

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Y CENTRO DE INEFC DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO
RECERCA EN L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT: TEORIA I MÈTODES
BIENIO 97-99

***LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA
PARA EL ALUMNADO QUE
PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ
EN LOS CENTROS ORDINARIOS DE
PRIMARIA DE CATALUNYA***

MONTSERRAT CUMELLAS RIERA

Director:

Dr. M. ÀNGEL TORRALBA JORDÁN

Barcelona, 2009

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN

1	INTRODUCCIÓN.....	15
1.1	JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	21
1.2	IDEA DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
1.3	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
1.4	OBJETIVOS.....	27
1.4.1	OBJETIVOS GENERALES.....	27
1.4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO PRIMERO

1	LA SOCIEDAD, LA EDUCACIÓN Y LAS PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDADES.....	33
1.1	EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD.....	34
1.2	LA ESCUELA Y LA ATENCIÓN AL ALUMANDO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD.....	38
1.3	EL CONCEPTO NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	40
1.4	CLASIFICACIÓN DE LAS DISCAPACIDADES FÍSICAS.....	45
1.5	LAS DISCAPACIDADES FÍSICAS MOTRICES DE NUESTRO ESTUDIO.....	47
1.5.1	CLASIFICACIÓN DEL ATLETISMO ADAPTADO.....	48
1.6	DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y ALTERACIONES EN EL DESARROLLO MOTOR Y PERCEPTIVO-MOTOR DE LAS DISCAPACIDADES MOTRICES DE NUESTRO ESTUDIO.....	51
1.6.1	ESPINA BÍFIDA.....	51
1.6.2	LESIÓN MEDULAR.....	59

1.6.3	AMPUTACIONES.....	71
1.6.4	PARÁLISIS CEREBRAL.....	76
1.7	LA ATENCIÓN AL ALUMANDO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.....	81

CAPÍTULO SEGUNDO

2	UNA ESCUELA PARA TODOS Y TODAS, LA ESCUELA INCLUSIVA.....	93
2.1	DISPERSIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO INCLUSIÓN.....	93
2.2	ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA MODALIDAD ESCUELA INCLUSIVA.....	100
2.2.1	DE LA PREHISTORIA A LA EDAD MODERNA.....	100
2.2.2	EDAD MODERNA (SIGLO XV A PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX)....	102
2.2.3	INICIO DE LA EDAD CONTEMPORÁNEA.....	106
2.2.4	LA EDAD CONTEMPORÁNEA EN EL SIGLO XX.....	107
2.2.5	LA EDAD CONTEMPORÁNEA EN EL SIGLO XXI.....	135
2.3	ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA MODALIDAD ESCUELA INCLUSIVA EN ESPAÑA.....	138
2.3.1	INICIO DE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD.....	138
2.3.2	EL SIGLO XX Y LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD.....	140
2.3.3	EL SIGLO XXI Y LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD.....	157
2.4	LA EVOLUCIÓN DE LA MODALIDAD ESCUELA INCLUSIVA EN CATALUNYA (1978-2005).....	159
2.5	CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD INCLUSIVA.....	163
2.6	MODELOS QUE INFLUYEN EN LA MODALIDAD INCLUSIVA.....	173
2.7	DIFERENCIAS ENTRE LAS MODALIDADES INTEGRADORA E INCLUSIVA.....	177
2.8	VENTAJAS DE LA MODALIDAD INCLUSIVA.....	181
2.9	DIFICULTADES PARA LA APLICACIÓN EFECTIVA DE UNA ESCUELA INCLUSIVA.....	183
2.10	PROPUESTAS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA.....	189
2.11	SITUACIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	198

CAPÍTULO TERCERO

3	EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	205
3.1	ANÁLISIS HISTÓRICO DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA.....	205
3.1.1	EL SIGLO XIX.....	205
3.1.2	EL SIGLO XX.....	207

3.1.3	FINAL DEL SIGLO XX.....	213
3.2	EL CURRÍCULUM Y SUS FUNCIONES.....	218
3.2.1	EL CURRÍCULUM COMO INTENCIÓN Y REALIDAD.....	220
3.2.2	DEFINICIONES DE CURRÍCULUM.....	222
3.2.3	RELACIÓN IDEOLOGÍA Y CURRÍCULUM.....	224
3.3	EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CATALUNYA.....	229
3.3.1	CONTENIDO DEL CURRÍCULUM.....	231
3.3.2	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL CURRÍCULUM.....	233
3.3.3	LA ATENCIÓN AL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CURRÍCULUM DE CATALUNYA.	235
3.3.3.1	LAS ORIENTACIONES Y ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ETAPA.....	235
3.3.3.2	EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN.....	246
3.3.3.3	EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	248
3.3.3.4	LOS EJES TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM.....	252
3.4	EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL TERRITORIO MEC....	252
3.4.1	LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL CURRÍCULUM.....	252
3.4.2	LA ATENCIÓN AL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CURRÍCULUM MEC.....	254
3.4.2.1	LAS ORIENTACIONES Y ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ETAPA.....	254
3.4.2.2	EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU RELACIÓN CON EL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	257
3.5	COMPARACIÓN DE CURRÍCULUM DEL TERRITORIO MEC Y EL CURRÍCULUM DE LA COMUNIDAD DE CATALUNYA.....	262
3.6	VALORACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA COMUNIDAD DE CATALUNYA EN RELACIÓN AL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	264
3.6.1	ORIENTACIONES Y ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ETAPA DE PRIMARIA.....	264
3.6.2	EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	265

CAPÍTULO CUARTO

4	LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	269
4.1	LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA DESDE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA Y LOS	

PROGRAMAS DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO EN CATALUNYA.....	270
4.1.1 EL SIGLO XIX.....	270
4.1.2 PRINCIPOS DE SIGLO XX.....	271
4.1.3 LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA (1931-1939).....	272
4.1.4 EL FRANQUISMO.....	274
4.1.5 LA DEMOCRACIA.....	285
4.2 LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN CATALUNYA.....	298
4.3 LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN CATALUNYA.....	309
4.3.1 PRINCIPOS DE SIGLO XX.....	309
4.3.2 LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA (1931-1939).....	317
4.3.3 EL FRANQUISMO.....	318
4.3.4 LA DEMOCRACIA.....	325
4.4 “PLA DE FORMACIÓ PERMANENT” DEL DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1989-1990).....	335
4.5 EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE.....	345
4.5.1 PRINCIPOS DE SIGLO XX.....	345
4.5.2 EL FRANQUISMO.....	346
4.5.3 LA DEMOCRACIA.....	348
4.6 LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE EN CATALUNYA.....	358
4.6.1 LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA: CONSECUENCIAS DE UNA RECIENTE FORMACIÓN.....	363

CAPÍTULO QUINTO

5 LOS RECURSOS ADAPTADOS.....	375
5.1 LOS RECURSOS HUMANOS.....	382
5.1.1 EL PERSONAL DE APOYO, GUÍA O AUXILIAR.....	382
5.1.2 APOYO EXTERIOR DEL CENTRO: ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA Y FISIOTERAPEUTA.....	391
5.1.3 PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	397
5.1.4 LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE CLASE.....	400
5.1.5 LOS CENTROS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS (CRP).....	401
5.1.6 LA FAMILIA.....	402
5.1.7 LA UNIVERSIDAD.....	406
5.1.8 LA INSPECCIÓN.....	406

5.2	LOS RECURSOS MAS-MEDIA O MEDIOS DE COMUNICACIÓN.....	412
5.3	LOS RECURSOS MATERIALES Y MEDIOS MATERIALES ADAPTADOS.....	413
5.4	LAS INSTALACIONES ESCOLARES ADAPTADAS.....	428
5.5	LOS RECURSOS INSTITUCIONALES.....	431
5.6	LOS RECURSOS FINANCIEROS.....	434
CAPÍTULO SEXTO		
6	LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA EN LA ESCUELA	437
6.1	LINEAS DE ACCIÓN PARA PROMOVER UN CAMBIO DE ACTITUD Y DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA ESCOLAR.....	450
6.2	EL INICIO Y PRÁCTICA DEL ATLETISMO ADAPTADO EN LA ESCUELA	459
6.2.1	PROPUESTA DEL INICIO Y ENSEÑANZA DEL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO EN EL CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA.....	464
6.2.2	EL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO A NIVEL COMPETITIVO...	469
6.2.3	EL INICIO Y LA PRÁCTICA DEL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTAD ESCOLAR	476
6.2.4	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL INICIO Y PRÁCTICA DEL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO EN LA ESCUELA.....	481
TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO		
CAPÍTULO SÉPTIMO		
7	PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.....	499
7.1	PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	502
7.2	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	504
7.2.1	ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	508
7.3	ENTREGA Y RECOGIDA DE DATOS.....	522
7.4	LA MUESTRA.....	523
CAPÍTULO OCTAVO		
8	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	531
8.1	PROFESORADO CON ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	531
8.2	ANÁLISIS DE LA DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	535
8.2.1	SOBRE EL FACTOR FORMACIÓN.....	537
8.2.2	SOBRE EL FACTOR RECURSOS.....	569

8.2.3	SOBRE EL FACTOR CURRÍCULUM.....	586
8.3	CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	609

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1	CONCLUSIONES.....	621
1.1	CONCLUSIONES DE LA HIPOTESIS Y DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	621
2	RECOMENDACIONES.....	631
2.1	RECOMENDACIONES RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS DE LA TESIS.....	631
2.2	OTRAS RECOMENDACIONES DE CARÁCTER GENERAL.....	636
	BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	641
	ANEXOS	685

A todos aquellos docentes de Educación Física que cada día luchan por educar a todos los alumnos y alumnas, sin excepciones.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que me han ayudado y los amigos y amigas que me han animado para la culminación de mi Tesis doctoral. No los puedo mencionar a todos, por razones de espacio y hasta por alguna omisión involuntaria que sabrán perdonarme, pero no puedo dejar de referirme y agradecerle a aquellos que han estado más implicados:

Al Dr. Miguel Ángel Torralba, que siempre confió en mí y que con su rigor profesional ha logrado que creciera aún más la admiración y respeto que me provocan su reconocida inteligencia, sensibilidad y capacidad de trabajo.

A mi familia, y en especial a mi esposo Lewis, por su paciencia y comprensión. A mis padres y mis hermanos, principalmente a mi hermana Marta, que ha sido también cómplice, que han tenido que padecerme y soportarme durante esta larga andadura, en que no he estado por ellos todo lo que hubiera deseado, sin que nunca me lo reprocharan.

De manera significativa le agradezco a los Doctores Jesús González y Juan G. Cuesta, que siempre estuvieron cuando los reclamé, ayudándome con sus sabios consejos y animándome para no abandonar en los momentos de flaqueza.

Al Dr. Ignasi Aloma y al profesor Jesús Félez por su estimable colaboración.

A mi amigo Manolo Sánchez, técnico de Atletismo del Club Nou Barris, quién creó en mí el interés por el deporte adaptado y me motivó a que iniciara mi doctorado.

Mi especial agradecimiento a mis queridos compañeros y amigos, por su ayuda, Silvia Sánchez, Olga Díaz, Carles Estrany, Custodio Muñoz, Francesc Padró, Ana Rebulà y Cristóbal Fernández. Personas a las que admiro y de las que he aprendido mucho.

A los Inspectores del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya Joan Salomón y Fina Sánchez, que me ofrecieron toda su apoyo para el desarrollo de mi investigación.

Al Dr. Lisímaco Vallejo, de la Subdirección de Recerca y Postgrado, del centro de Barcelona en INEFC, que me asesoró en el procesamiento estadístico.

Al profesorado de Educación Física y a las vetlladoras procedentes de los centros CEIP Benviure (Sant Boi), CEIP Antoni Tapies (Sant Boi) y CEIP Salvador LLuch (Gavà) del curso escolar 2008-2009, y muy en especial a todo el profesorado de Educación Física de las escuelas de primaria de Catalunya del curso 2001-2002, que participaron en la investigación, respondiendo los cuestionarios con una seriedad y espíritu de colaboración, de un valor inestimable.

¡Muchas gracias!

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

1.- INTRODUCCIÓN

Es conocido que el culto a la belleza del cuerpo y a su condición física resultan tan antiguos como la humanidad misma. Desde las lejanas culturas de la civilización griega, la sociedad rendía pleitesía a la robustez y armonía anatómicas -de cuyo testimonio da fe el extenso legado escultórico en la que quedaron plasmadas- tanto como al dominio de las artes de combate y enfrentamientos corporales, condicionado tal vez por la importancia y frecuencia de las batallas bélicas de conquistas, en las que las confrontaciones cuerpo a cuerpo entre los ejércitos eran decididas por la fuerza y resistencia, en el uso de las armas, de las cuales estaban lógicamente excluidas las mujeres, justo es señalarlo.

Esta afición por cultivar el físico y la discriminación a ella asociada, mantuvo su prevalencia por mucho tiempo, y puede decirse que estuvo inclusive presente en la concepción que inspiró al Barón Pierre de Coubertin, cuando en 1896, recató la milenaria tradición de celebrar Juegos Olímpicos, de los que inicialmente también estuvieron excluidas las mujeres¹, concibiendo un evento de inspiración pacifista y de armonía entre los pueblos que paradójicamente, en su versión moderna, solo se ha visto interrumpido en dos ocasiones, en que su celebración coincidió con las dos guerras mundiales.

En el siglo XIX, en países como Alemania, Suecia, Inglaterra, Francia, etc, se produjo un florecimiento importante de la gimnasia de ejercitación física, sin que ello estuviera asociado a las competiciones deportivas, sino como un importante factor para la salud y parte de la educación de los escolares de primaria y secundaria. Aunque ciertamente tuvo en sus inicios una fuerte influencia conceptual y de formas típicas de las artes militares, así como también en su práctica no se mezclaban a los chicos con las chicas.

¹ No fue hasta 32 años después, en la Olimpiada de Ámsterdam en 1928, que se incluyó el Atletismo femenino en el programa olímpico, a pesar de muchas opiniones contrarias a esta medida, entre las que se encontraron el propio Coubertin y hasta el Papa Pío XII.

A partir de entonces y de manera paulatina pero creciente, la Educación Física ha ido ganando un espacio de reconocimiento en el ámbito pedagógico y desarrollado, desde sus iniciales concepciones militarista, sexista y competitiva, hacia una proyección desde luego mixta, y además lúdica, de disfrute y promoción de salud física y mental.

Sin embargo, aunque no es un tema que haya sido estudiado suficientemente, parece evidente que es durante las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, y coincidiendo con la prosperidad en la calidad de vida que han alcanzado muchos países desarrollados una vez recuperados de la devastación generada por la II Guerra Mundial, que la ejercitación física ha adquirido una dimensión de práctica masiva de la población, asociada a la promoción de salud y de estilos de vida más sanos y menos sedentarios.

Por ejemplo, en el caso de España, sin que pueda afirmarse que es un país que marche a la vanguardia de este fenómeno, es evidente que últimamente se ha registrado un importante incremento de gimnasios e instituciones similares específicamente destinados a estos fines, que cuentan con una dotación de equipamientos tecnológicos de última generación, a los que acuden asiduamente no solamente la juventud, sino también una cifra no despreciable de personas de ambos sexos de la llamada tercera edad.

Otra cuestión de interés asociada a los que se aborda, es que sin haber profundizado suficientemente en este asunto que se aparta de los propósitos de nuestro estudio, con frecuencia hemos podido apreciar, y sería interesante verificarlo, que muchos de los adultos que hoy día acuden a los gimnasios, lo hacen por motivos de prescripción médica, expectativas estéticas o porque es moda, pero no por formar parte de hábitos de conducta y vida que hubieran debido incorporar gracias a la educación recibida durante paso por el sistema educacional, que es una función implícita de la Educación Física que se imparte en las escuelas actualmente. Es decir que la razón de la Educación Física en el currículo escolar, se debería justificar no solamente por los beneficios directos e inmediatos que aporta a la salud de los estudiantes, sino

además por la medida en que fomenta la formación de hábitos cotidianos de ejercitación física, asociados a un estilo de vida más sano, que deberían perdurar posteriormente durante toda la vida adulta.

Con esta reflexión anterior coincide Morilla (2001, p. 2), al caracterizar las tendencias actuales de los estudios sobre los beneficios de la actividad física para salud, al afirmar que: *“Mientras la importancia de la actividad física parece ser evidente para los adultos, el papel de la misma en la infancia y la juventud se apoya, fundamentalmente, en la hipótesis de que su participación en actividades físicas aumentará la probabilidad de seguir participando en tales actividades cuando sean adultos (Pate y Blair, 1978; Shephard, 1984; Simons - Morton y Cols., 1987)”*.

Más adelante Morilla añade (2001, p. 7): *“El ejercicio físico ha demostrado tener un impacto positivo en una diversidad de esferas, como el fortalecimiento de la autoestima, el aumento de la sensación de control, la mejora de la autoconfianza y la mejora del funcionamiento mental. Se han sugerido explicaciones psicológicas, fisiológicas y sociales para las distintas formas en que el ejercicio físico mejora el bienestar psicológico. Dado que el ejercicio físico está relacionado con esos cambios positivos, su práctica deberá ser alentada, promovida y facilitada por las personas e instituciones responsables”*.

De manera que al día de hoy, pudiera afirmarse que los beneficios de la ejercitación cotidiana para la salud física y mental, y consiguientemente de la Educación Física en el currículo escolar como formadora de este hábito, ya superaron aquellas etapas en que sus aportaciones eran cuestionadas por muchos detractores que defendían concepciones únicamente “academicistas” de la educación.

En España y dentro de esta Cataluña, la práctica de ejercicios es reconocida como condición indispensable en los estilos de vida moderna y como parte de los hábitos higiénicos de la población, para la conservación de la salud y para la prevención de enfermedades evitables, lo que justifica sobradamente el justo

papel que ocupa la Educación Física en la educación general. Tal como propone Riera (2005, p. 71), al analizar las habilidades que la Educación Física debe impulsar en el alumnado, y concretamente las competencias (integración de habilidades, conocimientos, valores y actitudes) que debe fomentar, afirmando que: *“... Creemos que las competencias del alumno deberían ser únicas e involucrar la participación de todas las materias del currículo educativo, para garantizar que el alumno pueda mantener una buena calidad de vida, durante su escolarización y en el futuro”*.

El currículum actual para Cataluña (Decreto 142/2007), y específicamente el destinado a la Educación Física del ciclo superior de primaria, contiene cinco grandes bloques de contenidos que están centrados en enriquecer cuantitativamente la motricidad del alumnado, que es característico en estas etapas de desarrollo evolutivo. Estos bloques de contenidos son los siguientes:

1. El cuerpo: imagen y percepción
- 2. Habilidades motrices y cualidades físicas básicas**
3. Actividad física y salud
4. Expresión corporal
5. El juego

Con toda intención destacamos las “Habilidades motrices y cualidades físicas básicas”, porque dentro de este bloque de contenidos se incluye la iniciación deportiva, y con ello la práctica de los deportes colectivos e individuales, entre los que se incluye al Atletismo, que es la disciplina a la que se le concede interés especial en nuestro estudio, centrándonos en un nivel determinado de enseñanza (ciclo superior de primaria), un tipo de discapacidad motriz específica (amputados, espina bífida, paralíticos cerebrales y lesión medular), una disciplina deportiva adaptada concreta (Atletismo, especialidad

Lanzamiento de Peso Adaptado) y una modalidad de práctica no competitiva (iniciación deportiva).

Quisiéramos también señalar, que no significa que sus condicionantes, justificaciones, características y objetivos no sean extensibles a otros niveles de enseñanza, a otras discapacidades, a otras diferentes disciplinas deportivas y a otras modalidades competitivas de ejercitación.

Una de las características de este currículum, que en nuestra opinión le concede un gran valor, es que se trata un documento orientativo y regulador, que sin embargo de ninguna manera resulta de rígido cumplimiento, sino que al contrario, es flexible y no limita la creatividad del accionar pedagógico del profesorado, ante la necesidad de adecuar el contenido a las características del alumnado. Esta elección de los contenidos a impartir, puede estar condicionada por factores objetivos como la disponibilidad de instalaciones y equipamientos deportivos del centro, el material y los recursos humanos, lo que es algo que en muchas ocasiones no depende del profesorado de Educación Física. Pero también actúan factores subjetivos que son susceptibles de modificar, como por ejemplo la elección del contenido, que depende de las preferencias o del dominio de los docentes (Cumellas y Sánchez, 1997).

En este caso, nuestros argumentos no van en la dirección de hacer prevalecer los beneficios de un tipo de disciplina deportiva sobre otra, puesto que resultan incuestionables las aportaciones que tributan los deportes de equipo para la sociabilización del alumnado, pero destacamos la importancia de los deportes individuales basándonos en argumentaciones como las expresadas por Enric Sebastiani (en Blázquez, 1999, p. 322), cuando expone los objetivos que estos pueden aportar:

- *Conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones.*
- *Mejora de autocontrol.*

- *Aceptación del propio cuerpo.*
- *Autovaloración y autoestima.*
- *Facilita el desarrollo paralelo del condicionamiento físico general.*
- *Adecua la carga de trabajo físico a las posibilidades individuales.*
- *Amplía la oferta tradicional de contenidos hacia actividades nuevas e interesantes.*
- *Aumenta la motivación general hacia el área de educación física.*
- *Permite realizar actividad física en contacto con el medio natural.*

Por último, como otro argumento a favor del Atletismo, podemos llamar la atención al respecto de que todas las disciplinas que lo integran se agrupan en torno a tres áreas de habilidades naturales, que son inherentes al acervo de la motricidad humana desde su surgimiento, y como parte importante de su subsistencia evolutiva: **correr, saltar y lanzar**. Las que siguiendo el “Modelo relacional de las habilidades humanas” propuesto por Riera (2005, p. 17), las podríamos clasificar en función de: “... *las relaciones con estos elementos del entorno y las denominaremos respectivamente: básicas, tácticas, estratégicas e interpretativas*”.

El mismo autor, Riera (2005, p. 60-63) al argumentar “...*los objetivos educativos de la educación física, vinculados a lo que el alumno debe aprender y el profesor ha de enseñar, estableciendo algunas diferencias entre las prioridades de las etapas de primaria y secundaria*”, propone entre otros contenidos: “...*mayor porcentaje de habilidades básicas en primaria (...) Las habilidades básicas son las más importantes en la educación física, ya que es la única materia escolar donde se fomentan*”.

En consecuencia, el estudio que presentamos como sustento de nuestra Tesis Doctoral, se desarrolla en el ámbito de la Educación Física del ciclo superior de primaria en Catalunya, basándonos en la importancia de la práctica del Atletismo Adaptado –Lanzamiento de Peso Adaptado- como recurso curricular del desarrollo de habilidades motrices básicas, para la inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz del tipo amputaciones, espina bífida, parálisis cerebrales y lesiones medulares.

1.1.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La motivación principal que inicialmente impulsó la realización del estudio que se presenta, surgió de manera paulatina cuando por circunstancias coyunturales tuvimos indistintamente contactos con:

- a) Atletas que presentaban diferentes tipos de discapacidades y que se dedicaban a la práctica deportiva de alta competición.

- b) Alumnado de primaria que presentaba concretamente discapacidades motrices, que no renunciaban a participar activamente en las clases de Educación Física de sus centros escolares.

Con respecto a estas dos dimensiones del tema, que en su momento pudimos constatar y confirmar posteriormente, a pesar de los muchos elementos que tienen en común ambas situaciones, como por ejemplo la importancia de practicar actividades físico y deportivas como vehículos que propician la realización personal y aceptación social de estos casos, pudimos observar que existían circunstancias concretas en la situación de ambas que las diferenciaban sustancialmente, en cuanto a las condiciones objetivas y subjetivas existentes para su desarrollo.

En relación a la situación que caracterizaba a los deportistas de alta competición, que presentaban discapacidad, el panorama que presentaba el deporte adaptado de ámbito competido, concretamente en Catalunya, durante

los años finales del siglo pasado y sin desconocer las muchas carencias que aún presentaba, comenzaba a reflejar la influencia positiva generada en nuestra sociedad, que de alguna manera eran el resultado de la sensibilización promovida por la celebración en Barcelona de los Juegos Paraolímpicos de 1992. Ello se hacía visible en el relativo incremento de practicantes con licencias federativas, de competiciones que se convocaban, y de discretas mejoras en el acondicionamiento de las para la ejercitación². Adicionalmente, esta actividad disponía del respaldo legal pertinente y de algo muy importante, puesto que al derivarse del deporte convencional y contar con el auspicio del COI, se contaba con las normas reglamentarias que regían su desarrollo competitivo.

Por su parte, la situación que caracterizaba la inclusión del alumnado que presentaba discapacidades en las clases de Educación Física, en la misma época y escenario, no había logrado transitar con la misma celeridad y resultados, puesto que el antecedente que significó la promulgación de la LOGSE en 1990, consagrando entre sus principios: atender a la diversidad del alumnado, el derecho a la educación sin excepciones, la escolarización dentro de los centros y aulas ordinarias del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, proporcionando una educación adecuada a las características y necesidades individuales, potenciando al máximo las capacidades, eran todas aspiraciones muy avanzadas para las que no estaban creadas las condiciones objetivas y subjetivas que garantizaran su consecución, debido a que el reto de la diversidad en si mismo genera muchas dificultades.

De manera que en nuestra concepción de partida, nos sentimos interesados en explorar sobre las carencias que lastraban el avance de la inclusión del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, y en concreto los escolares que presentaban discapacidades motrices, en la clases de

² Al día de hoy, aún no existe suficiente personal técnico con formación específica para desarrollar el deporte adaptado, sino solo aquellos provenientes del deporte convencional con motivación e interés para ello.

Educación Física. Para lo cual nos enfrentábamos a un reto muy difícil, puesto que se trataba de un tema en el incidían muchos y diversos factores, difíciles de abarcar en un solo y único estudio necesariamente multidisciplinar, y a la vez hacerlo con profundidad en el análisis de los mismos.

Ante esta disyuntiva, optamos por centrar nuestra investigación en tres factores que consideramos importantes, omitiendo otros a los que no les restamos importancia, pero a los que renunciamos para que la extensión del estudio no afectara la profundidad del análisis. De manera que en nuestro enfoque se abordan unos aspectos que, si no son los más importantes, indiscutiblemente estaban entre los de mayor influencia en la época que desarrollamos el estudio (curso escolar 2001-2002): la formación del profesorado de Educación Física para desarrollar la labor, los recursos materiales y humanos disponibles en los centros educativos, y los conocimientos curriculares existentes por parte del profesorado.

Lo expuesto, expresado gráficamente se puede apreciar en el esquema siguiente:

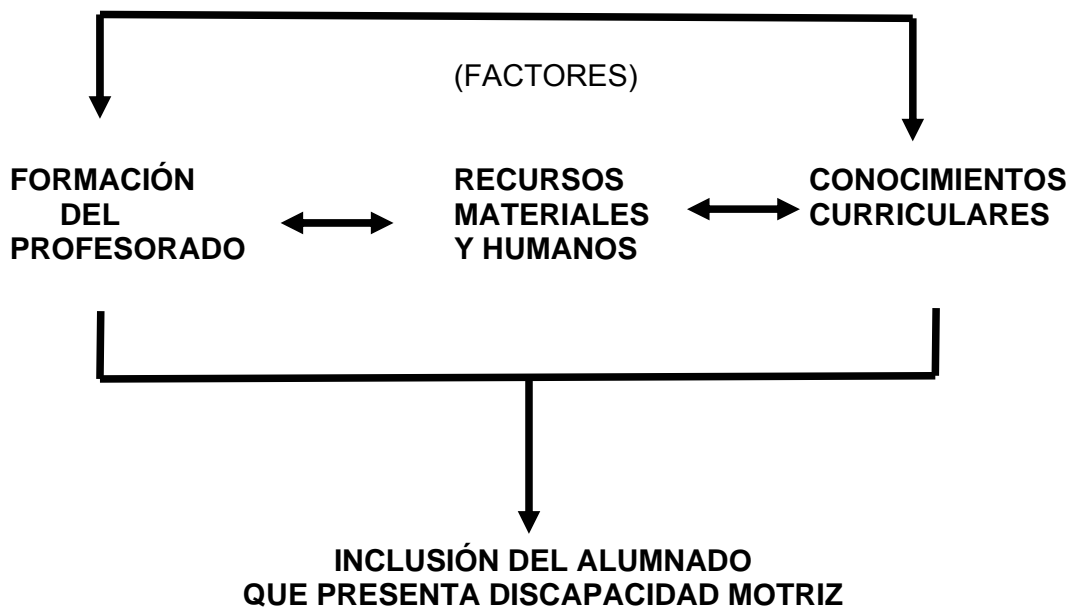


Figura nº 1: En la inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz influyen factores de formación del profesorado, de recursos materiales y humanos, y de conocimientos curriculares, que están interrelacionados entre sí.

La elección de estos factores como objetivos del estudio no fue una decisión arbitraria, sino que partimos del criterio de que las condiciones mínimas necesarias y suficientes para lograr los objetivos de la inclusión del alumnado que presenta discapacidades motrices en las clases de Educación Física son justamente:

- La **formación del profesorado** para desempeñar esta labor, expresada en el saber qué hacer, cómo hacerlo, con qué y por qué hacerlo.
- El **conocimiento del currículo** (1992) correspondiente al nivel de enseñanza elegido, que define los objetivos y contenidos mínimos a desarrollar y orienta la labor docente.
- La existencia de los **recursos materiales y humanos** necesarios para llevarla a cabo.

Con razón pudiera afirmarse que la situación que presentaba este problema en el momento y lugar en que se desarrolla nuestro estudio no alcanzaba el nivel de desarrollo que era deseable, pero que era indiscutiblemente superior al panorama que predominaba en períodos precedentes y en otros contextos menos favorecidos, entre otras razones por la orfandad de respaldo legislativo que promoviera y regulara su desarrollo.

Si bien la promulgación de leyes no es garantía de los propósitos que las animan, si es condición indispensable para ello. Por lo mismo, en nuestro estudio teórico del problema, también nos dedicamos profusamente al seguimiento de la evolución histórica de la inclusión, haciéndolo guiados por las leyes, decretos y otras directivas que se han ido promulgando en España y en Catalunya, hasta la Ley LOGSE.

Al centrarnos en el Atletismo como contenido que gravita en todo el estudio, lo hacemos partiendo de nuestra concepción personal sobre la importancia de esta disciplina deportiva en el contenido curricular de primaria, ya que las

habilidades motrices básicas que se desarrollan con la práctica de este deporte, no solo contribuyen al fortalecimiento de aspectos tan importantes como el sistema cardiorespiratorio, la fuerza y la rapidez, sino que también tienen relación de implicación biomecánica con el resto de deportes.

En cuanto al tratamiento e importancia que se le concede más concretamente al Lanzamiento de Peso Adaptado, nos basamos en que se trata de una modalidad que se ajusta mucho a las limitaciones de movilidad del alumnado que presenta discapacidad motriz, aportándole beneficios de orden físico y psicológico inestimables.

Por último, queremos destacar que el asunto que se aborda en nuestra Tesis Doctoral es intrínsecamente importante, por la propia naturaleza del tema que la ocupa. Pero además, tiene el valor añadido de aportar una modesta contribución orientativa al profesorado que tiene que pasar por esta experiencia, sin disponer de referentes válidos que le orienten en su trabajo. Adicionalmente, la propuesta de adecuación metodológica para el inicio y práctica del Lanzamiento de Peso Adaptado que se presenta, constituye una aportación novedosa y de utilidad práctica, sobre la que no existen antecedentes similares de los que tengamos conocimiento.

1.2.- IDEA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra idea inicial de investigación fue tomando forma a partir de las preguntas que nos formulábamos para tratar de mejorar nuestra laborar educativa en general y la calidad de las clases en particular. En algunas ocasiones no encontrábamos respuestas, y en otras las soluciones halladas no eran totalmente coincidentes con nuestro punto de vista sobre el tema que nos preocupaba, lo que daba lugar a nuevos interrogantes.

Desde un inicio nos quedó suficientemente claro definir el campo de estudio en el que deseábamos desarrollar nuestra investigación, pero no así la definición de lo que concretamente debíamos explorar. Aunque éramos conscientes de

que no era posible desarrollar un proyecto que abarcara todo el universo del problema.

Paulatinamente la idea fue evolucionando hacia una mayor concreción, como consecuencia de nuestra experiencia docente, de las consultas a especialistas y de la lectura de otras investigaciones, hasta que finalmente pudo quedar expresada en la forma siguiente:

“En la Educación Física del ciclo superior de primaria, de los centros ordinarios de Catalunya, en cuanto a la atención al alumnado que presenta discapacidades motrices, se hace una utilización muy limitada del Atletismo Adaptado en general y del Lanzamiento de Peso Adaptado en particular, debido a insuficiencias en la formación de Educación Física Adaptada, a los conocimientos necesarios sobre el currículo por parte del profesorado y a la carencia de recursos”.

A partir de ello, estuvimos en condiciones de formular la Hipótesis que nos interesaba contrastar y definir los Objetivos que debíamos alcanzar.

1.3.- HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

“El profesorado de Educación Física del ciclo superior de primaria, de los centros educativos ordinarios de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, carece de la suficiente formación en Educación Física Adaptada, de los conocimientos necesarios sobre el currículum y de los recursos idóneos para la inclusión del alumnado que presenta discapacidades motrices en las clases de Educación Física (amputados, lesión de la médula espinal, espina bífida y paráliticos cerebrales) y para la utilización del Atletismo Adaptado como recurso pedagógico”.

1.4.- OBJETIVOS

1.4.1.- OBJETIVOS GENERALES

- A. Conocer la situación de los factores de formación, recursos y conocimientos curriculares, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz, en el ciclo superior de primaria, de los centros educativos ordinarios de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002.

- B. Analizar la evolución histórica de la legislación y los contenidos curriculares, relacionados con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

- C. Aportar una propuesta metodológica de Atletismo Adaptado, en la especialidad de Lanzamiento de Peso Adaptado, para desarrollar en el ciclo superior de primaria, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.

1.4.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1. Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor formación en Educación Física Adaptada, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.

- 2. Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor recursos, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.

3. Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor conocimientos del currículo (1992), alumnado que presenta necesidades educativas especiales, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.

4. Recopilar y analizar la evolución histórica de la legislación promulgada, las concepciones conceptuales prevalecientes y los contenidos curriculares, relacionados con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en Catalunya.

5. Elaborar una propuesta de adecuación metodológica para la enseñanza del Lanzamiento del Peso Adaptado, a desarrollar en el ciclo superior de primaria, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO PRIMERO

1.- LA SOCIEDAD, LA EDUCACIÓN Y LAS PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDADES

En esta parte propiamente teórica de nuestra Tesis Doctoral, desarrollamos aquellos aspectos principales que constituyen el marco conceptual en el que se inserta nuestro estudio, haciendo una revisión de la bibliografía que sobre el asunto se encuentra disponible en libros, revistas especializadas, soporte electrónico y tesis doctorales que lo han abordado, con intencionado énfasis de hacer un seguimiento a su evolución histórica hasta la actualidad, lo que nos ha exigido también consultar otras fuentes relacionadas con la legislación y documentos normativos que se han ido promulgado. De tal manera, abordamos los asuntos siguientes:

- La escuela inclusiva.
- El currículo de Educación Física, atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- La formación del profesorado en Educación Física Adaptada.
- Los recursos adaptados.
- La Educación Física Adaptada.

Estando muy presente, en todo nuestro estudio, el tema que ha motivado nuestra investigación y labor pedagógica, al que toda la atención que se le dedique es poca:

- El alumnado que presenta discapacidades y más concretamente las motrices.

Sector este de la población que ha sufrido por muchos años la discriminación de la sociedad, la incompreensión de la Administración y hasta el ocultamiento

de familiares como si de un “pecado” se tratara, situación que por suerte hoy está superada, a pesar de lo mucho que aún queda por hacer. Todo ello gracias a la dedicación de muchos especialistas, cuya labor dignifica la profesión pedagógica, sin olvidar el valor de las propias personas que presentan discapacidades para enfrentar sus limitaciones en todos los ámbitos, demostrándolo tanto en la alta competición deportiva, como en la anónima cotidianidad de las clases de Educación Física.

1. 1.- EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

En 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS) revisa los paradigmas médico-orgánicos tradicionales en torno a la salud y la enfermedad (etiología, patología, manifestación), momento hasta el cual predominaba la idea de que la deficiencia era algo estable, estático, permanente, y causado por alguna enfermedad que no podía ser curada o mejorada nunca; y se da a conocer un nuevo paradigma basado en la consecuencia de la enfermedad; ofreciendo una clasificación internacional que determina una nueva manera de evaluar, tratar y rehabilitar a las personas. Se tratar de clasificar las consecuencias que deja la enfermedad en el individuo mismo y en su forma de vida, en su relación con su entorno. Se presenta un manual con “Clasificaciones Internacionales de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías” (CIDDM), donde aparecen las definiciones básicas relativas a estos conceptos:

- *Deficiencia*: toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- *Discapacidad*: toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considere normal para un ser humano.
- *Minusvalía*: una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o

impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en función de la edad, del sexo y de factores sociales y culturales.

Atendiendo a estas tres clasificaciones, el diagnóstico de una persona que presenta discapacidad deberá formularse atendiendo a la deficiencia que la origina y a las consecuencias que puedan derivar en minusvalía. Así pues, con esta clasificación se modifica la forma de considerar a las personas que presentan discapacidades, y se modifica la forma de darles atención y tratamiento.

En 1982 la ONU aprueba el “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” en el que se aportan tres nuevas definiciones que completan la anterior clasificación realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980:

- *Prevención:* adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales (prevención primaria), o a impedir que las deficiencias, cuando se han producido, no tengan consecuencias físicas y psicológicas negativas.
- *Rehabilitación:* proceso de duración limitada y con un objetivo definido, encaminado a permitir que una persona con una deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social óptimo, proporcionándole así los medios de modificar su vida. Puede comprender medidas encaminadas a compensar la pérdida de una función o una limitación funcional (por ejemplo, ayudas técnicas) y otras medidas encaminadas a facilitar ajustes o reajustes sociales.
- *Equiparación de oportunidades:* proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad, tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo, se hace accesible para todos.

El 22 de mayo del 2001 la OMS da a conocer una nueva clasificación denominada “Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud” (CIF), que es aprobada por la 54ª Asamblea Mundial de la Salud. El principal e importante cambio es que se la salud se presenta de forma positiva, donde el funcionamiento estará en relación con la discapacidad del individuo (funciones y estructuras corporales-realización de actividades y plena participación) y donde se dependerá de si los factores contextuales (ambientales-personales) son positivos favoreciendo la participación de la persona y con ello su inclusión, o si en cambio la obstaculizan. No se considera al individuo como causante de su total discapacidad, sino que asume que su entorno físico y social influye en que lo sea en mayor o menor medida, ofreciendo una nueva forma de percibir la atención y tratamiento a este colectivo de personas.

Se presenta así la idea de que es la sociedad, el entorno, la comunidad, la responsable de la atención al colectivo de personas que presentan discapacidades. La sociedad es quien ha de adaptarse a estas personas y realizar las modificaciones ambientales necesarias para la plena participación de todos los individuos; la sociedad es quien debe cambiar su actitud con respecto a la aceptación de todos con sus diferencias. Si el factor ambiental es positivo (permite al individuo realizar actividades, participar en ellas), será facilitador para superar la deficiencia, si es negativo (el individuo tiene limitada la actividad y restringida la participación) se convertirá en una barrera que podrá incluso agravar la limitación que tiene en la actividad. Resumidamente lo podemos observar en el siguiente esquema, figura número 2:

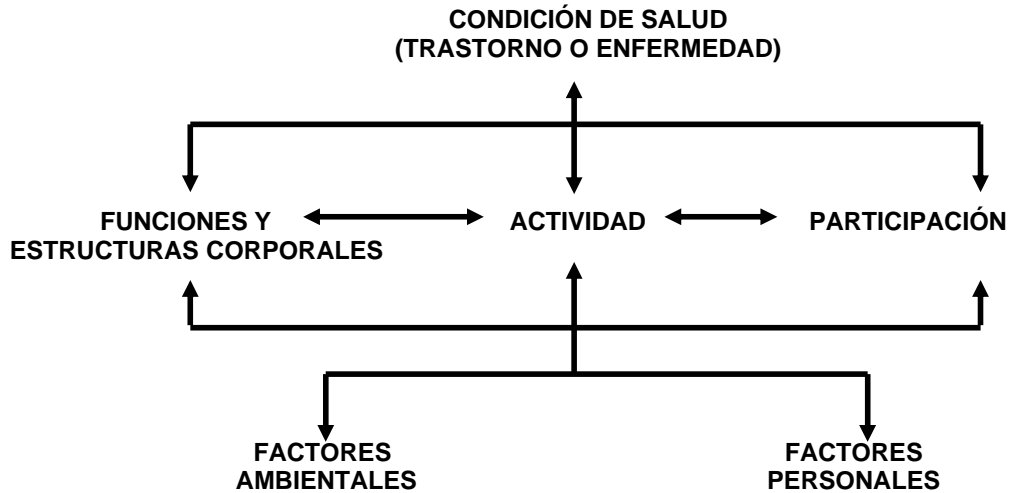


Figura nº 2: Interacciones entre componentes de la CIF

Con esta nueva clasificación se modifican conceptos anteriores y se introducen otros nuevos.

Egea y Sarabia (2001), analizando estas clasificaciones, señalan como importantes los conceptos y terminologías siguientes:

- *Funciones corporales.* Funciones fisiológicas de los sistemas corporales.
- *Estructuras corporales.* Órganos, extremidades y sus componentes.
- *Actividad.* Realización de una tarea por parte de una persona.
- *Participación.* Implicarse en una situación fundamental.
- *Factores ambientales.* Aspectos relacionados con el entorno físico, social y actitudinal en el que vive y se relaciona la persona.

- *Funcionamiento.* Funciones corporales, actividades y participación.

Cáceres (2004), analizando también estas clasificaciones, señala como conceptos relevantes los siguientes:

- *Discapacidad.* Déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, que indica aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una “condición de salud” y sus factores contextuales como son los ambientales y personales.
- *Deficiencia.* La anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica.
- *Limitaciones en la actividad.* Concepto que sustituye al término discapacidad de 1980 y que es considerado como las dificultades que un individuo puede tener para realizar actividades.
- *Restricciones en la participación.* Problemas que puede experimentar un individuo para implicarse en situaciones vitales, que sustituye al término “minusvalía” usado en la versión de 1980.

1. 2.- LA ESCUELA Y LA ATENCIÓN AL ALUMANDO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD

De un paradigma individual basado en un modelo médico que considera la discapacidad como un problema de la persona, directamente causado por su condición de salud (trauma o enfermedad), que necesita cuidados médicos y que es ella quien debe adaptarse a los demás y a su entorno; se pasa a un paradigma competencial, basado en un modelo social de la discapacidad, centrado en el entorno de la persona (Ríos, 2003):

Paradigma individual:

- Importancia al origen de la deficiencia y en las limitaciones del alumnado.
- Clasificación y categorización de las deficiencias. Defensa de escuelas segregadas.
- Alumnado como ser pasivo sin capacidad que el especialista ha de ayudar.
- No se tiene en cuenta el entorno social, afectivo y educativo del alumnado.

Paradigma competencial:

- Valora las capacidades del alumnado.
- Teorías cognoscitivas de la inteligencia, basadas en el desarrollo de los procesos mentales más que en los resultados, considerando educables a todas las personas, reconociendo que pueden haber mejoras a todos los niveles: personal, cognoscitivo, afectivo y social, según su propio ritmo y posibilidades.
- Importancia del contexto y la interacción social entre iguales como factor integrador para el desarrollo de la persona.

De este modo, la comunidad escolar es quien deberá reducir la discapacidad procedente del déficit que tiene el alumno o alumna. Se potenciarán sus capacidades y se adaptarán al individuo, los recursos, las programaciones y la organización escolar, para lograr el máximo de su participación. Se pondrá atención en realizar un cambio de actitud que garantice una educación común para todos.

1. 3.- EL CONCEPTO NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE), pretende garantizar una respuesta educativa adecuada a la diversidad, entre la que se encuentra el alumnado que presenta discapacidades, que es escolarizado dentro de las aulas ordinarias y que, por motivos diferentes, se encuentra en situación de desventaja respecto a la mayoría de sus compañeros y compañeras.

Sobre su definición y características se pronuncia Coll (1991, p. 157) afirmando que: *“Las Necesidades Educativas designan las actuaciones pedagógicas que deben ponerse en marcha para que los alumnos puedan acceder al Currículum. Todos los alumnos tienen, por definición, Necesidades Educativas; hay sin embargo, dos tipos de Necesidades Educativas: las que son compartidas para todos los alumnos y las que son específicas de cada alumno. Las Necesidades Educativas Especiales son las Necesidades Educativas específicas, fruto de las características diferenciales del alumno, que es imprescindible satisfacer para asegurar su acceso al Currículum. Las Necesidades Educativas comunes a todos los alumnos son satisfechas mediante las Actuaciones Pedagógicas Habituales que, tomadas en su conjunto, delimitan lo que se suele llamarse <educación ordinaria>”.*

El término es resultado de la evolución histórica de otros vocablos que con el tiempo han ido sufriendo un trato despectivo y provocado el rechazo de las personas denominadas con estos nombres. La palabra lleva consigo un concepto que hace referencia a la lucha por la normalización y la no discriminación, un cambio de filosofía en la atención y tratamiento de la diversidad y dentro de esta a las personas que presentan discapacidad. Es el propósito de acabar con la idea de que la deficiencia es algo estable y estático que no puede ser mejorado con ninguna intervención. Es una posibilidad abierta a cualquier estudiante que necesita una atención individualizada especial y unos recursos educativos adaptados, a una situación que se puede llegar a tener en un momento dado o permanente:

- a) No solo el niño o niña con sus características personales es responsable, sino que la escuela, comunidad y entorno debe asumir y responder de las dificultades y necesidades educativas de este alumnado.
- b) La necesidad puede presentarse en cualquier momento y puede ser permanente o temporal.
- c) La necesidad puede ser tenue o profunda.
- d) Se deben dar los recursos para responder a las necesidades educativas de todo el alumnado en cualquier momento escolar.

El término necesidades educativas especiales, acuñado por primera vez en el informe Warnock en 1978, es actualmente el más aceptado a nivel internacional para referirse a la atención del alumnado que presentan discapacidades. Fue introducido por primera vez en España en 1990 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

En España, con la publicación de Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, se inicia el proceso del fin de la educación segregada del alumnado que presenta necesidades educativas especiales ya que son escolarizados en los centros ordinarios, aunque en aulas de Educación Especial. Con esta normativa, en su artículo 51, la Educación Especial se institucionaliza como modalidad educativa creándose los centros especiales, donde son escolarizados aquellos alumnos y alumnas considerados “deficientes”, y las Unidades de Educación Especial dentro de los centros ordinarios, que educan a los “deficientes leves”.

En 1978 se aprueba la Constitución española, que en su artículo 49 especifica el derecho de todas las personas a recibir una educación sin excepciones. A partir de aquí surgirán toda una serie de normativas reguladoras:

- La LISMI, “Ley de Integración Social del Minusválido” (1982), en su artículo 23.2 especifica que la Educación Especial será impartida, transitoria o definitivamente, a aquel alumnado que les resulte imposible la integración en las escuelas ordinarias.
- El “Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial” (1985), que establece el qué, cómo y con qué se llevará a cabo la atención y tratamiento del alumnado.
- La LOGSE, “Ley de Ordenación General del Sistema Educativo” (1990), que proporciona un marco legal para la normalización de la integración y el inicio del proceso para el desarrollo de una escuela inclusiva en España.
- El “Real Decreto de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales” (1995), regula el que sea especificado en el Proyecto Curricular de Centro en qué condiciones y con qué se ha de atender a este alumnado.

En España, con la aprobación de la **Ley LOGSE en 1990**, en sus artículos 36 y 37 se introduce el término necesidades educativas especiales, siendo una respuesta educativa ante la necesidad y no tanto en las limitaciones, donde todos los profesores y profesoras tienen el deber de atender y tratar a todos aquellos niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales dentro de las aulas ordinarias, en las que tiene cabida todo el alumnado que presenta alguna discapacidad.

La Ley establece así que la atención de estos individuos se regirá por los principios de normalización y de integración escolar y que el sistema educativo dispondrá de recursos materiales y humanos necesarios para que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales tenga una

respuesta educativa encaminada a conseguir, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos para el resto de los escolares³.

A partir de esta normativa se diseña el currículum escolar para el territorio MEC y las comunidades autónomas, donde se establece el tratamiento de la diversidad, la necesidad de atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y a proceder a llevar a cabo las adaptaciones curriculares individuales (ACI).

En 1997 se aprueba el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, donde se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, derivadas de condiciones personales de discapacidades psíquicas, motrices o sensoriales, de condiciones personales de sobre dotación, o por causas asociadas a su historia educativa y escolar. La normativa establece que los centros incluyan en su proyecto curricular medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento.

En el caso de Catalunya, el **Departament d'Ensenyament de la Generalitat**⁴, cuando elabora su **currículum (1992)**, lo hace sobre la base de unos principios que tienen como finalidad atender y dar una formación común a todo el alumnado sin excepciones, favoreciendo la igualdad de oportunidades:

- Enseñanza comprensiva.
- Atención a la diversidad.
- Enseñanza personalizada.

³ La LOE (2006), siguiendo la misma filosofía marcada por el LOGSE (1990), refuerza la idea de garantizar una educación común para todos los niños y niñas, sin discriminar a ninguna persona que presenta discapacidad, a través de la adaptación de las medidas organizativas y curriculares pertinentes, siguiendo los principios de la atención a la diversidad del alumnado, atención individualizada, prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades.

⁴ A partir del curso escolar 2003-2004 pasará a llamarse Departament d'Educació.

En cuanto al “alumnado que presenta necesidades educativas especiales”, el currículum de 1992 especifica: *“Quan diem que un determinat alumne o alumna presenta necessitats educatives especials és una forma de dir que, per tal d’assolir les finalitats de l’educació, ha de poder disposar d’ajuts pedagògics o serveis específics que complementin els ajuts pedagògics i serveis generals que s’adrecen a tots els alumnes”* (Generalitat de Catalunya, p. 19). (Cuando decimos que un determinado alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que, con tal de conseguir las finalidades de la educación, han de poder disponer de ayudas pedagógicas o servicios específicos que complementen las ayudas pedagógicas y servicios generales que se dirigen a todos los alumnos”)⁵.

Y en el mismo apartado enumera aquellos escolares que pueden presentar necesidades educativas especiales:

- a) Aquellos que muestran problemas en el desarrollo y/o dificultades de aprendizaje significativamente mayores que el resto de alumnos de su edad.*
- b) Aquellos que presentan desventajas o incapacidades que les dificultan el uso de los recursos más generales y ordinarios.*
- c) Aquellos que, por determinadas condiciones de riesgo de tipo personal, familiar o social, podrían ser considerados sujetos incluidos en el apartado (a) y/o (b), en el caso de que no se les facilitara la ayuda necesaria.*

Vemos pues que dentro de lo que se denomina “alumnado con necesidades educativas especiales” queda incluido la atención a todo aquel alumno o alumna que presenta discapacidad.

⁵ Traducción autora de la Tesis.

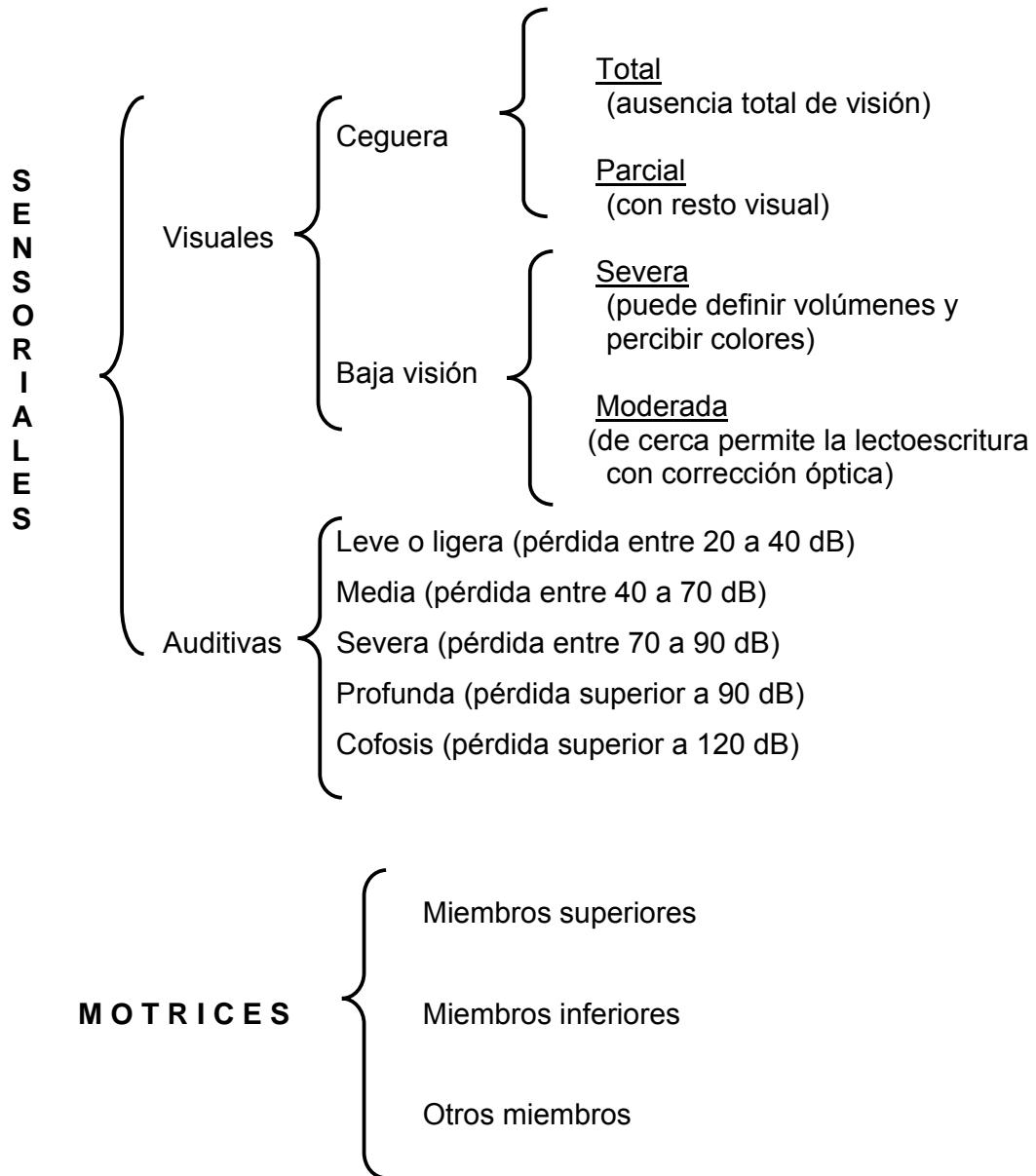
No existe un consenso en relación a la forma de referirse a las personas que experimentan algún grado de limitación funcional o restricción, siendo las expresiones más aceptadas a nivel general, sobre todo a partir de la clasificación realizada por la OMS en 2001 “personas con discapacidad”. Pero nosotros queremos tomar posición respecto a esta denominación, y partiendo de la definición de la LOE (2006): *“Se entiende alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”* (LOE, Título II, Capítulo I, Art. 73).

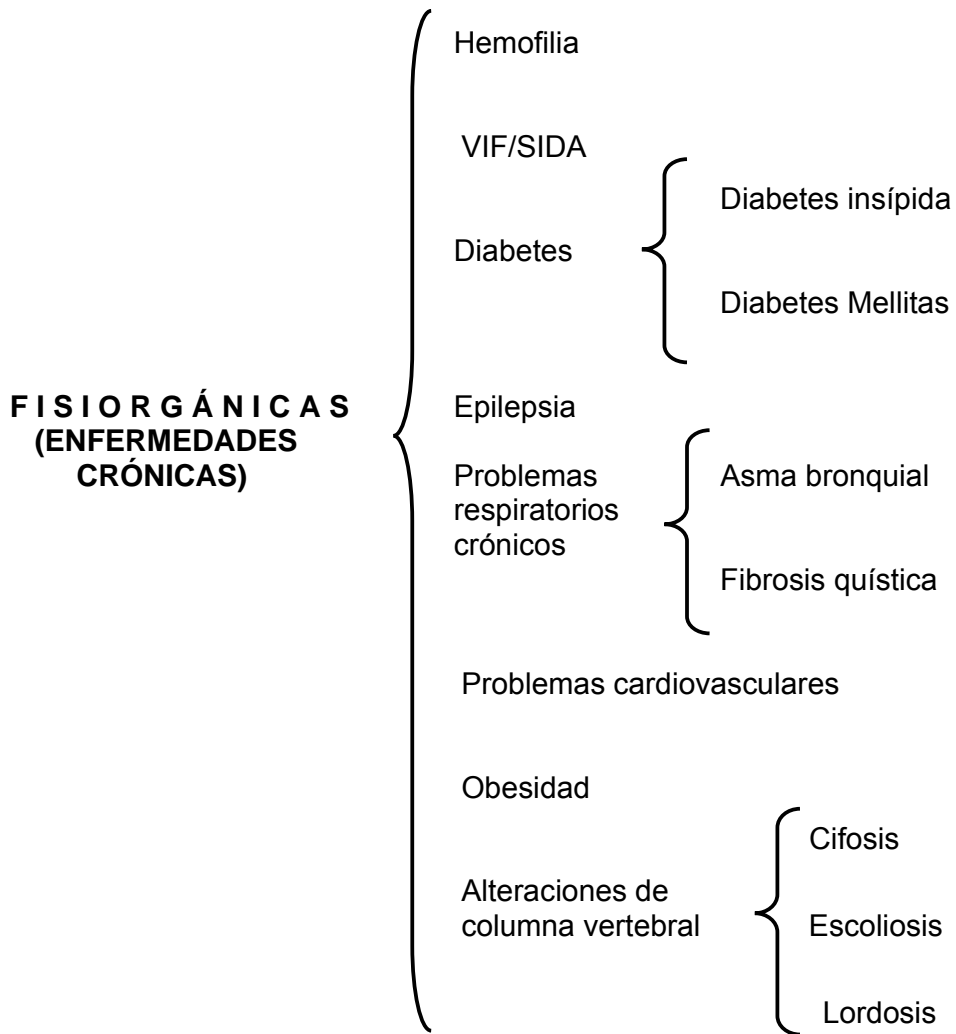
El termino **“alumnado que presenta...”** nos parece el más adecuado a utilizar en el desarrollo de nuestro estudio, porque creemos que expresa mucho mejor que otros vocablos el hecho de que las necesidades educativas especiales son algo que puede llegar a tener cualquier individuo en cualquier momento de su vida, de forma permanente o temporal, leve o profunda y que puede tener cambios. Así nos referiremos a alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado que presenta discapacidades, alumnado que presenta discapacidades motrices, etc.

1. 4.- CLASIFICACIÓN DE LAS DISCAPACIDADES FÍSICAS

A continuación ofrecemos la clasificación de las discapacidades físicas, y entre ellas las motrices. Con ella no pretendemos etiquetar a los individuos sino tener una herramienta útil para orientarnos y situarnos mejor en nuestro tema, argumentando a la vez la razón de los casos seleccionados para nuestro estudio (lesión medular, espina bífida, amputados y parálíticos cerebrales). En nuestra propuesta de clasificación de las discapacidades físicas nos hemos basado en las aportaciones de Garrido Landívar (1994), Puigdemívol (1998), Oriol (1999), Ríos (2003), Torralba (2004), Cumellas (2009) y la clasificación utilizada por el SAAM (Servei d’atenció a l’alumnat motriu) del Departament d’Educació de la Generalitat).

DISCAPACIDADES FÍSICAS





1. 5.- LAS DISCAPACIDADES FÍSICAS MOTRICES DE NUESTRO ESTUDIO

Nuestra investigación se centra en el alumnado de ciclo superior de primaria que presenta las discapacidades físicas motrices siguientes:

- Espina bífida.
- Parálisis cerebral.

- Lesión en la médula espinal.
- Amputados.

El hecho de haber centrado nuestro análisis en estas discapacidades, y no en otras, obedeció fundamentalmente a los dos factores siguientes:

- a) Los individuos que las presentan tienen dificultades graves orgánicas que afectan al movimiento y coordinación de los miembros corporales, con lo que el profesorado de Educación Física necesita de unos recursos específicos, tanto humanos, como materiales, para llevar a cabo la inclusión.
- b) Tomamos como referencias la clasificación que se realiza para el Atletismo Adaptado (atletas que presentan discapacidad motriz) a nivel competitivo.

1. 5.1.- CLASIFICACIÓN DEL ATLETISMO ADAPTADO

De forma resumida, presentamos la clasificación funcional⁶ realizada por el IPC (Comité Paralímpico Internacional)⁷ para el deporte del Atletismo Adaptado a nivel competitivo, donde se incluyen todas las pruebas olímpicas exceptuando el salto de pértiga, el lanzamiento de martillo, las carreras de obstáculos y las pruebas de marcha. Se distribuyen a los atletas en cuatro grandes grupos, según sus capacidades físicas deportivas y la marca de pruebas de pista T y pruebas de campo F⁸. Dentro de ellas, las clases de número más bajo hacen referencia a los grados más altos de discapacidad:

⁶ En los Juegos Paralímpicos de Barcelona (1992), fue la primera vez que se introdujo un método de clasificación funcional en los deportes del atletismo, baloncesto, esgrima, natación, tenis de mesa, tiro con arco y tiro olímpico. Esto permitía la valoración de la igualdad de condiciones de los atletas, teniendo en cuenta su capacidad de movimientos técnicos deportivos.

⁷ El IPC, fue creado en el 1992. En 1995 se crea el CPE (Comité Paralímpico Español).

⁸ La letra T ("Track") hace referencia a las pruebas de pista y la letra F ("Field"), a las pruebas de campo.

Clasificación funcional realizada por el IPC (Comité Paralímpico Internacional) para el deporte del Atletismo Adaptado

1.- Atletas con discapacidad visual

1.1	B1 Atletas con ceguera total (T11-F-11).	
1.2	B2 Atletas con agudeza visual (T12-F12).	
	1.2.1	Agudeza visual de 20/60.
	1.2.2	Campo visual del atleta es menor a 5 grados.
1.3	B3 Atletas con agudeza visual (T13-F13).	
	1.3.1	Agudeza visual mayor de 20/60 y hasta 6/60.
	1.3.2	Campo visual del atleta varía entre más de 5 grados y menos de 20.

2.- Atletas con parálisis cerebral (PC)

2.1	Atletas en silla de ruedas (T32-F32 o PC2 hasta T34-F34 o PC4).
2.2	Atletas ambulantes (T35-F35 o PC5 hasta T38-F38 o PC8).

3.- Atletas con deficiencias motóricas y ambulantes

3.1	Atletas amputados extremidades inferiores (T42-F42 hasta T44-F44).
3.2	Atletas amputados extremidades superiores (T45-F45 hasta T46-F46).

4.- Atletas en silla de ruedas

4.1	T1: Atletas con leve debilidad en los hombros. Pueden doblar los codos con normalidad, pero tienen capacidad limitada para extenderlos. Pueden doblar las muñecas hacia atrás pero no hacia delante. No hay movimiento de dedos. No tienen función de tronco o piernas (T51-F51).
4.2	T2: Atletas que tienen buena función de hombro, codo y muñeca. Tienen movimientos limitados de dedos. No tienen función de tronco o pierna (T52-F52).
4.3	T3: Atletas que tienen función normal de brazos y manos. No tienen función de tronco o la tienen limitada. No tienen función de piernas (T53).
4.4	T4: Atletas que tienen función normal de brazos y manos. La función de tronco oscila entre alguna y función normal. Pueden tener alguna función de pierna (T54).
4.5	Atletas que tienen hombros, codos y muñecas normales, pero tienen una leve limitación de la función de la mano. No tienen función de tronco o pierna (F53).
4.6	Atletas que tienen función normal de brazos y manos. No tienen función de tronco o pierna (F54).
4.7	Atletas que tienen función normal de brazos y manos. En cuanto al tronco, pueden extender la columna en dirección ascendente y torcerla. No tienen función de pierna (F55).
4.8	Atletas que tienen función normal de brazos y manos. Pueden extender el tronco hacia arriba, pueden girar y moverse hacia atrás y hacia delante cuando están sentados. Tienen alguna función de pierna (F56).
4.9	Atletas que tienen función normal de brazos y manos. Pueden mover el tronco hacia arriba, pueden girar, moverse hacia atrás y hacia delante, y moverse de lado a lado. Tienen un incremento de función de pierna en comparación con F56 (F57).
4.10	Atletas que tienen función normal de brazos y manos. Tienen función de tronco normal. Tienen más función de pierna que F57 (F58).

1. 6.- DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y ALTERACIONES EN EL DESARROLLO MOTOR Y PERCEPTIVO-MOTOR DE LAS DISCAPACIDADES MOTRICES DE NUESTRO ESTUDIO

1.6.1.- ESPINA BÍFIDA

Es la discapacidad severa más frecuente. Se origina por una malformación congénita, irreversible y permanente. Puede llegar a prevenirse antes de iniciar el embarazo.

A nivel español, aunque el número de personas con esta disminución ha ido disminuyendo, la frecuencia global fue del 3.49% de 10.000 nacidos vivos en el periodo 1986-1997, con una distribución homogénea en las Comunidades Autónomas y sin variación estacional:

- Periodo 1980-85: 4,73% de 10.000 nacimientos

- Periodo 1996-97: 2,87% de 10.000 nacimientos.

Descripción

En el primer mes del embarazo aparece un problema en la columna vertebral. Hay un fallo en el cierre del tubo neural y con ello la médula espinal no se desarrolla con normalidad. Cuando el bebé nace tiene dificultades para realizar movimientos y dependiendo del nivel del defecto de los nervios del tubo, será un individuo con limitaciones más o menos graves. Dependiendo de la gravedad de la lesión, tendrá la médula espinal que sobresaldrá por la espalda.

Clasificación

Se catalogan en tres grupos:

1. Espina oculta (no tiene síntomas, ni secuelas).
2. Lipomeningocele:
 - a) Meningocele
 - b) Mielomeningocele (la más grave)
3. Encefalocele

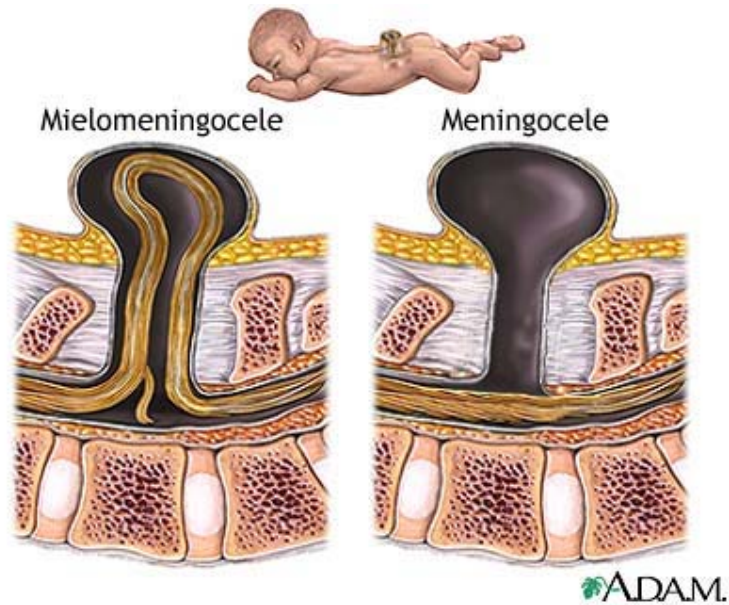


Imagen nº 1: tomada de http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/esp_imagepages/19086.htm

1.- Espina bífida oculta

No se manifiesta. El individuo no tiene ningún síntoma, ni dificultad. Se caracteriza porque parte de la vértebra no se encuentra completamente unida pero la médula espinal y sus cubiertas se encuentran intactas.

Aunque no presenta sintomatología, cuando una mujer la padece y quiere tener un bebé hay que llevar un control en el momento que planifique tener un embarazo, con lo que deberá adquirir una dosis elevada de ácido fólico para reducir el riesgo de que el bebé quede afectado.

2.- Lipomeningocele

Es un tumor de grasa cubierto de piel, ubicado en la médula lumbo-sacra. Hay de dos tipos:

a) Meningocele: es la protuberancia que hay en la espalda, en la que hay las meninges y el líquido cefalorraquídeo, que baña y protege el cerebro y la médula espinal. Los nervios generalmente no se dañan y pueden funcionar con relativa normalidad, por lo tanto es poco frecuente que la persona llegue a tener alguna discapacidad.

b) Mielomeningocele: es el caso más frecuente de espina bífida que debe ser corregido quirúrgicamente en los primeros días de vida para evitar complicaciones como infecciones en el sistema nervioso. El bulto que hay en la espalda contiene las meninges, el líquido cerebroespinal y además los nervios y parte de la médula espinal, con lo que se daña, o no se desarrolla correctamente ésta. Como consecuencia:

- Hay cierta parálisis y pérdida de sensación por debajo de la región dañada. El nivel de discapacidad dependerá mucho de donde está la lesión. Si el nivel es bajo (lumbo-sacro), los pacientes pueden llegar a tener una movilidad

sin demasiados problemas con la ayuda de aparatos ortopédicos, pero si el nivel es alto (torácico-dorsal), lo más probable es que el paciente no pueda caminar por sí mismo.

- Existen dificultades intestinales y de la vejiga debido al deterioro de los nervios que van al intestino o a la vejiga. Las personas presentan incontinencia urinaria.
- El 80% de los individuos presentan hidrocefalia, problema que debe ser corregido inmediatamente con la colocación de una válvula que drenará el exceso de líquido céfalo-raquídeo para evitar el deterioro cerebral. A nivel escolar afectara el ámbito cognoscitivo y en concreto todo lo relacionado con el lenguaje.

3- Encefalocele

Es un defecto del tubo neural causado por la herniación del cerebro (cerebelo) y meninges (encefalocele o meningoencefalocele) a través de un defecto en el cráneo. El encefalocele ocurre en 1 por 5000 a 10000 nacidos.

Aunque cada bebé puede experimentar diferentes síntomas, los más comunes son:

- Aspecto anormal de la parte posterior del bebé, variando de un pequeño remiendo con pelo o un hoyuelo o una marca de nacimiento, a un “saco” (especie de saliente) que se encuentra a lo largo del área de la espina dorsal.
- Problemas intestinales y de la vejiga (estreñimiento, incontinencia).

- Pérdida de sensibilidad por debajo del área de la lesión, especialmente en los bebés afectados con un meningocele o un mielomeningocele.
- Incapacidad de mover las piernas (parálisis).
- Hidrocefalia (ocurre entre el 80 al 90 por ciento de los casos).
- Problemas cardiacos.
- Problemas ortopédicos (del hueso).
- El nivel de inteligencia se encuentra por debajo de la normalidad.

Tipos de lesión

- Lesiones altas, superiores a la vértebra lumbar 2 (L2): la persona con el tiempo dejará de andar o su marcha tendrá dificultades.
- Lesiones en vértebra lumbar 4 o inferiores (L4): la persona mantendrá sus posibilidades de marcha beneficiándose de un bitutor corto.
- Lesiones en la vértebra lumbar 3, con afectación del cuádriceps (L3): las personas con bitutores largos y control del peso pueden conseguir una marcha independiente.

Consecuencias de la lesión

- Pérdida de sensibilidad en las extremidades inferiores.
- Complicaciones en las funciones intestinales y urinarias.

- Inteligencia: los escolares tienen limitaciones para adquirir los aprendizajes.
- A veces acompañada de hidrocefalia que es una acumulación de líquido cefalorraquídeo (LCR) dentro de la cavidad craneana.
- Un gran bulto en la espalda.

Factores de riesgo adicionales

- Edad maternal (la espina bífida se ve más frecuentemente en madres adolescentes).
- Antecedentes de aborto anterior.
- Orden del nacimiento (los primogénitos tienen un riesgo más alto).
- Estado socioeconómico: los bebés nacidos en familias socioeconómicas más bajas tienen un riesgo más alto para desarrollar espina bífida ya que normalmente la dieta es más pobre y carece de las vitaminas y minerales básicos.

Movilidad

La posibilidad de desplazamientos dependerá de la lesión que tenga cada persona, por lo que tendremos diferentes grupos:

- Marcha utilizando material ortopédico.
- Marcha asistida con muletas y bastones.
- Marcha sin muletas o bastones con o sin ortesis.

- Movilidad en silla de ruedas por no poder caminar.

Prevención

Para reducir el riesgo de tener un bebé afectado con espina bífida u otros defectos del tubo neural será conveniente siempre tomar las medidas preventivas siguientes:

- Toda mujer en edad de reproducirse y que pueda quedar embarazada deberá consumir 0.4 MG. de ácido fólico al día.
- Realizar una serie de pruebas diagnósticas durante el embarazo para evaluar al feto:
 - *Analítica de sangre*: análisis de sangre entre la semana 15 y 20 del embarazo, con el que se mide los niveles de alfa cetoproteína y otros marcadores bioquímicos. La alfa cetoproteína es una proteína producida normalmente por el feto que atraviesa la placenta y la encontramos en la sangre materna. Si el feto tiene un problema en el cierre del tubo neural, los niveles de esta proteína se encuentran elevados.
 - *Ecografía prenatal*: permite detectar un fallo en el cierre del tubo neural.
 - *Amniocentesis*: se introduce una aguja larga y fina a través del abdomen de la madre para conseguir una pequeña muestra de líquido amniótico para examinarlo.

Pronóstico y tratamiento

Hasta hace poco, los niños que nacían con mielomeningocele morían poco después de su nacimiento. Debido a determinadas técnicas quirúrgicas hoy

podemos esperar que el 85% ó 90% de los niños afectados puedan sobrevivir. No hay un tratamiento curativo específico para la espina bífida pero la atención médica inmediata y el tratamiento continuo, son importantes para que la mayoría de los bebés con espina bífida y/o hidrocefalia puedan llegar a tener una vida normal. La meta fundamental del tratamiento será la prevención de infecciones y preservar la médula y los nervios de agresiones externas. Los cuidados serán sobre todo a base de llevar a cabo una rehabilitación, colocación de prótesis y aparatos que prevengan deformaciones o que sirvan de protección.

Rehabilitación

El objetivo será desarrollar al máximo las capacidades de la persona y para ello será básico el conseguir la máxima movilidad posible. Si se realiza una rehabilitación ortopédica el individuo mejorara su movilidad, autonomía y repercutirá positivamente en su desarrollo mental y social, a parte de evitar rigidez articular, úlceras en la piel y tener la posibilidad de tener un mejor drenaje urinario, una disminución de osteoporosis, etc. También hay que tener presente que el uso de muletas, aparatos ortopédicos o sillas de ruedas favorece el que las personas con este tipo de lesión puedan lograr mayor independencia.

Se deberá tener en cuenta que existen unos factores que suelen limitar la marcha como son:

- La obesidad que hace que muchos opten por utilizar la silla de ruedas.
- La falta de estímulo familiar para mantener la marcha, aunque sea solamente domiciliaria.

1.6.2.- LESIÓN MEDULAR

Descripción

La médula espinal (con nervios espinales que van ramificándose, llegando a todas las partes del cuerpo, de arriba abajo, del cuello a la espalda) esta protegida por unos huesos, vértebras, que se alinean formando la columna vertebral o espinal, que va desde el cráneo hasta la cintura y de aquí al sacro (parte final de la espalda).

Tipos de vértebras

- Cervicales (siete en la zona del cuello).
- Torácicas o dorsales (doce en la zona del pecho).
- Lumbar (cinco).
- Sacro (cinco fusionadas formando un sólo hueso).

La lesión se produce cuando hay interrupción de las vías nerviosas que comunican el cerebro con el resto del organismo. Desde ese mismo momento, las funciones motoras (parálisis en los músculos), las funciones sensitivas (parálisis de los sentidos) y funciones vegetativas (sudor, temperatura del cuerpo, tensión arterial) que quedan por debajo de la lesión, dejan de funcionar y todos los nervios por encima de la lesión funciona perfectamente. Así la persona pierde capacidades y debe modificar su forma de vida e utilizar una serie de recursos (personales, funcionales, materiales) para poder desplazarse.

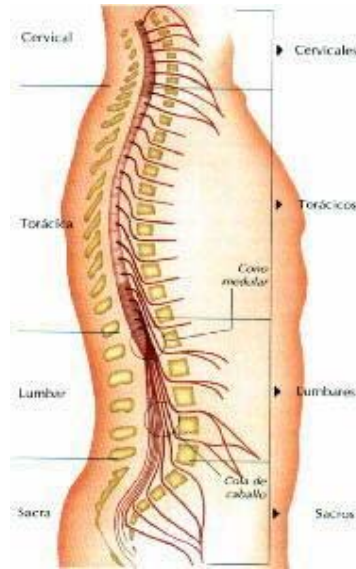


Imagen nº 2: tomada de <http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/Discapacidades/Discapacidades%20Neurológicas/Lesion%20Medula%20Espinal/Paginas/cover%20lesion.aspx>

Es una lesión neurológica incurable en estos momentos. En España, aunque todavía actualmente no se conocen con exactitud el número de personas con esta lesión, se sabe que:

- Existe un 20 y 25 por millón de habitantes (8000 a 1000 nuevas lesiones al año).
- Hay un total de 25.000 a 30.000 personas con lesión medular.
- La sufren más los hombres (80%) que mujeres (20%), y entre éstas se da más en las que tienen mayor edad (35%).

Tipos de lesión medular

La clase de lesión medular dependerá tres aspectos fundamentales:

1- Por causas de la lesión

- Traumatismo: 70-80% (accidentes de tráfico hoy en día es la causa más frecuente, 35%).
- Enfermedades que afectan a la médula: 20-30% (tumores, infecciones, trombosis, malformaciones congénitas).

2. Por el nivel de la lesión

Dependerá si está situada en la parte más alta o más baja con lo que la persona tendrá más movilidad y sensibilidad, y con ello autonomía. Serán aquellos individuos que presentan paraplejías o tetraplejías.

Lesión de nivel cervical

Generalmente se dará en personas con tetraplejía (la lesión afecta la sensibilidad y movilidad de las extremidades superiores e inferiores). Su esperanza de vida se encuentra en el 85%.

Padecerán trastornos en:

- La sensibilidad.
- Funciones urinarias, intestinal, sexual.
- Sistema vegetativo.

Necesidades:

- Silla de ruedas eléctrica con mando en el mentón o en la boca.

- Respirador portátil.
- Ayuda de otra persona para las actividades diarias.

Niveles:

- Nivel 5
 - Adaptaciones para comer.
 - Ayuda para sondarse.
 - Silla de ruedas con mando manual.
- Nivel 6
 - Aunque es un poco más “independiente” necesita una persona que le ayude.
 - Puede ayudar a realizar sus trasferencias.
 - Puede realizar presión manual.
 - Puede realizar actividades sencillas con adaptación.
 - Utilizan silla de ruedas eléctrica pero en trayectos cortos y algunos usan silla manual.
- Niveles 7 y 8
 - Casi siempre la persona usa una silla manual.
 - La persona puede realizar transferencias sin ayuda de nadie.

- Puede realizar bastantes actividades con presión manual con adaptaciones.
- Puede conducir un automóvil adaptado.

Lesión a nivel dorsal, lumbar o sacra

Son personas que presentan paraplejía (afectados en la movilidad y sensibilidad de las extremidades inferiores, con efectos secundarios como espasmos, dolor, pérdida y control de la función intestinal, pérdida de control de la vejiga de la orina). La esperanza de vida es del 90%.

Niveles:

- Nivel de D1 a D12 (lesión de tórax).
 - Pueden utilizar con normalidad las manos.
 - Manejo de silla de ruedas normal.
 - Se puede realizar la marcha con aparatos largos, en paralelas o muletas en los niveles más bajos de la lesión.
 - Realizan por sí mismos transferencias.
 - Pueden conducir un coche adaptado.
- Nivel lumbar
 - Capacidad de movimiento con aparatos largos o cortos, pero a nivel de lesión lumbar alta como L1 y L2, necesitarán silla de ruedas para los desplazamientos exteriores.

Lesión en la cola de caballo

Las personas no están afectadas en la movilidad pero sí está afectada su sensibilidad con lo que tendrán dificultades en las funciones urinarias, intestinales y sexuales.

Si la lesión es completa o incompleta

- Completas: por debajo de la lesión la médula esta completamente dañada por lo que la persona no puede realizar movimientos, ni tiene sensibilidad.
- Incompletas: por debajo de la lesión la médula no está totalmente dañada por lo que la persona tiene movilidad en las piernas y sensibilidad.

Capacidad de movimiento

1. Según el grado

El grado de afectación de la secuela afectará la capacidad de movimiento:

- Monoplejía (1 miembro)
- Paraplejía (2 miembros)
- Triplejía (3 miembros, piernas y 1 brazo)
- Cuadriplejía (4 miembros)
- Hemiplejía (2 miembros de un mismo lado)

- Diplejía (2 miembros inferiores con menos grado los miembros superiores)

2. Según la vértebra

En el siguiente cuadro número 1, podemos observar que según la vértebra dañada por el traumatismo, la movilidad será:

CUADRO Nº 1: SEGÚN LA VERTEBRA DAÑADA POR EL TRAUMATISMO, TIPO DE MOVILIDAD

NIVEL	TRANSFERENCIA	SILLA RUEDAS	MARCHA	PRÓTESIS
C3-C4	Con ayuda	Motorizada	No es posible	
C5	Con ayuda	Motorizada	No es posible	
C6	Con ayuda	Manual (en casa) Motorizada (fuera)	No es posible	
C7-C8	Independiente	Manual	Muy difícil	Bitutores/ corsé
D1/D6	Independiente	Manual	Profiláctica	Bitutores (no funcional)
D6/D10	Independiente	Manual	Potencialmente	Bitutores (funcional en interior)
D11/L2	Independiente	No precisa	Funcional	Bitutor corto

Soportes o ayudas

Con el objetivo de conseguir el máximo de autonomía, será básica la movilidad de la persona. Para ello, según el nivel de la lesión, el individuo utilizará:

- Andadores
- Muletas
- Bastones

- Silla de ruedas (tanto utilizadas por las personas con una lesión grave, como por aquellos que utilizan otra ayuda pero que para recorridos de distancias largas utilizan este recurso).

Para tratar la lesión

Es importante tener en cuenta:

- El estado físico de la persona.
- La concienciación de la persona.
- La motivación de la persona.
- La colaboración de la propia persona y de su familia.

Trastornos asociados a la lesión de médula Espinal

1. Espasticidad

Hay un aumento del tono muscular que a veces produce una gran rigidez y deformidad en los miembros y puede acompañarse de sacudidas en los músculos más o menos dolorosas.

Forma de tratar: mover con mucho cuidado y diariamente partes del cuerpo inmovilizadas.

2. Osteoporosis

Debido a la falta de movimiento los huesos pierden el calcio. Hay que realizar diariamente el ejercicio posible como por ejemplo marcha o bipedestación en aparatos.

3. Crisis vegetativas

Al principio de la lesión suele haber un aumento agudo de la presión arterial apareciendo dolor de cabeza, sudor, visión borrosa, escalofríos y a veces vómitos.

4. Trombosis venosa

Debido a que la sangre no fluye adecuadamente, se coagula, apareciendo trombos en las venas de las piernas, con el peligro de poder soltarse y llegar a los pulmones. La persona puede llegar a morir, por lo que se deberá tomar medicamentos para prevenir.

5. Pérdida total o parcial de la sensibilidad, o excesiva sensibilidad

Tendrá dolor al mínimo roce.

6. Pérdida de la elasticidad de la piel

La persona normalmente apoya su cuerpo siempre en las mismas zonas con lo que la sangre se concentra en esta parte del cuerpo, la piel pierde resistencia y muere, produciéndose úlceras. Lo mismo ocurre en los salientes de los huesos. Las áreas más afectadas son las nalgas, las caderas, los tobillos y los talones. Se deberá tratar:

- Revisar todos los días el cuerpo de la persona.
- Cambiar la posición del cuerpo cada dos o tres horas.
- Las personas que utilizan silla de ruedas deben ser cambiadas de posición cada 15 minutos.
- Tener una buena higiene.

- Mantener la piel seca.
- Llevar una alimentación rica en vegetales y productos frescos.
- Realizar una buena hidratación.
- Cambiar las ropas de vestir y sábanas con frecuencia.

7. Disfunción urinaria

La persona que tiene esta lesión tiene dificultades para eliminar la orina. Debe utilizar sondajes varias veces al día. Si hay escapes frecuentes de orina por parte del hombre, éste debe usar un colector de orina conectado a una bolsa que llevará sujeta a la pierna. Si es por parte de las mujeres, llevará pañales. Si no hay un buen vaciado de la orina puede haber infecciones. Si hay infección se realizará un tratamiento con antibióticos para extraer la orina o, según la gravedad de la infección, el individuo deberá ingresar en el hospital.

8. Disfunción intestinal

Debido a la lesión y a que el paciente tiene alterada su sensibilidad con lo que el intestino no recibe las órdenes normales del sistema nervioso, las heces no son eliminadas con normalidad, permanecen más tiempo de lo normal en el tubo digestivo. Así la persona tiene estreñimiento. Se deberá tratar:

- Constancia y regularidad en la eliminación.
- Administración controlada de laxantes.
- Administración de supositorios de glicerina.
- Tacto rectal.

- Masaje abdominal.
- Realizar actividad física.
- Llevar una dieta equilibrada y abundante en fibra.
- Beber bastante agua.

9. Alteraciones sexuales

En hombres, la erección, la eyaculación y la percepción orgásmica estará alterada, por lo que se ha de estimular otras zonas erógenas del cuerpo. En mujeres, se estimularan zonas erógenas como las mamas y pezones. Podrá quedarse embarazada con un control adecuado.

10. Alteraciones psicológicas

- No aceptación de la nueva imagen corporal, soñar y pensar todavía con el cuerpo anterior al inicio de la lesión.
- No aceptación de la nueva realidad.
- La nueva situación de la persona se ha producido de imprevisto y sin tener el control, lo cual le provoca ansiedad, miedo, angustia, obsesión, falta de sueño, falta de concentración y mal humor.
- Estado de ánimo depresivo, con baja autoestima.
- Cambio de personalidad: aunque el paciente valora otras cosas que antes no hacía, se vuelve más desconfiado, introvertido, impaciente.

Rehabilitación

Teniendo en cuenta el nivel de la lesión, la edad de la persona, sus enfermedades asociadas y los medios técnicos existentes, se realiza una rehabilitación para desarrollar el máximo de capacidades de la persona afectada y obtener así el máximo de recuperación funcional:

- Ejercicios físicos.
- Terapia de lenguaje.
- Orientación psicológica (muy importante para la motivación y ánimo de la persona afectada).
- Terapia ocupacional.
- Trabajo social.

Tipos de ejercicios para la rehabilitación

- Ejercicios progresivos contra resistencia para mejorar la potencia muscular. Si el músculo es muy débil, la gravedad supone suficiente resistencia. Si la potencia muscular es algo mejor, es necesaria la resistencia manual o mecánica (pesos, muelles de tensión, etc.). El fisioterapeuta debe vigilar que no haya espasticidad.
- Facilitación neuromuscular propioceptiva que ayudará a promover la actividad neuromuscular en pacientes con lesión de la neurona motora superior con espasticidad. Si aplicamos una resistencia intensa al bíceps izquierdo de una persona con hemiplejía derecha hace que se contraiga el codo derecho mediante la contracción del bíceps hemipléjico.

- Ejercicios de coordinación simples para mejorar la habilidad.
- Ejercicios de acondicionamiento general para restablecer el equilibrio hemodinámica, aumentar la capacidad cardiorrespiratoria y mantener el arco de movilidad y la potencia muscular.
- Ejercicios de deambulación, según el nivel y el momento de la lesión, como barras paralelas, andador, muletas o bastón y después sin ninguna ayuda. En pacientes parapléjicos o cuadripléjicos con hipotensión ortostática puede ser útil una tabla inclinada.

1.6.3.- AMPUTACIONES

Es una alteración físico motriz estable en la que el individuo ha perdido total o parcialmente una extremidad. Afecta la vida diaria de una persona tanto a nivel psicológico (imagen corporal), como físico (según donde se haya dado la amputación afectará, en mayor o menor grado, sus cuidados personales y sus desplazamientos).

Desde muy antiguo que se han hecho amputaciones con el objetivo de salvar la vida de una persona, eliminar aquella parte del cuerpo inútil y reducir la discapacidad.

Causas

- Congénita (5%). Se produce cuando un individuo nace sin una extremidad o parte de ella.
- Traumática (25%). Se da normalmente en la población activa y joven. El 65% de este tipo de amputación son de las extremidades superiores.
- Vascular (65%). Se suele dar entre la gente adulta y la tercera edad, especialmente en diabéticos.

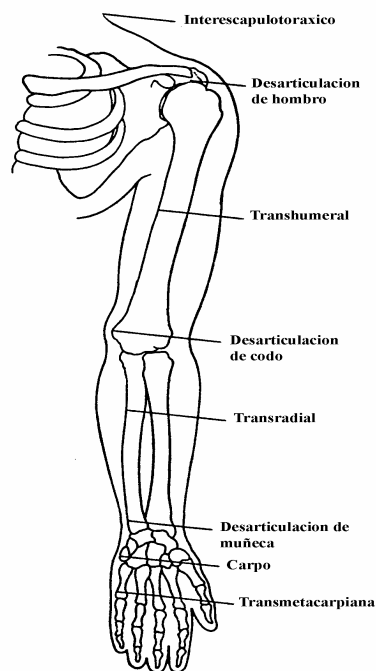
- Tumor (5%). Se practica a veces la amputación como parte del tratamiento de éste.

Las amputaciones se realizan 2.5 veces más en los hombres que en las mujeres, siendo 7 u 8 veces más frecuentes en las extremidades inferiores que las superiores.

Niveles de amputación

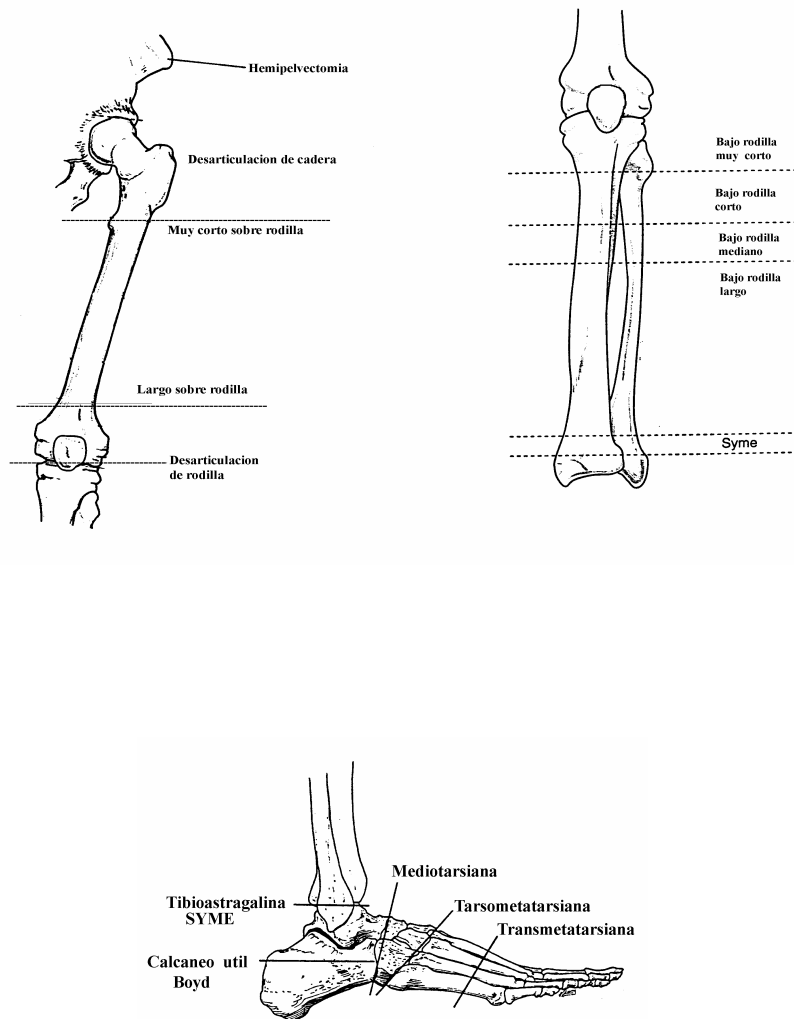
Extremidades superiores

1. Interescápulotorácico.
2. Desarticulado de hombro.
3. Transhumeral (sobre codo).
4. Desarticulado de codo.
5. Transradial (bajo codo).
6. Desarticulado de muñeca.
7. Transmetacarpianas y parciales del carpo.
8. Pulgar.



Extremidades inferiores

1. Desarticulado de cadera.
2. Transfemorales (sobre rodilla).
3. Desarticulado de rodilla.
4. Transtibiales (bajo rodilla).
5. Transmaleolares (Syme).
6. Tarsometatarsiana (Lisfranc) y mediotarsiana (Chopart).
7. Transmetatarsiana.



La rehabilitación de la persona amputada

La rehabilitación de la persona que ha sufrido una amputación se inicia inmediatamente después de la cirugía. El objetivo es el de ayudarlo a recuperar el máximo nivel posible de funcionalidad e independencia, tanto en el aspecto físico, como en el psicológico y social. Por tanto será importante restaurar la función y ajuste del miembro artificial, hasta que el individuo alcance la máxima utilidad a su prótesis.

El éxito de la rehabilitación dependerá:

- El nivel, el tipo de la amputación y de su entrenamiento, desarrollando un programa de reeducación para lograr la adaptación protésica y con ello la independencia de la persona.
- El tipo y el grado de los deterioros e incapacidades resultantes.
- El estado general de salud del paciente y de su participación activa.
- El apoyo físico y psicológico de la familia.

Funcionalidad e independencia en el centro escolar

El objetivo será que el niño o niña tenga el máximo de independencia dentro del centro. Será fundamental adaptar las instalaciones y los materiales para que tenga una mejor y mayor movilidad, seguridad, accesibilidad y con ello funcionalidad.

Dentro del área de Educación Física el objetivo será mejorar las capacidades del alumno o alumna, su autoestima, imagen corporal, seguridad y confianza en sí mismo. Se potenciarán sobre todo aquellas actividades que desarrollen y mejoren:

- La coordinación motriz.
- El conocimiento del cuerpo y la expresión corporal para favorecer su autoestima e imagen corporal.
- La fuerza, la resistencia y el control de los músculos.

Algunos niños o niñas con alguna extremidad inferior amputada, para mejorar su desplazamiento en las clases de Educación Física, suelen utilizar la silla de ruedas, aumentando con ello su participación dentro del grupo.

Por último mencionar la importante colaboración que deberá existir entre el profesor o profesora de Educación Física, la familia y los especialistas (psicólogos, fisioterapeutas, el técnico ortopédico, médico, etc.).

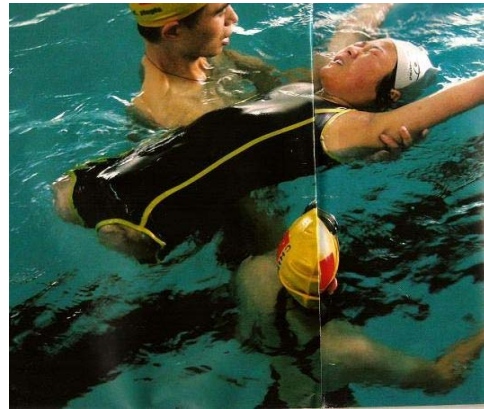


Imagen nº 3: casos de amputación simple por debajo de la rodilla y doble amputación por encima de la rodilla.

1.6.4.- PARÁLISIS CEREBRAL

Es un trastorno neuromotor de carácter no progresivo, debido a una lesión del cerebro, con lo que la comunicación entre el cerebro y músculos del cuerpo queda obstaculizada teniendo así la persona dificultades en el tono muscular y movimientos.



Imagen nº 4: niño que presenta parálisis cerebral.

Se produce antes, durante y después del embarazo (cinco primeros años de vida). Los primeros síntomas se dan antes de los tres años de edad, observando que el niño o la niña tiene dificultades al voltearse, sentarse, gatear, sonreír o caminar.

Se presenta en dos de cada 1.000 nacidos vivos. En España, alrededor de 1.500 bebés nacen o desarrollan una Parálisis Cerebral cada año.

Trastornos asociados

- a) Sensoriales (visuales y auditivos).
- b) Perceptivos (agnosia, apraxias, distractibilidad, diskinesia).
- c) Dificultades en el habla y en el lenguaje.
- d) Otras alteraciones.

- Nivel intelectual: su coeficiente intelectual suele ser normal e incluso superior al normal. Pero existen algunas personas que presentan un retraso mental leve o grave.
- Dificultades en la comunicación oral: estará muy relacionada con su nivel de inteligencia y dependerá de la capacidad de control del tono y movimientos que tenga la persona.
- Epilepsia: alteraciones de las funciones de las células cerebrales que se manifiestan mediante crisis o ataques de convulsiones en diferentes grados, y que puede controlarse con medicación.

Problemas asociados

La incontinencia urinaria es un problema frecuente en la Parálisis Cerebral, debido a la falta de control de los músculos que controlan la vejiga. En el centro escolar puede ser que el escolar tenga lo que se llama micción incontrolada durante las actividades físicas (incontinencia del estrés), o el goteo lento (todo ello tratado por especialistas con ejercicios especiales, bioalimentación, fármacos, cirugía o aparatos que se implantan quirúrgicamente para reemplazar a ayudar a los músculos afectados).

Clasificación

Es difícil realizar una clasificación, por ello tendremos en cuenta una serie de aspectos:

1. Según el tipo:

- Espasticidad: aumento exagerado del tono muscular (hipertonía), por lo que hay movimientos exagerados y poco coordinados. Afecta al 70-80% de los pacientes.

- Atetosis: movimientos descoordinados, lentos, no controlables (hipotonía). Estos movimientos afectan a las manos, los pies, los brazos o las piernas y en algunos casos los músculos de la cara (dificultades de habla) y la lengua (muecas o babeos). Suelen aumentar con el estrés emocional y desaparecer mientras se duerme.
- Ataxia: dificultades en la marcha (inestable) y en la coordinación fina como gruesa.
- Mixto: características de los anteriores tipos, siendo las más frecuentes la espasticidad y los movimientos atetoides.

2. Según el tono:

- Isotónico: tono normal.
- Hipertónico: aumento del tono.
- Hipotónico: tono disminuido.
- Variable.

3. Según la parte del cuerpo afectada:

- Hemiplejía: se encuentra afectada uno de los dos lados del cuerpo.
- Diplejía: la mitad inferior está más afectada que la superior.
- Cuadruplejía: los cuatro miembros están paralizados.
- Paraplejía: afectación de los miembros inferiores.

- Monoplejía: se encuentra afectado un sólo miembro.
- Triplejía: se encuentran afectados tres miembros.

4. Según el grado de afectación:

- Grave: no hay casi autonomía.
- Moderada: tiene autonomía o necesita alguna ayuda.
- Leve: tiene total autonomía.

Atención y tratamiento

- Terapia física: ejercicios musculares que fortalezcan los músculos del cuello, espalda y miembros superiores, ejercicios que mejoren el equilibrio, la coordinación general como caminar, subir y bajar escaleras, saltar, agacharse y una coordinación óculo-manual.
- Terapia ocupacional: aprender a comer, vestirse y usar el baño.
- Control de logopedia: mejorar el lenguaje y la comunicación oral.
- Utilización de calzado especial, ordenadores para comunicarse y sillas de ruedas para los desplazamientos.

1.7.- LA ATENCIÓN AL ALUMANDO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Es importante destacar una serie de aspectos que se deben tener en cuenta para la total participación del alumnado que presenta discapacidades motrices en el área de Educación Física escolar, aunque algunos de ellos se retomarán para tratarlos más detalladamente en otros apartados de nuestra Tesis. En este caso nos centraremos en las limitaciones de este alumnado y en las actuaciones del profesorado.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones que se pueden presentar con este tipo de alumnado, según su tipo de discapacidad, se destacan las siguientes:

- Las que están directamente determinadas por el tipo de discapacidad que se presenta y condicionan las posibilidades objetivas de desenvolvimiento del afectado.
- Mayor grado de dependencia que el resto de alumnado.
- Problemas de comunicación a través del lenguaje oral, que le puede provocar aislamiento y dificultades en su sociabilización y adaptación social.
- Estados anímicos depresivos, con sentimientos de autocompasión y baja autoestima.
- Problemas respiratorios por malformaciones posturales o inmovilidad muscular, que le reduce la capacidad respiratoria.

Actuaciones

Entre las actuaciones que se pueden emprender para atenuarlos, mencionamos las siguientes:

- Acondicionar el área de trabajo y elegir formaciones organizativas para las actividades grupales que tengan en cuenta y propicien la participación del alumno o alumna que presenta discapacidad⁹.
- Observar las necesidades y capacidades del alumno o alumna antes de intervenir educativamente.
- Propiciar la autonomía personal con técnicas adecuadas a las discapacidades.
- Promover la participación e implicación plena del alumno o alumna que presenta discapacidades en las actividades, teniendo en cuenta que según sus capacidades y limitaciones descubre recursos y estrategias que les ayudan a conseguir mayor independencia.
- Trabajar adecuadamente los ejercicios físicos para la mejora del movimiento, siempre siguiendo las pautas de rehabilitación dictadas por los especialistas.
- Tener asesoramiento por parte de médicos, fisioterapeutas y especialista de Educación Física Adaptada.
- Tener una persona auxiliar, con un mínimo de conocimientos en Educación Física Adaptada, durante toda la sesión de Educación Física.

⁹ En 6.2.4. "Orientaciones didácticas para el inicio y práctica del Lanzamiento de Peso Adaptado en la Escuela", se exponen sugerencias concretas para las clases, con ejemplos de organización grupal en las que se pueden apreciar estas formaciones organizativas.

- Disponer del mínimo material adaptado.
- Profesar al niño o niña afecto y cariño, sin sobre protegerle, creando un ambiente acogedor y cálido que proporcione sentimientos de aceptación y tolerancia.
- Ofrecer trato no discriminatorio y digno. Egea., Navarro, Ochandorena, de Ponga y Recalde (1997), que son autores que presentan discapacidades, en su libro destacan como uno de los aspectos importantes a tener en cuenta es que todo individuo trate a la persona que presenta discapacidades como quisiera que le trataran a él.
- Favorecer la autoestima a través de:
 - Realizar actividades que le favorezcan la confianza, aceptación de si mismo.
 - Dar libertad para poder decidir los objetivos alcanzar y para poder expresar sentimientos.
 - Realizar actividades en las que tengan éxito porque de esta forma aumentan las expectativas (el fracaso repetitivo los disminuye).
 - Potenciar las posibilidades que tienen.
- Favorecer el lenguaje y la comunicación para afrontar con éxito situaciones, mejorando así su socialización y adaptación con el resto del grupo. Para ello proponemos realizar:
 - Ejercicios de respiración para tomar conciencia de la propia ventilación, mejorarla aumentando la capacidad

torácica, aumentando así la oxigenación del organismo, favorecer la relajación y la disminución de tensión.

- Ejercicios de logoterapia (articulación habla y modulación voz).
 - Ejercicios posturales para mejorar la amplitud de movimiento y con ello mejorar la articulación de voz.
 - Ejercicios de relajación muscular para reducir el grado de ansiedad y tensión.
-
- Valoración y confianza del alumnado que presenta discapacidad por parte de los demás. Confiar en que llegarán a ser capaces de realizar algún trabajo asignado. Preguntar a la persona que presenta discapacidad cómo actuar ya que ellos saben mejor que nadie qué pueden llegar a hacer y cómo.
 - Informar a las personas del entorno para que puedan comprender y saber cómo actuar.
 - Trabajar las actitudes de respeto, colaboración y aceptación de las diferencias mediante programas y proyectos sensibilizadores, a nivel de las diferentes áreas, tutorías, ciclo y centro escolar.
 - Tener el apoyo y compromiso de todo el claustro escolar y en especial del equipo directivo.
 - Tener el apoyo, la ayuda y el compromiso de la familia: es importante su colaboración activa en el tratamiento, actividades y ejercicios que lleven a cabo los especialistas y el profesorado en los centros escolares, a la vez que es importante que estas reciban un asesoramiento sobre cómo educar a sus hijos o hijas.

- Tener buena orientación psicológica.
- Tener todas las instalaciones y servicios escolares adaptados.
- Tener el apoyo y colaboración activa de la Administración, siendo la inspección la figura principal comprometida.

De manera que expresado de una forma simple, para lograr la total participación del alumnado que presenta discapacidades motrices en el área de Educación Física, se debe partir de la identificación de sus limitaciones para proyectar las actuaciones que resulten más adecuadas. Pero procede alertar que en ningún caso esto se trata de una labor pedagógica simple, sino todo lo contrario.

Debemos tener presente que una de las principales misiones de la Educación Física en el nivel educativo que nos ocupa –ciclo superior de primaria- consiste en desarrollar las habilidades motrices básicas que se potencian en estas edades como resultado del propio desarrollo filogenético, entre ellas: marchar, correr girar, saltar, lanzar, recepcionar y otras, que forman parte de la evolución de aquellas habilidades perceptivas presentes desde el nacimiento. Pero en nuestro caso, la complejidad a que hacemos referencias, se deriva de la ineludible circunstancia de estar tratando con niños y niñas que presentan limitaciones justamente en su desarrollo motriz, componente sobre el que se sustenta la formación de estas habilidades.

El tema de las habilidades constituye un asunto que ha sido tratado con relativa frecuencia y del que se dispone de suficiente literatura especializada que lo aborda desde diferentes perspectivas. Entre estas publicaciones, “Habilidades en el deporte” (2005) del autor Joan Riera, propone un enfoque del problema ciertamente novedoso e interesante, sobre el que nos basamos para hacer un comentario valorativo del comportamiento de este fenómeno en el ámbito de las personas que presentan discapacidades y que no se tienen en cuenta en esta obra citada, ni en ninguna de las otras consultadas.

Nos impulsa a establecer este “diálogo virtual con el autor” animados por el reclamo del Dr. Luis Miguel Ruiz Pérez, autor del prólogo de la obra, cuando afirma que “... *la principal aportación que el profesor Riera ha realizado al mundo de las Ciencias del Deporte es el provocar la discusión, encender el deseo de plantearnos si lo que conocemos sobre el comportamiento motor y deportivo es susceptible de ser contemplado de otra manera...*”; de manera que nuestra acotación no es ni pretendidamente una aportación o crítica, al Modelo relacional de las habilidades humanas de Riera, sino apenas lo que este puede haber influenciado desde la perspectiva que propone, en nuestra percepción del Atletismo y la Educación Física Adaptada y hacerlo con la limitación de no poder extendernos lo que fuera deseable por el imperativo de no apartarnos de lo que se trata en nuestra Tesis.

Riera (2005 p. 17), nos propone un Modelo relacional para identificar y clasificar las habilidades humanas en función de: “*los aspectos del entorno a los que se han de prestar atención, los objetivos que se han de conseguir y los instrumentos que se han de utilizar*”; poniendo énfasis en aquellos cinco elementos del entorno humano con los que la persona establece relaciones específicas para actuar eficazmente: “*medios, objetos, personas, normas y conocimientos*”. A partir de todo lo cual clasifica las habilidades humanas en: *básicas, técnicas, tácticas, estratégicas e interpretativas*”.

Con respecto a esta concepción propuesta, cuando intentamos contrastar su aplicación al ámbito del Deporte y la Educación Física Adaptada, lo que primero llama nuestra atención es que en algunas disciplinas y actividades de juegos, la persona que presenta discapacidad hace depender su actuación y las propias habilidades que desarrolla, de las relaciones que establece con el otro individuo “normal” que lo auxilia. Tales son los casos, por ejemplo, del guía que se desplaza unido por una cuerda al atleta invidente durante la carrera, o del auxiliar¹⁰ que traslada la silla de ruedas para que el alumno o alumna que presenta discapacidad motriz participe activamente de los juegos en Educación

¹⁰ En el capítulo 5.1.1. “El personal de apoyo, guía o auxiliar”, se aborda detalladamente este aspecto.

Física, realizando pases, recepciones y otras habilidades propias de estas actividades.

En estas situaciones descritas, la persona de la que en buena medida dependen las habilidades que se desarrollan en el individuo que presenta discapacidad, no es una más del entorno de relación, sino que adquiere una connotación especial y diferente, ya que actúa como mediatizador de las relaciones del sujeto con el medio, los objetos, las otras personas, las normas y los conocimientos, para actuar eficazmente con su entorno. Lo que es una circunstancia que no se tiene en cuenta en el sistema relacional propuesto por Riera.

Otro aspecto de la obra de Riera (p. 27) sobre el que hemos reflexionado, es referido a la concepción que define para la Capacidad o Aptitud funcional, al afirmar que: *“si una persona dispone de múltiples habilidades de una misma categoría (básicas, o técnicas, o tácticas, etc), probablemente le sería más fácil adquirir una nueva habilidad de este grupo. Es decir, se le podría atribuir a la persona que hubiera aprendido muchas habilidades de una categoría, un aptitud funcional o capacidad para aprender, que facilitaría el aprendizaje de nuevas habilidades de esta categoría”*.

La afirmación anterior es una certidumbre que también se pone de manifiesto en el deporte adaptado y se puede observar en los alumnos y alumnas que presentan discapacidades motrices. Pero igualmente observamos una situación que la contradice, cuando apreciamos que los sujetos que están privados de una determinada capacidad, desarrollan otras compensatorias de categoría totalmente ajena a la que la ha provocado¹¹.

¹¹ Inclusive, se acepta la restauración de una función lesionada a través de: *“reorganización de la función deteriorada, sustitución de la función y/o optimización de la función residual”*, apoyados en técnicas compensatorias para la rehabilitación de las funciones cognitivas, según afirman M. R. Serra y otros, en *“Fisioterapia en neurología, sistema respiratorio y aparato cardiovascular”* (2005).

Esta situación es fácilmente apreciable en el Fútbol B-1 para personas que presentan discapacidad visual, en que la pelota posee cápsulas sonoras en su interior, que posibilitan su localización en el área de juego, disponiendo de un guía “lazarillo” ubicado detrás de la valla rival, para orientar verbalmente las acciones. Tal hecho, agudiza la capacidad auditiva de sus practicantes, en compensación por la carencia de la información visual del entorno.

En el caso particular del alumnado que presenta discapacidades motrices, este fenómeno de desarrollar capacidades o aptitudes funcionales compensatorias que no están directamente relacionadas con la categoría de la habilidad afectada, también se puede apreciar en diversas situaciones dentro de las clases de Educación Física, en que los niños y niñas que presentan discapacidades desarrollan estrategias para llevar a cabo acciones coordinadas dentro del juego. Por ejemplo, en el deporte del Korfball, imagen número 5, hemos podido participar de la experiencia de una niña que iba en silla de ruedas, que se procuraba a los compañeros y compañeras más hábiles de la clase para poder hacer jugadas, dirigiendo a la vez a la “Vetlladora” (persona de apoyo), para que la llevara en la silla de ruedas a los lugares más propicios, en los momentos adecuados. O sea, que sus limitaciones para desarrollar habilidades básicas o técnicas, las compensaba desarrollando otras de las categorías táctica o estratégica.



Imagen nº 5: alumna que presenta discapacidad motriz jugando a Korfball, junto con su “vetlladora” (persona auxiliar o de apoyo). Fotografía tomada por M. Cumellas.

En ambos casos comentados, se trata de situaciones sobre las que nuestra llamada de atención es de base empírica y sin un estudio que las respalde, por lo que sería necesario investigarlas y fundamentarlas, para dar respuesta a interrogantes tales como:

- ¿Hasta qué punto el desarrollo de nuevas habilidades en los sujetos que presentan discapacidades están determinadas por las habilidades del sujeto “normal” que lo guía y mediatiza su relación con el entorno?
- ¿Qué factores determinan la formación de nuevas habilidades que compensan las carencias asociadas a determinadas discapacidades?
- ¿Hasta que punto las nuevas capacidades funcionales que se pueden desarrollar, están determinadas por las aptitudes y habilidades sobre las

que habían desarrollado sus competencias anteriores, o por las exigencias que su nueva situación de discapacidad motriz le plantea?.

Con nuestras reflexiones, principalmente nos anima el propósito de hacer un llamamiento a todos estos autores que al elaborar y publicar sus aportaciones, no tienen en cuenta la necesidad, siempre que ello fuera posible, de destinar un pequeño tratamiento al universo de las personas que presentan discapacidades, lo que no solo enriquecería sus aportaciones, sino ofrecerían un apoyo muy importante a este sector generalmente olvidado.

CAPÍTULO SEGUNDO

2.- UNA ESCUELA PARA TODOS Y TODAS, LA ESCUELA INCLUSIVA

2.1.- DISPERSIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO INCLUSIÓN

Una mirada retrospectiva a la evolución de la educación en España, desde la instauración de la democracia y, de manera significativa, en la última década del siglo pasado, arroja un saldo ciertamente reconfortante y esperanzador, que no significa sin embargo, que nuestro sistema educacional y nuestras escuelas hayan alcanzado un estatus de funcionamiento del que nos podamos sentir tranquilamente satisfechos.

Ciertamente lejos están los tiempos de aquellas aulas de métodos dogmáticos, memorización de los conocimientos y segregación por sexos, que prevalecieron en la época del franquismo; y aquellos otros, relativamente más recientes y pretendidamente progresistas, de aulas especializadas en las que se aislaba al alumnado que presentaba diferentes tipos de discapacidades del resto de sus coetáneos por la argumentada razón de que su ritmo de aprendizaje no marchaba a la par que el resto de los llamados “normales”.

Pero aún en la actualidad constituye una realidad tan lamentable como irremediable, que nuestros centros educacionales están lejos de haber alcanzado lo que se podría denominar un proceso de natural convivencia educativa y aceptación de las diferencias entre todo el alumnado, sin distinguirlos según las limitaciones o necesidades educativas especiales que los puedan diferenciar individualmente.

La aspiración de nuestra educación al día de hoy, esta dirigida a lograr la consolidación de centros educacionales que sean concebidos como “una escuela para todos y todas, una escuela inclusiva”; cuya esencia misma es más que una escuela integradora; propósito este por el que se transitó en etapas precedentes y cuya diferencia no es solo semántica, sino conceptual.

Al respecto, S. Stainback, W. Stainback y H.J. Jackson, en Stainback, & Stainback, (2004, p. 21) exponen que: *“... se está adoptando el concepto inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no solo colocarlos en clases normales. En segundo lugar, se está abandonando el termino integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había de ser excluido”*.

En España, siguiendo los principios de la Declaración de los Derechos Humanos del año 1948, la proclamación de la Constitución Española del año 1978 (artículo 49), y finalmente la aplicación de la LOGSE del año 1990, el concepto “integración” sufre un proceso de evolución y cambio, hasta llegar a sustituirse por el de “inclusión” y “escuelas eficaces”, que es ya refrendado por la nueva Ley LOE del año 2006.

Esta transformación conceptual es explicada por Giné (1998, p. 41) cuando expone que: *“Recientemente se ha producido una evolución conceptual en lo que se entiende por integración: se sustituye “integración” por “inclusión” y “escuelas eficaces”. En la base de esta evolución se halla, por un lado, una concepción del desarrollo de origen social, es decir se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje. La responsabilidad de los adultos al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado (su relación con los materiales y con los compañeros) es decisiva, por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto de desarrollo. Por otro lado, la reflexión sobre la práctica en la atención a las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales -que afectan al centro como sistema- que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el individuo que se integra se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas. En nuestro país esta realidad se inserta plenamente en el principio de comprensividad que caracteriza a la Reforma”*

A lo expuesto anteriormente, más referido a la dimensión conceptual del problema, habría que añadir la dimensión semántica, porque “integración”, “inclusión”, “integrar”, “incluir”, “escuela inclusiva”, “educación inclusiva”, “integración total”, “escuela para todos y todas”, son conceptos relativamente nuevos y procedentes de una literatura extranjera que nos generan confusión en su uso cotidiano, y que dentro de lo que es nuestra enseñanza vienen a sumarse a las dificultades ya existentes de entender, clasificar y situar cada término dentro de su correspondiente taxonomía. En el caso del tema que nos ocupa, “la inclusión”, es un vocablo que puede provocar en las personas de habla española aún más confusión, porque se ha tomado su uso de una literatura de habla inglesa.

En los últimos años, los autores anglosajones, después de realizar toda una reflexión de la filosofía de la integración, han modificado los términos “integración”, “integrar” (que para ellos quiere decir completar una totalidad), por el de “inclusión”, “incluir” (que define mejor el de formar parte del todo y de sumar). Así tenemos que para los angloparlantes “inclusión” e “incluir” son palabras que expresan mejor la idea de que todos los individuos son iguales y con los mismos derechos, partes de un todo, sin excepciones. Por el contrario, para nuestro contexto, los vocablos que mejor definen esta idea son los de “integración” e “integrar”, porque los de “inclusión” e “incluir” están más relacionados con conceptos de poner, implicar a la parte, y que la parte que se añade se adapte.

Para mejor comprensión de lo apuntado, detallamos las definiciones de las palabras “integración”, “integrar”, “inclusión” e “incluir”, basándonos en las definiciones que aportan algunos diccionarios de lengua inglesa y española.

Definiciones según la lengua inglesa

Según el **Dictionary American Heritage**, los términos “integration”, “integrate”, “inclusion” e “include”, se definen como lo siguiente:

Integration

1-

a) *The act or process of integrating.*

b) *The state of becoming integrated.*

2- *The bringing of people of different racial or ethnic groups into unrestricted and equal association, as in society or an organization; desegregation.*

(Traducción autora de la Tesis)

Integración

1-

a) El acto o proceso de integración.

b) El estado de estar cada vez más integrado.

2- Juntar diferentes grupos raciales o étnicos en la asociación libre y equitativa, como en sociedad o en una organización; eliminación de la segregación.

Integrate

1- *To make into a whole by bringing all parts together; unify.*

2-

a) *To join with something else; unite.*

b) *To make part of a larger unit.*

3-

a) *To open to people of all races or ethnic groups without restriction; desegregate.*

b) *To admit (a racial or ethnic group) to equal membership in an institution or society).*

(Traducción autora de la Tesis)

Integrar

- 1- Hacer un conjunto juntando todas las partes; unificar.
- 2-
 - a) Juntarse con otra cosa. Unir.
 - b) Formar parte de una unidad mayor.
- 3-
 - a) Abierto a toda la gente, de todas las razas o grupos étnicos sin restricciones; eliminar la segregación racial.
 - b) Admitir (un grupo racial o étnico) como miembros iguales en una institución o sociedad.

Inclusion

- 1- *The act of including or the state of being included.*
- 2- *Something included.*

(Traducción autora de la Tesis)

Inclusión

- 1- El acto de incluir o el estado de ser incluido.
- 2- Algo incluido.

Include

- 1- *To take in as a part, element, or member.*
- 2- *To contain as a secondary or subordinate element.*
- 3- *To consider with or place into a group, class, or total.*

(Traducción autora de la Tesis)

Incluir

- 1- Para admitir como una parte, elemento, o miembro.
- 2- Para contener como un elemento secundario o subordinado.
- 3- Considerarlo dentro de un grupo, clase, o un total.

Según la Web “**Answer.com**”, los términos “integrate”, “inclusion” e “Include”, se definen como lo siguiente¹²:

- *Integrate*: mezcla, fusión y como palabras antónimas de dividir y separar.
- *Inclusión*: suma y como palabras antónimas exclusión y substracción.
- *Incluye*: contener, implicar y como palabras antónimas eliminar, excluir, descuidar, omitir, y rechazar.

Definiciones según la lengua española

Según el **Diccionario de la Real Academia Española**, los términos “integración”, “integrar”, “inclusión” e “Incluir”, se definen como lo siguiente:

Integración (del latín *integratio*, -ōnis)

1.f. *Acción y efecto de integrar o integrarse.*

Integrar (del latín *integrāre*)

1. *tr. Dicho de las partes: Constituir un todo.*

2. *tr. Completar un todo con las partes que faltaban.*

3. *tr. Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.*

4. *tr. Comprender (contener). La coalición ganadora integraba liberales y socialistas.*

5. *tr. Aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice. El nuevo enfoque integra las dos teorías anteriores.*

6 *tr. Mat. Determinar por el cálculo una expresión a partir de otra que representa su derivada.*

¹² Traducción autora de la Tesis.

Inclusión (del latín *inclusio*, -ōnis).

1. f. Acción y efecto de incluir.
2. f. p. us. Conexión o amistad de alguien con otra persona.

Incluir (del latín. *includere*).

1. tr. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites.
2. tr. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita.
3. tr. Biol. Someter un tejido a un tratamiento mediante el cual se sustituye el agua por otra sustancia líquida que luego se solidifica y permite cortarlo en secciones delgadas.

Conclusión de una transformación conceptual

En definitiva, semánticamente lo que para la pedagogía angloparlante es “inclusión” e “incluir”, para nuestra lengua de raíces latinas es “integración” e “integrar”. Resulta importante la reflexión precedente como posible explicación de una de las causas que pudieran estar en la bases de las dificultades para la introducción del término y el sistema mismo en el ámbito de nuestra pedagogía.

Sin embargo, en nuestro estudio e investigación no renunciamos a utilizar los términos inclusión, escuela inclusiva, modalidad inclusiva, con el significado de procedencia inglesa, ya que también es utilizado por organizaciones como la UNESCO, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, España (1994), que defienden una escuela para todos y todas. Este término también es el utilizado por muchos autores que estudian el problema, como M. Ainscow (2004), S. Stainback y W. Stainback (2004), J. J. Carrión (2001), P. Arnaiz (2002, 2003), Puigdemívol (2006), Ríos (2005), Giné (2006) y Grau Rubio (2001) y otros de reconocido prestigio e inexcusable referencia.

2.2.- ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA MODALIDAD ESCUELA INCLUSIVA

Desde el origen de la especie humana han nacido y existido individuos con algún tipo de condicionamiento para realizar alguna o varias actividades, personas que han tenido condiciones de vida duras, no solo por sus limitaciones, si no también por el desprecio por parte de la sociedad que desde el principio de los tiempos se le hacia una “carga” y un problema su cuidado.

El miedo a lo diferente (asociado a la ignorancia) y la pérdida de tiempo y de recursos que suponía el cuidado de estas personas, iniciaron la “etiqueta” de lo “normal” y de lo “distinto” (los otros). Consecuentemente, la diferencia de grupos y personas aumentó las actitudes de rechazo, marginación, desprecio y en muchos casos abandono, creando calificativos que señalaban y diferenciaban a estas personas del resto de los individuos de la colectividad. Este grupo no empezó a ser reconsiderado hasta bien entrado el siglo XX.

2.2.1.- DE LA PREHISTORIA A LA EDAD MODERNA

La Prehistoria

Toda persona que nace con un físico diferente a los cánones normales de la tribu, que tiene malformaciones físicas, sensoriales, o psíquicas que hacen que la persona tenga normalmente un aspecto diferente y a la vez muchas más dificultades para adaptarse a las ya difíciles condiciones de vida, generalmente es considerado un castigo divino o una posesión diabólica, siendo abandonado o sacrificado. El clan o la familia, debido a las dificultades de adaptación del entorno y las dificultades de las tareas y trabajo diario, no puede asumir la “peso” de atender a un ser que necesita un cuidado diferente a los demás, o mucho más tiempo de atención.

La Edad Antigua

En esta etapa de la historia, se sigue considerando que todo aquello que no se podía explicar y que era “diferente” (por ejemplo poseer una limitación motriz, sensorial o psíquica), se consideraba un hecho sobrenatural, fruto del demonio, continuando con la utilización del sacrificio, o el abandono, para eliminar ese hecho anormal. Era normal el infanticidio, los malos tratos, el abandono, o como en el caso de Roma el que estas personas fueran utilizadas como divertimento.

En la época de la Grecia Antigua, existen unas “reglas” para distinguir lo que es perfecto de lo que no lo es, existe el culto a la belleza del cuerpo humano “sofrosine” (temperancia), que hacia que se sacrificara cualquier persona nacida con alguna discapacidad (sobre todo esto se da en Esparta). A estas personas se le considera carentes de cualidad humana y no tienen ni la compasión social. Por ejemplo, en la sociedad antigua, perder la vista significaba la muerte o mendigar y, según el historiador griego Heródoto, la ceguera afectaba a gran parte de la población.

Pero todo y así, podemos citar un inicio de consideración hacia toda aquella persona que presentaba limitaciones, como es el caso de Grecia, en la época de Pericles (499-429 aC), que se empieza a atender a enfermos y desvalidos en hospitales y en casas de convalecientes. En el siglo V, Hipócrates realiza estudios relacionados con las personas que presentan discapacidades motrices como enfermos y los llega a considerar como enfermos, proponiendo métodos y tratamientos para su recuperación. En el caso de Roma, por primera vez los soldados que quedaban mal heridos y discapacitados en las batallas, recibían a cambio tierras para poder subsistir.

La Edad Media (Siglos VI AL XV)

Se caracteriza por un sistema social y político feudal, con una economía mayoritariamente agraria y rural. Periodo caracterizado por el atraso, aislamiento, oscurantismo. En cuanto a las personas con alguna limitación, se continúa con las ideas de las épocas anteriores, donde basándose en leyes divinas, se considera la discapacidad de una persona como un castigo de Dios y se continua relacionando el déficit con el demonio, excluyendo a toda aquella persona que no es “normal” mediante el abandono, habiendo muchos mendigos. La Inquisición rechaza la deformidad física y mental, siendo juzgadas y eliminadas la mayoría de personas que presentaban discapacidades psíquicas. Pero al mismo tiempo, se empiezan a crear asilos y hospitales (nosocomios), que albergan a personas ciegas porque la iglesia prohíbe el infanticidio.

2.2.2. - LA EDAD MODERNA (Siglo XV a primera mitad siglo XIX)

En el siglo XV, en la Europa medieval, hay un mejor desarrollo y productividad en el campo, aumenta con ello la población que ha abandonado las zonas rurales y ha ido a vivir y a trabajar a las ciudades, donde aumentan considerablemente los talleres familiares con carácter artesanal. Esto conlleva a que a la economía agraria y rural se le añada otra basada en el comercio y en el mercado de las ciudades. Surge una sociedad mercantil basada en el intercambio comercial; nace una nueva clase social, la burguesía; se desarrolla unos estados nacionales (monarquías autoritarias y absolutistas y en algunos casos parlamentarias); aparecen los primeros imperios ultramarinos; a nivel militar será importante el uso de la pólvora; a nivel artístico el Renacimiento; a nivel religioso nace la reforma protestante; a nivel filosófico el humanismo; y a nivel científico el desarrollo de la investigación empírica de la ciencia moderna.

En relación a las personas que presentan discapacidad mental, muchas de ellas eran usadas como bufones de la corte. Pero destacar que en 1409 aparece en España el primer hospital psiquiátrico.

En relación a los hombres que presentaban discapacidad motriz, debido a los enfrentamientos bélicos que existían, muchos perdían sus extremidades, por lo que durante estos siglos se desarrolló muchísimo la Protésica. Es un ejemplo de ello la prótesis de mano mecánica expuesta en el Museo de Nuremberg, perteneciente al siglo XVI.

En la segunda mitad de siglo XVIII y principios del siglo XIX nace la “Revolución Industrial”, primero en Inglaterra y luego en el resto de Europa. La economía se basará en la industria y la manufactura, apareciendo la producción en serie; mejoraran las rutas de transporte con los barcos de vapor y el nacimiento del ferrocarril, expandiéndose el comercio. Se usarán nuevas fuentes energéticas como el carbón y el vapor, naciendo la máquina de vapor que favorecerá el incremento de la capacidad de producción.

Todo ello traerá consigo nuevas clases sociales, como es el proletariado urbano y una burguesía industrial, un estilo de vida denominado “Romanticismo” caracterizado por el entusiasmo por la Revolución y la Libertad, la grandeza de los ideales nacionales, donde la bondad es asimilada con la pobreza y sufrimiento y la maldad con la riqueza y el poder, habiendo una propensión a lo sentimental, generoso y fantástico por encima de lo material y cotidiano.

Este triunfo de valores de la modernidad (el progreso, la comunicación, la razón) trae consigo que por una parte haya lugares donde malviven, completamente aislados de la sociedad, los rechazados por el sistema, los que no corresponden al parámetro de normalidad, los que socialmente no son útiles porque no crean beneficios económicos: mendigos (muchos de ellos ciegos), delincuentes, maleantes, los que van contra el sistema, y las personas que presentan discapacidades (mentales sobretodo). Pero por otra parte, y por primera vez, en el campo de la medicina se empieza a considerar a las personas que presentan alguna discapacidad como enfermos, y no como personas despreciables. De tal forma que aunque las personas con alguna limitación eran muchas veces encerradas junto a los delincuentes, vagabundos

y otros tipos de marginados, viviendo de forma infrahumana, sin ningún tipo de consideración, se investiga en el ser humano.

En el siglo XVIII, aparece la primera literatura relacionada con el tratamiento de las personas que presentan discapacidades motrices. Nicolás André, quien utiliza por primera vez el término “ortopedia”, publica una obra sobre la importancia del ejercicio para el crecimiento del individuo y otra sobre el tratamiento preventivo curativo de las curvaturas del raquis. Por su parte Galvani, utilizará la primera técnica de electroestimulación. La cirugía ortopédica empezara a desarrollarse, rechazando la amputación masiva que se había dado hasta esos momentos. En 1790, se crea en Suiza el primer establecimiento para el tratamiento del aparato locomotor.

Iniciándose el siglo XIX, en 1812 se funda el primer hospital de inválidos en Würzburg (Prusia). Y en 1822, se crea el Instituto Técnico Industrial de Munich, cuyo objetivo es el tratamiento médico, la reducción de las actividades diarias y la reinserción social.

En el ámbito educativo

En el siglo XVI, los primeros en ser “atendidos” serán los niños de clase alta que presentaban discapacidad auditiva a los que se les tendrá en cuenta la necesidad de comunicarse, y la capacidad y posibilidad aprender para comprender y expresar. En España se crearán los primeros métodos de comunicación para personas sordomudas.

En el siglo XVII, en 1634 San Vicente de Pául funda una institución para proteger exclusivamente a los infantes inválidos.

En el siglo XVIII, los métodos importantes a destacar son:

- En el 1755, y en una escuela pública de Francia, el abad Charles-Michel de L'Épée, utiliza un método para los sordomudos basado en la mímica y lo aplica a grupos numerosos. En 1791 se llamará Instituto Nacional de Sordomudos.
- En 1784, en París, se funda un instituto para niños ciegos. El alumno Luis Braille inventa el sistema de lecto-escritura basado en letras de relieve, al que llaman "Sistema Braille", todavía vigente en la actualidad.
- En 1762 el filósofo, político, y educador francés Jean Jacques Rousseau escribe la obra "Émile" la cual es muy importante para la historia de la pedagogía porque en ella el autor expresa sus ideas sobre la bondad del hombre por naturaleza que es corrompido por la sociedad que impone restricciones a su tendencia natural. Rousseau nos descubre la importancia que tiene la infancia, la experiencia, la percepción, la acción en el individuo y en su aprendizaje.

A partir de la segunda mitad siglo XVIII, aunque se continúa con la discriminación de las personas que presentan discapacidades, y por ejemplo existen centros donde utilizan métodos que clasifican y separan a los individuos según sus características, se empieza a hablar de mejoras en el trato de las personas que presentan discapacidades mentales y su "integración" al sistema mediante un trabajo:

- Phillipe Pinel (1745-1826), no considera educables a las personas que presentan discapacidades mentales, pero propone que tengan un buen trato y una ocupación laboral.
- Jean Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), delimita el concepto de limitación intelectual haciendo la diferencia entre idiocia (ausencia de capacidad mental) y demencia (perdida mental).

- Jean Marc Gaspard Itard (1774-1836) investiga métodos sensoriales, relacionándolos con el aprendizaje e inteligencia de la persona. También estudia e investiga la motivación e integración del sujeto en la sociedad. En muchas de sus teorías se basó en la investigación realizada con Víctor, el niño encontrado en el bosque de l'Aveyron, al que educa.
- En las ciudades de Londres, Viena y Berlín aparecen las primeras escuelas donde se estudia e investiga como tratar a las personas con déficit visual y la prevención de enfermedades visuales.

2.2.3.- INICIO DE LA EDAD CONTEMPORÁNEA

Segunda mitad del siglo XIX

Se acentúan las ideas iniciadas en la etapa anterior de prosperidad y confianza optimista en la capacidad del ser humano, idea del progreso social, énfasis de la libertad individual, valoración del conocimiento y de la investigación científica. Se derrumba el Antiguo Régimen. En el ámbito económico triunfa el capitalismo industrial y se intensifica la modernización; en el ámbito social la burguesía y su concepto de sociedad de clases basado en el mérito y la ética del trabajo; en el ámbito político e ideológico se sustituyen las monarquías absolutas por sistemas representativos, con constituciones, parlamentos y división de poderes, justificados por la ideología liberal. La acumulación de descubrimientos científicos y el progreso del conocimiento sobre la Ciencias Naturales, trajo consigo el proceso de racionalización metódica del conocimiento donde se prescindía de todo postulado no verificable, dando lugar a la tendencia científica y filosófica denominada "Positivismo".

En el ámbito educativo

A finales de siglo en algunos países, los más desarrollados, habían conseguido la universalización de la enseñanza primaria. En relación al alumnado que presenta necesidades educativas especiales se da:

- En 1861 nace lo que podríamos decir el antecedente de la pedagogía terapéutica, la “pedagogía curativa”, nombrada por primera vez en la obra de Georgens y Deinhardt. Esta es utilizada para explicar la educación de los niños y niñas que son inadaptados sociales y los débiles mentales (la obligatoriedad de la enseñanza detecta un alumnado con resultados por debajo de los normales). En países como Alemania e Inglaterra se crean escuelas para individuos con retraso mental e inadaptados.
- Seguin (1812-1880), crea el “método fisiológico” con el que educaba a los niños y niñas pequeños que presentaban discapacidades intelectuales, realizando una estimulación multisensorial, a la vez que les hacía participar en actividades dentro de la comunidad, rechazando los centros especiales e internados hospitalarios. *“Podemos afirmar que con este autor nace la Educación Especial en un sentido moderno, superando el modelo asistencial y médico que hasta el momento prevalecía”* (Ríos, 2003, p. 114).

2.2.4.- LA EDAD CONTEMPORÁNEA EN EL SIGLO XX

Combatido por la ideología marxista, alcanzará todo su potencial de desarrollo el capitalismo y la burguesía, que acumulará cada vez más capital, se asentará sobre la clase proletaria, controlará el territorio nacional y un espacio exterior, iniciándose el auge del colonialismo (imperialismo), donde unos pocos países europeos, como por ejemplo Inglaterra, Francia, Alemania controlaran grandes zonas del continente asiático y africano.

Habrán dos guerras mundiales, masivas y tecnológicas que, a parte de su carga dramática y destructora, ejercerán un gran impacto a nivel político y social. Después de la II Guerra Mundial, se iniciará un proceso de industrialización acelerado, generalizándose el consumo de todo tipo de productos, servicios y recursos naturales, dando lugar al desarrollo del Estado del bienestar, surgiendo con ello una nueva clase social, denominada “clase media”.

Aumentará la confianza en el ser humano y en el progreso científico, a la vez que se dará un gran desarrollo cultural. Los medios de comunicación adquirirán mucha influencia en la sociedad. Se asentarán y fijarán las fronteras de los Estados nacionales, que a la vez producirán muchos conflictos civiles y religiosos, perdiendo al final protagonismo después de la Segunda Guerra Mundial, al empezar la hegemonía de Estados Unidos y la Unión Soviética.

Con el final de la II Guerra Mundial muchas colonias obtienen la independencia como compensación de la ayuda prestada a las potencias militares durante el conflicto, naciendo lo que se denominará “El Tercer Mundo”. Con el desarrollo de los gobiernos democráticos nacerá con fuerza la doctrina de los Derechos Humanos, defendida por la ONU y aplicada al área afroasiática.

En el ámbito educativo, el siglo XX se caracteriza por la universalización de la enseñanza primaria, incorporándose el acceso generalizado de la etapa secundaria y considerándose esta parte importante de la educación básica. Los sistemas educativos tendrán como objetivo hacer efectiva una escolarización más prolongada para cada escolar. Al final de siglo el objetivo tendrá un mayor reto, conseguir que la educación sea de calidad y un derecho de todas las personas.

Después de la Segunda Guerra Mundial

Terminada la Segunda Guerra Mundial, en Europa hay un gran número de heridos de guerra que presentan discapacidades, personas que fueron considerados héroes y que una vez finalizado el conflicto eran un gravamen

para la sociedad y para sus propias familias. En 1944, en Inglaterra, el Gobierno inglés decide crear un centro para los veteranos de guerra con lesiones medulares, dentro del hospital de Stoke Mandeville, situado en Aylesbury. El neurólogo judío Dr. Ludwig Guttman es nombrado su director.

El Dr. Guttman y su equipo deciden utilizar el deporte como sistema óptimo para mejorar el tratamiento de los pacientes, con el que obtienen un gran éxito, observando que la actividad física les ayuda recreativamente, físicamente y psicológicamente. Guttman sistematiza así unas técnicas con carácter rehabilitador, donde por primera vez se utiliza como eje central del proceso la práctica de deportes competitivos adaptados (inicia competiciones deportivas entre hospitales). Paralelo a estas actividades trabajan por la inserción social de estos individuos, para que las personas vuelvan a vivir, con la máxima normalidad posible, la vida en sociedad. Se inicia así el que las personas que presentan discapacidades pasen de tener una aceptación pasiva a una afirmación activa (mejoran la confianza en sus propias capacidades), proporcionándoles este sentimiento una vida más autosuficiente e independiente.

Es importante también señalar el que se empiezan a crear diferentes organizaciones mundiales que lucharan por la igualdad y los derechos de todas las personas, influenciando con ello fuertemente, a partir sobre todo de los años 50, en el reconocimiento de las personas que presentan discapacidades:

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), se crea en 1919 con el fin de mejorar las condiciones de vida y trabajo de los seres humanos al considerar que las condiciones laborales y de vida eran un factor de primer orden para mantener la paz y la seguridad en el mundo. Impulsan avances significativos en aspectos relacionados con la población de personas que presentan discapacidad. Actualmente es el órgano especializado en materia de trabajo de las Naciones Unidas (ONU).

La Organización Internacional “Save the Children”, a la que pertenece Eglantyne Jebb, en 1924 y en Ginebra, traza por primera vez los derechos de la infancia, aprobados en diciembre del mismo año por la Sociedad de Naciones, que influirá más tarde, en 1948, en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (ONU).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), es creada en 1945 con el objetivo de evitar nuevas guerras y defender los derechos del hombre. Se fundamentan en el principio de igualdad para todos. El Preámbulo de la Carta afirma la dignidad y el valor de todos los seres humanos y concede una importancia primordial a la promoción de la justicia social. En 1948 la Asamblea General proclamó la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” y creó la fundación para la promoción y protección de los derechos humanos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) nace el 16 de noviembre de 1945. Promueve la cooperación internacional en materia de educación, ciencia, cultura y comunicación entre sus 192 Estados Miembros y sus seis Miembros Asociados.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), es un organismo de las Naciones Unidas, especializado en salud, creado el 7 de abril de 1948, con el objetivo de que todos los pueblos puedan gozar del grado máximo de salud que se pueda lograr.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, fue aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) y apoyada por la mayoría de los países democráticos. Este documento promueve, mediante la enseñanza y educación, el respeto de los derechos y libertades de todas las personas. Proclama que todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que todos tienen los mismos derechos y libertades sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión,

opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento, o cualquier otra condición.

En el ámbito educativo

La educación inicia un cambio en su manera de hacer, pero sobre todo se crean escuelas valorando los grupos homogéneos y rechazando los escolares conflictivos (el alumnado que presentan diferentes discapacidades o el alumnado que altera el ritmo normal de la clase). Se investiga y detectan las diferentes discapacidades y se inicia la escolarización de este alumnado en escuelas diferentes al resto de la población. A partir de los años treinta hay un gran desarrollo de las escuelas de educación especial donde asisten los “anormales”.

Se crean así escuelas para alumnado que presenta discapacidades auditivas, visuales, físicas graves, mentales, con trastornos de personalidad (autistas y psicóticos) y caracteriales.

En 1901 Decroly funda el Instituto Laico de Enseñanza Especial para Retrasados. Es importante también destacar que, basándose en la filosofía de educación globalizada, crea un método global de lectura que lo aplica en su escuela ordinaria de “L’Hermitage” (1907).

En 1905, A. Binet y T. Simón investigan y publican la primera escala madurativa de inteligencia con el objetivo de separar a los escolares que presentan discapacidades mentales (definidos por Binet como “débiles mentales”) del resto, educándoles por separado en clases especiales.

María Montessori (1870-1952) trabaja e investiga con alumnado que presenta discapacidades mentales y llega a la conclusión de que el retraso mental, utilizando una pedagogía adecuada (un entrenamiento didáctico especial, potenciando la interacción sensitivomotora con el entorno), puede potenciarse la inteligencia y lograr que el individuo mejore su aprendizaje.

Los años' 50

Durante su primera década de trabajo en el ámbito de la discapacidad, las Naciones Unidas (ONU) se esforzaron por proporcionar a los individuos que presentaban discapacidades una perspectiva de bienestar. Su preocupación por estos se tradujo en el establecimiento de mecanismos y en el desarrollo de programas adecuados para tratar cuestiones relativas a la discapacidad. Así por ejemplo se desarrollaron programas adecuados para el colectivo de personas que presentaban discapacidades motrices y visuales, centrándose en la prevención de la incapacidad y la rehabilitación.

En el 1950 se celebra la conferencia de Ginebra para con la idea de discutir la coordinación de todo aquello referente a la rehabilitación de los individuos que presentan discapacidades. Asistieron la Secretaría de las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional de Refugiados (OIR) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), llegándose al acuerdo de establecer normas internacionales para la educación, el tratamiento, la capacitación y la colocación de las personas que presentan discapacidades, con especial atención a las necesidades de las personas que presentaban discapacidades visuales en las zonas subdesarrolladas.

En el mismo año 1950, la Asamblea General de las Naciones Unidas crea el Fondo de las Naciones Unidas con el objetivo de ayudar a los niños y niñas de Europa después de la Segunda Guerra Mundial.

En 1956, se funda la publicación "Internacional Social Service Review", teniendo como uno de sus objetivos concienciar a la población de las cuestiones relativas a la discapacidad y fomentar el desarrollo de programas de rehabilitación en todo el mundo.

En 1959, la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprueba “*Declaración de los niños*”, defendidos por United Nations Children’s Fund (UNICEF).

En el ámbito educativo

En 1959, el danés Neils Bank Mikkelsen, director de los Servicios para Deficientes Mentales de Dinamarca acuña e introduce el “principio de normalización, el cual pretende regularizar el que todas las personas que presentan discapacidad lleven una vida lo más normal posible. Este hecho marcara el inicio y defensa de una escuela para todos y todas, y con todos y todas, una escuela inclusiva.

Los años’ 60

En Estados Unidos, la lucha por los Derechos Civiles, que desde hacía décadas se había ido forjando con la idea de acabar con la discriminación racial realizada hacia la población afroamericana, se materializa en el nacimiento de la “Affirmative Action” que lucha por la discriminación del trabajo, consiguiendo que en 1961 el presidente John F. Kennedy aprobara una ley que posibilitara el empleo igual para todas las personas sin diferencias de raza, religión, sexo, origen. Se llega así a 1964 con la aprobación de la “Civil Rights Act” donde empieza a hablar de “integración” como primer objetivo para la eliminación de las desigualdades raciales. La Ley defiende el que todos puedan votar, ir a la escuela pública, tener igualdad en el trabajo y en las comodidades. En Europa, diferentes países trabajarán para que las personas que presentan discapacidades logren un bienestar social y que participen plenamente en la colectividad. Por ejemplo en Italia habrán movimientos que lucharán por la desaparición de hospitales psiquiátricos y en Francia se aprobará la ley 1965 “Loi D’orientation en faveur des personnes handicapées”, que defenderá el que existan soluciones que permitan a la persona que presenta discapacidad vivir en su propio entorno.

En 1966 entrará en vigor una serie de pactos que lucharán contra la discriminación:

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, y Culturales (1966).
- Convención Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)

En conjunto constituyen el código internacional más completo de disposiciones legales vinculantes en el ámbito de los derechos humanos. Estos dos convenios desarrollarán y completarán lo dispuesto en la Declaración Universal (1948), conformando lo que ha venido a conocerse como la Carta Internacional de Derechos Humanos.

Las Naciones Unidas, aplicará diversos programas de prevención y rehabilitación y ofrecerá asesoramiento técnico a los gobiernos a través de misiones consultivas (talleres de capacitación de personal y centros de demostración). Potenciará la información pública, la investigación y el intercambio de información entre docentes.

En 1969, la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social, afirmará las libertades y los principios fundamentales expuestos en la Carta de las Naciones Unidas y enfatizará la necesidad de proteger los derechos y el bienestar de las personas que presentan discapacidades y de los individuos que presentan discapacidades físicas y/o psíquicas.

En el ámbito educativo

Aparecerán movimientos pedagógicos que defenderán el educar a través de experiencias y teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada escolar.

En Estados Unidos, influidos por movimientos como la “Affirmative Action”, que defendían los derechos civiles de la población afroamericana, se iniciarán investigaciones que estudiarán los beneficios de tener aulas de educación

especial, porque se observa que muchos de los niños y niñas que asisten a ellas tienen fracaso escolar.

En 1968, en Notario y Brunswick (Cánada), empiezan las primeras experiencias integradas en las escuelas. En el mismo año en Jerusalén (Israel), las asociaciones de padres convocan el IV congreso relacionado con el alumnado que presentan discapacidades psíquicas, llamado “Declaración de Derechos generales y especiales del deficiente mental”.

En 1969, el sueco Bengt Nirje, difunde el principio de normalización de Mikkelsen (1959), donde se defiende el que las personas que presentan discapacidad lleven una vida lo más normal posible, pero añadiendo el que vivan dentro de su entorno habitual.

En 1969, en Dinamarca, se aprueba una resolución sobre la Reforma de la Educación Escolar Básica, en la que se apoya una enseñanza para los individuos que presentan discapacidades de la forma más normalizada posible con el resto de la sociedad.

En 1969, en Noruega, se aprueba la Ley de educación que reforma el sistema escolar porque crea cursos de educación integrada, lo que permite la integración del alumnado que presenta discapacidades en la escuela ordinaria (comprehensive school).

Los años' 70

En 1971 la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprueba la “Declaración de los Derechos del Deficiente Mental” y en 1975 la “Declaración de los Derechos de los Minusválidos”, proporcionando con ello un marco de protección de los derechos de estas personas a nivel nacional e internacional. Se reconoce el que estas tengan los mismos derechos políticos y civiles que el resto de los seres humanos como por ejemplo la atención médica, educación,

seguridad económica y social, empleo, accesos a procesos judiciales, el vivir con sus familias, participando en acontecimientos sociales y creativos.

En el ámbito educativo

En Italia se aprueba la Ley 118 de 30 de Marzo de 1971 y en 1977 la Ley Nacional 517, que establecía la educación integrada como política nacional. Queremos resaltar la importancia de que en ese momento eran únicas en Europa.

En 1972, el canadiense Wolfensberger añade al principio de normalización, defendido por Mikkelsen (1959) y Bengt Nirje (1969), el que se empleen los medios más naturales posibles para desarrollar comportamientos los más normales posibles.

En 1973, en Estados Unidos, aparece la “Section 504 of the Rehabilitation Act”, en la que se legaliza el poder hacer uso de una asistente y servicios para la integración de personas que presentan discapacidades en las escuelas regulares. Pero queremos destacar el hecho de que no define las funciones de esa persona y servicios.

En 1975, en Estados Unidos, se aprueba la Ley federal “Education for All Handicapped Children Act “ 94/142, que hace referencia a todos los niños y niñas que presentan alguna discapacidad. Se expone que todo el alumnado que presenta discapacidad tiene derecho a la educación, debiendo adecuarse a sus necesidades, ser gratuita e impartirse en un entorno educativo lo menos restrictivo posible. Establece así criterios para la elegibilidad, tipos de servicios que se proporcionarán y la protección procesal, garantiza la “educación especial” individualizada para todos y todas las estudiantes que presentan discapacidades intelectuales, de aprendizaje, emocionales, de habla, auditivas, visuales, ortopédicos, o otros problemas de salud.

En 1976, en Inglaterra, se aprueba la Ley Educación que dice que el alumnado que presentan discapacidades debe ser educado en las escuelas ordinarias.

En 1978, se elabora el Informe Warnock, tomado como uno de los referentes importantes en el proceso de integración y evolución hacia la escuela inclusiva. Este documento, influenciado por el “Principio de normalización” de B. Mikkelsen (1959), es el informe sobre necesidades educativas especiales que el Departamento de Educación y Ciencia Británico encargó al Comité de investigación sobre las educaciones de los niños y niñas y jóvenes que presentan discapacidades intelectuales. En el escrito se introduce el término normalización donde se defiende la idea de que todos los individuos tienen derecho a asistir a una escuela ordinaria dentro de su ámbito más cercano, o dentro de su localidad, sin exclusiones, modificándose en lo necesario su currículo.

Se plantea ya así el principio de integración como la demanda de atención especial en el sistema ordinario de educación, en respuesta a las necesidades educativas especiales.

Este informe ha influido muchísimo en la educación de los países europeos, entre ellos en la reforma española del 90. Según Carrión (2001, p. 49) es importante señalar que el informe puntualiza que la educación especial: *“...tendrá un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo, recomendándose la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes. Con respecto a esto, aunque emplea el término dificultad de aprendizaje, no lo hace como una categoría específica al estilo de “learning disabilities”, sino como un concepto genérico para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial”*.

Carrión (2001), basándose en Aguilar Montero (1991), nos señala una serie de principios en los que se basa el informe Warnock:

- Ningún niño o niña será considerado en lo sucesivo como ineducable.

- Todas las personas pueden aprender.
- La educación es un bien al que todos tiene derecho.
- La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas.
- Las necesidades educativas especiales forman un continuo así como también lo constituyen la prestación de servicios que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario.

Carrión (2001, p. 24), también nos indica que el concepto de Necesidades Educativas Especiales, acuñado por Warnock en el 1978, supone: *“Una necesaria reconceptualización de la propia esencia de la educación especial, sustituyendo la idea de una educación intrínsecamente diferente por una educación adecuada en métodos, recursos y servicios a las características y dificultades en el aprendizaje propias de cada persona. Se pasa del impulso categorizador a un planteamiento basado en el análisis descriptivo de las dificultades y en el estudio de las correspondientes medidas educativas. Esto representa sin duda un marco adecuado para producir una integración más efectiva de todas las personas. Pero el concepto de necesidades educativas especiales supone, además, trasladar el polo de la responsabilidad educativa a la institución, alejarlo del individuo”*.

Los años' 80

Las Naciones Unidas (ONU) llevan a cabo numerosos esfuerzos, tanto a nivel nacional como internacional, para mejorar la situación de las personas que presentan discapacidad con el fin de integrarlos en la sociedad y ayudarlos en su adaptación física y psicológica.

Se fomenta la investigación, se incide en la política, en la adopción de decisiones, en leyes, lanzándose programas con el fin de rehabilitar y prevenir la incapacidad en el mundo, mejorando las condiciones sociales y económicas de estas personas. Hay mucha más ayuda a proyectos, recogida de datos, investigaciones, formación y más apoyo en actividades dirigidas a este colectivo. Se trabajará para que las personas que presentan discapacidades sean integradas en su entorno, iniciando la supresión de los obstáculos impuestos por la sociedad a la plena participación de las personas que presentan discapacidades.

En 1980, la Organización Mundial de la Salud (OMS), bajo un modelo individual, publica la primera versión oficial de las llamadas “Clasificaciones Internacionales de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías” (CIDDM), donde se definen los términos deficiencia, discapacidad, minusvalía, que permiten llevar a cabo una nueva forma de evaluar, tratar y rehabilitar a los individuos que presentan discapacidades. Estas clasificaciones serán después revisadas en el 2001 bajo otro tipo de paradigma, el competencial¹³.

En 1981, las Naciones Unidas (ONU), proclaman el Año Internacional de las Personas Discapacitadas, donde se defiende el que los individuos de este colectivo sean tratados como auténticos ciudadanos de sus países respectivos y disfruten de todos los derechos de los que el ser humano es heredero. Se hace un llamamiento a los gobiernos de los diferentes países para que se esfuercen por equiparar las oportunidades de estas personas en todos los aspectos de su vida diaria. Este año internacional se celebró con numerosos programas, proyectos de investigación, innovaciones políticas y recomendaciones, ofreciéndose numerosas conferencias y simposios, entre ellos el Congreso Fundacional de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad (Singapur 1981).

¹³ Comentado en el capítulo 1 de nuestro estudio (página 37).

En 1982 se promulga la Declaración de los Derechos del Niño y la posterior Convención de los Derechos del Niño. En el mismo año la Organización de Naciones Unidas (ONU) elabora el Programa de Acción Mundial para los Discapacitados, donde se completa las clasificaciones realizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980 (deficiencia, discapacidad, minusvalía). Éste reestructuró la política en materia de discapacidad y aportó tres nuevas definiciones: prevención, rehabilitación e igualdad de oportunidades.

En 1988, la División de Estadística de la Secretaría de las Naciones Unidas publica la Base Internacional de Datos Estadísticos sobre impedimentos físicos.

En 1989, se desarrolla la Convención de los Derechos del Niño, en New York.

En 1989 se publican las Directrices de Tallin, para una total independencia y plena integración de las personas que presentan discapacidad. Estas son:

- La educación de las personas que presentan discapacidad dentro del sistema escolar estándar.
- La enseñanza de las destrezas necesarias para dotar a estas personas de viabilidad económica.
- Incluir en la formación de los individuos que presentan discapacidades habilidades de socialización independiente y de autoayuda que les preparen para llevar una vida autónoma.

En el ámbito educativo

En Estados Unidos, a mediados de los 80, influidos por el movimiento de los años sesenta que reivindicaba y defendía los Derechos Civiles (lucha contra la discriminación racial y en pro de la integración como principal objetivo para eliminar las desigualdades raciales) y coincidiendo que la Administración

americana quiere realizar una reforma educativa, se inicia en 1986 lo que llegará a ser la modalidad de escuela inclusiva con el movimiento “Regular Education Initiative” (REI), compuesto por un grupo de familias, profesorado y personas que presentan discapacidades que iniciaran una lucha en contra la desigualdad en las aulas. Tomaran como principal referencia la segregación realizada a partir de la utilización del aula de Educación Especial en los centros (aula separada del resto, donde estudian en pequeño grupo de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales).

Este colectivo (liderado por la que fue Asistente de la Secretaria de Educación, Madeleine C. Hill, quién introdujo el término REI), considera que el tratamiento que se da a estos escolares dentro de esta aula (actividades diferentes al resto del alumnado), aísla y excluye todavía más a los escolares, provocando más la diferencia, inseguridad, bajo autoestima, fracaso escolar y reproduciendo todavía más las desigualdades que existen fuera del centro, realizando en definitiva una integración falsa. Se cuestionan entre otras:

- a) La situación del aula de Educación Especial dentro del centro, apartada del resto, y el tratamiento que se da al alumnado con necesidades educativas especiales.
- b) El que utilice un modelo médico de evaluación con el alumnado con necesidades educativas especiales
- c) El que se considere las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumnado, en vez de pensar que es un déficit del sistema de enseñanza, o de la forma de enseñar del profesorado.
- d) El que se considere al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, que necesita una serie de adaptaciones, como diferente, y que se le trate por separado, por un personal diferente (profesorado especial).

Para evitar esta situación, se planten como objetivos:

- Unir la educación especial con al educación general ordinaria (llegar a un único sistema).
- Educar dentro de las aulas ordinarias al máximo posible de alumnado que presentan discapacidades.
- Educar al alumnado que presentan discapacidad intelectual media y de alto riesgo, en aulas ordinarias.

Por otra parte, este movimiento veía necesario:

- Modificar la metodología de trabajo (más colaboración y apoyo de los especialistas al profesorado, actuando todos juntos en el aula ordinaria).
- Desarrollar nuevos programas educativos.

Los años' 90

Este decenio viene marcado por la insistencia en la necesidad de conseguir "una sociedad para todos", donde todos los ciudadanos y ciudadanas, que presentan o no discapacidad, tengan plena participación en todas las esferas de la sociedad.

En 1990, hay la Convención sobre los Derechos del Niño y se divulga el Compendio de Datos Estadísticos sobre los individuos que presentan discapacidades. Por otra parte, en Estados Unidos, influenciados por la aprobación en 1964 de la ley de "Los Derechos Civiles", la "Americans with Disabilities Act of 1990" (ADA), se lucha por la inclusión de los individuos que presentan discapacidades en la sociedad americana, rechazando totalmente la exclusión y segregación: "*A comprehensive piece of civil rights legislation which promises a new future: a future of inclusion and integration, and the end of exclusion and segregation*" (Una extensa parte de la legislación de los

derechos civiles que promete un nuevo futuro: un futuro de inclusión y integración, del final de la exclusión y segregación)¹⁴.

En 1991, el 17 de diciembre, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobó los Principios para la protección de los enfermos mentales y para el mejoramiento de la atención de la salud mental. Tratan, entre otros aspectos, el derecho a la vida en la comunidad, la determinación de la enfermedad mental, las provisiones para la admisión en un centro de tratamiento y las condiciones que han de reunir los centros de salud mental.

En septiembre de 1992, se celebran en España las Paraolimpiadas de Barcelona, influenciando decisivamente en el reconocimiento de los deportistas que presentan discapacidades y en el Deporte Adaptado mundial.

En 1992, el 16 de diciembre, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), hizo un llamamiento a los Gobiernos para que observasen el 3 de diciembre de cada año como el “Día Internacional de las personas con discapacidades”.

En 1993, el 20 de diciembre, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobó la “Resolución sobre las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”. Mediante esto, los encargados de formular políticas pueden organizar la cooperación técnica en materia de derechos humanos entre los diferentes Estados, y dentro de estos como entre las organizaciones internacionales y los organismos gubernamentales.

Carrión (2001, p. 48) destaca los siguientes mandatos:

¹⁴ Traducción autora de la Tesis.

- Los Estados deberían reconocer la igualdad de oportunidades educativas en educación primaria, secundaria y superior para personas que presentan discapacidades -niños y adultos- e instituciones ordinarias.
- La implantación de la escuela inclusiva debería estar avalada por los Estados mediante una legislación que permitiese un currículo flexible, con capacidad de adaptación y que estableciese sistemas de ayudas materiales humanas y de reciclaje.
- La educación inclusiva y los programas basados en la comunidad deben ser considerados de forma complementaria, en cuanto al proceso global de desarrollo y formación de las personas que presentan discapacidades.
- Se admite la escuela especial como emplazamiento transitorio y excepcional, puesto al servicio de la promoción y preparación para su paso a la escuela ordinaria.
- Establece la gradualidad del proceso y la necesidad de concretar las respuestas en función de las situaciones personales.

En 1995, en Gran Bretaña, se aprueba La Ley de discriminación de la Discapacidad.

En 1996, se ponen en práctica “Las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad (ONU)”, las cuales ya habían sido aprobadas en 1992. Estas garantizan que las personas que presentan discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas comunidades, tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás. Se establecen los requisitos de la igualdad y participación (mayor toma de conciencia de los estados y de la sociedad, atención médica, rehabilitación y servicios de apoyo). También recogen el acceso a la educación, empleo, mantenimiento de ingresos, vida en familia, cultura, deporte y ocio, impulsándose, además, medidas de información e investigación, de

planificación legislación, política económica, coordinación de trabajos, organizaciones supervisión y evaluación, cooperación.

En este mismo año se escribe “The Manual for the Development of Statistical Information on Disability Programmes and Policies”.

En 1997, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con ayuda del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para el Bienestar y la Salud (STAKES), publica en Helsinki, Finlandia, por medio del autor Ronald Wiman, el manual “Disability Dimension in Development Action: Manual on Inclusive Planning“, con el objetivo de informar y formar sobre las personas que presentan discapacidad y mejorar sus condiciones sociales para una máxima integración en la sociedad.

Durante el decenio se realizaron una serie de conferencias que abogaron por la adopción de iniciativas sociales para promover la igualdad de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida social, como es educación, sanidad, economía, cultura, etc., que influirán indirectamente en las mejoras de este colectivo:

- 1992, en Río de Janeiro, la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.
- 1993, en Viena, la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos.
- 1994, en el Cairo, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo.
- 1995, las Naciones Unidas celebraron en Copenhague, Dinamarca, la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, en la que se aprobaron la Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social y el Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social.

- 1995, Beijing, la Plataforma de Acción aprobada por la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.

En el ámbito educativo

El movimiento que defiende la escuela inclusiva (que todo el alumnado participe en todas las actividades de la comunidad escolar), como respuesta al planteamiento integrador (participación diferenciada), se hace fuerte y cada vez tiene más seguidores, por lo que avanza la filosofía de una escuela para todos y todas. Nace el término inclusión, con autores tan representativos a nivel mundial como Ainscow (2004) y Stainback y Stainback (1990, 1992, 1999).

En 1990, se reúnen en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, celebrando una conferencia en la que plantean como objetivo conseguir que la educación sea de calidad y un derecho de todos los individuos.

En este mismo año, en Jomtiem (Tailandia), se celebra la Conferencia Mundial para Todos: "Educación Mundial sobre Educación para Todos". En este congreso, además de reivindicar y seguir apoyando los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, "*toda persona tiene derecho a la educación*", se estudia y analiza la educación a nivel mundial, su importancia, valorando su influencia y progreso a nivel mundial. Se llega a la conclusión de que la educación todavía tiene graves deficiencias que debían mejorarse a nivel de calidad y sistemas, manifestando el derecho de todas las personas a recibirla. Se proclama como principal objetivo la educación básica para todos y "*... el satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas*". En el comunicado, se hace una exposición de la importancia que tiene la educación para la mejora de problemas y conflictos y el futuro de la sociedad: "*...una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo... puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más*

próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional”.

En relación al principio de que toda persona tiene derecho a la educación y a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, en el artículo 3, punto 5, el documento habla del derecho a la educación de los hombres y mujeres que presentan discapacidades: *“Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.*

En 1992, en Estados Unidos, muy influenciados tanto por la “Americans with Disabilities Act of 1990 (ADA)”, que lucha por la inclusión de todos los individuos que presentan discapacidades dentro de la sociedad americana, como por el movimiento “Regular Education Initiative” (REI) iniciado en 1986 que defendía la inclusión total del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales en los centros, se realizan modificaciones de la ley federal “Public Law”, aprobada en 1975, con los cambios terminológicos siguientes:

- Déficit por discapacidad
- Niños por individuos

En 1994, se celebra en Salamanca (España), la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales”, organizado por la UNESCO. Es un dato importante a tener en cuenta para el desarrollo de la escuela inclusiva en todo el mundo, como bien cita M. Ainscow (2004, p. 112): *“Tratándose del documento internacional posiblemente más significativo que se haya publicado nunca en el campo de las necesidades especiales”.* En esta conferencia, se parte del concepto de normalización para llegar a defender el de la filosofía de

la inclusión. En este encuentro internacional se reconoce la necesidad y urgencia de que la educación llegue a todos los individuos.

En este encuentro, se marcan los objetivos siguientes:

- Dar una educación a todas las personas, sin excepciones.
- Educar a todos y a todas con éxito. Todos y todas deben poder alcanzar “su” éxito.
- La escuela es una comunidad y el alumno y alumna aprende sintiéndose parte de esa comunidad.

Es importante destacar los siguientes aspectos publicados por UNESCO-MEC (1995, p. 28):

“Creemos y proclamamos que:

1.9 las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer a las necesidades;

1.10 las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionar una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejorar la deficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”

En la misma línea que Arnaiz (2003), Carrión (2001, p. 49) comenta sobre la conferencia y sus mandatos: *“Vienen a consolidar la orientación inclusiva de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales del alumnado...la citada Conferencia adoptó un nuevo marco de acción que se sustenta sobre la base de que son las escuelas ordinarias las que deben acomodar a los niños*

sin tener en cuenta los motivos de diferenciación-sin tenerlos en cuenta como criterios de segregación”.

Carrión (2001, p. 50-51), citando el Informe Final de la UNESCO, desarrollado en la Conferencia de Salamanca (1995, p. 10), expone las peticiones dirigidas a los gobiernos, a la comunidad internacional, a los foros institucionales y la UNESCO:

Gobierno:

- *Dar prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.*
- *Desarrollar políticas y marcos legales que asuman el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños y niñas en escuelas ordinarias -salvo casos excepcionales-.*
- *Fomentar intercambios con países que tienen experiencia en integración escolar.*
- *Desarrollar mecanismos descentralizados y participativos de planificación y evaluación de la enseñanza de personas que presentan necesidades educativas especiales.*
- *Promover la participación de la familia, comunidad y organizaciones de personas discapacitadas en la planificación y el proceso de toma de decisiones para atender al alumnado que presentan necesidades educativas especiales.*
- *Invertir mayores recursos tanto en la detección temprana, como la intervención.*
- *Orientar los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, hacia la atención de las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.*

Comunidad internacional, foros institucionales y UNESCO:

- *Velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos.*
- *Obtener el apoyo de organizaciones de docentes para la mejora de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales.*
- *Obtener el apoyo de la organización de docentes para mejora de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales.*
- *Estimular a la comunidad científica y académica para que potencie la investigación, el intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación, así como la difusión de los avances conseguidos en el plano nacional.*

En 1996, en Europa, la comisión de la UNESCO, presidida por Jacques Delors, elabora el informe *“La educación encierra un tesoro”*. La comisión estudia, analiza y valora muchísimos datos mundiales de esos momentos, entre ellos la conferencia de Jomtien (1990), escribiendo finalmente un documento donde se postulan una serie de principios y orientaciones para la enseñanza actual. Se afirma que la educación es: *“La llave para entrar en el siglo XXI...La sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo... Ahora se trata de que ofrezca la posibilidad de recibir educación a todos, y ello con fines múltiples”*. (Delors, 1996, p. 35).

La comisión insiste en la importancia de que:

- El derecho, y no privilegio, a la educación de todos y todas.
- La educación llegue a todas las personas, incluyendo a las que presentan discapacidades y, principalmente, la educación básica.
- La educación se de a lo largo de la vida.
- La educación se de dentro de la sociedad.

- Exista una colaboración entre todas las personas (en el seno de la comunidad, a nivel de Administraciones y a nivel internacional).
- El profesorado tenga: una actitud positiva en su trabajo, tenga un respeto por parte de todos y una formación adecuada.
- Exista una relación y continuidad entre la escuela primaria y secundaria (aspecto básico a tener en cuenta para la mejora del fracaso escolar), y un lazo de unión entre esta última y la Universidad.

Lo resumen diciendo que: *“La educación a lo largo de la vida debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad”* (Delors, 1996 p. 35).

Los autores de este informe proponen 4 pilares básicos para el desarrollo de la educación en el mundo, que están desarrollados en la segunda parte del libro, capítulo 4, con el título “Pistas y recomendaciones”. Estos son:

Aprender a conocer

Aprender hacer

Aprender a ser

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa

del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar.

Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

El presidente de la comisión J. Delors, en su escrito “La educación o la utopía necesaria”, insiste especialmente en el de “Aprender a vivir juntos”, afirmando que: *“La educación es también una experiencia social, en la que el niño va conociendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de conocimientos teóricos y prácticos”* (Delors, 1996, p. 19).

El autor explica que este es en la actualidad muy importante, y que los demás pilares proporcionan los elementos básicos a éste: *“El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno...”* (Delors, 1996, p. 10).

En el capítulo 6, se hace referencias a que la educación llegue a todos, sin olvidar a las personas con más necesidades: *“Adaptar la educación básica a los contextos particulares y a los países y poblaciones más menesterosas...”* (Delors, 1996, p. 36).

La comisión, como podemos comprobar, a parte de señalar la importancia de los recursos (económicos, materiales y de personal especialista), insiste mucho

en esa idea de comunidad para que la educación mejore, que consideran un aspecto básico en nuestro futuro educativo. J. Delors apunta que para que las reformas educativas tengan éxito, tienen que trabajar en común:

- El profesorado.
- Las familias.
- La comunidad local.

“Resulta evidente, además, que los intentos de imponer las reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueran un fracaso profundo. Los países en los que el proceso se vio coronado por el éxito en mayor o menor grado son aquellos que lograron una participación entusiasta de las comunidades locales, los padres y los docentes, sustentados por un diálogo permanente, y por diversas formas de ayuda externa, tanto financiera como técnica y profesional. En toda estrategia de aplicación satisfactoria de una reforma es clara la primacía de la comunidad local” (Delors, 1996 p. 23).

En 1996 se crea la “Agencia Europea para el desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales” (European Agency for Development in Special Needs Education). Es un organismo independiente formado por 17 países (15 estados miembros de la Unión Europea, Noruega e Islandia), respaldados por los Ministerios de Educación de estos y la Comisión Europea. Esta Agencia tiene como objetivo, según lo afirma Soriano de Gracia (2000, p. 7): *“Trabajar por una mayor calidad en el área de necesidades educativas especiales a través del establecimiento de una red de cooperación europea”*.

También la misma autora, Soriano de Gracia (2000, p. 8) nos señala que: *“El apoyo al profesorado constituye uno de los temas de trabajo seleccionado por los países participantes miembros de la Agencia”*.

Según esta autora, el objetivo de la Agencia es: *“Contribuir a mejorar la calidad de la educación en el área de las necesidades educativas especiales a través de la creación de una organización de cooperación europea que permita recoger, ampliar y transmitir el conocimiento disponible en cada país en este ámbito y difundido a todas aquellas personas interesadas en los demás estados”* (Soriano de Gracia, 2000, p. 15).

Cooperan en:

- Difundir a otros países la información y conocimiento que se tiene de este tema en cada país de este organismo.
- Fomentar la investigación y difundir resultados.
- Fomentar un foro en el que se potencien cursos, seminarios, conferencias, estudios entre países.
- Ampliación de programas en el marco de la unión Europea, el Consejo Nórdico, el Consejo de Europa y otros organismos internacionales.

En 1997, en Hamburgo, se organiza la “Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos”.

Ese mismo año, Estados Unidos, tomando como referencia la “Public Law” de 1975, aprueba la Ley “Individuals With Disabilities Education Act” (*IDEA*), que regula la inclusión del alumnado que presenta discapacidades. Apoya y legaliza el derecho de estos escolares a ser educados en escuelas regulares siempre y cuando *“la naturaleza y severidad de la discapacidad sea tal que la educación en una clase con ayuda del asistente y servicios pueda llegar a ser satisfactoria”*. También define los asistentes, servicios y otros soportes que se podrán ofrecer a estos estudiantes, aprobando el que el profesorado de educación regular forme parte del equipo de personas que llevará a cabo el programa individualizado IEP (Individualized Education Program) de estos

alumnos y alumnas, dentro de un currículum regular. Podemos ver ya en esta ley que se da importancia a los medios como aspecto básico para integrar. La normativa hace referencia a la necesidad de que haya unos recursos humanos y materiales en las escuelas regulares para que la inclusión llegue a ser satisfactoria.

2.2.5.- LA EDAD CONTEMPORÁNEA Y EL SIGLO XXI

Principios de siglo

Se continúa por la defensa y lucha para la mejora de la calidad de vida de todas las personas, por la construcción de una sociedad para todos y todas. Pero se da un cambio a señalar importante y es que ahora, a parte de seguir luchando por los derechos de todas las personas y entre ellas los individuos que presentan discapacidades, se aboga e insiste en que es más que nada la sociedad quien ha de adaptarse a ellos. Se habla de los requisitos que hay que tener en cuenta para que esto se de (aspecto decisivo que influirá en la educación).

Otros aspectos importantes a señalar son que se trabajara, por el de acceso de todas las personas que presentan discapacidades a las nuevas tecnologías, tales como la informática, y al medio físico, objetivos que por ejemplo la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se ha marcado como primordiales.

En el 2000, en Dakar (Senegal), se lleva a cabo el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos. Los participantes en este congreso, señalan la importancia de continuar apoyando los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos "*Toda persona tiene derecho a la educación*", analizando y valorando el progreso de la educación a nivel mundial, partiendo de las aportaciones realizadas en el último encuentro realizado en Tailandia, en 1990, reafirmando las conclusiones y postulados de éste. Los congresistas hacen referencia al significativo progreso de la

educación en estos diez años en muchos países, pero se expone con preocupación que todavía:

- 113 millones de niños y niñas no tienen una educación primaria (el 60 % son niñas).
- 880 millones de adultos son totalmente analfabetos y la mayoría de ellos son mujeres.
- Más 800 millones de niños y niñas menores de seis años todavía no están escolarizados.

En cuanto a las personas que presentan discapacidades se afirma que les es negado o limitado el derecho a la educación (punto 7, (I, II), p. 15 y 16, artículo nº 32). Los participantes acuerdan colaborar para insistir y conseguir que los gobiernos de cada país, ayudándose unos con otros, ofrezcan una educación igual para todos los individuos. Acuerdan ayudarse para obtener los recursos necesarios, a nivel económico, material, humano, estratégico, etc., para conseguir educar a toda la población mundial, señalando las zonas del sur Sahara de África y el sur Asia como las zonas más desfavorecidas.

El 22 de mayo de 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS), revisa las clasificaciones realizadas en 1980, relacionadas con las personas que presentan discapacidad y publica otras nuevas, llamadas “Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud” (CIF), donde se llega a nuevo concepto de discapacidad y responsabilidades de esta, formulando que el que el grado de discapacidad de la persona dependerá de su entorno, exponiendo que si es positivo favorecerá la participación del individuo y si es negativo obstaculizará y restringirá esta.

En el 2004, en Ginebra, se celebra la 47ª Conferencia Internacional de Educación, llamada “Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”, convocada por la UNESCO (Oficina

Internacional de Educación). En el encuentro se insiste en la necesidad urgente, a nivel mundial, de una educación para todos los individuos, permanente y de calidad. A la reunión asistieron delegados de más de 135 países, que establecieron una serie de prioridades para mejorar la calidad de la educación: utilizar más las tecnologías de la información y de la comunicación; aumentar el papel de la innovación y el de la creatividad reformando los métodos de enseñanza; tomar medidas de discriminación positiva para compensar los desequilibrios entre los sexos; reconocer la importancia de los formadores y formadoras; desarrollar la investigación; llegar a un mejor uso de los recursos y reforzar la cooperación. Los delegados hicieron un llamamiento a la movilización de todos para alcanzar estos objetivos.

En el 2007, en New York, la Organización de Naciones Unidas (ONU), hace el primer tratado sobre derechos humanos de este siglo, para defender los derechos de las personas que presentan discapacidades, posibilitando el que tengan en este siglo una mejor vida, sistema judicial y plena participación en nuestra colectividad. La convención hace un llamamiento a todos los gobiernos para que introduzcan cambios en sus legislaciones para que este colectivo de personas tengan acceso sin diferencias a:

- La educación y al empleo.
- Un sistema de salud.
- La información.
- La eliminación total de barreras físicas y sociales.

Por su parte, el subsecretario para Asuntos Multilaterales y Derechos Humanos de México, Juan Manuel Gómez-Robledo (ONU 2007), comento la importancia del convenio y de que: *“se ha producido un cambio de actitud en el que ahora debe participar la sociedad civil para reconocer que los discapacitados deben*

gozar de una completa autonomía para tomar sus propias decisiones libremente" (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2007).

2.3.- ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA MODALIDAD ESCUELA INCLUSIVA EN ESPAÑA

2.3.1.- INICIO DE LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD

En el siglo XV

Se empiezan a crear las primeras casa de misericordia, albergues y hospicios para atender a los pobres, que en aquella época eran considerados como tal toda persona incapaz de procurarse subsistencia por causas diversas como enfermedad o incapacidad para el trabajo. Así eran considerados mendigos las personas que presentaban discapacidad física y psíquica.

En 1409 y en Valencia, aparece el primer hospital psiquiátrico con la idea principal de ser un lugar de reinserción y recuperación social, aunque terminara siendo un sitio de acogida.

En Zaragoza, el padre Murillo realiza una cierta "reinserción social" de las personas que presentaban discapacidad mental al darles trabajo de bufones, ofreciendo este servicio a la clase alta.

En el siglo XVI

Las personas con alguna discapacidad viven en centros de tipo caritativo-asistencial (asilos, hospitales psiquiátricos, hospitales, hospicios), y las "atenciones" educativas relacionadas con la educación de personas con alguna limitación (precedentes de lo que más tarde llamaremos Educación Especial), están relacionadas con la enseñanza a las personas que presentan discapacidades auditivas.

En el siglo XVI, en Castilla, el fraile jerónimo fray Vicente de Santo Domingo (Domingo de Zaldo), es el primer educador de sordos que conocemos a nivel español y mundial. En el monasterio logroñés de *“La Estrella”* enseñaba a Juan Fernández Navarrete, sordo desde los dos años y medio de edad, a pintar, contar, leer y a comunicarse con los demás mediante algunas palabras.

En este mismo siglo, pero unos años después, y en León, el monje benedictino y pedagogo Fray Pedro Ponce de León, utilizó un método para educar a dos hermanos con déficit auditivo, Francisco y Pedro de Tovar, sobrinos de Pedro IV Fernández de Velasco, el Condestable de Castilla, en el monasterio burgalés de San Salvador de Oña. El método consistía en que, primero enseñaba a sus alumnos a escribir mientras les señalaba con el dedo índice de la mano derecha las letras figuradas en su mano izquierda (alfabeto bimanual), y luego los objetos identificados o rotulados con su respectivo nombre, para luego repetir manualmente y por escrito, por este orden, las palabras que correspondían a los objetos.

En este mismo siglo, Juan Luis Vives (1493-1540), plantea el hecho necesario de enseñar un oficio a todas aquellas personas que presentaban discapacidad y que pudieran ser útiles para trabajar, cuidando a los que no pudieran hacerlo como en el caso de los ancianos, locos, y enfermos.

En el siglo XVII

En Zaragoza, Juan Pablo Bonet, educó al hijo del condestable de Castilla, Fernández de Velasco que era sordo desde nacimiento. Inventó un método para que las personas con esta clase de limitación consiguieran leer y hablar. Utilizó lenguajes mímicos y toda una pedagogía de la lengua para hablantes, sordos y sordomudos. Es el autor de *“Reducción de las letras y arte de enseñar a los mudos”* (1620), donde el pedagogo explica un método de enseñanza oral para los individuos que presentan discapacidad auditiva puedan comunicarse mediante el uso de señas manuales (alfabeto manual). Este sistema puede ser considerado el primer tratado moderno de Fonética y Logopedia.

En el siglo XIX

En 1800, en Barcelona, se crea un aula municipal para educar a niños y niñas con limitaciones auditivas.

En 1802, en Madrid, se funda la Real escuela de Sordomudos.

2.3.2.- EL SIGLO XX Y LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD

Principios de siglo XX

Empieza a aumentar poco a poco las acciones hacia la educación de las personas que presentan discapacidades, pero estas tendrán un carácter de atención médico-asistencial, atendiendo a los individuos separadamente del resto de la comunidad.

A principios de siglo, se aplica la Ley de Instrucción Pública Moyano redactada en 1857. En ella se legaliza la educación gratuita (para aquel alumnado que sus familias no puedan pagarla) y obligatoria de 6 a 9 años. Y dentro de la ley también se contempla el educar a los niños y niñas que presentan discapacidades sensoriales. La ley se mantendrá en vigor más de cien años.

En 1904, con la idea de controlar a las personas inadaptadas socialmente, se crean las Juntas de Protección de la Infancia.

En 1907, en Madrid, se funda el Instituto Psiquiátrico-Pedagógico para escolares que presentan discapacidad intelectual, con carácter sanitario-escolar.

En 1909, en Santiago de Compostela, hay el Congreso de Maestros, donde se señala la necesidad de crear escuelas especiales.

En 1911, en Barcelona, el Ayuntamiento crea la “Escuela de ciegos, sordomudos y anormales”, con carácter estrictamente educativo.

En 1914, las Juntas de Protección de la Infancia, crean el primer Laboratorio de Experimentación Psicológica, introduciéndose técnicas psicométricas, con la figura de Lluís M. Folch i Torres. En este año también se crea el “Patronato Nacional de Anormales”, que más tarde se dividirá en tres, atendiendo por separado a personas que presentan discapacidades auditivas, visuales y anormales.

En 1920, en Bilbao, se creará el primer Tribunal Tutelar de Menores.

En 1922, en Madrid, se funda la primera “Escuela de Anormales”, dependiendo del Patronato Nacional de Anormales.

Periodo de la Segunda República Española (1931-1939)

La República dará mucha importancia a la educación por lo que uno de los aspectos que más se insistirá será en tener unos docentes bien formados. A nivel de escuelas de profesorado se aprueba un nuevo programa de estudios, el “Plan Profesional de Magisterio”, donde predominaran las materias relacionadas con la didáctica y la pedagogía, uniendo la formación teórica a la práctica. Y lo más importante para nuestro estudio es destacar que por primera vez en la historia se ofrecerá en el tercer curso, y de forma obligatoria, una asignatura con contenidos relacionados con individuos que presentaban discapacidades mentales, visuales, auditivos, siendo también tenidos en cuenta contenidos relacionados con individuos superdotados. Esta disciplina se llamaba “Trabajos de especialización”. Vemos pues que por primera vez hay el intento de formar a unos docentes que puedan llevar a cabo una atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aunque fuera de una forma segregada.

Periodo de la Dictadura Franquista (1940-1959)

Después de la guerra, con la derrota de la República, Franco toma el poder, dando inicio a un periodo “medieval” para España, lleno de muertes y represión. Todos los esfuerzos alcanzados a nivel social y educativo antes y durante la República son reducidos, por no decir completamente anulados. El país retrocede hacia criterios más propios del Antiguo Régimen, concibiendo la escuela nacional-catolicista como un instrumento adoctrinador que había de garantizar la “vida” del régimen.

En 1945, se quiere aplicar, pero no se hace, la Ley de Educación Primaria, donde se especifica el que la administración cree colegios de Educación Especial, para el alumnado que presentan discapacidades motrices, sensoriales, mentales y caracteriales. Serán las asociaciones de familias relacionadas con escolares que presentan discapacidades quienes lleven a cabo y construyan estas escuelas.

Periodo de la Dictadura Franquista (1960-1969)

Instituciones y escuelas relacionadas con la atención de las personas que presentan discapacidades aumentan y se consolidan, pero dentro de una cultura de segregar y esconder (a nivel familiar) a este colectivo.

En 1960, en Madrid, lo que fue la “Escuela de Anormales”, que dependía, en 1922, del Patronato Nacional de Anormales, se denomina “Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica”.

En 1964 se extiende la escolaridad de 6 a 14 años.

En 1965, el Ministerio de Educación regulará las escuelas de Educación Especial creadas y puestas en marcha en 1945 por los familiares de niños y niñas que presentan discapacidades.

En 1968 se crea el "Servicio Social de Asistencia a Subnormales", el cual en 1970, pasa a denominarse "Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos".

Periodo final de la Dictadura Franquista (1970-1975)

En 1974, éste cambia su nombre por el de: "Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos" (SEREM), desapareciendo esta denominación, en 1979, para dar lugar al "Instituto Nacional de Servicios Sociales" (INSERSO) y finalmente, en noviembre de 1997 se constituye como "Instituto de Migraciones y Servicios Sociales" (IMSERSO).

En el ámbito educativo

En 1970, se publica "Ley General de Educación", que "... supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba el sistema educativo español..."¹⁵ en cuanto a la generalización de la educación básica. La Ley declara la educación como un servicio público. En ella se reconoce el derecho de todos a escolarizarse y por primera vez, aunque siguiendo con una cultura de segregación, se tiene en cuenta la Educación Especial dentro de lo que es el Sistema General de Educación: *"La Educación Especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso según sus condiciones y resultando del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad"* (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, Art. 49).

La referida Ley especifica que habrá dos modalidades de escolarización, el Sistema General Ordinario y el Sistema de la Educación Especial, señalando el hecho de se podrán crear aulas de Educación Especial dentro de los centros

¹⁵ LOE (2006), Preámbulo.

ordinarios si la limitación del escolar es leve, pero queremos resaltar que también pone la condición de que esto se hará “cuando sea posible”: *“La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo hagan absolutamente necesarios, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible”* (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, Art. 51). Con esta normativa se favorecerá el que los centros y el profesorado no este dispuesto a cambiar y aceptar al alumnado que presenta alguna discapacidad. Al niño o niña se le dejará de lado dentro de la clase, o estará a parte dentro del Centro, en un aula diferente.

El 23 de mayo de 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). Es un organismo autónomo que asume las competencias del Ministerio de Educación y Ciencia, en la materia de aplicar la Educación Especial.

Inicio de la democracia en España (1976-1980)

Muere el general Francisco Franco y con ello la dictadura franquista. Se da paso a la democracia con la aprobación, el seis de diciembre de 1978, de la “Constitución Española” que marcará un cambio importante y decisivo en la sociedad y política española del momento y del futuro.

En cuanto al tema de los individuos que presentan discapacidades, los artículos 10 y 49, basándose en los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en concreto el artículo 49, señalan y expresan el deber de los gobiernos de aplicar políticas de previsión, rehabilitación, tratamiento e integración social, estableciendo que: *“Los poderes públicos realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”*.

En el ámbito educativo

En 1978, con la aprobación de la Carta Magna, se da un gran cambio a nivel educativo. La educación será para todos y todas ampliamente generalizada y prolongada. En su artículo 27 se proclama el derecho de todas las personas a una educación (la básica será obligatoria y gratuita), con el objetivo del pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Este artículo, junto con los ya citados 10 y 49, serán los que permitirán empezar a crear una normativa que legalice y haga posible el derecho a la educación y escolarización en escuelas ordinarias de todos aquellos niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales y entre ellos los que presentan discapacidades.

En 1976 se crea el Real Patronato de Educación Especial y en el 1978 se elabora el “Plan Nacional de Educación Especial” que ordena la heterogeneidad y planificación de los centros de educación especial. Se dan unos principios que serán la base de toda la posterior legalización relacionada con el tema de la Educación Especial en España:

- Normalización de los servicios, entre ellos el de integración escolar.
- Sectorización de la atención educativa.
- Individualización de la enseñanza.

Y crean:

- Los servicios de apoyo a la EGB (Enseñanza General Básica).
- La organización de aulas especiales en centros ordinarios.
- Los centros de Educación Especial.

- Los equipos multiprofesionales de detección y diagnóstico para la elaboración y programas de desarrollo individual.
- La formación de personal docente y no docente.

Periodo 1980-1990

En 1986, se aprueba el Real Decreto 260/1986, de 17 de enero, por la que se crea la representación permanente de España ante la Unión europea. Esto supuso: *“...el proceso de cambio que necesitaba nuestro país y afianzó la idea de que la reducción del proteccionismo mejora la eficiencia de la economía, aumenta el crecimiento y permite alcanzar mayores cotas de bienestar”* (Pérez Fernández, 2005, p. 107).

En el ámbito educativo

La década de los años ochenta, aunque todavía se caracterizará por planteamientos basados en el déficit y en el momento evolutivo del alumnado, es importante porque se aprobaran leyes que fijaran principios y se propondrán acciones. En las escuelas ordinarias, la atención del alumnado que presentan necesidades educativas especiales se hará en las aulas ordinarias, siempre que su limitación no sea muy grave. También será importante el hecho que se formará al alumnado que recibe su educación bajo la modalidad de Educación Especial, hasta los dieciocho años de edad.

En 1982, el 7 de abril, se aprueba la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), Ley 13/1982, con rango de norma a los principios del “Plan Nacional de Educación Especial” (1978). Esta normativa desarrolla el artículo 49 de la Constitución española.

Aspectos importantes en la Ley serán:

- Define a la persona minusválida.
- Señala el papel de los Servicios Sociales.
- Crea instrumentos y mecanismos que potenciaran la integración: rehabilitación, orientación psicológica y profesional, formación, reeducación profesional e integración laboral.
- Apoya las adaptaciones de los edificios públicos y privados, las vías públicas, los parques y las zonas verdes.
- Tendrá una normativa para la modalidad de integración escolar, aclarando que la Educación especial en centros especiales se plantea en casos excepcionales (Título VI, Sección III, artículos del 23 al 31): Art. 23.2 *“La educación especial será impartida, transitoria o definitivamente, a aquellos minusválidos a los que resulte imposible la integración en el sistema Educativo Ordinario”.*

Mediante esta ley el estado español se adhiere al artículo 2 de la Declaración Derechos del Deficiente Mental (Naciones Unidas, 1971) y a la Declaración de los Derechos de los Minusválidos (Naciones Unidas, 1975), dando así un trato adecuado a las personas que presentan discapacidad.

En 1982, en Barcelona, se crea el “Centre Psicopedagógico per a l'Educació del Deficiente Sensorial”, de la Caja de Ahorros “La Caixa”. Ese mismo año, se publica el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre que describe las diferentes posibilidades de integración escolar, que Ríos (2003) concreta:

- Integración completa en unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados.

- Integración combinada entre unidades ordinarias de enseñanza y de la Educación Especial.
- Integración parcial mediante escolarización en unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario.
- Escolarización en centros específicos de Educación Especial.

En 1985, se crea el “Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial” (334/85 de 6 de marzo de 1985), con el que se empieza a desarrollar abiertamente la modalidad de integración escolar (la Educación Especial se integra en la escuela ordinaria): la Educación Especial y la general son diferentes, mantienen su propia identidad, pero están coordinados dentro del ámbito de la escuela ordinaria, donde el alumnado, según sus posibilidades y limitaciones, puede participar de uno u otro sistema. El escolar que presenta necesidades educativas especiales sigue un programa especial, “Programa de Desarrollo Individual” (PDI), el cual está insertado dentro del paradigma deficitario, basado en un modelo de diagnóstico clínico, que centra su acción de evaluación y diagnóstico en el individuo y en su rendimiento.

Sus líneas fundamentales son:

- Se define la Educación Especial y será obligatoria y gratuita.
- Se crearán servicios de apoyo y orientación educativa y se prestarán los refuerzos y tratamientos educativos personalizados que correspondan.
- Es muy necesaria e importante la atención humana.
- Se da preferencia a la integración en centros ordinarios con los apoyos necesarios.

- En los centros se desarrollan los Programas de Desarrollo Individual (PDI).
- Se prolongará la educación especial hasta los 18 años si es necesario.

En 1985, se publica la “Ley Orgánica del Derecho a la Educación” (LODE), que proporciona un nuevo y decisivo impulso al proceso de modernización educativo. La Ley defiende el derecho a la educación de todos los españoles y regula la Educación Especial, y que según Ríos (2003, p. 122) supone: *“la participación de todos los sectores educativos en la programación y control de la enseñanza, regulando entre otros, la Educación Especial, que será destinada no exclusivamente al alumnado con discapacidad intelectual, sensorial o física”*.

En 1985, se aprueba la Orden ministerial sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la integración, que sigue desarrollando la normativa expuesta en la LODE.

En 1986, se publica la Orden de 30 de enero, por la que se establecen las proporciones de profesorado/alumnado que presenta discapacidad en el aula de los centros ordinarios y que en la actualidad todavía prevalece. Se establece:

1.- Proporción alumnos-profesor en aulas de centros ordinarios:

1.1.- El número de alumnos integrados en el aula ordinaria estará en función de la homogeneidad y de la gravedad de su disminución o inadaptación, de su problemática pedagógica y del apoyo educativo que precisen. Cuando estén afectados globalmente por disminuciones o inadaptaciones que exijan refuerzo pedagógico continuado, y tratamientos específicos, nunca superaran los dos alumnos por aula.

1.2.- en las aulas de centros ordinarios que escolaricen en régimen de integración alumnos de educación especial, el número de alumnos será, como máximo, de 25, previa autorización de la autoridad educativa.

En 1986, se aprueba el Real Decreto 969/1986, de 11 de abril. Es importante señalarlo porque se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, para formar a profesionales de Educación Especial, fomentar la investigación aplicada, elaborar y adaptar recursos para el alumnado que presenta discapacidades.

En 1989, se publica la Resolución de 15 de Junio, de la dirección General de Renovación Pedagógica, en la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.

Periodo 1990-2000

Se inicia un periodo de valoración y propuestas para mejorar las condiciones sociales de las personas que presentan discapacidad.

En 1991, se aprueba la Ley 20/1991, de 25 de noviembre, de promoción de la accesibilidad y de supresión de barreras arquitectónicas. Completada y mejorada con la Ley 15/1995, de 30 de mayo, sobre límites del dominio sobre inmuebles para eliminar barreras arquitectónicas a las personas que presentan discapacidad.

En 1992, se celebran en Barcelona las Paraolimpiadas, marcando un antes y un después en el reconocimiento del Deporte Adaptado.

En 1996, INSERSO crea el Plan de Acción para Personas con Discapacidad de 1997-2002. En contempla los pilares básicos para posibilitar la normalización, incremento de la calidad de vida y de la calidad del servicio, fijándose como estrategias la equiparación de oportunidades, la equidad interterritorial, la cooperación institucional, la participación ciudadana y el apoyo a la calidad. Todo ello con la finalidad de lograr el máximo de autonomía e independencia de las personas que presentan discapacidad e impulsar una presencia más activa y una participación en la vida económica y social del colectivo. Se

elaboran programas para la promoción de la salud y prevención de las deficiencias, la asistencia sanitaria y rehabilitación integral, la integración escolar y educación especial, la participación e integración en la vida económica y la integración comunitaria y vida autónoma.

En el ámbito educativo

Se promulgan leyes y decretos que favorecerá una política de desarrollo de la inclusión de las personas que presentan discapacidades dentro de su entorno normal.

En 1990, se aprueba la Orden de 18 de septiembre, por la que se establecen las proporciones de profesionales especialistas en las escuelas y alumnado en la atención educativa de los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales.

En 1990, se publica la “Ley de Ordenación General del Sistema Educativo” (LOGSE) (1/1990 de 3 de octubre), que hace obligatoria la enseñanza de 6 a 16 años, y que en lo referente al tema que nos ocupa, reafirma el anterior Real Decreto de la Educación Especial (334/85 de 16 de marzo de 1985), siendo un documento importante porque ofrecerá el marco de referencia para desarrollar una escuela inclusiva en España. Haciendo referencia una filosofía de la atención a la diversidad tenemos el Título Preliminar, artículo 3, apartado 5, y el Título Primero, capítulo V, de Educación Especial: artículos 36 y 37.

Así, se establece:

- Un modelo curricular único y abierto, apoyado en los principios de apertura, flexibilidad, adaptabilidad, desarrollando con ello la idea de una escuela comprensiva donde todos y todas tengan cabida, donde todas las personas colaboren (alumnado, profesorado y familias).

- Se sustituye las palabras “disminuidos e inadaptados”, utilizados desde la Ley General en lo referente a la Educación Especial, que ponía énfasis en las limitaciones personales y forzaba al individuo a adaptarse a su entorno. Se introduce el término “alumnado con necesidades educativas especiales”, acercándolo un poco más a lo que será hoy en día en educación un marco más funcional, donde el profesorado y la comunidad escolar es quien se adapta a las necesidades del alumnado.
- Se regulariza cómo identificar y valorar el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Se regulariza cómo atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes adaptando el currículo ordinario. Estas adaptaciones podrán ser globales de centro, de aula, o individuales. En el caso de que la adaptación haya de ser individual, se realizará la Adaptación Curricular Individual (ACI), que sustituye a los Programas de Desarrollo Individual (PDI), interviniendo diferentes profesionales y especialistas para valorar las posibilidades y limitaciones del escolar.
- Se regulariza cómo realizar la evaluación.
- La Ley hace referencia a la importancia de los medios para atender al alumnado que presentan necesidades educativas especiales como es el caso de los recursos humanos y entre ellos profesionales especializados y recursos materiales.

A continuación detallamos los artículos relacionados sobre la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, desarrollados en el capítulo V de la Ley:

Art. 1

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

Art. 2

c) La efectiva igualdad de los derechos entre los dos sexos, el rechazo a cualquier tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

Art. 12

“... proporcionar a todos los niños una educación común”.

Art. 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de diversas calificaciones, que establecerán en cada plan de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Esta evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de los resultados.

Art. 37

1. Para alcanzar los objetivos señalados en el artículo anterior, el sistema educativo habrá de disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos necesarios para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán de contar con la organización escolar adecuada y realizar las adaptaciones necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los objetivos indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciara desde el momento de su detección. Con esta finalidad, existirán los servicios educativos necesarios para estimular y favorecer un mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizaran la escolarización.

3. La escolarización en unidades o centros de educación especial nada más se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no pueda ser atendida en un centro ordinario. Esta situación será revisada periódicamente, de manera que se pueda favorecer, siempre que esto sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen integrado.

4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Art. 57

2. Les Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículum favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan las diversas necesidades de los alumnos y del profesorado.

A partir de este momento habrá un aumento considerable de leyes que desarrollaran tanto lo previsto en la Constitución, sobre el derecho de las personas que presentan discapacidad, como lo dispuesto en la nueva Ley de educación, LOGSE (1990) sobre la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

En 1992, el Gobierno fija los aspectos básicos del currículo y las enseñanzas mínimas para todo el Estado (Real Decreto 1006/1991). Las Administraciones Educativas establecen el currículum, por lo que el Territorio MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) procede a establecer este publicando el libro "Primaria. Decreto de Currículum".

En 1995, se aprueba la Orden de 14 de febrero, sobre evaluación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales que cursan enseñanzas de

régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

En 1995, se aprueba el Real Decreto 334/1995 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.

En 1995, se publica el Real Decreto de Ordenación de la educación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (696/1995 de 28 de abril), en el que:

- Se pone atención en la posibilidad de que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales puede serlo permanentemente o solo temporalmente.
- Se hace referencia, por primera vez, a la atención del alumnado que presenta un alto nivel de capacidad.
- Se tiene en cuenta en formar al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en relación a su vida adulta.
- Se propone que poco a poco, los centros específicos de Educación Especial se conviertan en Centros de Recursos de Educación Especial.

En 1995, se publica la Orden de 10 de julio, por la que se regula la adaptación del currículo de la Educación Física para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales en el Bachillerato Unificado y Polivalente, en la Formación Profesional de primer y segundo grado y en la Educación Secundaria.

En 1995, se aprueba la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la "Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes" (LOPEG), en la Disposición adicional segunda, hace referencia a todo lo referente a la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

En 1996, se publica la Orden de 14 de febrero, sobre la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales que cursan enseñanzas de régimen general.

En 1996, se aprueba la Orden de 24 de abril, sobre duración del periodo de escolarización obligatoria del alumnado que presentan necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

En 1996, se publica la Resolución de 25 de abril, sobre elaboración del proyecto curricular en los centros de Educación Especial.

En 1996, se publica la Resolución de 29 de abril, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

En 1997, se publica la Resolución de 20 de marzo, de la Secretaría de Educación y Formación Profesional, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes del alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

En 1997, se publica el Real Decreto 2021/1997, de 26 de diciembre, por el que se establece la organización y funciones del Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías. (Vigente hasta el 6 de septiembre de 2001).

En 1998, se publica la Orden de 29 de mayo, por la que se convocan ayudas de Educación Especial para el curso 1998-1999.

En 1999, se publica la Orden de 22 de marzo, por la que se regulan los programas de formación para la Transición a la Vida Adulta destinados al

alumnado que presenta necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial.

En 1999, se publica la Resolución de 20 de mayo, por la que se propone un modelo de programas de formación para la Transición a la Vida Adulta, dirigida al alumnado que presenta necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial.

2.3.3.- SIGLO XXI Y LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD

Principios de siglo

En el 2003, se aprueba la Ley 51/ 2003, de 2 de diciembre, de “Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad”.

En el 2004, se publica el Real Decreto 177/2004, de 30 de enero, por el que se determina la composición, funcionamiento y funciones de la Comisión de protección patrimonial de las personas que presentan discapacidad.

En el 2005, el 20 de enero, se entregó al presidente del Congreso de los Diputados de España el Libro Blanco donde se especifica el sistema nacional de dependencias y se regula los derechos y obligaciones de las personas dependientes, ofreciendo éste la base de la futura Ley de Dependencia.

En el 2006, de 14 de diciembre, se aprueba la Ley 39/2006, Ley de “Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de Dependencia”. La presente Ley, basándose en decisiones de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud, el Congreso de Europa y la Unión Europea, regula las condiciones básicas de promoción de la autonomía personal y de atención a las personas en situación de dependencia mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la

Dependencia (SAAD), con la colaboración y participación de todas las Administraciones Públicas. Además, la Ley dice, en su disposición adicional octava que: *“Las referencias que en los textos normativos se efectúan a «minusválidos» y a «personas con minusvalía», se entenderán realizadas a «personas con discapacidad». Por lo tanto, a partir de la entrada en vigor de esta Ley, las disposiciones normativas elaboradas por las Administraciones Públicas estarán obligadas a utilizarán los términos «persona con discapacidad» o «personas con discapacidad» para denominarlas”.*

En el ámbito educativo

En el 2000, se aprueba la Orden de 21 de junio, por la que se convocan ayudas para alumnado que presentan necesidades educativas especiales para el curso 2000/2001.

En el 2001, se dan las Instrucciones de 19 de julio, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, relativas a la planificación de las actuaciones de Educación especial con el alumnado que presentan necesidades educativas especiales durante el curso escolar 2001-2002.

En el 2003, se aprueba la Resolución de 8 de mayo, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se convocan ayudas para el alumnado que presentan necesidades educativas especiales para el curso 2003-2004.

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

En 2006, se publica la “Ley Orgánica de Educación” (LOE) que defiende una educación mejor y permanente para todos, sin exclusiones. El Título II “Equidad en la Educación”, a parte de utilizar un nuevo término para denominar al colectivo de individuos que presentan necesidades educativas especiales

“alumnado que presenta necesidades educativas especiales”, siguiendo en la línea marcada ya por la Ley LOGSE (1990) de dar una respuesta a las necesidades del alumnado, hace una referencia bien clara al hecho de escolarizar a todos los niños y niñas dentro de una clara modalidad inclusiva, como se refleja en los siguientes artículos:

Artículo 73. Ámbito.

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

Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Así pues, la nueva Ley reafirma el trabajar por una escuela para todos y todas, bajo una modalidad inclusiva.

2.4.- LA EVOLUCIÓN DE LA MODALIDAD INCLUSIVA EN CATALUNYA (1978-2005)

A partir de la aprobación de la Constitución Española de 1978, se aprueba el “Estatut d’Autonomia” y se instaura la Generalitat de Catalunya, regularizándose la organización institucional, las competencias y las atribuciones que se otorgan a la Generalitat. Esta institución tendrá a su cargo una serie de departamentos y entre ellos el de educación que:

- Elabora y renueva los programas educativos y establece criterios para la orientación profesional.
- Crea, autoriza y modifica centros docentes, realiza inversiones en centros y servicios educativos y gestiona becas y ayudas de estudio.
- Autoriza los libros de texto y los materiales didácticos que se han de utilizar en los centros de enseñanza.
- Planifica y organiza la formación profesional específica.
- Promueve programas de información, orientación e inserción profesional.
- Gestiona el personal docente de los centros de enseñanza y administración y servicios.

En lo referente a los individuos que presentan discapacidad, el Estatut señala que: *“Les persones amb necessitats educatives especials tenen dret a rebre el suport necessari que els permeti accedir al sistema educatiu, d’acord amb el que estableixen les lleis”* (Estatut d’ Automia, Art. 21). (Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo necesario que les permita acceder al sistema educativo, de acuerdo con lo que establecen las leyes”)¹⁶.

A partir de esta fecha se empezaran a promulgar normativas que favorecerán la integración de las personas que presentan discapacidades en la enseñanza.

El 17 de abril de 1984, se publica el Decreto 117/1984, sobre la Ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario.

¹⁶ Traducción autora de la Tesis.

En 1989, se aprueba la Orden de 11 de abril, por la que se crean los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA).

En 1990, se publica la Orden de 15 de junio, por la que se crea la comisión técnica de Educación Especial.

El 3 de octubre de 1990 se aprueba la Reforma, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que como ya hemos mencionado anteriormente influirá decisivamente en la elaboración de un nuevo currículum y en el que dentro de este se tenga en cuenta la atención y tratamiento del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, favoreciendo a la vez que se amplíe una normativa que desarrolle y mejore esta educación.

En 1991, la Orden de 19 de noviembre, establece la proporción de profesionales para la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de disminuciones graves y permanentes, escolarizados en unidades y centros de educación especial, públicos y privados.

En 1992, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publica el nuevo currículum de Educación Primaria. En su descripción remarca la importancia de la atención a la diversidad y las condiciones del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, su identificación, evaluación y las adecuaciones curriculares a realizar (ACI).

En 1992, se publica la Resolución de 7 de abril, por la que se crea la comisión de evaluación de la reforma de la Educación Especial.

En 1993, se publica la Resolución de 5 de noviembre, de modificación de la resolución de 7 de abril de 1992, por la que se crea la comisión de evaluación de la reforma de Educación Especial.

En 1994, se publica el Decreto 155/1994 de 28 de junio, por lo que se regulan “Els serveis educatius del Departament d’Ensenyament” de la Generalitat de Catalunya. Estos son órganos de apoyo permanente de trabajo del profesorado y de los centros docentes. La normativa redefine sus funciones, su ámbito de actuación, la forma de acceder, la permanencia de su personal y la dependencia en el organigrama del Departamento. Estos servicios son:

- Los centros de recursos pedagógicos (CRP).
- Los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP).
- Los centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA).
- Los centros de recursos educativos para diversos tipos de disminuciones.
- Los campos de aprendizaje (CdA).

En 1994, se publica la Orden de 25 de agosto, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptos del currículum, de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria.

En 1997, se aprueba la Resolución de 9 de julio, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para la autorización de cursos de especialización para el profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial, y de habilitación para los profesionales del primer ciclo de Educación Infantil.

En 1997, se publica el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado que presentan necesidades educativas especiales, incluyéndose desde este momento al alumnado con sobredotación y al que necesita atención educativa domiciliaria. También se incluyen las bases entre

la escolarización del alumnado que cursa estudios entre un centro de educación especial y uno de ordinario (escolarización compartida).

En el 2002, se publica la Orden ENS/304/2002, de 1 de agosto, por la que se regulan los programas adaptados de Garantía Social y los programas de transición a la vida adulta destinados a chicos y chicas que presentan necesidades educativas especiales, derivadas de discapacidades, escolarizados en centros de educación especial o unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

En el 2005, se publica el Decreto 180/2005, de 30 de agosto, que modifica el Decreto 155/1994, de 28 de junio, que regulaba los servicios educativos. A parte de los servicios anteriores, como el caso de centros de recursos para individuos que presentan discapacidades, la normativa incorpora el centro de recursos para atender al alumnado emigrante, creándose así los equipos de apoyo y asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (ELICS).

2.5.- CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD INCLUSIVA

Resulta relativamente abundante la bibliografía de autores que abordan el estudio de la inclusión como modalidad educativa, y sus aportaciones constituyen una referencia ineludible a tener en cuenta para profundizar en esta cuestión; por ello revisaremos algunas concepciones que hemos considerado de interés por su aportación al tema que nos ocupa, que aunque está centrado en el ámbito de la Educación Física y más concretamente del Atletismo Adaptado, podemos comprobar que justamente en los fundamentos de la concepción de la escuela inclusiva se promulga la necesidad de que esta abarque a todos los ámbitos de actuación del centro y su entorno, a todo el currículo y a todos los protagonistas implicados.

Abordando las definiciones que promulgan diferentes autores sobre la modalidad inclusiva, destacamos la de Ainscow (2004, p. 293): *“Mi enfoque actual consiste en definir la inclusión como 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”.

Ainscow es uno de los máximos defensores de la escuela inclusiva. Basándose en investigaciones y experiencias propias en escuelas y aulas donde estaban escolarizados niños y niñas que presentaban necesidades educativas especiales, es uno de los primeros en proponer una serie “ingredientes” para reestructurar las escuelas en respuesta a las necesidades del alumnado y conseguir escuelas más eficaces, donde se estimule el éxito de todo el alumnado.

A nivel español tenemos que para Arnaiz, (2003, p. 149), la inclusión tiene una dimensión no solamente educativa, sino también humanística y afirma que: *“La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto como comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueran sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social”*

Esta misma autora, Arnaiz (2003, p. 151), en su argumentación hace énfasis en que se trata de una aspiración que implica una modificación de nuestras actitudes ante el problema, asumiendo una concepción nueva y modificadora, cuando afirma: *“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”.*

Una conceptualización con la que coincidimos plenamente, es expuesta por Grau (2001, p.15), que haciendo referencia Thousand y Villa (1995), plantea

que: *“Para que se produzca un cambio real hacia una escuela inclusiva es necesario: cambiar los puntos de vista (todos los niños son capaces de aprender, pueden ser educados juntos en una comunidad de estudiantes y el sistema escolar es el responsable de las necesidades de todos los alumnos); desarrollar destrezas y confianza en los profesores; crear incentivos para que se arriesguen a desarrollar programas inclusivos; proporcionar recursos y reorganizar los existente para enseñar para la diversidad; y confeccionar un plan de acción.*

Si no se cambian los puntos de vista, se crea confusión; si no se desarrollan destrezas, se crea ansiedad; si no existen incentivos, se produce resistencia; si no se proporcionan recursos, frustración; y si no hay un plan de acción, monotonía”.

Otros muchos autores no menos importantes se pronuncian de manera similar a los citados, pero estas referencias apuntadas resultan sobradamente suficientes para justificar la importancia del reto transformador que tenemos por delante. Por ello, basándonos principalmente en M. Ainscow (2004) y S. Stainback y W. Stainback (2004), y en el análisis epistemológico, terminológico e histórico realizado sobre la escuela inclusiva, hemos considerado importante resumir nuestros puntos de vista sobre las reglas, principios y características que en nuestra opinión se deben observar para alcanzar una comunidad escolar donde todos los escolares, junto con su profesorado, participen de todas las experiencias y actividades escolares, donde todas las personas cooperen, colaboren y se comuniquen, resolviendo las dificultades, adaptándolas y progresando en la enseñanza, dando así un sentido al currículum.

Reglas básicas de una escuela inclusiva

- Igualdad y derecho de todo el alumnado a la educación, sin exclusiones.
- Respeto y aceptación de todo el alumnado.

- Pertenencia y participación activa dentro del grupo, y dentro la comunidad escolar.
- Idea de comunidad (colaboración y apoyo entre todas las personas que pertenecen al centro escolar).

Principios de una escuela inclusiva

- Sistema flexible.
- Adaptación del currículo a las capacidades y necesidades del alumnado y realización de éste.
- Formación de un equipo homogéneo, integrando a todos los miembros de la comunidad: alumnado, profesorado, familias, especialistas, la comunidad (barrio) y la Administración.
- Todos los miembros de la comunidad participan y están implicados, son responsables, en la toma de decisiones y solución de problemas.
- Aceptar y educar en la escuela a todos los individuos sin excepciones.
- Filosofía escolar basada en el valor de la diversidad: respeto y aceptación de la igualdad, democracia y el valor de ser diferente (la diversidad).

Características de una escuela inclusiva

Idea de Comunidad

Se fomenta el espíritu de comunidad e igualdad: todas las personas del centro, mediante su participación, colaboración y respeto, trabajando unidas para conseguir un objetivo común, la educación de todo el alumnado.

Tamaño de las escuelas

Construcción de centros pequeños: si la comunidad es pequeña favorece la participación, la comunicación y el entendimiento.

El aula ordinaria, unidad básica de atención

- Las clases se organizan de forma heterogénea.
- Todo el alumnado asiste al aula ordinaria, con los mismos derechos y respeto.
- Todo el alumnado se beneficia de los mismos recursos (materiales, humanos, funcionales).
- El apoyo de una persona especialista a un escolar que presenta necesidades educativas especiales dentro del aula ordinaria beneficia también al resto de la clase porque utilizan también la metodología, organización, recursos y actividades propuestas por esta persona.
- Hay apoyo y colaboración, comunicación entre todos: entre el alumnado y el profesorado, entre los compañeros y las compañeras.
- Se valora la diversidad. Se responde a las necesidades que tiene todo el alumnado, dando una respuesta educativa diferenciada para todos los escolares.
- Utilizar la tecnología como medio de expresar conocimientos.

El docente tutor

- Es el eje de la enseñanza y el resto de profesorado colabora.

- Es el responsable principal de la educación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Recibe el apoyo necesario dentro del aula ordinaria (persona de apoyo), y fuera del aula (especialistas).
- El tutor o tutora delega en el alumnado trabajo, colaboración y ayuda.
- El profesorado realiza actividades para que todos potencien y desarrollen al máximo sus capacidades, su autonomía, mejorando sus posibilidades. Se busca el éxito de todas las personas.

El alumnado que presenta necesidades educativas especiales

- Esta integrado dentro de un grupo de escolares.
- Se encuentra todo el tiempo dentro del aula ordinaria.
- Sigue el currículo general con las modificaciones y adaptaciones necesarias.
- Comunica y colabora con todos los alumnos y alumnas de la clase mediante la participación activa de todas las actividades del aula y del Centro.

El apoyo

- El apoyo al alumnado que presenta necesidades educativas se realiza dentro de la clase ordinaria.
- El compañero y la compañera de clase son utilizados como personas de apoyo.

Actitud positiva del profesorado

- Principalmente debe haber una modificación de las actitudes para aceptar los cambios. Disposición a cambiar cuando sea necesario.
- Conseguir motivarse e implicarse en el trabajo.
- Cooperar y colaborar entre todos los docentes del centro, conseguir una cultura de trabajo en equipo.
- Compromiso en el trabajo que se realiza.
- Apoyar, colaborar, aceptar una responsabilidad compartida, trabajo simultáneo de dos personas juntas en la misma aula.
- Reflexionar y compartir con el resto de profesorado.
- Formarse e informarse a nivel general y más específicamente, para poder atender con éxito a la diversidad de alumnado. Importancia de situar la actividad de formación del docente dentro del aula.
- Aceptación de las diferencias del alumnado.
- Confiar en las capacidades del alumnado en todo momento.
- Todo el alumnado ha de participar en las actividades. Comprensión y flexibilidad cuando es necesario adaptar la programación para que se cumpla este objetivo.
- Conocer las necesidades del alumnado, potenciar sus posibilidades y conocer sus limitaciones.
- Entendimiento de las diferencias y similitudes humanas.

- Evaluar de forma crítica las desigualdades y la discriminación. Educar para cambiar esto.

El docente como profesional reflexivo, potencial de investigación educativa

Aprender de la experiencia mediante procesos de reflexión, que estimulen nuevas ideas. El profesorado periódicamente debe anotar sus observaciones, acontecimientos y decisiones en relación a su práctica, con una posterior comentario y reflexión sobre ella. A través de la valoración y consideración de sus experiencias, modificar y realizar los cambios necesarios, influyendo en su propia formación y mejorando el sistema educativo.

Currículum común y diverso

- Utilizar un único currículo, común y básico, para todos y todas, donde haya unos programas adecuados que se adaptan (reforzando o ampliando), al nivel del grupo clase y alumnado y a las capacidades y necesidades del alumnado.
- Basarse en el aprendizaje constructivista, potenciando en el alumnado un aprendizaje con significado en el que el niño o la niña, mediante las actividades diversas, relacione lo aprendido anteriormente con los nuevos aprendizajes.

Metodología activa y participativa. Enseñanza práctica y trabajo en grupo

- Actividades prácticas donde participen todos y todas, teniendo en cuenta sus características.
- Primar la convivencia y el aprendizaje en grupo, donde todos y todas, sin excepciones, se comuniquen y participen.

- Pocos objetivos, claros y concretos, centrados en los recursos disponibles.

Organización escolar

Se organiza la comunidad de tal forma para que todas las personas puedan llegar a participar, relacionarse, comunicarse, colaborar y ayudarse para mejorar y resolver las dificultades:

- Dentro del aula: el docente crea actividades adaptadas al nivel e interés de la clase para que todo el alumnado participe, se respete y se ayude.
- Dentro de la escuela: el equipo directivo distribuye entre todo el profesorado el plan de trabajo y las responsabilidades, a la vez que promueve proyectos y actividades de interés para los docentes, donde todos participen, se relacionen, y colaboren. Tiene gran importancia el valorar y premiar el trabajo y esfuerzo realizado por parte de los docentes.

Potenciación del liderazgo

El profesor o profesora, padre o madre, persona de apoyo, alumnado, etc., que tiene carisma, visión de futuro, habilidad social, etc., y es considerado líder, es utilizado como algo muy positivo en el desarrollo de la escuela inclusiva.

Recursos humanos, materiales, tecnológicos y funcionales

- Han de ser suficientes, bien organizados y utilizados.
- Se dirigen a todo el alumnado.
- Están dentro del aula ordinaria.

- Hay apoyos y asesoramiento internos y externos.
- Hay un apoyo curricular (colaboran conjuntamente el tutor o tutora, la persona de apoyo y los servicios de orientación).

Eliminación de barreras físicas y psicológicas

- Barreras físicas: adaptación de todas las instalaciones, mobiliario, materiales y transporte.
- Barreras psicológicas: se insiste mucho en las diferencias y la ventaja de ser diferente. Se realizan actividades sensibilizadoras a nivel de toda la comunidad escolar, que ayudan a comprender las diferencias individuales y el valor de su aportación.

Procedimiento de Evaluación

- Valorar las actuaciones del alumnado. Demostrar lo que saben a través de habilidades.
- Valorar los procesos que utiliza el alumnado para construir un aprendizaje.
- Valorar cómo aprenden y cómo utilizan sus conocimientos.
- Valorar todas las destrezas, habilidades, capacidades del alumnado, y no solo la lingüística y matemática. Primar los aprendizajes socializadores antes que los conocimientos instrumentales.

Responsabilidad y resolución de conflictos, negociación

Trabajar la responsabilidad y convivencia entre todos. Aprender valores, actitudes y comportamientos responsables, creando por ejemplo la figura del alumnado mediador de conflictos.

La familia

- Comprometiéndose a colaborar con el plan de trabajo de la Comunidad.
- Compromiso en colaborar con el plan de trabajo asignado.
- Proponiendo sus ideas al profesorado y a toda la comunidad educativa.
- Participar y colaborar en las actividades.
- Reclamando una educación para todos y todas.
- Ofreciendo a la comunidad educativa sus ideas.
- Ayudando e informando de la eficacia e importancia que tiene la participación y la colaboración de todos y todas en la educación de sus hijos e hijas.
- Mejorando el proyecto educativo.
- Valorar lo positivo y ayudar resolver las dificultades, cambiando lo que no es conveniente para la educación de sus hijos e hijas.

2.6.- MODELOS QUE INFLUYEN EN LA MODALIDAD INCLUSIVA

Esta modalidad inclusiva a que nos hemos venido refiriendo, es principalmente el resultado de la evolución del propio proceso de perfeccionamiento continuo por el que transitan los sistemas educacionales en búsqueda constante del logro de una pedagogía más avanzada y eficiente que responda a las expectativas y exigencias de la sociedad contemporánea. Pero su influencia más directa e inmediata procede de las aportaciones que le han tributado respectivamente la Educación Especial y la Modalidad Integradora.

El surgimiento y difusión de la **Educación Especial**, fue de alguna manera en su momento, la respuesta al imperativo que para los sistemas educativos significó la ineludible existencia de alumnos y alumnas que presentaban necesidades educativas especiales que los diferenciaban del resto del alumnado. Su proyección entonces estuvo centrada, por una parte, en diagnosticar el trastorno individual que provocaba el déficit de aprendizaje y en los recursos para atenuarlo con métodos terapéuticos, de rehabilitación y compensatorios de la discapacidad. Por otra parte, en el establecimiento de un currículo paralelo a la educación general obligatoria, que estaba dirigido específicamente a este tipo de alumnado (En España, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970).

Como consecuencia natural de esta concepción, se produjo la tendencia a separar al alumnado que presentaba necesidades educativas especiales del resto, para poderles ofrecer la atención especializada que requerían. Este problema es enunciado con claridad meridiana por Arnaiz (2003, p. 11) cuando afirma: *“De alguna manera, como hoy se entiende desde visiones críticas, la Educación Especial ha funcionado como válvula de escape, para propiciar la eficacia de una escuela que no servía para todo su alumnado potencial. Así, desde sus inicios como institución pública, practicó la segregación”*. Añadiendo posteriormente otra afirmación que logra resumir las principales características de la Educación Especial, cuando afirma, Arnaiz (2003, p. 171) que: *“..... creó un sistema segregado que, social y educativamente, difundió el mensaje de*

que los alumnos con necesidades educativas especiales, debido a sus problemas tan específicos, requerían un alta especialización para ser atendidos, o lo que es lo mismo, no ‘encajaban’ en el sistema educativo ordinario”.

De esta manera, por mucho tiempo estos criterios y enfoques cobraron relevancia y se establecieron como el recurso más eficaz al alcance de las instituciones educacionales y de su influencia no escapó lógicamente y con más razón la Educación Física, donde parecía obvio entender que un alumno o alumna que presentaba discapacidades no estaba en condiciones de ejercitarse por igual y simultáneamente con el resto del alumnado.

En cuanto a la **Modalidad Integradora** como precedente de la Inclusiva, debemos tener en cuenta que la Educación Especial, en su evolución, cambia hacia otro paradigma, el de la escuela integrada. En este tipo de modalidad, la Educación Especial estará dentro de la escuela ordinaria, asistiendo a un aula a parte del centro denominada de Educación Especial, y el tiempo en ella dependerá de las necesidades del niño o niña y de la organización de la escuela.

En España, este cambio se produce fundamentalmente a partir de el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (RDOEE, 1985), de la Ley de Diversidad Social de los Minusválidos (LISMI, 1985) y de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1990).

El trabajo que se realizaba dentro del aula de Educación Especial se centraba en el escolar que presentaba necesidades educativas especiales, en sus límites, siguiendo los patrones de la Escuela de Educación Especial, que categoriza y diagnostica, según las limitaciones del escolar, siguiendo unos programas especiales. El alumno o alumna con limitaciones es quien debe adaptarse a su entorno, a la comunidad (se le exige integrarse y de una forma activa). Su trabajo es individualizado y con él se utiliza una metodología diferente a la utilizada con el resto de sus compañeros y compañeras de la

clase ordinaria. No participa de todas las actividades y experiencias de la escuela (no tiene mucha interacción social), utilizando recursos diferentes. La evaluación es realizada por especialistas.

Sobre este aspecto se pronuncia Corbet (1999), citado por Arnaiz (2003, p. 156), cuando afirma: *“... bajo la integración se han fomentado prácticas de exclusión porque generalmente era la persona afectada la que estaba obligada a integrarse en la comunidad escolar, y además, activamente. La responsabilidad se establece sobre el que es diferente, el énfasis recae sobre el discapacitado ya que debe integrarse en la cultura dominante. Por tanto, hay una gran exigencia hacia el que no puede compartir los sistemas de valores dominantes”*.

La evolución posterior surgida de la necesidad de superar las limitaciones de la modalidad integradora, propicia el surgimiento de la modalidad inclusiva, como lo afirma Giné (1998, p. 41), cuando expresa su ya citada afirmación de que: *“...se sustituye “integración” por “inclusión” y “escuelas eficaces” (...) De la visión más centrada en el individuo que se integra se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas. En nuestro país esta realidad se inserta plenamente en el principio de comprensividad que caracteriza a la Reforma”*.

En particular en Catalunya ya se están difundiendo experiencias de escuelas inclusivas donde se ha podido constatar que el alumnado que presenta discapacidad ha mejorado sus resultados, a igual que el resto de sus compañeros y compañeras de clase. El “Currículum de l’educació primària”, Decreto 95/1992, de 28 de abril, especifica los principios en los que se basa, rompiendo con la dicotomía entre currículo general y especial:

- Una enseñanza comprensiva
- Atención a la diversidad.

- Enseñanza personalizada.

Estos postulados coinciden plenamente con las características anteriormente explicadas de la filosofía inclusiva, lo cual nos permite poder aplicar en nuestros centros una escuela con este tipo de modalidad. El profesor Giné (2006, p. 40) hace referencia a la importancia que ha tenido la Reforma en España para iniciar un proceso de integración: *“la Reforma educativa ha supuesto el reconocimiento del derecho a todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas siempre que sea posible en un centro ordinario”*.

Resulta obvio observar que si la concepción integradora planteaba una exigencia centrada en el alumno o alumna que presentaba la necesidad educativa especial, que era el que debía esforzarse por integrarse al resto del alumnado en la asimilación de los conocimientos teóricos, con más razón, esta situación podía resultar hasta dramática y discriminatoria en el caso de la Educación Física, si se le exigía al individuo que presentaba discapacidades que se integrara al grupo en las actividades y juegos propios, sin adecuaciones organizativas y resaltando aún más sus limitaciones.

2.7.- DIFERENCIAS ENTRE LAS MODALIDADES INTEGRADORA E INCLUSIVA

La escuela inclusiva pretende, como afirma Araniz (2003, p.150), *“la participación de todo el alumnado en el currículum de la escuela, y reducir la exclusión escolar y social”*, es pues una escuela para todos y todas donde la educación se basa en la importancia de tener y pertenecer a una comunidad escolar donde todos hacen, dan y reciben, y donde toda las personas colaboran, se apoyan y se ayudan. Y como bien afirma Stainback (2004, p. 22), haciendo también referencia a la importancia de relación y colaboración de esa comunidad con su entorno, su barrio: *“El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas del barrio”*.

Organizarse en función de todos, encontrando la forma donde todos y todas participen, se responsabilicen, comuniquen, relacionen y lleguen a la colaboración para que este funcione cada vez mejor, construyendo en comunidad una escuela eficaz, donde todo el alumnado alcance el éxito (Ainscow, 2004).

Estamos de acuerdo con lo expresado por Pearpoint y Forest en Stainback y Stainback (2004, p. 15), cuando defienden que: *“Nuestra analogía consiste en que nuestra sociedad y nuestros sistemas escolares están en una encrucijada. Hay dos caminos: el de la inclusión y el de la exclusión. Los defensores de la exclusión promueven, aunque sea sin pretenderlo, el elitismo. Sugieren que algunos niños deben estar segregados o que no hay ni el tiempo ni el dinero necesario para proporcionar una educación de calidad y promover la igualdad de todos. La conclusión de la oposición por la exclusión es: ‘educar a los mejores y cuidar al resto’. La exclusión acepta la validez de una ‘clase inferior’ permanente en nuestra sociedad.....Rechazamos el concepto de la desigualdad permanente. Nuestra sociedad es demasiado rica. Hay opciones; no puede haber excusas... Es una cuestión de valores.....Nosotros optamos por el camino, el de la inclusión. El punto de partida de este camino consiste en aceptar a todos: educar a todos los niños en aulas y comunidades ordinarias. Es el mejor camino.”*

Y como afirma F. Ruiz Tarragó, en un artículo publicado el jueves 3 de enero del 2008 (pag. 6) en El Periódico, titulado *“La crisi del sistema educatiu a Espanya”*. Confrontar la realitat: *“Es tendéix a obviar el fet que l’obligació del sistema educatiu i de cada escola és gestionar la complexitat i estar a la seva altura, cosa que, igual que en el món econòmic, exigeix mitjans i mètodes renovats”*. (“Se tiende a obviar el hecho que la obligación del sistema educativo y de cada escuela es gestionar la complejidad y estar a su altura, cosa que, igual que en el mundo económico, exige medios y métodos renovados”)¹⁷.

¹⁷ Traducción autora de la Tesis.

Resumiendo las diferencias entre ambas modalidades, integradora e inclusiva, estas se pueden apreciar en el cuadro siguiente, número 2:

CUADRO N° 2: DIFERENCIAS ENTRE LA MODALIDAD INTEGRADORA E INCLUSIVA

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
1.- Pone énfasis en el alumnado que presenta necesidades educativas especiales y se centra en los límites de sus posibilidades. Sigue los patrones de la Escuela de Educación Especial que se basaba en el déficit (terapéutica, rehabilitadora y compensadora).	1.- Centra el interés en todo el alumnado. Busca el éxito y la igualdad de todos, apoyando las necesidades de cada estudiante de la escuela para que llegue al máximo de sus posibilidades.
2.- Se realiza en la escuela ordinaria, pero mayoritariamente dentro del aula Educación Especial.	2- Se realiza dentro del aula ordinaria de la escuela, con el docente tutor/a quien es el responsable primero.
3.- Se parte de un punto de vista individual, donde se intenta dar soluciones a las dificultades del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.	3.- Se parte de un punto de vista curricular, porque la resolución de problemas facilita y apoya el aprendizaje de todo el alumnado.
4.- Categoriza, diagnostica, según las limitaciones del escolar.	4- Detecta el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, otorgando un papel importante a la escuela como parte muy determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado.
5.- El escolar que presenta necesidades educativas especiales debe ser quien se adapte a su entorno, a la comunidad (se le exige integrarse y de una forma activa).	5.- El profesorado es quien debe adaptar la escuela a todo el alumnado. La comunidad envuelve al escolar que presenta necesidades educativas especiales dentro de un clima de receptividad, flexibilidad y sensibilidad.
6.- Los programas son especiales para el escolar que presenta necesidades educativas especiales.	6.- Las clases son regulares. El currículo es el mismo que el del resto de sus compañeros y compañeras, con adaptaciones según sus capacidades.
7.- El trabajo del escolar que presenta necesidades educativas especiales es individualizado y con él se utiliza una metodología diferente a la utilizada con el resto del alumnado de la clase ordinaria. Participa en algunas de las actividades y experiencias de la escuela.	7.- Todo el alumnado participa de todas las actividades y experiencias del Centro.

8.- Evaluación es realizada por especialistas.	8.- La evaluación la realiza el tutor/a.
9.- Los recursos que utiliza son diferentes, especiales.	9.- Utiliza los mismos recursos que tienen sus compañeros y compañeras de clase, y estos utilizan a la vez los recursos del aula de Educación Especial, mejorando así todas las prácticas educativas de todo el alumnado.
10.- El trabajo en el aula es "técnico". Técnicas individualizadas, secuenciadas y jerarquizadas.	10.- El trabajo en el aula es interactivo.
11.- La mayoría de actividades que realiza el escolar que presenta necesidades educativas especiales no tiene en cuenta la interacción social.	11.- Se utilizan metodologías de aprendizaje cooperativo, con actividades donde el escolar que presenta necesidades educativas especiales participa igual que los demás, y donde hay la posibilidad de interacción social, medio que facilita el aprendizaje y favorece la adquisición de procesos cognoscitivos complejos.
12.- Hay una "cultura" de competición.	12.- Hay una "cultura" de colaboración entre todos los miembros de la comunidad.
13.- El escolar que presenta necesidades educativas especiales recibe el apoyo de un especialista dentro del aula especial para poder seguir un programa.	13.- La escuela reestructura el programa, para que la diversidad de alumnado de cada clase aprenda, para que todos y todas aprendan y tengan éxito. La persona de apoyo esta dentro del aula ordinaria.
14.- Las familias tienen contacto con el docente tutor. Las relaciones son jerárquicas.	14.- Las familias son protagonistas indispensables en al educación de los estudiantes. Todos los miembros de al comunidad son importantes.
15.- El escolar que presenta necesidades educativas especiales, estudia una mayor parte del tiempo separado de sus compañeros y compañeras. Sabe que es diferente, cuando sale de la escuela y se "integra" en la sociedad.	15.- El escolar con necesidades educativas especiales, a partir de su inclusión dentro del aula ordinaria, y dentro de la comunidad escolar, se incluye con más facilidad dentro de la sociedad.
16.- El trabajo del profesorado es más individualizado, jerárquico.	16.- El trabajo escolar se centra en los valores de la comunidad.
17.- Se valoran las agrupaciones homogéneas.	17.- se valora la diversidad, grupos heterogéneos.
18.- La lectura es imprescindible para realizar aprendizajes posteriores.	18.- El aprendizaje es un proceso que no precisa ninguna preparación.
19.- La formación del profesorado se basa en un trabajo estándar.	19.- La formación del profesorado debe favorecer el desarrollo de destrezas para crear y personalizar la educación de cada estudiante.

2.8.- VENTAJAS DE LA MODALIDAD INCLUSIVA

Además de todo lo argumentado precedentemente, diferentes autores se han referido más concretamente a las ventajas que presenta la modalidad inclusiva y por su interés citamos brevemente algunos.

Para S. Stainback y W. Stainback (2004), estas ventajas son incuestionables y enumeran las siguientes:

- Se apoya y atiende a todos los estudiantes.
- Todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los escolares. Todos los recursos y personal se dedican a todo el alumnado.
- Hay la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. La escuela inclusiva trabaja el que el alumnado llegue a ser una persona independiente, respetuosa y responsable, todo ello en “crisis” en una sociedad donde la familia está muchas veces dividida, separada y el entorno social donde vivimos nos exige ser cada vez más competitivos, individualistas, tener un alto rendimiento, etc.

Por su parte Avissar (2000), apoyándose en una investigación desarrollada en Israel con profesoras de diferentes centros de primaria, de enseñanza media y de secundaria, plantea las siguientes conclusiones:

- Las ventajas que señalan las profesoras son mayoritariamente sociales (72%).

- La inclusión permite integrar en la sociedad a todos y todas los estudiantes sin diferencias y permite que todos y todas aprendamos a respetar las diferencias sin excepciones. La escuela es el primer escalón.
- El estudiante que presenta necesidades educativas especiales aprende, se relaciona, se siente más seguro, aumenta su autoestima y se realiza a nivel personal positivamente.
- Toda la comunidad cambia la percepción hacia la persona que presenta discapacidad. Percibe a esta persona como un individuo más de la comunidad.
- La inclusión fuerza a todo el profesorado a colaborar, con lo que todo el alumnado se beneficia con el cambio.
- El profesorado con más experiencia se implica más y tiene mejor actitud.
- El profesorado con más formación se implica mejor y tiene mejor actitud.

Igualmente Arnaiz, (2003, p. 178) haciendo referencia a los recursos del centro, que para nosotros tienen especial importancia por ser uno de los objetivos de nuestra Tesis, sobre el que explora en la parte práctica, menciona la ventaja de la integración dentro del aula ordinaria, afirmando que: *“En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor”*.

Por su parte Ríos (2003, p. 218), se refiere a la escuela inclusiva como respuesta escolar a las necesidades educativas especiales y afirma contundentemente que: *“... no podremos establecer una división absoluta entre*

centros que pueden o no pueden atender a la diversidad. De hecho, todos pueden hacerlo aunque con intensidades distintas”.

2.9.-. DIFICULTADES PARA LA APLICACIÓN EFECTIVA DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Hemos podido constatar que la concepción de la escuela inclusiva ha sido resultado de la evolución y desarrollo del pensamiento pedagógico, con base investigativa que la justifica y argumentación legal que la sustenta. Sin embargo, también resulta evidente que su comprensión y aceptación por parte de los agentes principales que deberían asumirla no siempre transita por los mejores derroteros y, al contrario, muchos se resisten a su aplicación o no la interpretan en su correcta concepción. Por ello hemos considerado de interés recopilar las opiniones que sobre este asunto de las dificultades para la aplicación efectiva de una escuela inclusiva, han publicado diferentes autores, destacando que aunque en todos los casos no se citan opiniones directamente referidas a la Educación Física, ello no significa que se le conceda poca atención, sino que lo que se expresa de manera general es también válido para todos los elementos que integran el currículo, incluyendo la Educación Física.

Autores como Fuchs y Fuchs (1995) no son partidarios de la inclusión total y defienden su postura argumentando que la escolarización del alumnado que presenta discapacidades dentro de las escuelas ordinarias priva a estos de una educación adecuada a sus capacidades y limitaciones. Defienden el continuar con una educación especial. Apuntan también la idea de que a las administraciones les interesa una escuela inclusiva porque de esta forma reducen costes y evitan el gasto de una educación mucho más específica que necesita mucho más recursos materiales y humanos.

Por otra parte Carrión (2001), después de dar a conocer los resultados de su estudio e investigación sobre la educación especial y el futuro hacia una escuela inclusiva, nos comenta una serie de indicadores que muestran las dificultades existentes para aceptar sin problemas una modalidad escolar

inclusiva. Respecto a la falta de una correcta aplicación del currículo, el autor pone énfasis a la carencia de una buena adaptación, con una concepción comprensiva de la escuela, que tenga en cuenta la diversidad de niños y niñas, hace planteamientos sobre el tratamiento de las diferencias, proponiendo estrategias para dar respuesta a los diferentes intereses y ritmos de aprendizaje de cada escolar. Carrión (2001, p.25) comenta que: *“La respuesta curricular es uno de los retos pendientes de la escuela integradora... el desarrollo de una concepción curricular comprensiva, abierta y flexible, que permita una participación activa en el proceso educativo de cualquier alumno o alumna al margen de sus capacidades puede decirse que no ha alcanzado una aceptación profunda en la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos, y ello a pesar de las diferentes formulaciones que se han diseñado hasta la fecha”*.

Más adelante señala que hay un currículo único y adaptado en lo formal, pero paralelo y diferente en la acción, afirmando Carrión (2001, p.154) que: *“El currículo se diseña y desarrolla desde una perspectiva y yuxtaposición, siendo la acción educativa llevada a cabo en las aulas ordinarias con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales paralela y diferenciada en su mayor parte..... Frente a un concepto de currículum como instrumento de promoción y desarrollo de potencialidades que sería el que más satisfacciones puede reportar a un alumnado que acumula importantes dificultades de aprendizaje, prima con fuerza una visión academicista y rutinaria de las actividades de enseñanza-aprendizaje..... la diversidad no es captada, ni valorada, como fenómeno natural y básico desde el que debe impulsarse el conjunto de actuaciones didácticas y organizativas. Más allá de la terminología, frecuentemente empleada, de necesidades educativas especiales, subyace aún un pensamiento etiquetador y de déficit, alejado de una visión competencial e interactiva de las dificultades de aprendizaje”*.

Otras referencias a la obra de este autor en el tema que nos ocupa, hace alusión al hecho cierto de que la educación especial funciona como un subsistema dentro de los centros ordinarios. En tal sentido expresa Carrión

(2001, p. 157) que: *“Sigue habiendo un sector del profesorado de aula ordinaria que no siente una especial necesidad formativa ante la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, lo que de alguna manera proyecta la idea de que se piensa que el alumnado requiere una atención educativa de especialistas y no es asunto de todos”*.

Otros autores y autoras han realizado investigaciones que amplían estas aseveraciones antes mencionadas y confirman otras; así mismo V. Soriano (2000), en su estudio sobre la integración total en las escuelas ordinarias (inclusión), en 17 países de Europa (15 estados miembros de la Unión, Noruega e Islandia), destaca que en todos ellos hay factores importantes que limitan la posibilidad de una buena y total integración, mencionando:

- La falta de implicación y actitud positiva del profesorado.
- La falta de información adecuada al profesorado.
- La poca colaboración de las familias.

V. Soriano analiza por separado las dificultades que encuentra cada país y concluye que:

a) Si en el país, la integración en las escuelas es más limitada:

- La formación sobre el alumnado que presenta necesidades educativas la da, o bien el profesorado de centros específicos, o el profesorado de centros ordinarios con más años de experiencia en el tema de la integración.
- El profesorado no tiene suficiente información y formación, lo que *“...constituye una prioridad primordial”* (Soriano, 2000, p. 157).

b) En los países donde la integración en las escuelas es una práctica generalizada, la realidad es que:

- El profesorado tiene la necesidad de una información más específica.
- El centro tiene más recursos para llevar a cabo las adaptaciones.
- Existe dentro del aula ordinaria una atención al alumnado con necesidades educativas especiales pero: *“... la atención a la diversidad es una realidad y necesidad, una diferenciación efectiva en la enseñanza constituye una prioridad que no se alcanza fácilmente”* (Soriano, 2000, p. 157).

Igualmente Avissar (2000), realiza una investigación, con profesoras, sobre la implantación de la modalidad de inclusión en escuelas de enseñanza primaria, media y secundaria de Israel. De sus conclusiones destacamos que:

a) La inclusión es implantada más en la escuela primaria, que en la escuela media o secundaria, que realizan más la integración en clases de refuerzo dentro del centro.

b) En el estudio se constata que el 50% de las dificultades que perciben las profesoras, la mayoría están relacionadas con el trabajo de éstas y el 40% se refieren a los estudiantes.

c) Las profesoras señalan como aspectos negativos para llegar a implantar bien la inclusión:

- El tamaño del grupo clase.
- La falta de experiencia de las profesoras.
- El profesorado especialista de apoyo.

- El ambiente escolar.
- Las dificultades de comportamiento.
- El alumnado que presenta discapacidades dentro de la clase es “señalado” y normalmente su nivel es inferior al resto de la clase.
- El profesorado tiene mucho más trabajo: cambiar metodologías, cuestionarse la forma de evaluar, cambiar la organización de la clase, realizar observaciones, informes, intercambiar opiniones con otros docentes, etc.
- Es difícil tener en cuenta a todo el alumnado y las diferentes necesidades, haya muchas o pocas, y todas al mismo tiempo, y durante la sesión.

Finalmente Avissar señala que:

- Las profesoras con menos experiencia valoran menos las ventajas de la inclusión. Especulan acerca posibles mejoras en la autoestima y algo de mejora en la educación.
- Cuando el modelo que prevalece en el centro es el de colaboración (más de una persona dentro del aula), el 75% de las profesoras tienden a citar más dificultades en la forma de trabajar.
- Hay diferencias de actitudes y más o menos aceptación según el nivel de educación: en primaria hay más aceptación que en secundaria.

En esta misma línea, la autora C. Grau llama la atención sobre otros aspectos que dificultan la aplicación de la escuela inclusiva, apuntando las siguientes:

- El desarrollo inadecuado de estructuras organizativas, de políticas y de procedimientos.
- La falta de atención a los aspectos culturales de la escuela.
- La ausencia de iniciativas.
- No dar una formación adecuada al profesorado. Con respecto a lo cual indica que: *“...basada en un modelo categórico provoca hondas barreras en los profesores para reconceptualizar la educación especial y cambiar sus formas de pensamiento y acción”* (Grau , 2001, p.12).

Como se ha podido apreciar la resistencia al cambio, o no asumir una actitud de flexibilidad y aceptación de los cambios, es un obstáculo recurrente que con frecuencia dificulta la asimilación de las concepciones inclusivas y la diversidad misma. A este aspecto se pronuncia Arnaiz (2003, p. 172) cuando argumenta que: *“...la inclusión en los centros resulta tan difícil porque supone reconocer y respetar a todos los grupos culturales como alternativas válidas y no sólo como substratos marginados. Supone analizar y acomodar los diversos prejuicios que amenazan y ofenden a las minorías, de manera que se respeten las diferencias y se valoren como iguales a todos los miembros de la comunidad”*.

Con lo anterior coinciden Carrión (2001), citando a Porras (1998) e Imbernón (1994). Estos señalan que hay una actitud poco adecuada para colaborar e innovar. En concreto Imbernón (1994a) comenta que es debido al hecho de que hay un alto grado de individualismo, colegiabilidad artificial (trabajo en grupo por imposición), balcanización (la división del claustro en pequeños grupos independientes, impermeables, duraderos y con un alto componente de identificación e interés personal) y proletarización del colectivo (el distanciamiento en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, instaurándose rutinas burocráticas que limitan la autonomía del docente).

Finalmente, resulta interesante acotar la reflexión de Barrero y otros (2004, p. 54), que al referirse a lo que entienden por educar la diversidad, comenta lo siguiente: *“Cuando hablamos de estas demandas que se presentan en el aula, aceptamos las pequeñas y grandes diferencias que nos dan particularidad a cada uno de nosotros, actuando de formas diversas y con parámetros desiguales. No obstante, cuando la diversidad se convierte en una dificultad para el docente, es cuando afecta las oportunidades del alumno/a con respecto a su proceso de crecimiento personal”*.

2.10.- PROPUESTAS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

En el camino hacia el logro de “una escuela para todos y todas, con todos y todas”, un primer aspecto al que tenemos que prestar atención para su erradicación, es a la enraizada práctica de diferenciar al alumnado, clasificándolo según el tipo de limitación que presenta, con la pretendida intención de ofrecerle una atención especializada para sus carencias, y el indeseado resultado de condenarlo a arrastrar un “sello de identificación” permanentemente, que termina por provocar su aislamiento en el ámbito escolar.

Diferentes autores se han referido a este problema. Entre ellos destacamos lo afirmado por Apple (1986, p. 179) cuando afirma que: *“... estas etiquetas, una vez conferidas, son duraderas por la realidad presupuestaria y burocrática de muchas escuelas -las relaciones presupuestarias, las mismas relaciones estructurales existentes entre la escuela y el control económico y cultural, la falta de experiencia en el trato con los “problemas de aprendizaje” de estudiantes específicos, etc., todo lo cual dificulta realmente el cambio real de las condiciones que causaron originalmente que el niño fuera un “estudiante lento” o se le aplicara cualquier otra categoría-. Como es raro que un estudiante sea reclasificado, el efecto de estas etiquetas es inmenso por cuanto que tiende a exigir formas de “tratamiento” que tiende a confirmar a la persona en la categoría institucionalmente aplicada..... Se suele afirmar que estos dispositivos retóricos, como las categorías y etiquetas a las que me he*

referido, se utilizaran en realidad para ayudar al niño. Al fin y al cabo, una vez que ha sido caracterizado, el estudiante puede recibir un tratamiento adecuado. Sin embargo, resulta igualmente verosímil el que, dada la realidad de la vida en la escuela y dado el papel que juega la escuela en la maximización de la producción de ciertos tipos de capital cultural y de los agentes que “necesita” el aparato económico de una sociedad, el estudiante se vea perjudicado por ser definido como alguien que necesita este tratamiento particular”.

Posteriormente profundiza en su reflexión, llamando la atención sobre el hecho de que las consecuencias de la denominada “etiqueta”, trascienden el ámbito educacional y tienen consecuencias en la inserción social posterior de la persona afectada, exponiendo, Apple (1986, p. 181), que: *“...la escuela no sólo realiza la función central de asignar etiquetas a los niños en el proceso de clasificarlos y luego distribuir diferentes conocimientos, disposiciones y visiones de sí mismos a cada uno de estos grupos etiquetados, sino que, además, la escuela ocupa la posición central de una red más amplia de otras instituciones. Las etiquetas asignadas por la escuela pública son tomadas por instituciones legales, económicas sanitarias y de la comunidad para definir al individuo en su contrato con ellas”.*

Relacionado con las ideas expresadas precedentemente, enfatizando en el riesgo de caer en una posición elitista de la educación, también se pronuncia Puigdemívol (2006, p. 3) cuando afirma que: *“Así, la inclusión, más allá del emplazamiento en el mismo espacio físico de alumnado diferente implica que todos los alumnos y alumnas sean aceptados en condiciones de igualdad y considerados en la comunidad escolar como miembros de pleno derecho. Es una idea que va ligada la igualdad en lugar de ‘educar a los mejores y cuidar al resto’”.*

Se trata entonces, de asimilar y poner en práctica desde el currículum, el principio de individualización de la enseñanza, sobre el que Coll (1991, p. 115) señala que: *“La verdadera individualización consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos. El método de*

enseñanza óptimo para alumnos con unas determinadas características puede no serlo para alumnos con características diferentes, y a la inversa. Asumir íntegramente las diferencias individuales significa, en un planteamiento constructivo, asumir la necesidad de un ajuste entre ambos elementos”.

Con ello coincide Carrión (2001, p. 25), que citando a López Melero (1995, p. 31), se refiere a la necesidad de aceptar la diversidad como línea de acción fundamental: *“educar en la diversidad no se basa -como algunos pretenden- en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos/as en su diversidad”.*

Esta atención a la diversidad del alumnado, sin poner etiquetas, a que nos hemos venido refiriendo con el apoyo coincidente de lo expresado por otros autores, es el punto de inflexión que diferencia al centro educacional, de ser un recinto en el que se transmiten conocimientos de manera diferenciada, a ser el ámbito de desarrollo donde se acoge a todos con la finalidad de educarlos para la vida en sociedad.

Al respecto, Puigdemívol (1998, p. 305) acota una interesante reflexión cuando afirma que: *“No se integra en abstracto (...) nadie se integra “literalmente” ni el currículum, ni el nivel educativo, ni en la sociedad. Las personas sólo podemos integrarnos en un grupo formado por otras personas (...) corremos el riesgo de perder de vista que, en su esencia, la integración escolar es un proceso de incorporación de individuos a grupos humanos y que, incluso dentro del contexto escolar, el currículum sólo es un instrumento al servicio de dicha dinámica de integración entre individuos: ni es su finalidad, ni constituye tan siquiera su principal referencia”.*

Todo lo dicho hasta el momento sobre la necesidad de una escuela inclusiva y sobre los estigmas que lastran el propósito de alcanzarla, no son aspiraciones abstractas, ni idealismos utópicos. Son líneas de acción que cuentan con un respaldo legal y son considerados como básicos por la Ley de Ordenación

General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y por la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, cuando establece en su Capítulo III (Formación del profesorado), artículo 102 (Formación permanente) lo siguiente:

2.- “Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos de evolución de las ciencias y las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Así mismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de “Medidas de Protección Integral contra la violencia de Género”.

En la literatura revisada sobre este asunto, se destaca la multidiversidad de factores que inciden en el fomento de una escuela inclusiva y abundan referencias que están relacionadas con factores tales como los siguientes:

- La estructura de funcionamiento y la organización escolar.
- El sentido de comunidad, donde hay una colaboración entre todos y todas.
- El compromiso y la participación activa de todo el profesorado.
- La actitud positiva del profesorado.
- La importancia de la reflexión.
- El liderazgo.
- La investigación.

- La implicación de la Administración.
- La escuela como centro de actividades comunitarias.
- La valoración del trabajo de todos los miembros de la comunidad escolar.
- La información y formación del profesorado.
- Los recursos humanos y materiales dentro del aula ordinaria.
- Un currículum básico y común, adaptado según las necesidades del alumnado.
- El apoyo, compromiso y colaboración activa de la familia.

Pero en nuestro caso, sin desconocer la importancia de todos los elementos mencionados, vamos a referirnos únicamente a los cuatro últimos aspectos por estar más directamente relacionados con los factores que de manera implícita estuvieron en la base de las preocupaciones que motivaron nuestra hipótesis de investigación y los objetivos del estudio que se abordan y profundizan en la indagación práctica desarrollada.

Con respecto a **la información y formación del profesorado** en nuestro país, la Reforma de la enseñanza de la LOGSE (1990), en la Disposición adicional 12.3, establece que se realizará la formación inicial y actuaciones de formación permanente para el profesorado. En el artículo 5 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, se establece que la Administración adoptara las medidas para la cualificación y la formación del profesorado. También se señala el hecho de favorecer la innovación e investigación, con la idea de garantizar la calidad de enseñanza a todos.

Actualmente la Ley LOE (2006) continúa con esta misma línea y expone en el Título III, Capítulo III “Formación del profesorado”, la importancia de cualificar y formar al docente, y el de fomentar y promover la investigación, experimentación y renovación educativa.

Sobre ello se pronuncia Imbernón (1994) cuando reflexiona que se produce resistencia a la formación por problemas de clima laboral (normas o expectativas de trabajo colaborativo mal orientadas o desarrolladas), de estructuras organizativas (la organización muy burocrática resta poder y protagonismo a los implicados en el trabajo dentro de las instituciones), de falta de incentivos, de ideología, de comunicación, de instalaciones, de recursos, gastos, estados psicológicos, etc.

Igualmente Soriano (2000, p. 160) llama la atención sobre la cultura profesional existente y la importancia de la formación para la atención a la diversidad acotando que: *“No existe diferencia entre países donde se ha implantado la integración hace varios años y aquellos donde la integración está menos extendida. Este hecho subraya el importante papel desempeñado por los profesores ordinarios con relación a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y la importancia que tiene el recibir información y formación suficientes y adecuadas en relación a la diversidad del alumnado”*.

Por su parte Carrión (2001) comenta lo importante de impulsar una formación inicial y permanente, y que las instituciones se comprometan a ofrecerla para conseguir una auténtica formación innovadora y de calidad. Y también Grau (2001, p. 15), basándose en Thousand, Villa y Nevin (1994), explica que la formación del profesorado es importante pero no suficiente para conseguir una escuela para todos y todas. Señala que la formación es básica y fundamental para dejar de utilizar formas de trabajo estandarizadas y pasar a usar nuevos conceptos que favorezcan el desarrollo de nuevas destrezas y con ello que los docentes confíen más en sus posibilidades para crear y personalizar la educación de cada escolar, afirmando que: *“El desarrollo de nuevas destrezas*

en los profesores a través de cambios en los planes de formación es un requisito necesario, aunque no suficiente para lograr una escuela inclusiva”.

Por último citamos a Barrero y otros (2004, p. 355), que basados en una investigación realizada entre el alumnado de Magisterio de las Universidades de Huelva y Sevilla, comentan al respecto de la formación: *“... el alumnado de todas las especialidades, exceptuando Educación Especial, recibe muy poca formación respecto a las necesidades educativas especiales que posiblemente van a estar presente en los centros educativos donde tengan que trabajar. Es por ello necesario que los planes de estudio tengan presente la necesidad de completar este ámbito de formación. El alumnado en esta investigación denuncia en general no tener idea al respecto y demanda en su formación mayor cantidad de prácticas ya que son concientes en no saber atender a un alumnado que presente problemas especiales”.*

Todas estas reflexiones citadas que reafirman la importancia de la formación del profesorado, apuntan indirectamente a la necesidad de emprender acciones concretas para superar una situación, que aunque referida a la educación en general, también está presente en nuestros especialistas de Educación Física. Sobre ello se indaga y amplía en la parte práctica de nuestro estudio.

El **currículum** es también otro importante factor a tener en cuenta, sobre el que Kirk (189, p. 72), señalando la importancia de que el profesorado sea quien tome las decisiones e introduzca innovaciones que el propio documento normativo les permite y afirma que: *“Tienen (refiriéndose a los profesores) la experiencia de trabajar con los alumnos y planear las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta las diversas necesidades educativas de los alumnos; son por entrenamiento y cualificación el único grupo profesional que tiene competencia para decidir en temas de currículum y, más aún, tiene que hacer efectiva cualquier política que surja sobre el currículum, de ellos dependería la responsabilidad de determinarlo. Además, las decisiones sobre el currículum se tomaran mejor, no por los políticos, sino por los profesores actuando de forma autónoma”.*

Por otra parte, Torres (1998), Arnaiz (2003) y otros autores, hacen referencias al “currículum oculto” que todos los profesores transmiten y coinciden en la importancia de desarrollar el trabajo con enfoque interdisciplinario. De todo lo cual se deriva la necesidad de emprender acciones encaminadas a potenciar el enriquecimiento del currículo por parte del profesorado, a partir de las propias posibilidades orientativas que este concede.

Con respecto a los **recursos**, la Ley LOGSE (1990) establece:

1. “Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad”.

Que la nueva Ley LOE (2006) siguiendo el mismo criterio y en relación al alumnado que presenta necesidades educativas especiales dicta:

Artículo 72

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

E igualmente, en un interesante artículo publicado en El País, del lunes 28 de noviembre de 2005, titulado “Educación. La reforma educativa”. David Hopkins, profesor del Centro de Liderazgo de la Universidad de Londres (Inglaterra), que asesora al gobierno británico en el sistema educativo, y Petra Stanat catedrática de la Universidad Friedrich-Alexandre (Alemania), comentan la importancia de dar el máximo de recursos posibles aquellos centros donde el alumnado tenga más necesidades educativas, para alcanzar un buen nivel de enseñanza.

Resulta obvio destacar la importancia de los recursos para poder acometer la empresa de desarrollar una educación inclusiva, pero como destaca en otras partes de nuestra Tesis, no solo se trata de disponer de recursos, sino de

gestionarlos eficazmente por parte de las direcciones institucionales, así como promover la iniciativa del profesorado en la dirección de buscar soluciones creativas para los recursos disponibles.

El papel de la **familia** también se destaca en diferentes momentos de nuestra Tesis, porque no solo se trata de que su aportación resulta decisiva para lograr una escuela inclusiva, sino de que sin su participación y sobre todo compromiso, resulta absolutamente imposible lograr esos propósitos.

A ello se refiere Puigdemívol (2006, p.4).cuando afirma que: *“Toda escuela inclusiva parte de la base que, por lo general, las familias tienen ideas adecuadas con respecto a lo que les gustaría que aprendiesen sus hijos e hijas, por lo que el diálogo con las familias y la participación efectiva de éstas en los diferentes ámbitos de decisión de la escuela adoptan un primer plano”*.

También se pronuncia Barrero y otros, p. 354) cuando asegura que: *“La formación debería tener en cuenta la posibilidad de realizar actuaciones específicas: centradas en la sociedad, la familia y en el centro, asumiendo una labor de compromiso ante la respuesta educativa que tiene y debe dar aunque todo ello es un proceso complejo en transformación constante”*.

Recapitulando sobre otras acciones que resultan importantes para la inclusión, podemos resumir las siguientes:

- La colaboración activa del individuo que presenta necesidades educativas especiales: la aceptación de sus capacidades y su esfuerzo e interés.
- La información de las capacidades y limitaciones del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- La comprensión.

- La atención.
- El desarrollar actitudes positivas hacia el esfuerzo y trabajo diario.
- El activar al máximo la colaboración del alumnado que presenta necesidades educativas especiales-escuela, familia-escuela.

Resulta un objetivo prioritario de la inclusión, lograr que la persona se adapte al máximo al entorno por medio de la autonomía máxima de esta. Por tanto será fundamental el que el individuo llegue a realizar por si solo actividades tales como el aseo personal, la alimentación y la movilidad. Para este último aspecto será importante la adaptación de las aulas, ascensores, baños, accesos a instalaciones complementarias, transportes, suelos antideslizantes, mobiliario y todo lo que constituya una barrera arquitectónica.

Será necesario entrenarse para todo ello, repitiendo las actividades, siendo constante en ellas y siempre que sea posible contar con la ayuda de varios especialistas como puede ser un psicólogo, fisioterapeuta, logopeda, etc., que informaran, objetivaran necesidades, preverán dificultades y ayudarán a encontrar soluciones. En el caso de que el alumno o alumna que presenta necesidades educativas especiales reciba ayuda de una persona, esta debe ayudar solo en lo necesario, sin sobreprotegerlo, lo cual influirá positivamente en su valoración y autoestima personal.

2.11.- SITUACIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

En la Tesis que se presenta, se destina una parte a abordar la Educación Física Inclusiva y la inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz dentro del área de la Educación Física; en la que se profundiza el diagnóstico que presenta esta situación y se hacen recomendaciones concretas para abordarla exitosamente; sin embargo, como se ha podido apreciar a lo largo del desarrollo de este apartado, todas las referencias bibliográficas que abordan el modelo inclusivo, con sus ventajas, dificultades y propuestas, están centrados

en la dimensión global del problema sin entrar en el análisis de las materias y didácticas particulares. Por ello, hemos considerado de interés, abordar de manera muy concreta cómo se manifiesta toda esta situación en el marco concreto de la Educación Física, por ser la materia a la que específicamente se refiere nuestro estudio.

Resulta obvio que si, como se ha podido apreciar, para el aula ordinaria donde se desarrolla el resto de las áreas existen obstáculos que dificultan la participación total del alumnado que presentan necesidades educativas especiales y con ello su inclusión. Esta es una situación de la que no escapa la de Educación Física, manifestándose de manera más aguda cuando esas necesidades se refieren a discapacidades motrices, que limitan la motricidad en una actividad en la que el movimiento es su razón de ser.



Imagen nº 6: alumna que presenta discapacidad motriz durante una sesión de baloncesto realizando pases con la pelota. Fotografía tomada por M. Cumellas.

Ríos señala que, con mayor frecuencia que la deseada, el alumnado que presenta necesidades educativas especiales tiene un papel pasivo en la sesión de Educación Física. Aunque desde 1994 en Catalunya y en 1995 en el territorio MEC, se aplican las adaptaciones curriculares y no hay excepciones para la práctica de la Educación Física, existen todavía alumnos y alumnas que presentan discapacidades que no participan activamente de las sesiones. Como bien dice Ríos (2003, p.358): “...están en las sesiones pero no como *parte activa*”, y a esto ella lo denomina “*falsa inclusión*”. Por lo que su participación se caracteriza por:

- Hacer exclusivamente acto de presencia.
- La asunción de roles pasivos (dejar hacer).
- Abusar del trabajo teórico.
- La destinación del tiempo de clase a sesiones de fisioterapia.
- La realización de actividades individualizadas al margen del resto de los compañeros y compañeras de manera habitual.

A partir de nuestra propia experiencia como educadora y de los estudios realizados en este tema en el curso escolar 2008-2009¹⁸, mencionamos aquellas cuestiones que en nuestra opinión constituyen las principales barreras que interfieren en la inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz en las clases de Educación Física:

- No existe un currículo que especifique bien la metodología a utilizar, y las posibles maneras de adaptar las actividades, cuando un docente

¹⁸ Licencia de Estudios, curso escolar 2008/2009 “Aprendre a viure junts” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Educació).

tiene un alumno o alumna que presenta discapacidades motrices dentro de su clase.

- La falta de información relacionada con el historial del alumno o alumna desde su inicio de la escolaridad.
- Las características propias del alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, pues a parte de sus limitaciones físicas, con frecuencia manifiesta baja autoestima (creer más en sus limitaciones que en sus posibilidades), pocas relaciones sociales, falta de experiencias y sobreprotección de la familia.
- La carencia en la formación del profesorado en Educación Física Adaptada.
- La falta de información del profesorado.
- La insuficiencia de bibliografía especializada en Educación Física Adaptada.
- La poca experiencia del docente en temas relacionados con el alumnado que presenta discapacidad (ya detectado durante su formación inicial universitaria).
- Al profesorado le cuesta cambiar el programa. Tiene una programación hecha de otros años, y la sigue, tenga o no alumnado que presenta necesidades educativas especiales. El alumnado que presenta discapacidad se ha de adaptar a la programación, cuando debería ser todo lo contrario.
- La poca colaboración y apoyo del resto de profesorado del centro.
- La poca capacidad de innovación e investigación en este tema.

- La insuficiencia de recursos humanos; en cuanto a especialistas que asesoren a nivel de rehabilitación física¹⁹ y de un auxiliar o guía de apoyo dentro de la sesión de Educación Física con un mínimo de conocimientos en Educación Física Adaptada²⁰; la carencia de un especialista en motricidad en el equipo multiprofesional de la zona, que asesore a nivel curricular; el insuficiente apoyo familiar y de no disponer de la información médica básica.
- Carencia de instalaciones deportivas adaptadas en los centros escolares (supresión de barreras arquitectónicas, vestuarios adaptados, ascensores, correcta señalización, rampas adecuadas, etc.).
- La insuficiencia o inexistencia de materiales adaptados.
- La falta de un trabajo de sensibilización a nivel de grupo-clase y de toda la comunidad escolar, provocando actitudes de más rechazo e intolerancia.

¹⁹ Actualmente en Catalunya, dentro de los EAPs, existe fisioterapeutas que asesoran a las escuelas.

²⁰ En Catalunya desde el 2004, sin estar dentro de una normativa, el Departament d'Educació empieza a dotar a las escuelas con personas (auxiliar o "vetllador/a"), para realizar un apoyo escolar al alumnado que presenta discapacidades motrices (no es específico de la Educación Física).

CAPÍTULO TERCERO

3.- EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.1.- ANÁLISIS HISTÓRICO DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA

Como se declara en la justificación del estudio en el que se basa la Tesis Doctoral que se presenta, tanto la experiencia pedagógica que desarrollamos, como la indagación exploratoria que realizamos para obtener información, centran su atención en el currículum de Educación Física de primaria. En concreto en el tratamiento que se da al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en la Comunidad de Catalunya y por extensión en el territorio MEC.

La situación que existe actualmente con respecto a este tema y más concretamente el existente en el momento que se realizó el estudio, es resultado de una larga evolución en la concepción curricular. Ha estado determinada por las condiciones sociales, económicas y políticas de cada etapa histórica concreta, y por las exigencias y expectativas que la sociedad ha marcado al sistema educativo.

Por tanto, hemos considerado que analizar esa evolución y el propio condicionamiento recíproco currículum-sociedad, es un aspecto al que se debía dedicar un espacio en nuestra Tesis y ello es lo que se pretende en este apartado de la misma. Esto nos permitirá interpretar mejor el papel que el currículo ha desempeñado en el sistema educativo, y con ello tener una visión más completa de nuestra investigación.

3.1.1.- EL SIGLO XIX

El panorama educacional del siglo XIX refleja la influencia aún prevaleciente de períodos precedentes desde la Edad Media, en que la ideología dominante estaba muy influenciada por el poder de la Iglesia y la concepción que situaba a Dios en el centro de todo, épocas en las que la diferencia de clases era muy

marcada y el acceso a la educación era exclusivo de las clases dominantes, siendo privativo a las clases bajas.

En 1813, durante el reinado absolutista de Fernando VII, donde la sociedad es mayoritariamente conservadora, opuesta a las ideas progresistas que florecían en Europa, aparece el “Informe Quintana” donde se establece que la enseñanza pasa a depender del Estado y se expone el principio de gratuidad y obligatoriedad para todos los ciudadanos.

En 1834 termina imponiéndose un sistema educativo estatal, donde la educación pública es un organismo más del Estado, sujeto y sometido al poder ejecutivo y bajo una élite moderada. Se impone así la centralización que margina a los sectores más democráticos y la iglesia determina totalmente en la educación. Será así educación para minorías privilegiadas, que tienen en este momento la propiedad y el poder económico.

En 1857 se aprueba la Ley de Instrucción Pública o Ley de Moyano, que iba a fijar los tres niveles educativos: primario, secundario y superior y a definir sus contenidos. Este Ley significó la estabilización del régimen educativo y muchas de sus disposiciones, especialmente lo que se refiere a la fijación de los tres niveles educativos y el ordenamiento del profesorado. El régimen y gobierno de los centros, tuvieron vigencia hasta bien entrado el siglo XX. Aunque la obligatoriedad escolar se dio con esta Ley, no será hasta mediados de 1980 que esta prescripción se hará realidad.

El 10 de julio de 1879 hay la proposición de Ley donde primera vez se el Estado mencionará el deporte, con la idea de crear la Escuela Central de Gimnasia y se declara oficial la enseñanza de la Gimnástica Higiénica en los Institutos de segunda enseñanza y en las Escuelas Normales. Es defendida por el Ministro D. Manuel Becerra en 1981 y sancionada por el rey D. Alfonso XII el 9 de marzo de 1984. No es hasta marzo de 1883 que se publica la Ley en la Gaceta.

3.1.2.- EL SIGLO XX

Principios de siglo

En 1924 se aprueba el Real Decreto de 18 de junio, donde el Directorio militar de Miguel Primo de Ribera implanta “La Cartilla de Gimnástica infantil” que es distribuida entre el profesorado. Podemos considerarla el primer manual de Educación Física en España. Contenía láminas ilustrativas en las que se exponían las lecciones de gimnasia, basadas en las ideas de la escuela sueca de P.H. Ling y Eli Falk, y con tendencia hacia la gimnasia natural promulgada por G. Hébert.

Periodo de la Segunda República Española (1931-1939)

El 22 de Diciembre de 1931, se aprueba un Decreto que deroga “La Cartilla de Gimnástica infantil”. En los primeros años se imparte Educación Física en los colegios, pero en el Plan de Estudios de 1934 desaparece del currículo escolar, pasando a llamarse Juegos y Deportes y deja de ser reconocida como asignatura. En 1935 se crea la Junta Nacional de Educación Física que organiza la asignatura en todos los grados de enseñanza. Se puede afirmar que con la República por primera vez hay un reconocimiento de la asignatura; esta es impartida en las escuelas con al idea de ser parte de la educación laica porque se valora su aportación a la salud e higiene física y mental de la persona.

Periodo de la Dictadura Franquista (1940-1978)

Al terminar la Guerra Civil, con la victoria del General F. Franco, se propugnará un estado totalitario, autoritario, no parlamentario, nacionalista, y confesional (la religión católica es impartida de forma obligatoria en todos los centros). La educación se basará en la fusión de Estado-Régimen-Iglesia Católica, donde la escuela será una institución al servicio del Estado bajo las ideas de patriotismo, autoridad y el sentido jerárquico, donde el profesorado estará ideológicamente

controlado. En esta sociedad conservadora y tradicional, se rechaza cualquier pedagogía progresista y la enseñanza de la Educación Física, o cualquier contenido relacionado con lo que podríamos decir de una concepción de raíz europeo, donde tiene mucha importancia la filosofía de un “Cuerpo saludable”.



Imagen nº 7: clase de gimnasia sueca de la época republicana en que... “ la formación y programas serán diferentes según el sexo”

Así una vez acabada la guerra y hasta casi los años setenta, bajo la ideología antes mencionada y bajo el aprendizaje de una sola lengua, el castellano, se incrementan las diferencias de sexos en la escuela, ya que esta institución continúa e intensifica los roles sexuales propios de la época y sociedad. Todo el alumnado tendrá una formación religiosa moral y una formación patriótica. Todos los escolares serán separados y educados según el sexo, teniendo programas bien diferenciados: los chicos cursarán asignaturas con un contenido más social, más de formación cultural y profesional (ámbito de lo público) y las chicas adquirirán contenidos relacionados con el rol de ama de casa, como por ejemplo la asignatura de “Labores y enseñanzas del hogar” (ámbito de lo privado). En cuanto a la Educación Física, es apartada del resto de la educación, dependiendo en exclusiva de la Falange, con ejercicios

similares a los realizados entre los militares, como el caso de la gimnasia sueca. La formación y programas serán diferentes según el sexo: los chicos tendrán profesores especiales designados por el Ministerio, a propuesta de la Jefatura de Enseñanza del Frente de Juventudes y las chicas profesoras designadas también por el Ministerio, pero bajo la Delegación Nacional de la sección Femenina.

El 17 de julio de 1945 se publica "El Fuero de los Españoles". Este tiene varios artículos y en el número 5 hace mención a la educación, donde especifica que es un derecho y deber, pero no lo considera obligación.

En cuanto a la Educación Primaria, la Ley obligaba a dar lectura y expresión Gráfica, Naturaleza, Música, Educación Física, Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional y Geografía e Historia. Pero la Educación Física escolar continuará la total rotura y separación del mundo educativo, seguirá con su carácter totalmente militar y dependiendo de la Falange y las JONS, influenciado por el movimiento falangista europeo de aquellos momentos. La Educación Física tendrá una legislación diferente a las leyes de educación general habidas (14 de junio de 1945). Será un instrumento más de la clase conservadora dominantes en el poder, para introducir la ideología del régimen basada en aspectos tales como la segregación de sexos, moralizante en cuanto a valores y actitudes, exaltación de la raza, obediencia absoluta al líder, al jefe, etc.

El año 1961 es una fecha importante en el proceso de reconocimiento del área. Se aprueba la Ley 77/1961, de 23 de diciembre, o Ley Elola-Olaso, donde en su Capítulo Tercero, artículo 5, 6, y 8 hace referencia a la Educación Física y en como se establece su obligatoriedad en todos los niveles de enseñanza, y en que la impartirán maestros y maestras instructores de Educación Física, y entrenadores de Educación Física. Se crea la Junta Nacional de Educación Física para coordinar y planificar la Ley en los centros. Pero hay que destacar que la normativa no será efectiva porque no será aplicada, no se darán los

recursos humanos, materiales y económicos necesarios, estando todavía estará bajo la influencia de la ideología nacional-católica.

En diciembre de 1965 se aprueba la Ley que declara el sistema de la educación primaria y menciona la Educación Física como una de las “ordenes de conocimiento a dar en las escuelas”. La Ley plantea unos fines y contenidos y establece que el área tendrá un carácter higiénico y fisiológico. Aunque la normativa ya pasaba a considerarla como una materia igual a las demás con carácter formativo, en la práctica no se la consideraba igual a las demás, es más un área que rellena el horario escolar y como bien dice Ríos (2003), es una “María”.

El 2 de febrero de 1967, se aprueba el decreto 193/1967, referente al nuevo Plan de Estudios de las Escuelas Normales de Magisterio, en él que las Delegaciones Nacionales de Juventudes y Sección Femenina formarán al profesorado relacionado con el área de Educación Física de las escuelas mediante los cursos de capacitación “*Activades juveniles de tiempo libre*”. Pero por su denominación podemos deducir que la formación que se ofrece al profesorado de Educación Física, más que satisfacer unas necesidades escolares, es una especie de pasatiempo que convierte a la Educación Física escolar en una “performance deportiva” (Torralba, 1994, p. 92).

El 4 de agosto de 1970, se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Supone el inicio de la superación del gran retraso histórico que tenía el sistema educativo español. Una de sus principales e importantes características es que declara la educación como servicio público y de responsabilidad prioritaria del Estado, aunque existían muchas escuelas privadas que ofrecían también el servicio y había centros con subvenciones del Estado. Con esta normativa, la enseñanza básica será de los 6 a 14 años, con dos etapas que se dividirán de 1º a 5º curso y de 6º a 8º curso. Será obligatoria, gratuita y unificada, con lo que se inicia en cierta manera la equidad e igualdad de oportunidades en nuestro país, fomentando por primera vez una educación personalizada, agrupaciones flexibles del

alumnado, promoción del estudiante respetando el principio de progreso continuo, valorando el trabajo en equipo y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad.

Pero todo y estas innovaciones, la Educación Física siguió siendo un área bastante desfavorecida y olvidada ya que por ejemplo en el artículo 17, cuando se especifican *“las áreas de actividad educativa”*, no aparece considerada; solo se hace una pequeña referencia en el artículo 16 señalando que en cuanto a la formación del alumnado tendrá una *“capacitación físico-deportiva”*.

Con estas perspectivas la materia no dispuso de los recursos necesarios para su desarrollo: *“Tampoco la Ley General de Educación de 1970, fue positiva para la incardinación de la educación física, puesto que dejó en manos de la Secretaria General de Movimiento la potestad de nombrar los profesores de educación física. Esta situación, junto con la discriminación laboral y la falta de recursos, fueron elementos determinantes de la inexistencia de esta asignatura escolar, a pesar de figurar oficialmente en los planes de estudio”* (Burriel y Carranza, en Blázquez, 1999, p. 435).

En cuanto al área de Educación Física y a la persona que deberá impartirla, en concreto la Ley dice:

1ª Etapa de EGB

- Forma parte del área de expresión dinámica, junto con la música.
- La da un maestro que se encarga a la vez del resto de las áreas.

2ª Etapa de EGB

- Es un área específica llamada *“Educación Física y Deportes”*.

- En cuanto a la asignación de áreas por docente, la Educación Física tiene asignado un profesor (especial).

Es importante señalar aquí que aunque para la primera etapa será un único docente, en la segunda etapa el área será impartida por una persona “especialista”.

En cuanto al currículo, los objetivos y contenidos a dar a través de todas las áreas serán presentados con la aprobación de las “Orientaciones Pedagógicas”, aprobadas por órdenes ministeriales, el dos de noviembre de 1970 para la primera etapa y el seis de agosto de 1971 para la segunda etapa.

Un referente importante para el estudio de este currículum es la Tesis Doctoral de T. Lleixà (1998), quien señala en él la falta de coherencia en la estructura global del contenido, la confusión y mezcla de objetivos didácticos, contenidos y actividades, y sus desacertadas secuencias y falta de continuidad de los contenidos de una etapa con los de la otra. También menciona el hecho de que como objetivo final de la segunda etapa se tenga el desarrollo corporal de la persona, separando todavía cuerpo y mente, en vez del desarrollo de la persona como un todo global. Así se especifica como finalidad “*el perfeccionamiento de las actitudes físico-deportivas del escolar*” y el “*desarrollo armónico del cuerpo*”. Finalmente también resalta el hecho de que los contenidos están descritos de forma totalmente sexista: “*control del balón manejado con pie o mano (niños) y sólo con la mano (niñas)*”. De todo el contenido del currículo valora el hecho que en la primera etapa haya un intento globalizador de la materia con el área de música.

En cuanto a la educación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales hay que señalar que por primera vez, los considerados “*deficientes leves*” (Capítulo VII, 51), son escolarizados en las escuelas ordinarias, dentro de un aula de Educación Especial. Pero en ningún momento la Ley menciona ninguna atención específica curricular por parte de ninguna área, y menos todavía en lo que corresponde a la Educación Física.

3.1.3.- FINAL DE SIGLO XX

La Constitución Española

En 1978 se aprueba la Constitución Española dando paso a la democratización de la sociedad. Se concibe la educación como un derecho de todas las personas. Se establece una nueva línea en el sistema educativo en España y una nueva línea de currículo, que a la vez influirá en el conocimiento y reconocimiento de la Educación Física como un área más dentro de éste:

Artículo 43.3

Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio.

La Constitución dará competencias a las autonomías con lo que se descentralizará el poder político y administrativo del Estado. Así por ejemplo en Catalunya, en el Estatuto de Autonomía (Ley Orgánica 4/1979 de 18 de diciembre) se dispone la competencia plena en educación:

“Es de competencia plena de la Generalitat la regulación y administración de la educación en toda su extensión, niveles, grados, modalidades, especialidades, en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo que dispone el artículo 27 de la Constitución y las Leyes Orgánicas que se desarrollen”.

Las Orientaciones y Programas (Comunidad de Catalunya) y los Programas Renovados (MEC)

En 1980 en Catalunya, se aprueban “Las Orientaciones y Programas de la Generalitat de Catalunya”, con el Real Decreto 20809/1980 de 3 de octubre. Con esta normativa la Administración del Estado traspasa a la Generalitat de Catalunya los servicios referentes a la elaboración y aprobación de planes, programas de estudio y orientaciones pedagógicas, que desarrollarán y complementarán las enseñanzas mínimas de educación, establecidas por el Estado español. Se publican así sólo los programas pertenecientes al ciclo

inicial y medio de EGB. El de ciclo superior no llegó a ser publicado debido al cambio de la Ley y a la proclamación de la Reforma educativa.

En 1981-1982 en el territorio MEC, se aprueban “los Programas Renovados” con el Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica (EGB) y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial y el Real Decreto de 710/1982, de 12 de febrero de fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo medio (los programas no llegaron a aplicarse en la Segunda Etapa de EGB). Se presentan por primera vez los contenidos diferenciados por ciclos, en bloques temáticos y están mucho mejor especificados que en el currículo anterior.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

En 1990, llega la Reforma con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que en su preámbulo declara el objetivo de mejorar la calidad de enseñanza, exponiendo: *“Asegurar la calidad de enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro...(...) El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, y a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológica plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”.*

Hay grandes cambios dentro del país que permitirán que en España se inicie una Reforma similar a la de otros países desarrollados. La nueva Ley de educación marcará un antes y un después en la educación española. El nuevo sistema educativo tendrá diferentes etapas (infantil, primaria, secundaria, formación profesional y educación universitaria), niveles y ciclos, habiendo entre ellos una transición. El objetivo será conseguir una formación permanente. Se publicará un currículo con unos objetivos y contenidos que

perseguirá una formación básica y común para todo el alumnado, proporcionando, por primera vez, una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. La enseñanza se adecuará a las características y diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y niñas. Por primera vez en el aula ordinaria se escolarizará al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

La nueva Ley establece:

Artículo 3

- 1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.*
- 2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:*
 - a) Educación infantil.*
 - b) Educación primaria.*
 - c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.*
 - d) Formación profesional de grado superior.*
 - e) Educación universitaria.*
- 3. Son enseñanzas de régimen especial las siguientes:*
 - a) Las enseñanzas artísticas.*
 - b) Las enseñanzas de idiomas.*
- 4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial si así lo aconsejara la evolución de la demanda social o las necesidades educativas.*
- 5. Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales.*

En cuanto a la enseñanza básica, ésta será tendrá muchos más años de escolaridad, colocándose al nivel otros sistemas educativos europeos:

Artículo 5

La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.

2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

Artículo 6

1. A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.

2. Los alumnos tendrán derecho a permanecer en los centros ordinarios, cursando la enseñanza básica, hasta los dieciocho años de edad.

En concreto, a nivel de la Educación Primaria, la Ley establece seis cursos académicos con un currículum básico y común para todo el alumnado:

Artículo 12

La educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

En cuanto al área de Educación Física es importante señalar que se la considera obligatoria, como una más del currículo y por primera vez impartida por un profesor especialista en toda la etapa. Fomentará el desarrollo global del alumnado, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje de cada individuo:

Artículo 13

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 14

2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:

- a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.*
- b) Educación artística.*
- c) Educación física.*
- d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y literatura.*
- e) Lenguas extranjeras.*
- f) Matemáticas.*

3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

Artículo 16

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.

Finalizamos así el siglo XX con una normativa que permite que el área de la Educación Física tenga una posición relativa más favorable que en otras épocas y con mucho más conocimiento para desarrollar plenamente el área de la Educación Física. Una Ley que valora la Educación Física como materia que contribuye a la formación del alumnado. Una Ley que rechaza la discriminación de todo tipo y escolariza dentro del aula ordinaria al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

3.2.- EL CURRÍCULUM Y SUS FUNCIONES

Es importante para la comprensión de nuestro estudio tener una visión clara y objetiva sobre el papel que desempeña el currículum, en tanto que documento orientador en él que se concretan las aspiraciones educativas de la sociedad y guía para el trabajo del profesorado encargado de materializarlas. Esto pudiera tratarse de un asunto sin mayor importancia para las actuales generaciones de maestros y maestras que por ejemplo, acumularan 30 años de ejercicio pedagógico conociendo las orientaciones curriculares, pero si tenemos en cuenta la evolución histórica que se reseña anteriormente, vemos que no siempre ha sido así y de lo que se trata es que la práctica pedagógica aproveche creativamente las ventajas que ofrece la actual concepción del currículum.

Un referente ineludible para abordar este tema, por su importante protagonismo en la reforma educativa, lo constituye Cesar Coll (1991, p. 21) que define el currículum como: *“...un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se percibe y lo que realmente sucede en las aulas”*.

También Coll (1991, p. 31-32) argumenta la necesidad de que el currículum sea un instrumento útil y eficaz para orientar al profesorado en su programación. Comenta la importancia de que el docente sepa claramente qué, cuándo, cómo enseñar y evaluar, teniendo muy presentes las condiciones del entorno y las necesidades del alumnado, afirmando que: *“...el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar”*.

Enfatizando más adelante (1991, p. 31) en algo muy importante, que no siempre se tiene en cuenta, con respecto a la necesidad de que la labor docente educativa sea un acto de creatividad y adecuación a las exigencias concretas del alumnado a partir de las premisas curriculares: *“Un buen Diseño Curricular no es el que se ofrece a los profesores soluciones hechas, cerradas y definitivas, sino el que les proporciona elementos útiles para que puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias particulares en las que tiene lugar su actividad profesional. Estimular la innovación y la creatividad pedagógica ofreciendo un marco integrado y coherente es, sin lugar a dudas, la finalidad que debe perseguir todo Diseño Curricular”*.

Esta afirmación sobre la función orientativa del currículum, significa una diferencia sustancial con relación a la concepción que se le asignaba en las épocas precedentes que se reseñan al inicio de este apartado. En tal sentido Coll (1991, p. 30) afirma que: *“La primera función del currículum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto –las intenciones y el plan de acción- que preside las actividades educativas escolares En tanto que proyecto, el currículum es una guía para los encargos de desarrollo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no pueda limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y de orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es una función del currículum evitar que se produzca un hiato entre dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores”*.

Tenemos entonces que la función principal del currículum es de orientación sobre los contenidos y formas de la enseñanza, pero otorgando flexibilidad de

adaptación al profesorado para que esto se cumpla teniendo en cuenta las particularidades de su estudiantado concreto.

3.2.1.- EL CURRÍCULUM COMO INTENCIÓN Y REALIDAD

De manera que las intenciones del currículum siempre deben tener en cuenta la realidad en que este se materializa. Al respecto Stenhouse (1991, p. 27), plantea esta doble función que es analizada por Lleixà (1998, p. 29), afirmando que: *“Dicho autor entiende que el concepto de currículum se bifurca en dos vías. Una de ellas responde a una intención: ‘una intención, un plan, una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas’. La otra responde a una realidad: ‘el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas’”*.

Según la citada autora, la clasificación sería entonces la siguiente:

- a) El currículum como realidad:
 - “Por *currículum* entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela” (Wheeler, 1976, p. 15).
 - “Todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela” (Foshay 1969; citado en Connelly y Lanz, 1989, 1067).
 - “*Currículum* abarca todas las oportunidades de aprendizaje provistas por la escuela” (Taylor, 1970, p. 16).
 - “El *currículum* es fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio” (Kansas, 1988, citado en Stenhouse, 1991, 26).

b) El *currículum* como una intención:

- “El plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno es lo que llamamos currículum” (Christine, 1973, p.14)
- “El *currículum* es en esencia un plan para el aprendizaje” (Taba, 1974, p.110).
- “Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados” (Inlow, 1966, citado en Stenhouse, 1991, p. 29).
- “Un *currículum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984, p. 29).

Dentro de este bloque además deberíamos incluir aquellas definiciones que consideran el *currículo* como un documento escrito donde queda plasmada la intención a que nos referimos, como por ejemplo: *‘Un currículum es un documento escrito que contiene un conjunto organizado de decisiones acerca de lo que debe enseñarse en las escuelas o grupos de escuelas’*. (Beauchamp, citado en Ch. Christine y D. Christine, 1973, p. 175).

Finalmente Lleixà (1998, p. 30), cita la definición sobre *currículum*, aportada por Coll (1986, p. 15), explicando que es un puente entre la intención y la realidad: *“El currículum és una baula que es situa entre la declaració de principis generals i la seva traducció operacional, entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica, entre la planificació i l’acció, entre el que és prescriu i el que realment succeix a les aules”*. (“El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre

la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre el planificados y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas”)²¹.

De tal manera que el *currículo* es, en última instancia, una declaración de intenciones educativas, en la que se resumen las aspiraciones de conocimientos y valores que nuestra sociedad contemporánea pretende, pero que se hace realidad tangible en la medida que los encargados de materializarlo tengan la capacidad de adecuarlo a su circunstancias y particularidades concretas.

3.2.2.- DEFINICIONES DE CURRÍCULUM

Desde la aprobación de la Constitución, en 1978, hasta la actualidad, diferentes normativas definen el *currículum* como:

Según la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, en su artículo 4: *“Se entiende por currículum el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”*.

Según el “Currículo de la Educación Primaria del territorio MEC”, en su artículo 6, punto 1, el *currículum* esta definido como: *“El conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en dicho nivel educativo”*. (Ministerio de Educación y Ciencia. Primaria. MEC. Decreto de Currículo. 1992. p. 12).

Según el “Currículum de la Educación Primària de la Comunidad de Catalunya” (1992 p. 16), se define como: *“El conjunt d’objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d’avaluació que guien l’acció docent per a cada etapa, cicle, modalitat del sistema educatiu, aquest ha de respondre a les bases*

²¹ Traducción de Teresa Lleixà.

psicopedagògiques que el sustenten. Per tant, els mecanismes a través dels quals es produeix l'aprenentatge i la concreció dels criteris metodològics en la pràctica educativa, són elements fonamentals a tenir en compte en el desenvolupament del currículum." ("El conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que guían la acción docente para cada etapa, ciclo, modalidad del sistema educativo, esta ha de responder a las bases psicopedagógicas que lo sustentan. Por tanto, los mecanismos a través de los cuales se produce el aprendizaje y la concreción de los criterios metodológicos en la práctica educativa, son elementos fundamentales a tener en cuenta en el desarrollo del currículum")²².

Según la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006 en su Capítulo III, artículo 6, punto 1, define el *currículo* como: *"El conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley"*.

Vemos así que la normativa española considera que el currículum debe establecer todo aquello que el medio escolar deberá ofrecer al alumnado para que aprenda: unas metas a conseguir, unos contenidos a tratar, orientando en cómo enseñar y evaluar a los escolares. Pero destacar que la última Ley añade un nuevo concepto a tener en cuenta, el de las competencias básicas, los mínimos indispensables que debe adquirir todo el alumnado en su trayectoria escolar.

Otra definición más general que se propone en el Glosario de Psicopedagogía.com, define el *currículum* como *"...la especificación de las intenciones educativas, permitiendo guiar las acciones de los docentes, es decir, permite establecer el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuando evaluar"*.

²² Traducción autora de la Tesis.

Sin cuestionar críticamente la precisión conceptual de estas definiciones citadas y de otras que hemos consultado, consideramos que hubieran sido más completas de haber incluido alguna referencia explícita al carácter orientador del currículum y a su flexibilidad para ser adecuado, por parte del profesorado, en función de las circunstancias concretas y de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas en cada momento y lugar.

Por ello nuestra concepción operacional del currículum está más orientada hacia las directrices que establecen los conocimientos comunes de todo el alumnado para su aprendizaje y progreso, mediante la adecuación de los contenidos por parte del profesorado, teniendo en cuenta las circunstancias del entorno y las necesidades educativas de todo el alumnado, sin exclusión.

3.2.3.- RELACIÓN ENTRE IDEOLOGÍA Y CURRÍCULUM

Una vez definido lo que se considera el *currículum*, no queremos dejar de mencionar la influencia que ejerce lo que se llama el “currículo oculto” en nuestros alumnos y alumnas. Conseguir la igualdad entre las personas o reforzar sus desigualdades, realizar una educación donde aprendan todos y todas sin excepciones, o donde se eduque solamente a unas personas y se cuide al resto²³, depende del currículo, pero influye en gran medida a través del currículo oculto.

Apple (1986, p. 83) estudia la teoría curricular y plantean el hecho de que hay una estrecha relación entre ideología y currículum, entre ideología y teoría educativa, afirmando que: *“toda educación es, por sus implicaciones, un proceso político”*. Este autor comenta la importante relación entre el poder y la escuela, destacando la importante función del currículum en el mantenimiento del poder y de la “igualdad” social.

²³ La idea de “educar a los mejores y cuidar al resto”, es introducida por Pearpoint y Forest en el prólogo del libro Stainback y Stainback (2004): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*.

Apple, apunta que en todo currículo, tanto si es cerrado, como abierto o flexible, existe un currículum oculto que transmite una ideología determinada mediante mensajes que se transmiten de forma subliminal o junto con el resto de contenidos (normas, actitudes, conocimientos, posturas, etc.). Basándose en argumentaciones de Marx, sostiene la idea de la fuerte relación que hay entre la ideología y la cultura, entre el poder y el conocimiento, y dentro del ámbito escolar entiende más el currículum como un recurso utilizado por la clase dominante de la sociedad para el control y la selección socioeconómica.

El autor nos señala la importancia del papel activo de la escuela, del profesorado y del currículo, sobre todo el oculto y en tal sentido expresa, Apple (1986, p. 63) que: *“La escuela parece contribuir a la desigualdad en cuanto que tácticamente se organiza para distribuir diferencialmente tipos específicos de conocimientos. Esto se halla relacionado en gran parte con el papel de la escuela en la maximización de la producción de las <mercancías> culturales y técnicas, así como con la función clasificadora o selectiva de la escuela, que asigna a las personas a las posiciones <requeridas> por el sector económico de la sociedad”* Y añade en (1986 p. 87) que: *“El control social y económico se produce en la escuela no sólo en las formas de disciplina que tiene ésta o en las disposiciones que enseña: las normas y rutinas para mantener el orden, el currículum oculto que refuerza las normas de trabajo, obediencia, puntualidad etc. El control se ejerce también mediante las formas el significado que distribuye la escuela. Es decir, el < cuerpo formal de conocimiento escolar > puede convertirse en una forma de control económico y social..... La escuela no sólo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como < conocimiento legítimo >- el conocimiento que < todos debemos tener >- , la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. Pero esto no es todo, pues la capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en < conocimiento para todos > esta en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia”*.

Apple (1986, p. 88), señala el mecanismo que tiene la sociedad, a través de la escuela, y dentro de ésta su currículum, para continuar la reproducción de las desigualdades sociales: *“la escuela existe mediante su relación con otras instituciones más poderosas, las cuales se combinan de tal modo que generan desigualdades estructurales de poder y de acceso a los recursos...esas desigualdades son reforzadas y reproducidas por la escuela (aunque, evidentemente, no sólo por ellas). Mediante sus actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas en la vida cotidiana en el aula, la escuela juega un significativo papel en la conservación, si no en la generación, de estas desigualdades. Junto con los demás mecanismos de distribución y conservación cultural, la escuela contribuye a lo que en otra parte se ha llamado reproducción cultural de las relaciones de clase de las sociedades industriales desarrolladas”*.

El mismo autor (1986, p. 104) también apunta la importancia que tiene en la desigualdad entre las personas y clases sociales, el aplicar diferentes currículos en la sociedad. Muestra el ejemplo de cómo en Estados Unidos, en los años veinte en plena época de la industrialización, para que ciertas clases sociales pudieran mantener el poder y control sobre otras (y en concreto sobre los inmigrantes que podían ser una posible amenaza en el futuro y provocar un cambio de poder), la clase social dominante delega el diseño de currículos diferentes (diferencia el currículum en términos de los que tienen más o menos capacidad intelectual que relacionan con las personas que tienen una mejor posición social), manteniendo así una diferencia en la transmisión de conocimientos y con ello manteniendo unas diferencias sociales: *“Mediante el control y diferenciación de los currículos escolares, las personas y las clases podían ser también controladas y diferenciadas”*.

En cuanto al currículum oculto, citando a Gramsci, Apple (1986, p. 80) afirma que hay sectores de la sociedad quienes están en posesión y controlan el conocimiento que a la vez les permite controlar y dominar ideológicamente a los menos poderosos. En este control es decisivo el papel de la escuela porque ya desde los primeros años selecciona, conserva y transmite: *“las*

concepciones de competencia, normas ideológicas y valores (y a menudo el <conocimiento> de sólo ciertos grados sociales) todo lo cual está incluido en los currículos explícitos y ocultos de las escuelas". Así, el autor (1986, p. 113) explica que el currículo oculto es el que contiene: "...normas y valores que son implícitas, pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores".

Otro autor que también está en la misma línea que Apple es Torres (1998, p. 198) el cual define el currículo oficial y el oculto del siguiente modo: *"El currículo explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículo que cada docente desarrolla en el aula. El currículo oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional El currículo oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico".*

Torres (1998, p. 200) habla así de dar una educación crítica a través de un currículo crítico, que forme y eduque un profesorado y alumnado, que cree una resistencia y provoque un cambio en beneficio de una sociedad más igual y justa: *"La finalidad del currículo crítico es totalmente contraria a la de los currículos más tradicionales; estos últimos tratan de convertir los acontecimientos de la realidad a la que se refieren, así como sus justificaciones e interpretaciones, en algo natural e incuestionable, algo como de sentido común. Sin embargo el currículo crítico no sólo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de*

enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad (...) Una vez que tanto el profesorado como el alumnado es capaz de analizar y juzgar las características y peculiaridades de la institución escolar y del mundo en el que viven, queda abierta la posibilidad de resistencias ante aquello que no sea de interés y suponga algún grado de injusticia para todas o parte de las personas que colaboraron en el trabajo en los centros de enseñanza”.

Consideramos importante tener en cuenta la consideración de estos autores cuando abordamos el tema de un currículum para todos y todas, dentro de una modalidad inclusiva. Cuando el profesorado realiza su formación inicial no solo debería estudiar el currículo sino reflexionar sobre él y llevar a cabo un análisis crítico de su contenido. El docente debería tomar conciencia del rol que llega a tener como educador a través del desarrollo del currículum.

Hay que evitar las diferencias de currículum como bien ha sucedido hasta hace bien poco, e incluso podríamos decir que todavía sucede. Por ejemplo en el área de Educación Física todavía hay escolares que presentan discapacidades que no participan de las actividades a igual que sus compañeros y compañeras, o bien porque son arrinconados, o bien porque realizan actividades completamente diferentes a los demás, o bien porque ni siquiera asisten a las clases. La despreocupación hacia esto por parte de la comunidad educativa promueven y refuerza actitudes de rechazo hacia este colectivo, viéndolos diferentes, sin derecho a estar y hacer lo que el resto de personas hacen.

Hay que luchar por un currículum básico y común, flexible, como bien ofrece nuestra normativa, que eduque a todos y todas sin excepciones, teniendo en cuenta las circunstancias del entorno y adaptándose a las necesidades de los escolares. Un currículum donde no se den clasificaciones, selecciones, etiquetajes, que aparta al individuo del grupo, robándole su autoestima.

Y teniendo en cuenta que las normas, actitudes y valores ofrecen un control “oculto” sobre las personas, hay que considerarlos para utilizarlos como herramientas útiles para el cambio hacia la igualdad de los individuos. En las interacciones que se dan cada día dentro del aula y dentro de la comunidad escolar será preciso educar en el respeto, aceptación de las diferencias individuales, derecho hacia la autoestima, comunicación, relación y colaboración entre todos y todas. Consideramos que los contenidos de actitudes, normas, y valores consideramos que son un buen recurso para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado.

3.3.- EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CATALUNYA

El Ministerio de Educación y Ciencia fija los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado, con sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar, y estrategias pedagógicas más adecuadas (primer nivel de concreción, Diseño Curricular Base), completadas por las diferentes Comunidades Autónomas. Cada centro elabora el Proyecto Curricular del Centro (segundo nivel de concreción), realizando las propuestas curriculares adecuadas a las necesidades del alumnado de cada escuela y entorno social, siendo éste la referencia necesaria para que cada docente elabore su programación de aula o área (tercer nivel de concreción).

Para abordar la hipótesis que nos planteamos, en nuestra investigación abordamos el **estudio y análisis del primer nivel de concreción del currículum oficial de la Comunidad de Catalunya, centrándonos en la asignatura de Educación Física y en el tratamiento que da a la diversidad, en concreto al alumnado que presenta discapacidades motrices.**

La necesidad de que en nuestro país se elaborara un currículum de las etapas del sistema educativo, desde la educación infantil a la educación secundaria, y también tanto en la educación ordinaria como especial, con unos principios básicos y comunes para todos, teniendo una misma estructura curricular, fue insistentemente exigida por Coll (1991, p. 7) que lo refiere en los términos

siguientes: *“...se produce una toma de conciencia progresiva de la necesidad, o al menos de la conveniencia, de que todas las Orientaciones y Programas – desde el Parvulario hasta la Enseñanza Secundaria, tanto en lo que concierne a la educación ordinaria como a la educación especial- respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular. Por otra parte, los grupos de especialistas de área y de materia responsables de la elaboración de las propuestas curriculares en cada uno de los niveles educativos manifiestan la necesidad perentoria de unificar criterios, homogeneizar en lo posible la metodología de trabajo y adoptar procedimientos que eviten posibles solapamientos, repeticiones, lagunas, incoherencias e incluso contradicciones entre sus respectivas propuestas ... La respuesta a ambas necesidades consiste, básicamente, en la elaboración de un Modelo de Diseño Curricular que sirva de base común para confeccionar las propuestas curriculares de los diferentes niveles y ciclos de la educación escolar. La propia naturaleza de las necesidades que están en su origen determinan las características del modelo: ha de ser suficientemente flexible para entender de forma adecuada a las peculiaridades de los diferentes niveles y ciclos de la enseñanza pero, al mismo tiempo, ha de ser también lo suficientemente preciso para salvaguardar la coherencia y la continuidad del proyecto educativo global a cuyo servicio está, o debe estar, toda la enseñanza.*

Pero este autor, Coll (1991, p. 46), también nos advierte que, aunque valorando el aspecto de tener un currículum abierto y flexible, es también muy importante a tener muy presente en este tipo de modelo, que el profesorado este suficientemente formado y preparado para participar en el desarrollo del mismo. Es el docente quien finaliza este proceso en la concreción y elaboración de la programación de su aula o asignatura, afirmando que: *“... tienen doble ventaja de garantizar el respeto a los diferentes contextos de aplicación y de implicar creativamente al profesor en el desempeño de su actividad profesional; en contrapartida, no obstante les resulta más difícil conseguir una relativa homogeneidad en el currículum para toda la población escolar, que puede ser deseable en el caso de la enseñanza obligatoria; y*

sobre todo, exige de los profesores un esfuerzo y un nivel de formación muy superiores, pues les reserva la tarea de elaborar sus propias programaciones.

3.3.1.- CONTENIDO DEL CURRÍCULUM

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, con la finalidad de tener una educación básica unificada, homogénea, coherente, y con una línea de continuidad en todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la educación secundaria, y disponer de un marco curricular común en todos los niveles educativos, respetando los principios de normalización y de integración en el tratamiento de la necesidades educativas especiales, elabora y publica el currículo oficial de Catalunya (Decreto 95/1992, de 28 de abril), publicado en el libro "Curriculum Educación Primària", editado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Este es desarrollado por Cesar Coll (1996), en colaboración de los técnicos del Gabinete de Ordenación Educativa y del Servicio de Educación Especial de la Dirección General d'Ensenyament Primaria.

Los principios básicos del currículum de la educación primaria de la comunidad de Catalunya son tres y toman la **aceptación de la diversidad como principal acción educativa**:

1. Una enseñanza comprensiva
2. Atención a la diversidad
3. Enseñanza personalizada

La enseñanza comprensiva:

"Una concepció comprensiva de l'escola implica l'assumpció de la diversitat dels nens i de les nenes, definir plantejaments sobre el tractament de les

diferències i preveure estratègies per tal de donar resposta a aquestes diferències, als interessos i als ritmes d'aprenentatge de cadascun/a" (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p. 9).

(“Una concepción comprensiva de la escuela implica el asumir la diversidad de los niños y de las niñas, definir planteamientos sobre el tratamiento de las diferencias y prever estrategias con tal de dar respuesta a estas diferencias, a los intereses y a los ritmos de aprendizaje de cada uno/a”)²⁴.

La atención a la diversidad:

“Parlar de diversitat a l'escola implica constatar que els nens i les nenes que s'hi agrupen presenten la mateixa diversitat que trobem a la societat. Els alumnes són diferents entre ells i aquest ha de ser el punt de partida de tota acció educativa.

La diversitat ho és des de múltiples punts de vista: geogràfic, social, cultural, econòmic, però també per causes familiars, per maneres de ser individuals, ritmes i estils d'aprenentatge, procediments de construcció del propi pensament, i així mateix per les motivacions o la relació que cada nen i nena té envers al aprenentatge i l'escola en general” (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p. 18).

(“Hablar de diversidad en a la escuela implica constatar que los niños y las niñas que en ella se agrupan presentan la misma diversidad que encontramos en la sociedad. Los alumnos son diferentes entre ellos y este ha de ser el punto de partida de toda acción educativa.

La diversidad lo es desde múltiples puntos de vista: geográfico, social, cultural, económico, pero también por causas familiares, por formas de ser individuales, ritmes y estilos de aprendizaje, procedimientos de construcción del propio

²⁴ Traducción autora de la Tesis.

pensamiento, y así mismo por las motivaciones o la relación que cada niño y niña tiene hacia el aprendizaje y la escuela en general”)²⁵.

La enseñanza personalizada:

“En definitiva, doncs, es tracta d’afrontar l’atenció a la diversitat a través de l’ensenyament personalitzat per afavorir la construcció de coneixements per part dels alumnes. La forma d’arribar a l’ensenyament personalitzat no suposa un tractament específic diferenciat per a cada alumne/a, sinó trobar formes metodològiques i didàctiques diverses a través de les quals cada alumne/a pugui accedir a l’objecte d’aprenentatge des de les pròpies característiques individuals” (Generalitat Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 16).

(“En definitiva, pues, se trata de afrontar la atención a la diversidad a través de la enseñanza personalizada para favorecer la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. La forma de llegar a la enseñanza personalizada no supone un tratamiento específico diferenciado para a cada alumno/a, sino encontrar formas metodológicas y didácticas diversas a través de las cuales cada alumno/a pueda acceder al objeto de aprendizaje desde las propias características individuales”)²⁶.

3.3.2.- CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL CURRÍCULUM

Éstas consisten principalmente en una formación con unos contenidos básicos y comunes. Abierto y flexible, con tres niveles de concreción, donde se tienen en cuenta por igual contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

²⁵ Traducción autora de la Tesis.

²⁶ Traducción autora de la Tesis.

- Tres niveles de concreción:

Primer nivel: lo prescribe la normativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Segundo nivel: lo elabora cada centro, según las necesidades y realidad de su alumnado.

Tercer nivel: los docentes participan en la elaboración de la programación de su aula.

- Aprendizaje constructivista: todo lo que aprende la persona tiene significado, se relaciona lo que se aprende con lo que sabe, por lo que se asimilan mejor los contenidos, incrementando la motivación hacia el aprendizaje.
- Formación común para todo el alumnado, atendiendo a la diversidad.
- Enseñanza globalizada donde el alumnado, mediante una secuencia de aprendizajes, lo que aprende lo relaciona de forma substantiva y no arbitraria.
- Evaluación continua y global, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Potenciación de la autonomía de centros, fomentando la colaboración de toda la comunidad (profesorado-alumnado, entre compañeros y compañeras de clase, especialistas, familias, barrio y Administración).

3.3.3. – LA ATENCIÓN AL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CURRÍCULUM DE CATALUNYA

3.3.3.1.- LAS ORIENTACIONES Y ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ETAPA

Durante toda la primera parte del currículum, donde se especifica las orientaciones a tener en cuenta durante esta etapa y su organización general, ya se hace referencia a la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Cuando se señala el hecho importante de asumir la diversidad del alumnado, dando la atención necesaria a todos los niños y niñas, teniendo en cuenta sus necesidades individuales. Señalamos aquí los diferentes apartados donde se considera esto:

1- Asumir la diversidad del alumnado:

“L’escola ha de proporcionar els elements que li són propis per desenvolupar les capacitats motrius i cognoscitives, les quals, estretament lligades amb les efectives, han de facilitar que els nenes i les nenes progressin en els aprenentatges procedimentals, conceptuals i actitudinals segons la seva diversitat, els seus diferents punts de partida i els diferents ritmes d’aprenentatge que cadascun té i que varien al llarg del seu període d’escolarització (...) Així, doncs, en coherència amb les finalitats i funcions bàsiques de l’escola en l’educació Primària, i tenint en compte que en aquesta etapa s’inicia l’ensenyament obligatori, cal aplicar els principis sobre els quals es basa el currículum: ensenyament comprensiu, atenció a la diversitat i ensenyament personalitzat.”

A l’Etapa d’Educació Primària els nens i les nenes no es classifiquen i es separen en grups per qüestions de diferències de qualsevol tipus, sexe, capacitats intel.lectuals o afectives, procedència social, etc.

Una concepció comprensiva de l’escola implica l’assumpció de la diversitat dels nens i les nenes, definir plantejaments sobre el tractament de les diferències i preveure estratègies per tal de donar resposta a aquestes diferències, als

interessos i als ritmes d'aprenentatge de cadascun/a”

(Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p.9).

“La escuela ha de proporcionar los elementos que le son propios para desarrollar las capacidades motrices y cognitivas, las cuales, estrechamente ligadas con las afectivas, han de facilitar que los niños y las niñas progresen en los aprendizajes procedimentales, conceptuales y actitudinales según su diversidad, sus diferentes puntos de partida y los diferentes ritmos de aprendizaje que cada uno tiene y que varían a lo largo de su periodo de escolarización (...) Así, pues, en coherencia con las finalidades y funciones básicas de la escuela en la Educación Primaria, y teniendo en cuenta que en esta etapa se inicia la enseñanza obligatoria, ha de aplicarse los principios sobre los cuales se basa el currículum: enseñanza comprensiva, atención a la diversidad y enseñanza personalizada.

En la Etapa de Educación Primaria los niños y niñas no se clasifican y se separan en grupos por cuestiones de diferencias de cualquier tipo: sexo, capacidades intelectuales o afectivas, procedencia social, etc.

Una concepción comprensiva de la escuela implica asumir la diversidad de los niños y niñas, definir planteamientos sobre el tratamiento de la diferencias y prever estrategias con tal de dar respuesta a estas diferencias, a los intereses y a los ritmos de aprendizaje de cada uno/a”²⁷.

2- Recursos y estrategias a seguir para facilitar el aprendizaje individual, dentro del grupo clase:

“A l'Educació Primària hi ha moltes possibilitats de diversificació de recursos i estratègies per facilitar aprenentatges individualitzats:

- *Diversificació de mètodes en el procés d' ensenyament—aprenentatge i d' evaluació.*
- *Programació sistematizada i coordinada, al llarg de l'etapa, de tot allò que es vol que sigui après i de tot allò que es fa en l'activitat escolar.*

²⁷ Traducción autora de la Tesis.

- *Treball en equip de professors.*
- *Organització i rendibilització del temps no lectiu.*
- *Diversificació de les activitats d'aprenentatge enteses com estratègies per aconseguir aprenentatges.*
- *Utilització d'instruments i recursos diversos per aconseguir aprenentatges: manipulatius, memorístics (comprensius-mecànics), de treball individual o en grup, etc.*
- *Autoritat afectiva.*
- *Flexibilització en la organització de grups, de temps i de els espais.*
- *Priorització dels aprenentatges significatius i funcionals, a curt, o llarg termini.*

(Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p.9-10).

(“En la Educación Primaria hay muchas posibilidades de diversificación de recursos y estrategias para facilitar aprendizajes individualizados:

- Diversificación de métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.
- Programación sistematizada y coordinada, a lo largo de la etapa, de todo aquello que se quiere que sea aprendido y de todo aquello que se hace en la actividad escolar.
- Trabajo en equipo de profesores.
- Organización y rendibilització del tiempo no lectivo.
- Diversificación de las actividades de aprendizaje entendidas como estrategias para conseguir aprendizajes.
- Utilización de instrumentos y recursos diversos para conseguir aprendizajes: manipulativos, memorísticos (comprensivo-mecánicos), de trabajo individual o en grupo, etc.
- Autoridad afectiva.
- Flexibilización en la organización de grupos, de tiempo y de los espacios.

- Priorización de los aprendizajes significativos y funcionales, a corto, o largo término)²⁸.

3- Un currículum abierto y flexible, con tres niveles de concreción, que permite atender a todo el alumnado:

“El currículum definit pel Govern de la Generalitat de Catalunya es fonamenta en una opció d’obertura i flexibilitat que inclou tres nivells de concreció i que té com a finalitat, a partir de les prescripcions establertes, garantir una formació comuna per el nostre alumnat, potenciar l’autonomia dels centres, la atenció a la diversitat dels alumnes, la innovació educativa i la eficàcia en la pràctica pedagògica”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p.10).

(El currículum definido por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya se fundamenta en una opción de obertura y flexibilidad que incluye tres niveles de concreción y que tiene como finalidad, a partir de las prescripciones establecidas, garantizar una formación común para nuestro alumnado, potenciar la autonomía de los centros, la atención a la diversidad de los alumnos, la innovación educativa y la eficacia en la practica pedagógica”)²⁹.

4- Importancia de la actitud positiva de los maestros y las maestras con respecto a la atención de todos y todas:

”Els mestres i les mestres han de fomentar el desenvolupament i l’aprenentatge de tots els alumnes. Així, doncs, davant de la diversitat de característiques individuals dels alumnes han d’adequar la seva intervenció a les necessitats de cadascun amb actituds positives, respectuoses i constructives”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 13).

²⁸ Traducción autora de la Tesis.

²⁹ Traducción autora de la Tesis.

(“Los maestros y las maestras han de fomentar el desarrollo y aprendizaje de todos los alumnos. Así, pues, delante de la diversidad de características individuales de los alumnos han de adecuar su intervención a las necesidades de cada uno con actitudes positivas, respetuosas y constructivas”)³⁰.

5- El tutor o tutora como persona responsable de la educación de todo el alumnado de la clase:

“Els tutors són els últims responsables de les accions que han de dirigir al seu grup d’alumnes, a la resta de mestres i als pares.

Envers els alumnes la seva intervenció es dirigeix:

- *A cadascun dels membres del grup i es concreta en el seguiment del seu progrés individual.*
- *Al grup como a tal, fomentant la integració de cada alumne/a al si del grup que faci possible una interacció positiva.*

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 14).

(“Los tutores son los últimos responsables de las acciones que han de dirigir a su grupo de alumnos, al resto de maestros y a los padres.

Hacia los alumnos su intervención dirige:

- A cada uno de los miembros del grupo y se concreta en el seguimiento de su progreso individual.
- Al grupo como tal, fomentando la integración de cada alumno/a al si del grupo que hace posible una interacción positiva)³¹.

³⁰ Traducción autora de la Tesis.

³¹ Traducción autora de la Tesis.

6- La organización de la etapa en tres ciclos, de dos años cada uno, respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, una herramienta más para la atención a la diversidad:

“L’Etapa d’Educació Primària, en la nova ordenació del sistema educatiu, atendrà alumnes de 6 fins els 12 anys. Aquesta etapa queda estructurada en tres cicles, de dos anys de duració cadascuna. Aquest plantejament pot permetre un major respecte vers els ritmes d’aprenentatge dels alumnes, ja que en fixar períodes més llargs d’un any com “unitats temporals per la programació “ s’afavoreix l’atenció a la diversitat. (...) Els equips de professors de cada cicle, des del projecte curricular de centre, elaborarà la programació amb tot el que comporta de concreció de continguts, objectius, activitats d’ensenyament-aprenentatge i activitats d’avaluació, organització de l’espai-temps i d’adopcions metodològiques específiques de cada cicle, sense oblidar tenir present les diferents necessitats educatives de tots els alumnes (...) L’adopció de diferents criteris en els agrupaments flexibles dels alumnes comporta un respecte a l’evolució psicològica dels nens i les nenes, una presa de decisions en el currículum, una priorització de les necessitats educatives i una ordenació i aprofitament dels recursos materials humans.

No s’ha de oblidar que l’atenció a la diversitat ha de presidir la intervenció educativa perquè l’ escola comprensiva sigui una realitat”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992,p. 15).

“La Etapa de Educación Primaria, en la nueva ordenación del sistema educativo, atenderá alumnos de 6 hasta los 12 años. Esta etapa queda estructurada en tres ciclos, de dos años de duración cada una. Este planteamiento puede permitir un mayor respecto hacia los ritmos de aprendizaje de los alumnos, ya que en fijar periodos más largos de un año como “unidades temporales para la programación “se favorece la atención a la diversidad (...) Los equipos de profesores de cada ciclo, desde el proyecto curricular del centro, elaborarán la programación con todo lo que comporta de concreción de contenidos, objetivos, actividades de enseñanza-aprendizaje y actividades de evaluación, organización del espacio-tiempo y de adopciones

metodológicas específicas de cada ciclo, sin olvidar tener presente las diferentes necesidades educativas de todos los alumnos (...) La adopción de diferentes criterios en los agrupamientos flexibles de los alumnos comporta un respeto a la evolución psicológica de los niños y las niñas, una toma de decisiones en el currículum, una priorización de las necesidades educativas y una ordenación y aprovechamiento de los recursos materiales humanos.

No se ha de olvidar que la atención a la diversidad ha de presidir la intervención educativa porque la escuela comprensiva sea una realidad”³².

7- Importancia de la enseñanza personalizada, sin tratamiento diferenciado:

“En definitiva, doncs, es tracta d’afrontar l’atenció a la diversitat a través de l’ensenyament personalitzat per afavorir la construcció de coneixements per part dels alumnes. La forma d’arribar a l’ensenyament personalitzat no suposa un tractament específic i diferenciat per cada alumne/a, sinó trobar formes metodològiques i didàctiques diverses a través de les quals cada alumne pugui accedir al objecte d’aprenentatge des de les pròpies característiques individuals”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p.16).

(“En definitiva, así, se trata de afrontar la atención a la diversidad mediante la enseñanza personalizada para favorecer la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. La forma de llegar a la enseñanza personalizada no supone un tratamiento específico y diferenciado para cada alumno/a, sino encontrar formas metodológicas y didácticas diversas mediante las cuales cada alumno pueda acceder al objeto de aprendizaje desde las propias características individuales”³³).

³² Traducción autora de la Tesis.

³³ Traducción autora de la Tesis.

8- Evaluar a todo el alumnado por igual, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje:

“El diseny d’activitats d’aprenentatge i avaluació, l’han de presidir criteris i estratègies que garanteixin l’atenció a la diversitat i el respecte als diferents ritmes d’aprenentatge”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 18).

(“El diseño de actividades de aprendizaje y evaluación, lo han de presidir criterios y estrategias que garanticen la atención a la diversidad y el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje”)³⁴.

9- Una escuela integradora que proporciona a todo el alumnado una formación común y posibilita el progreso de todos y todas, respetando las diferencias de cada persona:

“Els alumnes són diferents entre ells i aquest ha d’ ésser el punt de partida de tota acció educativa (...) Respectar les diferències i no convertir-les en desigualtats ha d’ ésser el propòsit de l’escola (...) L’ escola ha de ser integradora i ha de tenir como finalitat proporcionar una formació comuna per tots els alumnes que favoreixen la igualtat d’oportunitats (...) En definitiva es tracta de garantir un equilibri entre la diversitat de l’alumnat i la comprensivitat del currículum, diversificant la intervenció pedagògica i creant les condicions adequades que permetin el progrés de cada noi i noia”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 18).

(“Los alumnos son diferentes entre ellos y este ha de ser el punto de partida de toda acción educativa (...) Respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades ha de ser el propósito de la escuela (...) La escuela ha de ser integradora y ha de tener como finalidad proporcionar una formación comuna para todos los alumnos que favorecen la igualdad de oportunidades (...) En

³⁴ Traducción autora de la Tesis.

definitiva se trata de garantizar un equilibrio entre la diversidad del alumnado y la comprensión del currículum, diversificando la intervención pedagógica y creando las condiciones adecuadas que permiten el progreso de cada chico y chica”³⁵.

10- El alumnado que presenta necesidades educativas especiales ha de disponer de unos recursos pedagógicos específicos determinados que contemplen el uso de recursos más generales y ordinarios:

“Quan diem que un determinat alumne o alumna presenta necessitats educatives especials és una forma de dir que, per tal d’assolir les finalitats de l’educació, ha de poder disposar d’ajuts pedagògics o serveis específics que complementin els ajuts pedagògics i serveis generals que s’adrecen a tots els alumnes”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 19).

(“Cuando decimos que un determinado alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que, con tal de conseguir las finalidades de la educación, ha de poder disponer de ayudas pedagógicas o servicios específicos que complementen las ayudas pedagógicas y servicios generales que están dirigidos a todos los alumnos”)³⁶.

11- El currículum especifica qué estudiantes son considerados como alumnado que presenta necesidades educativas especiales:

- a) *Aquells que mostren problemes en el desenvolupament i/o dificultats d’aprenentatge significatiu més gran que la majoria d’alumnes de la seva edad.*

³⁵ Traducción autora de la Tesis.

³⁶ Traducción autora de la Tesis.

b) Aquells que presenten desavantatges o incapacitats que els dificulten l'ús de recursos més generals i ordinaris, dels quals disposen les escoles de la zona per als alumnes de la seva edat.

c) Aquells que, per determinades condicions de risc de caire personal, familiar o social, podrien ser considerats subjectes inclosos en els apartats a) i/o b), si no se'ls facilitaven els ajuts necessaris.

(...) però, cal que considerem també els talents especials, la superdotació”

(Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p. 19).

(a) Aquellos que muestran problemas en el desarrollo y/o dificultades de aprendizaje significativo mayor que la mayoría de alumnos de su edad.

b) Aquellos que presentan desventajas o incapacidades que les dificulta el uso de recursos más generales y ordinarios, de los cuales disponen las escuelas de la zona para los alumnos de su edad.

c) Aquellos que, por determinadas condiciones de riesgo de tipo personal, familiar o social, podrían ser considerados sujetos incluidos en los apartados a) y/o b), si no se les facilita las ayudas necesarias.

(...) pero, es necesario que consideremos también los talentos especiales, la superdotación”)³⁷.

12- Identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales y las adaptaciones del currículum:

El documento explica que la forma de estimarlo será mediante evaluaciones, valoraciones psicopedagógicas que se hayan realizado, con la historia de su escolaridad, para que luego, en el caso que fuera necesario, o bien recibir intervención pedagógica o realizar una adaptación curricular individual (ACI), modificando lo que fuera necesario: la metodología, las actividades de aprendizaje, los recursos, etc.

³⁷ Traducción autora de la Tesis.

“Un ACI es concreta en un document en què es descriu i justifica el currículum, els serveis i l’emplaçament escolar d’un/a alumne/a amb necessitats educatives especials durant un període determinat. El document ha de fer palès l’esforç que es fa per promoure l’alumne/a cap entorns educatius no gens restrictius i per decrementar la provisió de serveis específics, sempre aquesta provisió i aquest decrement siguin possibles i convenients.

L’ACI –com a qualsevol programació fonamentada en la proposta curricular adoptada pel Departament- ha de descriure el currículum proposat per l’alumne/a en termes de <què> ensenyar i avaluar –àrees, continguts i objectius –de <com> ensenyar i avaluar –enfocaments metodològics, tipus, periodicitat i durada dels serveis específics i ordinaris-, i de <quan> ensenyar i avaluar –distribució temporal de les propostes d’ensenyament: seqüència de continguts, objectius, etc. Així mateix, l’ACI ha d’aportar i contenir la informació més significativa que s’ha emprat per la presa de decisions sobre la proposta curricular establerta i descrita i es continuaran realitzant, per promoure l’alumne/a cap a entorns escolars que tinguin el màxim règim ordinari possible i per passar l’alumne/a cap a situacions, programacions i provisió de serveis menys específics”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 20).

“Un ACI se concreta en un documento en que se describe y justifica el currículum, los servicios y el emplazamiento escolar de un/a alumno/a con necesidades educativas especiales durante un periodo determinado. En el documento ha de constar el esfuerzo que se hace para promover al alumno/a hacia entornos educativos nada restrictivos y para aumentar la provisión de servicios específicos, siempre que esta provisión y este aumento sean posibles y convenientes.

El ACI –como a cualquier programación fundamentada en la propuesta curricular adoptada por el Departamento- ha de describir el currículum propuesto para el alumno/a en términos de <qué> enseñar y evaluar –áreas, contenidos y objetivos –de <cómo> enseñar y evaluar –enfoques metodológicos, tipos, periodicidad y duración de los servicios específicos y ordinarios-, i de <cuándo> enseñar y evaluar –distribución temporal de las

propuestas de enseñanza: secuencia de contenidos, objetivos, etc. Así mismo, el ACI ha de aportar y contener la información más significativa que se ha empleado para la toma de decisiones sobre la propuesta curricular establecida y descrita y se continuaran realizando, para promover al alumno/a hacia a entornos escolares que tengan el máximo régimen ordinario posible y para pasar el alumno/a hacia situaciones, programaciones y provisión de servicios menos específicos”³⁸.

3.3.3.2.- EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN

El primer nivel de concreción contiene los objetivos generales a alcanzar al finalizar la etapa, los contenidos y los objetivos terminales de cada una de las áreas.

De los objetivos generales a alcanzar al final de la etapa, señalamos a continuación los que en el currículum de Catalunya están relacionados con la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 25):

- Conocer y aceptar la propia identidad, las posibilidades afectivas y de relación y progresar en la autonomía y la iniciativa personal.
- Conocer el propio cuerpo las posibilidades motrices y progresar en la adopción de hábitos de salud e higiene personal.
- Mostrarse participativo solidario de forma responsable, y respetar los valores morales, sociales y éticos propios del otro, para ejercitarse en los principios básicos de la convivencia y de estima por la paz.

³⁸ Traducción autora de la Tesis.

- Resolver situaciones o necesidades de la vida cotidiana mediante procesos de identificación, planificación, realización y verificación de actividades a su alcance.
- Aplicar los conocimientos adquiridos para resolver de forma creativa problemas diversos, con los recursos apropiados y conocidos)³⁹.

En este primer nivel de concreción se explica la programación y la importancia de ser realizada por todo el profesorado. Se destaca el hecho de considerar siempre contenidos relacionados con las actitudes, valores y normas, con los que a la práctica favorecerán la atención a la diversidad (cosa que anteriormente, en otros currículums españoles, nunca se había tenido en cuenta). También en relación con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales se especifica el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y que se considere esto a la hora de evaluar:

“És convenient que en les unitats de programació es prevegin les activitats d’avaluació que responguin als criteris establerts per revisar el procés d’ensenyament-aprenentatge i per afavorir que l’alumnat, partint del seu nivell de desenvolupament de les capacitats establertes en els objectius generals del’etapa i de cada àrea, progressi, respectant els diferents ritmes d’aprenentatge”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 26).

(“Es conveniente que en las unidades de programación se prevean las actividades de evaluación que respondan a los criterios establecidos para revisar el proceso de enseñanza -aprendizaje y para favorecer que el alumnado, partiendo de su nivel de desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa y de cada área, progrese, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje”)⁴⁰.

³⁹ Traducción autora de la Tesis.

⁴⁰ Traducción autora de la Tesis.

“Les actituds, valors, i normes globals del currículum establert pel Govern de la Generalitat de Catalunya, s’hauran de tenir presents en totes les activitats docents del centre i impregnaran qualsevol relació escolar de convivència i interrelació. Així l’espírit crític positiu, la col.laboració, la formació en la democràcia, la valoració en el treball ben fet en la mesura de les possibilitats de cadascú, el rebuig a la discriminació, la solidaritat raonada i qualsevol altre actitud que propicii l’ adquisició de principis ètics i de relació social hauran de ser assumits per mestres i alumnes”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 26).

“Las actitudes, valores, y normas globales del currículum establecidas por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya, se deberán tener presentes en todas las actividades docentes del centro y impregnarán cualquier relación escolar de convivencia y interrelación. Así el espíritu crítico positivo, la colaboración, la formación en la democracia, la valoración en el trabajo bien hecho en la medida de las posibilidades de cada uno, el rechazo a la discriminación, la solidaridad razonada y cualquier otra actitud que propicie la adquisición de principios éticos y de relación social habrán de ser asumidos por maestros y alumnos”⁴¹.

3.3.3.3.- EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

En el currículum, apartado “Organización de la etapa” y más concretamente dentro de “La organización de los maestros y las maestras”, se explica claramente que la Educación Física es una de las áreas específicas que se introduce y que propicia la intervención de un especialista (p.15).

En cuanto a esta área en concreto, cuando el documento desarrolla los aspectos importantes a tener en cuenta para su programación, en su pequeña introducción ya se hace referencia a la importancia de la Educación Física y al derecho de la participación de todo el alumnado en las sesiones, sin

⁴¹ Traducción autora de la Tesis.

excepciones. Aunque referente a esto, es justo señalar que muchos alumnos y alumnas que presentan discapacidades no han participado de las sesiones de educación física, a igual que lo hacían sus compañeros y compañeras de clase, por diferentes motivos: faltas constantes por enfermedad, negación de la familia a que practicara actividad física, desconocimiento por parte del profesorado de cómo atender a este colectivo, falta de recursos materiales, humanos, o por falta de instalaciones adaptadas:

“L’educació física ha de contribuir a la millora de la qualitat de vida, possibilitant la pràctica de les activitats corporals per a tothom, sense distinció ni diferenciació de cap mena”

(Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 1992, p. 64).

(“La educación física ha de contribuir a la mejora de la cualidad de vida, posibilitando la practica de las actividades corporales para todo el mundo, sin distinción ni diferencia de ningún tipo”)⁴².

En el primer nivel de concreción, en los objetivos generales y en los contenidos (en cada área presentados mediante las categorías de procedimentales, conceptuales y actitudinales), los correspondientes a los actitudinales (Valores, actitudes y normas), es donde se especifica más la finalidad de trabajar la aceptación de uno mismo, el esfuerzo y la superación persona. Se señala la importancia de realizar actividades donde todo el alumnado pueda participar, colaborando con el resto de compañeros y compañeras del grupo clase, sin excepciones. Tampoco hemos de olvidar los objetivos terminales donde el profesorado puede tomar referencia para la atención de todo el alumnado.

En relación a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, y en cuanto a los **objetivos generales** del primer nivel de concreción, el currículum señala:

⁴² Traducción autora de la Tesis.

Al finalitzar l'etapa l'alumne/a ha de ser capaç de:

1. Conèixer i acceptar el propi cos, com també les seves possibilitats de moviment.

9. Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidaria, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física col.lectiva

(Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p. 65).

(Al finalizar la etapa el alumno ha de ser capaz de:

1. Conocer y aceptar el propio cuerpo, como también sus posibilidades de movimiento.

9. Acceder al comportamiento social que facilite el crecimiento individual mediante la participación solidaria, la responsabilidad y el respeto a las demás personas y, especialmente, la utilización de las relaciones de cooperación indispensables en una actividad física colectiva)⁴³.

En cuanto a los **contenidos** del primer nivel de concreción, el currículum señala:

Valors, actituds i normes

1. Acceptació i estimació del propi cos.

8. Acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i d'acció.

(Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p. 65).

(Valores, actitudes y normas

1. Aceptación y estimación del propio cuerpo.

8. Aceptación y respeto a la diversidad física, de opinión y de acción)⁴⁴.

⁴³ Traducción autora de la Tesis.

⁴⁴ Traducción autora de la Tesis.

En cuanto a los **objetivos terminales** del primer nivel de concreción, el currículum señala:

2. Acceptar i estimar el propi cos.

7. Actuar reponsablement sense risc per la salut amb iniciatives motrius apreses.

23. Actuar amb esforç per vèncer les dificultats superables.

27. Realitzar diferents tipus de jocs, integrant-se en la dinàmica establerta.

(Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p. 65).

(2. Aceptar y querer el propio cuerpo.

7. Actuar responsablemente sin riesgo para la salud con iniciativas motrices aprendidas.

23. Actuar con esfuerzo para vencer las dificultades superables.

27. Realizar diferentes tipos de juegos, integrándose en la dinámica establecida)⁴⁵.

También el currículum, dentro del primer nivel de concreción, hace una selección de contenidos, organizados según los tres ciclos de dos años de duración. A continuación señalamos aquellos **contenidos** referentes al **tercer ciclo de primaria** y su relación el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Consideramos que es sobre todo por medio de los “contenidos de actitudes, valores, y normas” donde el profesorado tiene su referencia de la atención a la diversidad:

- *Constància en la pràctica d'activitats motrius.*
- *Cura del propi cos i de la seva higiene.*
- *Esforç i responsabilitat en la pràctica d'activitats físiques.*
- *Esforç en la superació de dificultats.*

⁴⁵ Traducción autora de la Tesis.

(Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p.131)

- Constancia en la práctica de actividades motrices.
- Cuidado del propio cuerpo y de su higiene.
- Esfuerzo y responsabilidad en la práctica de actividades físicas.
- Esfuerzo en la superación de dificultades⁴⁶.

3.3.3.4.- LOS EJES TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM

Los “Ejes transversales” incluyen aspectos que también son importantes que formen parte del currículum y tienen un tratamiento interdisciplinar dentro de éste. El “Eje transversal educación para la salud” que tiene como objetivo crear un bienestar físico, mental y social, es para nosotros importante en relación al alumnado que presenta discapacidades. En el currículo especifica la función de la escuela en este aspecto:

“La funció de l’escola ha de orientar-se cap el desenvolupament de capacitats que facilitin a les persones la seva integració i adaptació en una societat complexa i canviant. L’educació per la salut és per tant, un procés de formació i de responsabilització de l’individu amb la finalitat que adquireixi els coneixements, les actituds i els hàbits bàsics per a la defensa i promoció de la salut individual i col.lectiva. És a dir, un intent de sensibilitzar els nens i les nenes i de preparar-los perquè, a poc a poc, adoptin un estil de vida, el més sa possible, i unes conductes positives de salut.”

(Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, p.93-94).

(“La función de la escuela ha de orientarse hacia el desarrollo de capacidades que faciliten a las personas su integración y adaptación a una sociedad compleja que va cambiando. La educación para la salud es por tanto, un proceso de formación y de responsabilización del individuo con la finalidad que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa

⁴⁶ Traducción autora de la Tesis.

y promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, un intento de sensibilizar a los niños y a las niñas y de prepararlos para que, a poco a poco, adopten un estilo de vida, el más sano posible, y unas conductas positivas de salud”⁴⁷.

3.4.- EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL TERRITORIO MEC

A continuación exponemos las características básicas del currículo del Territorio MEC, en relación al alumnado que presentan necesidades educativas especiales, por ser el que el 14 de junio de 1991 publicó el Ministerio de Educación y Ciencia de España, fijando los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado (Real Decreto 1006/1991). En 1992 pasaron a publicar el documento “Primaria. Decreto de Currículo”, desarrollando el currículo. Este marco curricular será impulsado por Cesar Coll y colaboradores del MEC.

3.4.1.- LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL CURRÍCULUM

- Formación con unos contenidos básicos y comunes.
- El currículo será abierto, flexible donde el profesorado participará de la elaboración de éste.
- Basado en una enseñanza constructivista.
- Tendrá carácter integral. Serán tan importantes los contenidos conceptuales (conceptos, hechos y principios), como los procedimentales y actitudinales.

⁴⁷ Traducción autora de la Tesis.

- Tendrá en cuenta las características y ritmos de aprendizaje de cada persona.
- La evaluación será flexible y adaptada a las diferentes características y ritmos de aprendizaje del alumnado.
- Partiendo de la Ley LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990, donde aparece la normativa de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (Art. 36, Art.37), el currículo del MEC hace referencia especial al tratamiento de la diversidad, desarrollado más profundamente este tema en el documento publicado en 1992 “Adaptaciones curriculares. Primaria”.

3.4.2.- LA ATENCIÓN AL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CURRÍCULUM MEC

3.4.2.1.- LAS ORIENTACIONES Y LA ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ETAPA

Haciendo referencia a la evaluación y los criterios de evaluación se especifica que tiene un *“propósito de flexibilización”*. En referencia a las necesidades educativas y características específicas del alumnado dice: *“Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel del cumplimiento de estos objetivos en relación a los criterios de evaluación fijados no ha de ser medio de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta la situación del alumno, el ciclo educativo en el que se encuentra y también sus propias características y posibilidades”* (p. 7)

El decreto, desde la página 9 hasta la15, publica una serie de artículos de los que sólo vamos a citar los que tienen relación con el tratamiento de la diversidad:

En relación a la aceptación de todo el alumnado:

Art.4

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

En relación al área de la Educación Física y la salud de todos:

Art. 4

k) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

En relación a las necesidades del alumnado:

Art. 8

1. Los Centros docentes concretarán y completarán el currículo de la Educación Primaria mediante la elaboración de proyectos curriculares de etapa, cuyos objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación respondan a las necesidades de los alumnos.

2. Los proyectos curriculares de etapa deberán contener una adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socio-económico y cultural del Centro y a las características del alumnado, criterios metodológicos de carácter general y decisiones sobre el proceso de evaluación.

En relación a la importancia del tutor o tutora y la coordinación entre los docentes, entre ellos el profesorado de apoyo:

Art. 9

2. En la Educación Primaria cada grupo de alumnos tendrá un Profesor tutor, cuya actuación deberá coordinarse con la de otros Profesores, especialistas y de apoyo, del mismo grupo de alumnos. .

En cuanto a la evaluación del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje y la evaluación del propio trabajo del profesorado:

Art. 10

3. Los Profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente evaluarán el proyecto curricular emprendido, la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del Centro y a las características específicas de los alumnos.

4. Al término de cada ciclo y como consecuencia del proceso de evaluación, se decidirá acerca de la promoción de los alumnos al ciclo siguiente. Las decisiones serán adoptadas por el Profesor tutor, teniendo en cuenta los informes de los otros Profesores del grupo de alumnos.

En cuanto a las adaptaciones curriculares, hay dos artículos en el decreto que señalan:

Art. 11

1. En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, los Profesores adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

2. En el marco de dichas medidas, al final de ciclo se decidirá si el alumno promociona, o no, al ciclo siguiente. La decisión irá acompañada, en su caso,

de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados.

3. Las decisiones a las que se refiere el apartado anterior exigirán la previa audiencia de los padres o tutores del alumno, cuando comporten que éste no promocione al ciclo o a la etapa siguiente:

4. La decisión de que el alumno permanezca un año más en el mismo ciclo sólo podrá adoptarse una vez a lo largo de la Educación Primaria.

Art. 12

1. En la Educación Primaria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales. Tales adaptaciones podrán consistir en la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como en la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares.

2. Las adaptaciones curriculares a las que se refiere este artículo tenderán a que los alumnos alcancen las capacidades generales propias de la Educación Primaria de acuerdo con sus posibilidades.

3. Las adaptaciones curriculares citadas estarán precedidas, en todo caso, de una evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno y de una propuesta curricular específica.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará a quién compete autorizar las adaptaciones curriculares a las que se refiere el presente artículo.

3.4.2.2.- EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU RELACIÓN CON EL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El documento “Decreto del Currículum de Primaria” del territorio MEC, señala la importancia de la Educación Física dentro del currículo de la Educación Primaria. Especifica como las personas a través de esta asignatura experimentan, vivencian su entorno, conocen sus posibilidades y limitaciones, se relacionan y comunican con los demás, favoreciendo positivamente su

autoestima, y la adquisición y comprensión de los contenidos mucho más académicos.

El área de Educación Física y su relación con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales

A continuación hacemos solamente referencia a lo que concierne al currículum de Educación Física y su relación con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Toman significación los temas relacionados con el cuidado de su cuerpo, la participación activa en las sesiones, el desarrollo de las capacidades del individuo, la importancia de su autonomía, el esfuerzo y superación de dificultades. Se insiste en el respeto y la aceptación de todas las personas sin excepciones. Lo que podríamos llamar un trabajo de sensibilización general del grupo clase, que englobará la no discriminación, el rechazo a la rivalidad, la aceptación del otro con sus diferencias y capacidades.

Objetivos generales:

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas (P. 87).

Contenidos:

A igual que en el currículo de Catalunya, es dentro de la categoría de **contenidos actitudinales** donde se pueden tomar las referencias y relaciones con la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, para luego tenerlo presente en las otras categorías de contenidos, conceptuales y procedimentales, realizando las adaptaciones pertinentes.

El cuerpo: imagen y percepción

Actitudes (p. 89)

1. *Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y al esfuerzo.*
2. *Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo.*
3. *Seguridad, confianza en si mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas realistas de éxito).*

El cuerpo: habilidades y destrezas

Actitudes (p. 91)

2. *Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones y medios.*
3. *Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices sobre la base de la propia superación y de una apreciación de las propias posibilidades y limitaciones.*
4. *Participación en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.*

Salud Corporal

Actitudes (p. 92)

1. *Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.*
2. *Autonomía ligada a los aspectos básicos de mantenimiento.*
3. *Respeto de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.*
4. *Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia práctica de actividades físicas, de un desarrollo físico equilibrado y de salud.*

Los juegos

Actitudes (p. 93)

2. Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza, tanto propias como de los otros, en la práctica de juegos.

Criterios de evaluación

Especifica bien el valorar la aceptación de todos, colaborando con todos:

11. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento (p. 96).

13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir (p. 97).

Las adaptaciones curriculares en el territorio MEC y la atención a la diversidad en educación primaria

Creemos importante señalar, y es de agradecer, que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en el año 1992, en referencia a cómo realizar la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, publicara otro libro, que complementa el currículo General de Primaria, donde se explica y da una información mayor sobre el tratamiento de la diversidad. El documento lleva por nombre: *“Adaptaciones Curriculares. Primaria”*.

En el libro se expresa el nacimiento del término necesidades educativas especiales y su finalidad: *“El término alumnos con necesidades educativas especiales se ha introducido en la LOGSE y en los decretos que la desarrollan para salvaguardar y garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos alumnos que por sus particulares circunstancias están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar.*

Es un término que tiene su origen en la educación especial, en el intento de evitar, en parte, el amplio conjunto de efectos negativos que ha tenido y tiene el uso de las categorías diagnósticas en la educación de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales. Se intenta con él poner énfasis en la respuesta educativa –en términos de necesidades– que estos alumnos precisan, y no tanto en sus limitaciones personales. Es lógico, sin embargo, que poco a poco se haya utilizado también para referirse a otros alumnos que, sin tener limitaciones o deficiencias personales, están igualmente en situación de desventaja y tienen también “necesidades especiales”, como podría ser, en algunos casos, los alumnos procedentes de minorías étnicas o grupos sociales desfavorecidos (p. 67).

A la vez, se especifica claramente cuando un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales: “... si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo” (p. 68).

El documento, en sus primeras páginas, declara la utilidad de éste como obra complementaria de otros “Materiales para la Reforma” y que son parte de las orientaciones para la atención a la diversidad en la Educación Primaria. En él se revisa cómo se enfoca desde el currículo la atención a la diversidad, las dificultades y las respuestas a esas limitaciones mediante unas adaptaciones curriculares, explicando las condiciones para su aplicación. Se analizan las situaciones, sus causas, las estrategias y las actuaciones a seguir: “Éste es precisamente el objetivo básico del presente documento: ayudar al profesorado a entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, y facilitarle una estrategia de actuación que le permita introducir los cambios necesarios en el caso de los alumnos y alumnas que experimentan dificultades para aprender.” (p. 16).

3.5.- COMPARACIÓN DEL CURRÍCULUM DEL TERRITORIO MEC Y EL CURRÍCULUM DE LA COMUNIDAD DE CATALUNYA

En el cuadro número 3 hemos comparado los currículums de la Comunidad de Catalunya y del territorio MEC (Ministerio de Educación y Ciencia de España), incidiendo en el tratamiento de la diversidad y más concretamente dentro del área de la Educación Física, aplicando las diferentes fases de la metodología comparativa (descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación), lo que nos ha facilitado la estructuración en nuestro estudio, referente a este tema. Ello nos ha ayudado a reflexionar en qué medida ambos currículums oficiales llevan a cabo la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales:

CUADRO Nº 3: COMPARACIÓN DE LOS CURRÍCULUMS DE CATALUNYA Y EL TERRITORIO MEC (1992)

CATALUNYA	MINISTERIO EDUCACIÓN Y CIENCIA
A. CURRÍCULUM GENERAL DE LA ETAPA	
1.- Ambos aprobados durante la Reforma Educativa de la LOGSE (1990).	
2.- Formación básica común, abierto, flexible (con tres niveles de concreción), con carácter integral (bloques de contenidos con tres categorías: procedimientos, conceptos y actitudes), basado en aprendizaje constructivista y de enseñanza globalizada.	
3.- La nomenclatura (objetivos, contenidos, niveles de concreción) y la organización del currículo, es similar en ambos.	
4.- Los objetivos en ambos están bien especificados, algunos tienen el mismo sentido y pretenden la misma intención que otros. En el enunciado de los objetivos generales del MEC se insinúa una referencia a la no discriminación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, lo que no aparece en la comunidad de Catalunya: <i>"g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en al diferencia de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales. (p. 10)".</i>	
5.- Los contenidos describen mejor su tipología, en términos de: Fets, conceptes i sistemes conceptuals, procediments, actituds, valors i normes.	5.- Los contenidos se especifican y detallan mucho más, ofreciendo una mayor orientación pedagógica al profesorado, en términos de conceptos, procedimientos y actitudes.

<p>6.- Cada área tiene detallados unos objetivos terminales que se refieren tanto a conceptos, procedimientos como valores, que se establecen como referencia, junto a los objetivos generales, para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>6.- Al final de cada área, hay unos criterios de evaluación que establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que el alumnado haya alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales.</p>
<p>7.- Tiene unos ejes transversales (Eixos transversals) que hacen referencia al hecho de trabajar de forma transversal los siguientes temas: “El consumo”, “La educación para la salud”, “La educación viaria”, “La tecnología de la información”, “La diversidad intercultural” y “La no discriminación por razones de sexo”.</p>	<p>7.- Esto es desarrollado a través del contenido concreto de las diferentes áreas del currículo.</p>
<p>8.- En cuanto a la evaluación, se dice que debe ser continua y flexible, teniendo en cuenta la atención a la diversidad y los diferentes aprendizajes del alumnado. Se dan unas orientaciones didácticas para diseñar las actividades de evaluación y unos objetivos terminales que se establecen como referencia, junto a los objetivos generales, para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>8.- En cuanto a la evaluación, se dice que debe ser continua y flexible, teniendo en cuenta la atención a la diversidad y los diferentes aprendizajes del alumnado. Hay unos “criterios de evaluación” para cada área, especificándose que tienen un propósito flexibilizador, donde hay un enunciado y una breve explicación de la actividad a realizar que orienta al profesorado de lo que se pretende evaluar.</p>
<p>9.- En ambos se reconoce la importancia del área de Educación Física porque contribuye al desarrollo de la persona.</p>	
<p style="text-align: center;">B. ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</p>	
<p>1.- Se hacen constantes referencias a la atención y tratamiento del alumnado que presenta necesidades educativas especiales: En la introducción general del currículo se realiza un tratamiento amplio de la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, con ejemplos concretos (pag. 19-20). Se reconoce la necesidad de que se dispongan de recursos pedagógicos y servicios específicos que complementen las ayudas y servicios generales dirigidos a todo el alumnado, da orientaciones de cómo identificar y evaluar las necesidades educativas especiales. Finalmente especifica que es un ACI (Adaptación curricular individual) y su contenido. Esclarece (pág. 26) que en los contenidos de “actitudes, valores y normas” de las diferentes asignaturas es donde se establecerá un trabajo de aceptación de todo el alumnado sin excepciones.</p>	<p>1.- Se hacen constantes referencias a la atención y tratamiento del alumnado que presenta necesidades educativas especiales: Se hace referencia a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (pág. 7 y artículos 4, 8, 9,10, 11 y 12 que hacen referencia a la aceptación del todos sin excepciones). Haciendo referencia a la evaluación y adaptaciones curriculares para todo aquel alumno o alumna que presenten necesidades educativas especiales. Se hace una referencia directa al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en los objetivos (ya mencionada anteriormente).</p>

	<p>2.- El currículo del MEC, profundiza y da una mayor orientación al docente al publicar y desarrollar ampliamente el tema en el documento "Adaptaciones curriculares. Primaria" (1992), donde se especifica muy bien cuando un escolar tiene NEE, su atención, limitaciones, acciones a seguir y la aplicación del ACI (Adaptación curricular individual).</p>
<p>C. ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN. ALUMANDO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</p>	
<p>1.- Ambas hacen referencia a este tema durante el desarrollo de sus respectivos currículos. Así se da en los objetivos generales, contenidos actitudinales, objetivos terminales (Comunidad catalana) y criterios de evaluación (Territorio MEC), tratando aspectos como la aceptación de uno mismo, la potenciación de las capacidades de cada individuo, el respeto de todas las personas del grupo. Señala la importancia de realizar, por parte del profesorado, diferentes juegos y actividades para que todos y todas puedan llegar a participar y colaborar, sin discriminar a nadie.</p>	

3.6.- VALORACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA COMUNIDAD DE CATALUNYA EN RELACIÓN CON EL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.6.1.- ORIENTACIONES Y ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ETAPA DE PRIMARIA

Una vez realizado el recorrido histórico del currículum de Catalunya, consideramos muy positivo el que por primera vez en nuestro país, con la Ley LOGSE (1990), se elabore un currículo básico, común, abierto y flexible que permita la educación de todos los niños y niñas teniendo en cuenta sus características personales y sus diferentes ritmos de aprendizajes. Su contenido se encuentra dentro de la línea de una escuela inclusiva (que todos participen plenamente de la educación sin excepciones).

El documento orienta el proceso de enseñanza aprendizaje, realizando una descripción general de los aspectos evolutivos del alumnado que caracteriza esta etapa de primaria. Da unas orientaciones sobre la dinámica e interacción a aplicar en un grupo de alumnos y alumnas. Hace referencia al importante

papel, funciones y posibles influencias, del profesorado en un grupo clase, y a la importancia de su formación. Se especifica el significado de los ciclos, sobre todo en cuanto a su importancia en la atención de los diferentes ritmos de aprendizaje, orientando de cómo deben funcionar y organizarse el profesorado y alumnado dentro de éstos. Se insiste en una evaluación flexible y continua, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje y teniendo muy presentes unos criterios de evaluación.

Para nosotros es importante destacar el hecho que por primera vez, siguiendo con la normativa de la LOGSE (1990), el niño o niña que presenta necesidades educativas especiales se encuentre dentro del aula ordinaria, se trate el tema de la atención a la diversidad, se reflexione sobre su importancia, se especifique lo que se considera un “alumno o alumna con necesidades educativas especiales”, se mencione la necesidad de tener unos recursos pedagógicos específicos necesarios, y se explique de qué forma identificar y evaluar para la posterior toma de decisiones y adecuaciones curriculares (ACI), y se considera la importancia de que el profesorado tenga una formación adecuada.

Valoramos también el hecho de que el currículum anote la importancia de funciones educativas de la institución escolar, en relación de ésta con la sociedad y con las familias. Por tanto vemos que en su planteamiento general, tenemos en nuestras manos una herramienta útil, no solamente para la enseñanza de unos conocimientos, sino para la educación de todos los niños y todas las niñas sin excepciones.

3.6.2.- EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

En concreto dentro del contenido que se desarrolla para el área de Educación Física, observamos que también plantea el tema de la diversidad y la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Pero consideramos sin embargo que se hace de una forma muy general, sin concretar ni dar orientaciones específicas sobre el desarrollo evolutivo, la

metodología, las actividades, los recursos y las estrategias a utilizar con aquellos grupos de estudiantes en los que se encuentren niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales.

Así como por ejemplo, en la primera parte del currículum, se comenta el perfil del alumnado convencional a nivel emocional, psicomotor y cognoscitivo en cada ciclo (p. 66-68), en cambio no hay una referencia concreta de qué, cómo y con qué realizar una enseñanza-aprendizaje con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, y menos todavía en cuanto al alumnado que presenta discapacidades, lo cual no facilita al profesorado la atención a la diversidad. Son aspectos que creemos que sería importantes de añadirse en cualquier currículum escolar.

Consideramos así que si existieran unas orientaciones más detalladas sobre las características evolutivas de cada grupo de discapacidad y una base metodológica más específica, el currículum facilitaría la labor de enseñanza aprendizaje del profesorado, siempre que este tuviera una formación básica en estos temas, los recursos materiales adaptados, los recursos humanos suficientes, una actitud positiva hacia la aceptación del cambio educativo y trabajara en equipo, tanto cooperando como colaborando.

Finalmente decir que aunque existen objetivos y contenidos que hacen referencia al respeto y cuidado del cuerpo, a la colaboración entre todos los miembros del grupo clase, al respeto y consideración de todos los compañeros y compañeras sin excepciones, consideramos que son escasos y poco explícitos, con lo que el currículum del área de Educación Física se convierte más en una intención de dar tratamiento a la diversidad, que en un buen desarrollo de la misma.

CAPÍTULO CUARTO

4.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tanto en la idea inicial que motivó nuestro estudio, como en las hipótesis de partida que nos planteamos contrastar con el mismo, se reconocen explícitamente el papel determinante del profesorado de Educación Física de primaria para enfrentar la encomiable labor de atender en sus clases al alumnado que presenta discapacidades motrices, y subyace la pregunta de que: ¿hasta qué punto cuentan con la formación necesaria para ello?

Por ello hemos considerado ineludible profundizar en este aspecto, haciendo un recorrido por la evolución histórica que ha tenido la formación que inicialmente se dispensaba al profesorado de Educación Física y las modificaciones que con respecto a la Educación Física Adaptada se incorporaron con la promulgación de la LOGSE; e igualmente analizar históricamente la evolución de la formación permanente que se ha tributado al profesorado en general, y al profesorado de Educación Física en particular, en contenidos relacionados con la Educación Física Adaptada.

A este aspecto de la formación le concedemos especial importancia en la percepción global que tenemos del problema que estudiamos, lo que justifica haberlo abordado con profundidad, analizando las diferentes etapas por las que ha transitado la legislación española en general, y los programas de estudio de formación inicial y permanente de Catalunya en particular.

Nuestro criterio en este asunto, es que si en cualquier esfera de la actividad productiva o creativa del ser humano, la formación profesional para el desempeño constituye un factor determinante, con más razón en la actividad educacional su relevancia adquiere una especial connotación, debido a que sus consecuencias tienen una repercusión que puede ser irreparable, en la transmisión de conocimientos y en la formación de valores.

Al focalizar la atención de nuestro estudio en la labor educativa con niños y niñas que presentan discapacidades, el asunto adquiere una importancia mayúscula, por la responsabilidad que implica y la sensibilidad que despierta.

4.1.- LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA DESDE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA Y LOS PROGRAMAS DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO EN CATALUNYA

4.1.1.- SIGLO XIX

El 29 de enero de 1838, con la puesta en funcionamiento la Escuela Normal en Madrid, se da un paso muy importante en la formación del profesorado para consolidar la educación general de la sociedad española de la época, pero ya desde entonces llama la atención que en sus programas no existiera la asignatura de Educación Física como parte obligatoria de esta formación.

No es hasta 1879, concretamente el 10 de julio, que se produce una proposición de Ley con la intención de declarar como oficial la enseñanza de la Gimnástica en los Institutos de Segunda Enseñanza. No es hasta 1881, que el diputado Manuel Becerra declaró oficial y obligatoria la enseñanza de la Gimnástica Higiénica en los Institutos de Segunda Enseñanza y en las Escuelas Normales de maestros, medida que se extiende a las escuelas primarias, debido tal vez, como afirma la Dra. Lleixà (1998), con la intención primero de formar al profesorado, antes de establecer la obligatoriedad de la asignatura.

Un importante acontecimiento se produce el 10 de marzo de 1883 cuando finalmente se publica en la Gaceta de Madrid que se crea la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, iniciándose con ello la institucionalización de la Educación Física en los centros educativos. En 1887 se crea este centro que formará a los futuros especialistas de Educación Física

destinados exclusivamente a los institutos, que finalmente se cerró por falta de presupuesto.

Como podemos apreciar, durante este siglo XIX no existe una normativa referida específicamente a la incorporación de la Educación Física en la enseñanza primaria, pero se constata la intención de formar al profesorado para esta disciplina, lo cual se puede considerar como la condición previa para incluir la Educación Física en de las escuelas.

4.1.2.- PRINCIPIOS DE SIGLO XX

En 1900 con el auspicio del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se reforman los programas de las Escuelas Normales, pero estas reformas no incluyen que la Educación Física sea obligatoria hasta 1914, en que la Educación Física figura en el primer y segundo año del plan de estudios que tendrá cuatro años de duración.

En 1919, con el Real Decreto de 29 de diciembre se crea la Escuela de Educación Física, radicada en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, dependiente del ejército, convirtiéndose durante muchos años en el centro neurológico de la Educación Física del país. Esta tenía como uno de los objetivos formar tanto al profesorado de primaria como de secundaria. Los asistentes a los cursos realizan una gimnasia totalmente influenciada por la llamada "gimnasia sueca", consistente en ejercicios analíticos y formaciones de tipo militar.

Con el Real Decreto de 8 de mayo de 1925 se nombra una comisión especial para unificar y reglamentar todo lo relativo a la Educación Física de la infancia y la juventud a instrucción militar.

Posteriormente aparece la Real orden de 7 de enero de 1926, por la que se convocan cursos de maestros en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo; y

con la Real Orden de 18 de marzo de 1927, se constituye una comisión para organizar la Educación Física.

Otro importante paso lo constituye la Real Orden de 3 de junio de 1929, en virtud de la cual se subvencionan a las escuelas con gimnasia en su plan de estudios.

Vemos pues que aunque hay un intento de unificar, organizar, reglamentar y controlar la enseñanza de la Educación Física, su formación en las Escuelas Normales (analítica y con base militar), con recursos económicos escasos (subvenciones), sus concepciones formativas se basarán en el dualismo entre cuerpo y mente, entre aprendizaje intelectual y corporal, sin tener un lugar en las escuelas de primaria.

4.1.3.- LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA (1931-1939)

En 1930 la Educación Física deja de depender del ejército y se integra en el sistema educativo español. Sobre este acontecimiento, refiere Ortega (1980, p. 39), en Torralba (1994, p. 24): *“Nuestra Nación necesita organizar la Educación Física en los Centros de Cultura siguiendo el ejemplo de otros países, y para ello es de capital importancia el resolver el problema fundamental del Profesorado... Una Escuela Nacional de Educación Física debe de ser la obra inicial de la organización de la enseñanza. En ella se formará el futuro Profesorado, siendo además, un campo adecuado de experimentación para los que se interesen en la Fisiología y Patología del Deporte.... Dada la urgencia apremiante del funcionamiento de esta Escuela, podrían utilizarse de momento cuantos medios faciliten los Centros oficiales y aquellos de que dispongan la Ciudad Universitaria para este fin”*.

Un año después, con el Decreto 29 de septiembre de 1931, se promulga el “Plan Profesional de Magisterio”. La carrera consistía en cursar tres años de estudios y uno de prácticas. La asignatura de Educación Física se cursaba en el segundo curso, con el nombre de “Fisiología e Higiene”.

El mencionado Plan contenía más que nunca materias relacionadas con las nuevas técnicas pedagógicas, asignaturas donde la didáctica tenía mucha importancia. Se concedía mucha importancia a que el futuro docente tuviera la posibilidad de realizar clases prácticas en los centros escolares. En su articulado, definía cuestiones como las siguientes:

Artículo 1º. La preparación del Magisterio primario comprenderá tres periodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente.

Artículo 7º. Las disciplinas conducentes a la formación profesional del Magisterio abarcarán estos grupos de estudios:

- a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.*
- b) Metodologías especiales.*
- c) Materias artísticas y prácticas.*

En cuanto a la Educación Física, el Decreto, en su Artículo 10, expone que: *“La Educación física de los alumnos, la formación en el conocimiento del Arte, la consideración de la realidad social (...) y la utilización de los valores educativos del medio geográfico circundante constituirán otros tantos objetivos de las Escuelas Normales que procurarán alcanzar con doble ahínco”.*

Con la Orden de 19 de diciembre de 1932, se aprueban las normas para obtener el Título de Profesor de Profesores de Educación Física. Posteriormente con la Orden de 7 de noviembre de 1933, es derogado el Título de Profesor especial a los profesores de Gimnasia.

En 1933 se crea la Escuela Nacional de Educación Física que dependerá de la Facultad de Medicina y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid. Dos años después en 1935, se crea en Catalunya, el “Institut Català d’Educació Física i Esport” (Instituto Catalán de Educación Física y Deporte), que tiene el objetivo de valorar la Educación Física como disciplina e instaurarla.

La Orden de 28 de octubre de 1935 establece una reválida para el profesorado de Educación Física. Posteriormente la Orden de 19 de noviembre de 1935, deja por suspenso el nombramiento de docentes de Educación Física.

Podemos concluir diciendo que durante los años de la proclamación de la República española y debido a la nueva política e ideología de tendencias de izquierdas, se produce una reforma educativa y con ello una renovación pedagógica que beneficiará nuestro sistema educativo e influirá positivamente en la instauración del área de Educación Física en España, según la nueva forma de hacer del Estado que se va asentando. Es importante el hecho de que la Escuela Nacional de Educación Física pase a depender de una Facultad y se aleje de la influencia y dependencia que tenía hasta entonces con respecto al ejército. También es significativo el hecho de que se intente formar un profesorado especialista en esta materia. Ello demuestra una clara intención de cambio y sentido al área.

4.1.4.- EL FRANQUISMO

Periodo inicial de la Dictadura Franquista (1940-1960)

Finalizada la guerra con la victoria del Franquismo, se inicia una etapa dura en todos los aspectos para la sociedad española, que marcará profundamente la educación de esos momentos y la del futuro, incidiendo muy negativamente en el sistema educativo español de todo el siglo XX.

Con el Decreto de 10 de febrero de 1940 y la Orden Ministerial de 17 de febrero ("Plan Bachiller"), el Ministerio de Educación Nacional restablece transitoriamente el artículo 28 de Real Decreto de 30 de agosto de 1914 y disposiciones complementarias. Con esta ley, todas aquellas personas que tuvieran el Bachiller, tras la aprobación de algunas asignaturas profesionales, obtenían el Título de Magisterio. También hay que destacar el hecho de que se separó al profesorado por sexos y en escuelas independientes.

En el mismo año de 1940, se aprueba la Ley de 6 de diciembre que estableció el Frente de Juventudes como institución y con sus funciones específicas. Y el 16 de diciembre aparece una Ley donde se dice que el Frente de Juventudes asume la Educación Física masculina y la Sección Femenina de la Falange la Educación Física femenina, teniendo en cuenta las edades de 7 a 17 años. Se llevará a cabo una Educación Física de influencia totalmente marcial, de exaltación a la raza, con carácter moralizador, donde a las mujeres se les prepara para ser unas buenas madres, esposas y amas de casa, utilizando los criterios más conservadores de la sociedad, proporcionando la política del régimen y donde lo pedagógico será totalmente secundario.

La Educación Física será más que nunca dual, por un lado el cuerpo y por el otro la mente, afirmándose todavía más como materia de segundas, puesta al mismo nivel que las tareas del hogar. Esta “filosofía” de vida marcará profundamente la formación de los individuos que la impartan y se llegará al siglo XXI con docentes influenciados por este carácter castrense dentro de la disciplina.

La Orden de 16 de octubre de 1941, encomienda al Frente de Juventudes la Educación Física en los Centros de Enseñanza. Se establece las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva, y los de iniciación a las Enseñanzas del Hogar en los Centros de Primaria y Segunda enseñanza.

Un año después, en 1942, se aprueba la Orden Ministerial en la que se anunciaba el Plan provisional de los estudios de magisterio donde se enseñaba la asignatura de Educación Física al profesorado, que en el primer curso se denominaba “Gimnasia” y en segundo curso “Gimnasia y recreo dirigidos”. Es obvio que con estos nombres la asignatura quedaba totalmente relegada a un secundísimo plano.

Para ingresar en la Escuela Normal se exige:

- Cultura general de primaria.
- Tener doce años cumplidos.
- Realizar un examen de ingreso.
- Los estudios se pueden realizar mediante la enseñanza oficial y la no oficial.
- Se cursan tres años de formación cultural y un año de formación profesional.
- En la enseñanza oficial, las alumnas asisten a clase por las mañanas y los alumnos por la tarde.
- Se establecen cursillos de perfeccionamiento del profesorado.

La orden ministerial del 27 de noviembre de 1943 desarrolla las asignaturas del segundo curso de Cultura General y se convoca la matrícula para este curso, publicando sus Cuestionarios mediante la Resolución del 6 de diciembre del mismo año. Estos hacen referencia a la Educación Física como disciplina a impartir por sexos separados:

“2º. De la asignatura de Gimnasia a Recreos dirigidos se encargará el Profesor de Pedagogía y su Historia...

*Las profesoras darán esta disciplina a las alumnas y los Profesores a los alumnos”.*⁴⁸

⁴⁸ En R. Rodríguez (1998, p. 66).

El 4 de octubre de 1944, se convocan los estudios del segundo y del tercer Plan Provisional en las Escuelas Normales. Por medio de la Orden Ministerial de 16 de octubre de 1944, en su artículo 2, se ordena el 3º curso de Cultura General de la carrera de Magisterio. Finalmente, con la Orden Ministerial del 26 de octubre del mismo año, se ordena el cuarto curso complementario de carácter profesional.

El 17 de julio de 1945 se aprueba la Ley de Educación Primaria, en la que dice que será obligatoria, gratuita, separada por sexos y en diferentes locales si fuera posible, e impartida en lengua castellana; aparece el Reglamento de las Escuelas Normales, a las que a partir de entonces se les llamará Escuelas de Magisterio. El 6 de noviembre de 1945 se publican los Cuestionarios del 1er curso para el alumnado. En cuanto a la “Formación del maestro” (Art. 58-68), destacaríamos los siguientes aspectos:

- Se crean escuelas de Magisterio de la Iglesia y privadas.
- El alumnado debe haber cursado los primeros ciclos de enseñanza media, tener cuatro años de Bachiller, cumplidos catorce años, y pasar una prueba de ingreso.
- Estudiarán las chicas separadas de los chicos.
- Se cursan tres años de carrera, una prueba final, realizando un 4º curso complementario de carácter profesional, psicológico y pedagógico.

En cuanto a la asignatura de la Educación Física, durante los tres cursos de carrera se le llama “Educación física y deporte” y se practica por separado mujeres y hombres.

El 14 de octubre de 1946 se promulga el plan de estudios completo, donde se especifican los deberes del docente. Su formación esta fundamentada en

aspectos teóricos, prácticos y pedagógicos. El 26 de octubre se publican los cuestionarios del 2º curso para el alumnado.

Se promulgan la Orden de 26 de febrero de 1947 y la Orden del 18 de noviembre de 1947, donde se insiste en la práctica de la asignatura de Educación Física por sexos separados. Se especifica que será impartida para los alumnos por un profesor voluntario y para las alumnas por la profesora de labores.

En los años 50 la educación, aunque todavía muy influenciada por la ideología franquista, muy lentamente, empezará a disminuir la influencia del nacional-catolicismo. En esta década destacar que la enseñanza secundaria, aunque elitista, y de pago, empezará a ocupar, aunque discretamente, un lugar importante dentro de los estudios básicos de la población, siendo preparatoria para la universidad. Este hecho podríamos considerarlo como una “reforma” global del sistema educativo.

Se aprueba el Plan de 1950, para ingresar en la escuela de profesorado se exige:

- Enseñanza Primaria cuatro años.
- Bachillerato Elemental cuatro años.
- Formación profesional tres años

Con el Decreto 7 de julio del mismo año se aprueban una serie de modificaciones con respecto a la normativa anterior. En el Reglamento para las Escuelas de Magisterio (BOE 7-8-1950 y 4-8-1950) se exige:

- Tener el Bachillerato elemental.
- Realizar un examen de ingreso.

- Tener 14 años cumplidos.
- Aprobar tres cursos de escolaridad.
- Una prueba final con cuestionarios fijos.
- Enseñanzas en Magisterio: Formativa y Educativa

Las materias son las siguientes:

- Formación religiosa y moral.
- Chicos Política social y chicas Enseñanza del hogar.
- Educación física.
- Cultura General
- Formación profesional, técnica y práctica.

La Educación Física se llama en los tres cursos “Educación Física y su metodología”. Es significativo destacar todavía la diferencia de programas por sexos y el ser impartida por un profesor para el caso de los alumnos y por una profesora en el caso de ser alumnas. En la Orden de 20 de julio se publica el programa de Educación Física femenina para la carrera de Magisterio (BM 14-8-1950). Subrayar que este Plan contempla que todos los estudiantes, antes de terminar los estudios para el título de Maestro y durante el verano, deberán asistir a un campamento del Frente de Juventudes (hombres), o de la Sección Femenina (mujeres).

En 1959 la Ley establece un Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, creando plazas de Maestro Especialista en Educación Física.

Periodo intermedio de la Dictadura Franquista (1960-1970)

Ley 77/1961 de 23 de diciembre, denominada: Ley Elola-Olaso de Educación Física y Deportes, será relevante porque la Educación Física tiene carácter de obligatoriedad en todos los grados de enseñanza. Sobre la misma Torralba (1994, p. 25) señala que: “... simboliza el inicio de una nueva etapa en la historia de la Educación Física y el Deporte español.”

Por su parte Ríos (2003), basándose en Bantulà, Bosom, Carranza y Monés (1997), destaca que esta Ley de 1961 también es importante porque a partir de ella hubo significativos cambios en el deporte español, tales como:

- Creación del Instituto Nacional de Educación Física y Deportes (INEF) en 1963, con ideas mucho más progresistas.
- Reconocimiento de la independencia del COE (Comité Olímpico Español).
- Dotación de recursos estables para el deporte.
- Potenciación de la práctica deportiva con ventajas y exenciones fiscales a las industrias o empresas que lo potenciaban.

El Decreto 193/1967 del 2 de febrero (refunde la Ley de Educación Primaria) y la Orden Ministerial de 1 de junio de 1967. En este Plan del 1967, la estructura general de los estudios será:

- Enseñanza Primaria 4 años.
- Enseñanza Media 6 años.
- Formación Profesional 2 años.

- Prácticas profesionales 1 año.

Para el ingreso en las Escuelas de Magisterio se exigirá el Título de Bachiller superior. Entre sus características, según lo señala Rodríguez (1998, p. 63-82), habrán dos cursos de estudios profesionales, prueba de conjunto y un año de prácticas en una escuela con derecho económico (controlado por el inspector y la Escuela de Magisterio). El hecho importante a considerar es que el 25% de las materias formaran parte de las Ciencias de la Educación: Pedagogía General y Diferencial, Historia de la Educación y Pedagogía Experimental, Filosofía de la Educación y Psicología General y Evolutiva, Didáctica General, Diagnóstico Escolar, Orientación y Organización Escolar, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación. Los hombres seguirán teniendo una formación en educación político-social y cívica, mientras que las alumnas una formación relacionada con las labores del hogar.

En cuanto a Educación Física en las Escuelas Normales se continúan con los programas diferenciados por sexos. La asignatura es denominada "Educación Física" y se dedicarán tres horas semanales. Al respecto Ríos (2003, p. 42) comenta que: *"... sin incluir la denominación de Didáctica de... tal y como sucedía con la mayoría de asignaturas"*.

Adicionalmente, el nuevo Plan de Estudios, citado por Torralba (1994, p. 92) en su artículo 6 plantea que: *"La Dirección General de enseñanza Primaria, de acuerdo con las Delegaciones Nacionales de Juventudes y Sección Femenina, organizarán los cursos de capacitación en las "Actividades juveniles de tiempo libre"*.

Con la Orden del 27 de marzo de 1969 que modifica la del 1 de junio de 1967. En ella se concretan algunos aspectos referentes a las prácticas según el Plan de estudios, haciendo referencia a realizar cursos de Educación Física como optativos:

*Artículo 4º**Periodo de Prácticas. – (...)**Estas prácticas escolares se complementarán en la Escuela Normal con la realización de cursillos que preparen a los alumnos en las diversas especialidades de Magisterio.**Por resoluciones de esta Dirección General de 15 de julio y 19 de septiembre de 1969 se dictaron instrucciones para la realización de Prácticas que fijaba la Orden Ministerial de 1 de junio de 1967, modificado por Orden Ministerial de 27 de marzo de 1969. Resolviendo:**Tercero. – Los cursillo obligatorios (...)**-Educación sanitaria e Higiene escolar**Cuarto. – En cuanto a los cursillos optativos (...)**-Educación Física y Deportes**(Tomado de Torralba, 1994, p. 92)*

Cierra esta década con la Resolución de 2 de agosto de 1969 por la que se convoca un concurso de méritos entre Maestros Nacionales para provisiones de plazas de Educación Física en las escuelas.

Llegamos pues al final de la década de los sesenta con una Educación Física que sigue estando en segundo plano, totalmente marginada de la formación del futuro docente.

Periodo final de la Dictadura Franquista (1970-1975)

En 1970 se aprobará la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 8 de agosto, que influirá decisiva y positivamente en todos los futuros planes universitarios del profesorado. Esta Ley prevé que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, forme a los futuros profesores y profesoras en relación a la Educación Física.

Se promulga la Orden de 1 de abril de 1971, sobre el concurso de méritos entre Maestros Nacionales para la provisión de plazas de especialistas en Educación Física en escuelas públicas.

También en 1971 se redacta el Plan de estudio de las Escuelas Normales. Para ingresar en las Escuelas de Magisterio se exige el COU (Curso de Orientación Universitaria). Son tres cursos y al acabar la carrera se obtiene el título "Diplomado Universitario". Se contempla la especialidad en Letras, Ciencias, Ciencias Sociales y Preescolar. El Plan, tiene la siguiente clasificación de materias:

- Asignaturas comunes: las cursa todo el alumnado.
- Asignaturas de especialización: grupo homogéneo de áreas que permiten una mejor profundización y con ello mayor especialización para impartir más adecuadamente las asignaturas en la segunda etapa de la Enseñanza General Básica (EGB).
- Asignaturas optativas: son aquellas que con el asesoramiento del profeso-tutor escoge el alumnado para profundizar su especialidad o para prepararse para el acceso al segundo ciclo de otra carrera universitaria, o bien para seguir otro tipo de formación.
- En cuanto a la asignatura de Educación Física, se da en los tres cursos y en todas las especialidades, llamándose "Educación Física", pero destacando el hecho de que en el segundo curso de la especialidad de Preescolar y en el tercer curso de todas las especialidades se llame "Didáctica de la Educación Física":

A continuación presentamos el Plan de Estudios de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de la Universidad de Barcelona, tomado de Torralba (1994, p. 66) :

CURSO	MATERIAS COMUNES	MATERIAS OPTATIVAS
PRIMERO	Pedagogía Psicología Evolutiva Didáctica de la Lengua Didáctica de las matemáticas Expresión Plástica Expresión Dinámica Lengua inglesa o francesa Lengua Catalana Educación Física	(No se ofertan)
SEGUNDO	Psicología escolar Sistemas Educativos I Técnicas Docentes I Formación Musical Lengua Catalana Prácticas escolares Educación Física	Botánica Métodos especiales Ecología Literatura Occidental Electrónica Literatura Infantil
TERCERO	Sociología de la Educación Pedagogía Experimental I Organización y Gestión Educativa Manualizaciones y Preconología Prácticas Escolares Didáctica de la Educación Física	Pedagogía Terapéutica Escolar Zoología Análisis Química Literatura Catalana Música La vida durante la Historia de la Tierra

Finalizando los años setenta la Educación Física, aunque con la Ley de 1970 da un paso más hacia el reconocimiento como especialidad en la formación inicial del profesorado, seguirá sin tener una formación profunda en los cursos de la Universidad. Todavía existirán muchos docentes en activo que están formados bajo una educación franquista presidida por la Secretaria General del Movimiento, donde la Educación Física es entendida como una materia con concepción militar, donde impera la disciplina, el control y el autoritarismo, donde no tienen cabida todos aquellos aspectos relacionados con la aceptación de todos los individuos, la comunicación abierta con los demás, el trabajo en equipo, la potenciación de la creatividad, la iniciativa, el desarrollo y superación individual a través del grupo. Todo ello influirá negativamente durante décadas en la enseñanza de esta asignatura en las escuelas. Estos docentes no

asimilarán, ni se adaptarán a las nuevas formas de hacer y enseñar, limitando que se realice un cambio de sistema y con ello una nueva concepción de la asignatura de Educación Física. También influirá mucho que no existan unos recursos adecuados (materiales, humanos, instalaciones, etc.)

Con estas desventajas el área seguirá siendo una asignatura sin reconocimiento académico y será considerada en la mayoría de las escuelas como un simple tiempo de recreo.

4.1.5.- LA DEMOCRACIA

Periodo inicial de la democracia (1978-1990)

Una vez ya aprobada la Constitución española (1978) en cuyo contenido se hace referencia a la importancia de la actividad física para la salud (Art. 43), el 31 de marzo de 1980 se aprueba la Ley General de Cultura Física y del Deporte. Esta es una fecha relevante en la formación inicial del profesorado de Educación Física porque a partir de entonces comienza su “normalización”. Con esta nueva Ley se recogen la distribución de competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales, por lo que el Ministerio de Universidades e Investigación adopta las medidas necesarias para que en el curso académico siguiente a su aprobación, en los programas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, dentro del marco de la expresión Dinámica, se prevea la formación de futuros docentes, de conformidad a lo previsto en la Ley General de Educación de 1970.

Las administraciones empezarán apoyar la actividad física, a difundir el deporte, a formar técnicos y a reivindicar la Educación Física a nivel escolar, naciendo: el Consejo Superior de Deportes (programa, dirige técnicamente y ejecuta los juegos y competiciones de carácter nacional o internacional), las Comunidades Autónomas con sus Direcciones Generales del Deporte (potencian y organizan el deporte a nivel de edad escolar), las Diputaciones

Provinciales y los Cabildos Insulares (construyen instalaciones y dan subvenciones, algunos invierten en investigación), la Administración Municipal (construye y controla el uso de instalaciones, realiza campañas deportivas a nivel de todas las edades, organiza juegos y torneos, fiestas deportivas populares, etc.), y los organismos privados que posibilitan la práctica deportiva en horarios extraescolares como son los APAS (Asociación de Padres y Alumnos) ubicados en las escuelas, en otras entidades de fuera del centro y en los clubes deportivos.

En agosto 1983 se aprueba la Ley Orgánica de Reforma de la Universidad. En las universidades se empieza a dar la Educación Física con la idea de especializar al profesorado, ya que muchos de ellos impartirán clases de esta asignatura en la segunda etapa de EGB. A continuación, mostramos como ejemplo el programa de la asignatura de Educación Física de la Escuela Universitaria de Barcelona, curso escolar 1985/86, curso de segundo, especialidad de Preescolar y tercer curso con las materias comunes, expuesto en la Tesis Doctoral de Torralba (1994, p. 68), en el que se puede observar que hay un contenido teórico y un desarrollo didáctico:

ESPECIALITAT PREESCOLAR. SEGON CURS

Assignatura: DIDÀCTICA DE L'EXPRESSIÓ MUSICAL I CORPORAL

2- Expressió Corporal

Objectius:

Aquesta assignatura de 2on. Curs per l'especialitat de pre-escolar té com objectiu bàsic dotar al futur mestre d'elements necessaris per conèixer l'alumne d'aquest període, així com intentar determinar quines són les possibilitats de l'educació física per incidir en el desenvolupament integral de l'infant.

Continguts generals:

- 1.- Desenvolupament de les capacitats motrius, afectives, cognocitives i expressives dels alumnes de pre-escolar.
- 2.- Anàlisi de les conductes motrius de l'escola.
- 3.- Mitjans per al desenvolupament de les conductes motrius en aquestes edats: Psicocinètica-Psicomotricitat-Educació Física Bàsica-El joc-L'Expressió Corporal-La dansa.
- 4.- Elaboració d'activitats motrius globalitzades.

MATERIES COMUNES. TERCER CURS

Assignatura: DIDÀCTICA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

Objectius:

Aquesta assignatura comú de tercer curs pretén dotar al futur mestre dels coneixements bàsics que li permeten abordar l'ensenyament de les activitats físiques amb una visió actual i innovadora, al temps que proporciona INFORMACIÓ per la planificació i control del procés educatiu.

Continguts generals:

- 1.- Teoria de l'educació física: concepte, procés i situació actual, paper del mestre.
- 2.- Distribució dels continguts de l'educació física al llarg del procés educatiu.
- 3.- Didàctiques d'aplicació dels mitjans de l'educació física: estils d'ensenyament, organització de la classe, material i instal·lacions.
- 4.- Programació i avaluació de l'educació física.

Fuente Programa de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Barcelona. Unidad Docente E. F. Curso 1985/86

ESPECIALIDAD PREESCOLAR. SEGUNDO CURSO (Traducción)

Assignatura: DIDÀCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL

2- Expresión Corporal

Objetivos:

Esta asignatura del 2º Curso para la especialidad de pre-escolar tiene como objetivo básico dotar al futuro maestro de elementos necesarios para conocer al alumno de este período, así como intentar determinar cuáles son las posibilidades de la educación física para incidir en el desarrollo integral del niño.

Contenidos generales:

- 1.- Desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, cognoscitivas y expresivas de los alumnos de pre-escolar.
- 2.- Análisis de las conductas motrices de la escuela.
- 3.- Medios para el desarrollo de las conductas motrices en estas edades:
Psicocinética-Psicomotricidad-Educación Física Básica-Los juegos-La Expresión Corporal-La danza
- 4.- Elaboración de actividades motrices globalizadas,

MATERIAS COMUNES. TERCER CURSO

Assignatura: DIDÀCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivos:

Esta asignatura común de tercer curso pretende dotar al futuro maestro de los conocimientos básicos que le permitan abordar la enseñanza de las actividades físicas con una visión global e innovadora, al tiempo que proporciona INFORMACIÓN para la planificación y control del proceso educativo.

Contenidos generales:

- 1.- Teoría de la educación física: concepto, proceso y situación actual, papel del maestro.
- 2.- Distribución de los contenidos de la educación física a lo largo del proceso educativo.
- 3.- Didáctica de aplicación de los medios de la educación física: estilos de enseñanza, organización de la clase, materiales e instalaciones.
- 4.- Programación y evaluación de la educación física

En 1989 se publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y en este documento se establecen las etapas de:

- Educación infantil, hasta los seis años de edad.
- Educación Primaria de los seis a los doce años.
- Educación Secundaria Obligatoria: de los doce a los dieciséis años.
- Bachillerato: de los dieciséis a los dieciocho años.
- Formación Profesional.

Torralba en su Tesis (1994, p. 91), haciendo referencia a lo expresado por Javier Solana, Ministro de Educación y Ciencia, en el prólogo del Libro Blanco, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1989), sobre la necesidad de cambios para mejorar la enseñanza, sobre lo que el mismo documento especifica, señala: *“Así, en el estricto campo educativo se aborda la renovación de los contenidos curriculares, incorporando áreas y materias escasamente presentes hasta ahora, pero que aparecen imprescindibles para la educación futura de todos los ciudadanos, reestructurando los centros y dotándolos de recursos apropiados y suficientes e impulsando la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, implicando una activa transformación y reelaboración de nuevos conocimientos y valores, porque el sistema educativo no se limita a reflejar el mundo que le rodea sino que*

contribuye a su transformación. De estos mecanismos necesarios de transformación cabe destacar tres que revisten una importancia fundamental: la formación permanente del profesorado, la innovación curricular y la investigación educativa.

A partir de este año 1989, se comienza a establecerse la especialidad de Educación Física en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, prevista en la Ley de la Cultura Física y el Deporte de 1980, al respecto, López Fernández (2003, p. 8) afirma que: *“La Educación Física ha estado presente, en mayor o menor medida, en casi todos los planes de estudio del currículum de formación de maestros, pero la preparación en la materia de Educación Física en los centros de formación del profesorado no ha sido nunca suficiente y no es hasta la aparición efectiva de la especialidad de Educación Física en las Escuelas de Formación del Profesorado cuando la calidad de dicha preparación empieza a mejorar”.*

Periodo 1990-2000

Con los años'90, la normalización iniciada la década precedente, con el profesorado de Educación Física, se extiende a los de la enseñanza primaria. Fecha muy importante será **el 3 de octubre de 1990, en que se promulga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**. Esta legislación reconoce la Educación Física en esta etapa como un área igual al resto de las del currículum. Sus propósitos y alcance serán muy importantes, tanto para el sistema educativo español como para el área de Educación Física (será la Ley de la Reforma en todos los aspectos); acabando con la ausencia de planes de estudios relacionados con esta asignatura y sobre la que Torralba (1994, p. 499) considera que: *“...esta Ley será la verdadera integradora de la educación física en la educación”.*

Con la LOGSE, por primera vez en la historia se reconoce la figura del profesorado especialista de Educación Física en toda la Primaria (Art. 16) y la necesidad de dotar de recursos (Art. 58) y formación (Art.56) al profesorado

para garantizar una enseñanza de calidad⁴⁹. Estas afirmaciones son importantes porque demuestran una actitud de cambio. Se acepta que faltan recursos y que no existe una suficiente formación, iniciándose la aprobación de normativas con la idea de proveer a los centros de los medios necesarios para iniciar el cambio. Pero mientras eso sucede el profesorado especialista de Educación Física, recién llegado a los centros, deberá empezar a impartir el área sin materiales y en muchos casos instalaciones adecuadas. Existirá el profesorado pero no los medios suficientes. Algunos docentes todavía no tendrán una formación adecuada ya que pertenecerán al antiguo plan de EGB. No existen recursos económicos bastantes para que en poco tiempo se subsanen las deficiencias deportivas existentes en las escuelas. Se necesitará tiempo y espacio para formar y para que el centro se provea del material necesario. Por lo tanto, la enseñanza de esta área dentro de las escuelas seguirá siendo precaria, con muchas limitaciones durante algunos años más, saliendo adelante con la voluntad, constancia y actitud positiva de los nuevos y recién llegados especialistas a los centros.

La Disposición Adicional Duodécima de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprueba que el Gobierno y las Universidades sean quienes aprueben los planes de estudios que deberán cursar los estudiantes que aspiren al título de Maestro, con consideración de "Diplomado Universitario", expuestas en el artículo 30 de la Ley de Reforma Universitaria. Así, se aprueba el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios.

⁴⁹ La nueva Ley LOE (2006), en su artículo 100 hace referencia a las titulaciones académicas y a se especifica la necesidad que en su contenido haya una formación pedagógica y didáctica. De igual forma se destaca el hecho de que la formación inicial, se adaptará al sistema de grados y postgrados, del espacio europeo de educación superior. También como novedad con respecto a la LOGSE, en su artículo 101, se expone que el primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos, se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados.

Las titulaciones según el plan de estudios cursado serán las siguientes:

- Título de Maestro-Especialidad de Educación Infantil.
- Título de Maestro-Especialidad de Educación Primaria.
- Título de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera.
- Título de Maestro-Especialidad de Educación Física.
- Título de Maestro-Especialidad de Educación Musical.
- Título de Maestro-Especialidad de Educación Especial.
- Título de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje.

Podemos así constatar que la Educación Física por primera vez pasa a ser una especialidad propiamente dicha, lo cual permitirá emprender la formación inicial del profesorado que impartirá esta asignatura en la etapa elemental de primaria.

A continuación, tomando como fuente a Torralba (1994), transcribimos el cuadro de especialidades y optativas relacionadas con el área de Educación Física, con número de créditos respectivos:

ASSIGNATURES	CRÉDITS
Bases Biològiques I Fisiològiques del Moviment	6
Teoria i pràctica del condicionament físic	6
Expressió corporal I	4.5
Expressió corporal II	4.5
Educació Física i la seva Didàctica I	9
Educació Física i la seva Didàctica II	6
Educació Física i la seva Didàctica III	6
Aprenentatge i desenvolupament Motor	6
Practicum	3.2
Mestre Especialista en Educació Infantil	
Motricitat i Percepció	6
Desenvolupament motor	6
Mestre Especialista en Educació Primària	
Educació Física i la seva Didàctica	4.5
Mestre Especialista en Llengua Estrangera	
Educació Física i la seva Didàctica	4.5
Mestre Especialista en Educació Musical	
Educació Física i la seva Didàctica	4.5
Mestre Especialista en Educació Especial	
Educació Física i la seva Didàctica	4.5

Entre les assignatures optatives del Pla d'Estudis queden adherides a aquest Departament (Unitat Docent de Didàctica d'Expressió Musical), per a totes les especialitats, les següents:

ASSIGNATURES OPTATIVES	CRÉDITS
Tècniques psicomotrius	6
Tècniques d'Expressió Corporal	6
Teoria i Pràctica dels Esports Individuals	6
Teoria i Pràctica dels Esports Col.lectius	6
Gestió, Oci i Recreació	6

Datos tomados de Torralba (1994, pag. 76). Departamento de "Didáctica de l'Expressió Musical i Corporal". Universidad de Barcelona.

Es importante destacar el que una parte considerable de la formación recae en asignaturas relacionadas con la didáctica de la Educación Física y el hecho de que los contenidos teóricos se relacionen con la práctica, favoreciendo de este modo la formación pedagógica del futuro docente.

También en otras especialidades de la Diplomatura, los futuros profesores y profesoras tendrán el área de Educación Física en su base de educación general, complementando parte de su formación inicial.

Es relevante considerar que a partir de esta etapa la formación pasa de tener un programa rígido a otros mucho más flexibles, dejando un lugar a la optatividad, aunque conservando en todo momento una base común.

En 1992 se elabora un nuevo Plan de estudios. Este tenía el itinerario curricular siguiente, propuesto por la Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado, especialidad Educación Física. A continuación mostramos el programa de las asignaturas:

Programa de las asignaturas obligatorias

SEMESTRE	ASIGNATURA	CRÈDITS	DEPT
1º	Bases biològiques i fisiològiques del moviment	6	DEMC
1º	Bases per a l'ensenyament de la llengua i literatura	6	DLL
1º	Desenvolupament i contextos d'educació	4,5	PEE
1º	Didàctica de l'educació física	9	DEMC
1º	Llengua espanyola	3	FE
1º	Noves tecnologies aplicades a l'educació	4,5	DOE
1º	Teoria i història de l'educació	6	THE
2º	Aprenentatge i desenvolupament motor	6	DEMC
2º	Coneixement de Catalunya i la seva didàctica	4,5	DCS
2º	Didàctica general I	4,5	DOE
2º	Llengua catalana I	3	FC
2º	Psicologia de l'educació escolar i de la instrucció	4,5	PEE

2º	Sociologia de l'educació	6	SOC
2º	Teoria i pràctica del condicionament físic	6	DEMC
3º	Coneixement del medi natural i la seva didàctica	4,5	DCEM
3º	Didàctica de l'educació física II	6	DEMC
3º	Didàctica general II	4,5	DOE
3º	Diferències individuals i integració escolar	6	PEE
3º	Expressió corporal I	4,5	DEMC
3º	Llengua catalana II	4,5	FC
3º	Optatives i/o Lliure elecció	6	
4º	Bases per a l'ensenyament de la matemàtica	7,5	DCEM
4º	Educació musical i la seva didàctica	4,5	DEMC
4º	Escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials	3	DOE
4º	Expressió corporal II	4,5	DEMC
4º	Investigació educativa	4,5	MIDE
4º	Organització i gestió del centre escolar	4,5	DOE
4º	Optatives i/i Lliure elecció	6	
5º	Pràcticum	32	
6º	Didàctica de l'educació física III	6	DEMC
6º	Educació plàstica i la seva didàctica	4,5	DEVP
6º	Llengua estrangera i la seva didàctica: anglès	4,5	DLL
6º	Llengua estrangera i la seva didàctica: francès	4,5	DLL
6º	Optatives i/o Lliure elecció	28	

Prerrequisitos

PER CURSAR UNA D'AQUESTES ASSIGNATURES	CAL HAVER APROVAT TOTES LES ASSIGNATURES QUE FIGUREN AL REQUADRE CORRESPONENT
Diferències Individuals i Integració Escolar Escolarització d'Alumnes amb Necessitats Educatives Especials	Desenvolupament i Contextos d'Educació Psicologia de l'Educació Escolar i de la Instrucció Didàctica General I
Didàctica General II	Didàctica General I
Llengua Catalana II	Llengua Catalana I
Didàctica de l'Educació Física II	Didàctica de l'Educació Física I

Didàctica de l'Educació Física III	Didàctica de l'Educació Física II Pràcticum
Pràcticum	Un mínim de 90 crèdits d'assignatures troncal i obligatòries

Programa de las asignaturas optativas

ASSIGNATURA	CRÈDITS	DEPT
Anàlisi psicopedagògica i dificultats d'aprenentatge	6	PEE
Antropologia de la religió	6	FTP
Aspectes del desenvolupament i l'aprenentatge a l'adolescència	6	PEE
Avaluació de recursos socioculturals per a la integració	6	MIDE
Bases per a l'ensenyament de la llengua i la literatura	6	DLL
Comprensió i producció de textos escrits	6	DLL
Coneixement de Catalunya i la seva didàctica (ed. esp.)	6	DCS
Creació i avaluació de recursos multimèdia i en línia	6	DOE
Cultura esportiva i socialització	6	SOC
Detecció i prevenció de les dificultats educatives	6	MIDE
Didàctica de la classe de religió	6	FTP
Educació física a l'etapa d'educació infantil	6	DEMC
Educació moral	6	THE
Educació per a la pau	6	THE
Educació per a la salut	6	THE
El conte a la literatura catalana: anàlisi i creació	6	FC
El discurs oral a l'aula: estratègies per a la formació de mestres	6	DLL
El món vist des dels mitjans de comunicació	6	DCS
El tema de l'amor en la literatura espanyola i hispanoamericana	6	FE
Ensenyament de la matemàtica per a la diversitat	6	DCEM
Escola i educació no formal	4,5	THE
Éssers vius i medi ambient	6	DCEM
Estratègies de pensament i aprenentatge	6	PEE
Estratègies d'investigació a l'escola	6	MIDE
Estratègies i recursos didàctics	6	DOE
Estudi de materials de l'entorn. Versió Internet	6	DCEM

Estudi de materials de l'entorn	6	DCEM
Europa a l'escola	6	DCS
Fonaments de teologia i moral catòlica	6	FTP
Fonètica aplicada a l'educació	6	DLL
Fonètica aplicada a l'educació (L.E. Anglès)	6	DLL
Gestió, oci i recreació	6	DEMC
Home, cultura i societat en el pensament contemporani	6	HF
Informàtica i tecnologia	6	DCEM
Instruments psicològics per a l'anàlisi de la pràctica educativa escolar	6	PEE
Itineraris a la natura per a l'estudi de les ciències de la terra	6	DCEM
La dansa popular	6	DEMC
La formació permanent del professorat en el centre escolar	6	DOE
La plàstica en la transformació d'ambients	6	DEVP
L'acció tutorial a l'educació infantil i primària	6	MIDE
Literatura tradicional i popular. Contes i cançoner popular del Països Catalans	6	FC
Matemàtica recreativa	6	DCEM
Models i sistemes d'educació infantil i primària	6	DOE
Multiculturalisme i socialització	6	SOC
Pensar el mundo. Pensarme yo. Ideas para una filosofía escolar de 6 a 12 años	6	HF
Plàstica i globalització	6	DEVP
Poesia espanyola contemporània	6	FE
Psicomotricitat i llenguatge	6	MIDE
Recursos informàtics per a l'ensenyament de la matemàtica	6	DCEM
Recursos musicals per a l'educació infantil	6	DEMC
Segle XXI. Art i escola	6	DEVP
Sistemes augmentatius i alternatius de comunicació i accés al curríc. esc.	6	PEE
Sociologia de la cultura i dels mitjans de comunicació	6	SOC
Sociologia de les polítiques educatives	6	SOC
Taller de locució i pronunciació	6	FC
Taller de problemes de matemàtiques	6	DCEM
Tècnica de la veu cantada	6	DEMC

Tècniques d'expressió corporal	6	DEMC
Temes d'antropologia general a l'escola	6	DCS
Temes i tècniques en l'educació artística	6	DEVP
Teoria i pràctica dels esports col·lectius	6	DEMC
Teoria i pràctica dels esports individuals	6	DEMC
Text i context cultural. Anglès	6	DLL
Text i context cultural. Francès	6	DLL
Treball de camp en ciències socials	6	DCS

Como se puede apreciar, en este nuevo Plan, a nivel de la especialidad de Educación Física, se desarrolla un programa donde la didáctica estará muy presente a través de diferentes asignaturas cursadas durante toda la carrera. Adquiere también importancia la formación basada en la práctica escolar, asistiendo a las escuelas para impartir clases junto con un profesor o profesora titular.

También nos parece notable resaltar un estudio desarrollado por Santiago Romero (1995, p. 52), citado por López Fernández (2003, p. 9) en el que recopila y analiza los 42 planes de estudio del Título de Maestro de Educación Física de España hasta 1995, valorando lo siguiente: *“El bloque de materias asociado a Educación Física y su Didáctica no sólo es predominante en las troncales de la especialidad, sino que también ocupa un lugar preferente entre el conjunto de obligatorias y optativas. Con respecto a planes anteriores, se confirma la escasa presencia de contenidos biomédicos, ya detectado en el Plan de 1971, y de asignaturas relacionadas con el bloque de Fundamentos Teóricos. Por el contrario, el bloque de Actividades Físicas Organizadas (principalmente deportes) y Expresión Corporal aumentan su representatividad”*.

En relación con el estudio de nuestra Tesis, donde se investiga sobre los conocimientos y el inicio de la práctica del Atletismo en las escuelas, quisiéramos destacar que como asignaturas optativas, el Departament

d'Expressió Musical i Corporal (DEMC), dentro del contenido de la asignatura "Teoria i pràctica dels esports individuals" (Teoría y práctica de los deportes individuales) que concede 6 créditos, uno de los temas que aborda es "L'atletisme com a esport de base a la iniciació esportiva" (El atletismo como deporte de base a la iniciación deportiva). También en la asignatura "Activitats i esports aquàtics i atlètics" (Actividades y deportes acuáticos y atléticos)⁵⁰ de 6 créditos, se enseña al futuro docente este deporte

Pero el hecho de que la asignatura de deportes individuales forme parte del programa de optativas a elegir (6 créditos), nos indica que no todo el profesorado especialista en Educación Física estará formado en esta materia.

El plan de estudio de 1992 de la Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado, especialistas de Educación Física se extingue, sustituyéndolo el actual Plan de 2002.

4.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN CATALUNYA

Como se ha podido constatar en el transcurso de nuestro estudio, con la aprobación de la LOGSE el sistema educativo español inicia una reforma en todos los sentidos y un aspecto importante será el tema que nos ocupa, la inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales dentro del aula ordinaria, la educación sin exclusiones a través de todas las asignaturas del currículo, incluida la Educación Física. Así pues, a nivel de formación inicial se ha de modificar la programación para formar al profesorado teniendo en cuenta este nuevo e importante reto, que provocará grandes cambios a nivel pedagógico, porque sin plantearse como una innovación educativa, lo será más que ninguna, sin poder ser rechazada o cambiada por tener una base legal que cumplir.

⁵⁰ Traducción autora de la Tesis.

Observando el cuadro “Pla’92, Universitat de Barcelona”, que aparece en el anterior apartado de nuestro estudio, referente al profesorado especialista en Educación Física de primaria, se observa que los futuros docentes deben cursar de forma obligatoria asignaturas relacionadas con el tratamiento del alumnado que presenta necesidades educativas especiales:

- *Diferència individual i integració social.* (Diferencia individual y integración social). Se realizan 6 créditos. Propuesto por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- *Escolarització d’alumnes amb necessitats educatives especials* (Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales). Se realizan 4’5 créditos. Propuesto por el departamento DOE.
- *Desenvolupament i Contextos d’Educació Psicologia de l’Educació Escolar i de la Instrucció. Didàctica General I* (Desarrollo y Contextos de Educación Psicología de la Educación Escolar y de la Instrucción. Didáctica General I). Se realizan 6 créditos.
- *Didàctica de l’Educació Física III* (Didáctica de la Educación Física III). Se realizan 6 créditos. Propuesto por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.

Analizando los programas de cada asignatura obligatoria, la propuesta por el Departamento de Educación Física, “Departament Didàctica de l’Expressió Musical i Corporal”, *Didàctica de l’Educació Física III*, de 6 créditos, es la que en concreto dedica una parte de su programa a la Educación Física Adaptada. Se citan seis Objetivos, y uno de ellos es:

“Saber como actuar amb els alumnes amb necessitats educatives especials dins l’aula i a les classes d’ Educació Física” (Saber como actuar con los

alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula y a les clases de Educación Física)⁵¹.

En cuanto a los contenidos, en el último especifica:

5. Activitat Física en alumnes amb necessitats educatives especials (Actividades Físicas en alumnos con necesidades educativas especiales).

5.1. Concepte i terminologia (Concepto y terminología).

5.2. L'activitat física com a medi d'integració i normalització social (La actividad física como medio de integración y normalización social).

5.3. Característiques dels diferents tipus de discapacitats (Características de los diferentes tipos de discapacidades).

5.4. Didàctica i metodologia aplicada (Didáctica y metodología aplicada).

5.5. Els jocs sensibilitzadors, integradors i específics (Los juegos sensibilizadores, integradores y específicos).

5.6. L'esport adaptat (El deporte adaptado)⁵².

Las asignaturas optativas relacionadas con el tratamiento del alumnado que presenta necesidades educativas especiales que se ofrecen por parte de diferentes departamentos son:

- *Anàlisi psicopedagògic i dificultats d'aprenentatge* (Análisis psicopedagógico y dificultades de aprendizaje). Se realizan 6 créditos. Departamento PEE.
- *Avaluació de recursos socioculturals per a la integració* (Evaluación de recursos socioculturals para la integración). Se realizan 6 créditos. Departamento MIDE.

⁵¹ Traducción autora de la Tesis.

⁵² Traducción autora de la Tesis.

- *Detecció i prevenció de les dificultats educative.* (Detección y prevención de las dificultades educativas). Se realizan 6 créditos. Departamento MIDE.
- *Teoria i Pràctica dels esports col.lectius* (Teoría y Práctica de los deportes colectivos)⁵³. Se realizan 6 crèdits. Departamento DEMC.

En Relación con la Educación Física Adaptada, el Departament de l'Expressió Musical i Corporal (DEMC), con la asignatura "Teoria i Pràctica dels esports col.lectius" (Teoría y práctica de los deportes colectivos), ofrece un tratamiento hacia el alumnado que presenta necesidades educativas especiales en Educación Física. Referente a esto propone el objetivo siguiente:

"Conèixer el procés d'aprenentatge i la pràctica dels esports col.lectius: Bàsquet, Futbol, Futbol-sala, Handbol, Hoquei, Voleibol i esports adaptats" (Conocer el proceso de aprendizaje y la práctica de los deportes colectivos: Baloncesto, Fútbol, Fútbol-sala, Balonmano, Hockey, Voleibol y deportes adaptados)⁵⁴.

Tenemos pues que en Catalunya, a partir del plan establecido en 1992, el profesorado que curse sus estudios de Magisterio en la Escuela Universitaria del Profesorado de Barcelona llegará a las escuelas con un mínimo de conocimientos en relación a la Educación Física Adaptada y el tratamiento a dar al alumnado que presenta discapacidades dentro de esta área. Pero en cuanto a la enseñanza de los deportes, se menciona a los colectivos, pero no los individuales, por lo que deducimos que la formación inicial del futuro docente en relación al inicio y práctica del Atletismo Adaptado, será bastante limitada.

⁵³ Traducción autora de la Tesis.

⁵⁴ Traducción autora de la Tesis.

Por último, señalar que a partir del curso escolar 2001-02, la División Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, Departamento de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal, oferta tanto al alumnado de la División V como al de otras facultades, un curso relacionado con la Educación Física Adaptada, como créditos de libre elección: "Esport Adaptat a persones amb discapacitat" (Deporte Adaptado a personas con discapacidad) de 3 créditos. Queremos resaltar el hecho significativo que al ser una formación inicial optativa no garantiza que todo el alumnado curse asignaturas relacionadas con la Educación Física Adaptada.

Una vez establecida la Ley, y ya en el año 2000, se desarrollan diferentes investigaciones para saber qué grado de conocimiento tiene el futuro docente en la Universidad con respecto a los programas relacionados con la Educación Física Adaptada y el tratamiento a dar al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en las escuelas.

Por ejemplo en Andalucía, el "Grupo de Investigación Suroeste" de la Universidad de Huelva y Sevilla, realiza una investigación para conocer las necesidades formativas del futuro docente para responder y atender adecuadamente la diversidad. A continuación exponemos los resultados obtenidos con los estudiantes de la especialidad de Educación Física en los que se muestra que consideran que no tienen ni la información, ni la formación suficientes para realizar clases de Educación Física con alumnado que presenta discapacidades, pero en cambio sí que se observa que existe una mayor sensibilización hacia este colectivo y una cierta base pedagógica para su total integración (Barrero y otros, 2004):

Universidad de Huelva, alumnado especialidad de Educación Física

- Conocimiento de las normativa relacionada con NEE en Andalucía.: 15,7%.

- Grado de conocimiento de la normativa en NEE en Andalucía: Bajo 87,1%, Medio 12,9%, Alto 0%.
- Conocimiento de publicaciones e investigaciones relacionadas con NNE: Nulo 54,2%, Bajo 41,7%, Medio 2,8%, Alto 1,4%.
- Formación teórica recibida en NEE: Muy mala 9,7%, Mala 29,2%, Regular 56,9%, Buena 4,2%, Muy buena 0%.
- Formación práctica recibida en NEE: Bajo 39,4%, Medio 54,9%, Alto 5,6%.
- Opinión sobre la escolarización del alumnado con NEE en centros especiales: el 90,1 % opina que no está de acuerdo.
- Qué demandaría, en el caso de que tuviera algún alumno o alumna con NEE en su aula: Información sobre el alumnado 29,2%, Apoyo al alumno o alumna en la clase 20,8%, Adaptación curriculares individuales 19,4%.
- Grado de conocimiento sobre adaptación de materiales didácticos al alumnado con NEE: Ninguno 21,1%, Bajo 57,7%, Medio 21,1 % ,Alto 0%.
- Formación en elaborar material didáctico: Muy bajo 6,9%, Bajo 38,9,8%, Medio 45,8%, Alto 8,3%, Muy alto 0%.
- Información de cómo realizar adaptaciones curriculares: Muy bajo 19,4%, Bajo 52,8%, Medio 25,0%, Alto 2,8%.
- Información de cómo saber organizar el aula: Muy bajo 4,2%, Bajo 20,8%, Medio 58,3, Alto 15,3%, Muy alto 1,4%.

- Saber utilizar los recursos: Muy bajo 4,2%, Bajo 31,9%, Medio 48,6%, Alto 15,3%, Muy alto 0%.
- Tener estrategias para motivar: Muy bajo 2,9%, Bajo 14,5%, Medio 49,3%, Alto 30,4%, Muy alto 2,9%.
- Saber evaluar: Muy bajo 8,5%, Bajo 33,8%, Medio 49,3, alto 8,5%.
- Conocer las posibilidades de intervención de otros profesionales: Muy bajo 9,7%, Bajo 41,7%, Medio 40,3 %, Alto 8,3, Muy alto 0%.
- Estar cualificado para enseñar diversidad: Bajo 55,6%, Medio 44'4, Alto 0,0 %.
- Opinión sobre la utilidad de la formación recibida en la Universidad a la hora de realizar las prácticas: el 33,8 dice que Sí, y el 66,2% dice que NO.
- Han cambiado las practicas tu actitud ante la atención a la diversidad? El 62, 5% dice que sí, a favor de una actitud positiva.

Universidad de Sevilla, alumnado especialidad de Educación Física

- Conocimiento de las normativa relacionada con NEE en Andalucía.: conocen el 36, 6%.
- Grado de conocimiento de la normativa en NEE en Andalucía: Bajo 73,3%, Medio26,7,%, Alto 0%.
- Conocimiento de publicaciones e investigaciones relacionadas con NNE: Nulo 17,4%, Bajo 63,0%, Medio 19,6%, Alto 0,0%.

- Formación teórica en NEE: Muy mala 4,3%, Mala 14,9,2%, Regular 66,0%, Buena 14,9%, Muy buena 0%.
- Formación práctica recibida en NEE: Bajo 44,4%, Medio 44,4%, Alto 11,1%.
- Opinión sobre a escolarización del alumnado con NEE en centros especiales: el 91,1 % opina que no esta de acuerdo.
- Qué demandaría, en el caso de que tuviera algún alumno o alumna con NEE en su aula: Información sobre el alumnado 37,5%, Apoyo al alumno o alumna en la clase 39,6%, Adaptación curriculares individuales 41,7%.
- Grado de conocimiento sobre adaptación de materiales didácticos al alumnado con NEE: Ninguno 17,4%, Bajo 63,0%, Medio 19,6 %, Alto 0%.
- Formación en elaborar material didáctico: Muy bajo 2,1%, Bajo 55,3%, Medio 40,4%, Alto 2,1%, Muy alto 0%.
- Información de cómo realizar adaptaciones curriculares: Muy bajo 4,3%, Bajo 60,9%, Medio 30,4%, Alto 4,3%.
- Información de cómo saber organizar el aula: Muy bajo 2,1%, Bajo 19,1%, medio 63,8, Alto 14,9%, Muy alto 0,0%.
- Saber utilizar los recursos: Muy bajo 0,0%, Bajo 40,4%, Medio 46,8%, Alto 12, 8%, Muy alto 0%.
- Tener estrategias para motivar: Muy bajo 0,0%, Bajo 30,4%, Medio 41,3%, Alto 28,3%, Muy alto 0,0%.

- Saber evaluar: Muy bajo 10,9%, Bajo 34,8%, Medio 43,5, Alto 10,9%, Muy alto 0,0%.
- Conocer las posibilidades de intervención de otros profesionales: Muy bajo 6,5%, Bajo 54,3%, Medio 34,8 %, Alto 4,3, Muy alto 0%.
- Estar cualificado para enseñar diversidad: Bajo 39,1%, Medio 60,9, Alto 0,0%.
- Opinión sobre la utilidad de la formación recibida en la Universidad a la hora de realizar las prácticas: el 68,2 dice que SI, y el 31,8% dice que NO.
- Han cambiado las practicas tu actitud ante la atención a la diversidad? El 65,2% dice que sí, a favor de una actitud positiva.

En relación a una mejor formación (más amplia y polivalente) para atender a todo el alumnado sin exclusiones, Barrero y otros (2004), exponen que lo primero que debería modificarse es la formación inicial que se está dando al profesorado en las Escuelas Universitarias de formación del Profesorado, sobre todo en lo referente a la atención a la diversidad de alumnado, con propuestas concretas como:

- Alargarse los estudios de formación de maestros a 4 años, y tener la categoría de licenciatura.
- Cursar más de 8 créditos en asignaturas como “Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial” para tener suficientes conocimientos básicos y prácticos relacionados con la diversidad y el alumnado con NEE.
- Necesidad de muchas más horas de prácticas, y “recetas” para futuros casos.

- Formación donde se incida en la reflexión de estrategias de aprendizaje (preguntarse el qué y el por qué?) lo cual a la vez influirá y se aplicará con sus propios alumnos y alumnas.
- Formación en habilidades de cooperación y colaboración.
- Todo futuro profesor o profesora debe tener los conocimientos suficientes sobre las diferentes discapacidades (origen, limitación, posibilidades, necesidades) para poder dar una atención adecuada.
- Una vez finalizada la formación inicial, ser conscientes de seguir una formación permanente y continua para poder adaptarse a los cambios sociales y del sistema.

Barrero y otros (2004, p. 90), exponen un ejemplo de la falta de formación del profesorado detectada por un equipo EOE (Equipo de Orientación Educativa): *“Analizando todas las demandas anteriores, nos damos cuenta que existe desde la práctica del día en el Centro, una falta de formación en el profesorado. Lo podemos observar en las demandas que se realizan por parte del profesorado en los distintos aspectos que tiene la diversidad del alumnado que nos encontramos en los Centros. Sobre todo si es un profesor nuevo, interino o inexperto. Diversidad del alumnado inmigrante que está llegando, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado de barrios marginales, etnias y grupos desfavorecidos, etc. Se observa una falta enorme de formación en el profesorado que llega nuevo, sobre todo, en los asuntos relacionados con la Acción Tutorial del Centro, de cómo llegar para delante una tutoría, tanto a nivel de alumnos como de familias. Indicar como argumento general la falta de conocimientos que se tienen sobre los documentos que se tiene que realizar en un Centro, dentro del Proyecto Educativo, tales como finalidades educativas, ROF, diseños curriculares, adaptaciones curriculares, Planes y un largo etcétera”.*

A nivel europeo, estudiados los años noventa, se detecta que en los países integrantes en la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales de este organismo (Estados de la Unión Europea además de Noruega e Islandia), aunque en diferentes modalidades, todos los profesores generalistas, en su formación inicial, reciben una formación en NEE, pero las diferencias son, según afirma Soriano (2000, p. 99):

- En pocos países se ofrece una formación especializada en NEE de larga duración.
- La formación es muy variada, cubriendo desde una información general sobre las diferentes discapacidades, adaptaciones curriculares. Casi siempre hay una formación práctica incluida.
- En algunos países puede ser opcional recibir información sobre el alumnado con NEE.
- La formación adicional específica se propone a aquellos profesores que deseen trabajar como profesores de apoyo o especialistas, después de su formación inicial.
- En la mayoría de los países, la experiencia previa en centros educativos no es requisito para seguir una formación adicional específica.
- Generalmente, la formación adicional no es obligatoria sino que está contemplada en el marco de los cursos de capacitación o formación permanente.
- La formación adicional es obligatoria, en la mayoría de los países, para el profesorado que desee trabajar con discapacidades muy específicas, tales como las relacionadas como problemas visuales o auditivos.

Concluyendo que esta formación inicial tiene de positivo para los futuros maestros generalistas que les proporciona: *“una amplia base de información y conocimientos básicos sobre la diversidad de las necesidades de los alumnos con la que se puede encontrar”*. Pero cuyo aspecto negativo, observado de los datos obtenidos es que: *“la formación es, con frecuencia, demasiado general, vaga o insuficiente, con una experiencia práctica limitada y no satisface siempre las necesidades profesionales de los maestros a posteriori”*.

Analizada la situación, consideramos que garantizaremos una educación de todo el alumnado sin excepciones, si ofrecemos a todos los futuros docentes:

- Una formación común obligatoria.
- Una formación mucho más específica en relación a la atención a la diversidad, con el tiempo necesario para su comprensión y asimilación.
- La obligatoriedad de realizar el practicum en aulas ordinarias, con alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

4. 3.- LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN CATALUNYA

4.3.1.- PRINCIPIOS DE SIGLO XX

Periodo del primer tercio de siglo

En el primer tercio de siglo XX, e inspirado en las concepciones de los denominados “Modernista” y “Noucentista”, que promulgaban la idea de cambiar la sociedad, ordenarla y reconstruirla a nivel nacional, aparece un movimiento de renovación pedagógica que promulgan la necesidad de

regenerar y reformar las generaciones futuras de España mediante la educación.

Refiriéndose a la escuela de principio de siglo XX, Alexandre Galí, citado por Cots (2007, p. 4), comenta: *“L’escola era també un engany, una cosa purament verbal, on s’ensenyava una exciència, en edificis sòrdids, sense llum ni aire, amb la passivitat d’uns alumnes encabits i immobilitzats en uns bancs llargs (que després tallats, formarien els pupitres). Era una escola apartada de la mentalitat dels nois, amb llibres fets sense pensar en els nois”*.

(La escuela era también un engaño, una cosa puramente verbal, donde se enseñaba una exciència, en edificios sórdidos, sin luz ni aire, con la pasividad de unos alumnos metidos e inmovilizados en unos bancos largos (que después cortados, formarían los pupitres). Era una escuela apartada de la mentalidad de los niños, con libros hechos sin pensar en los niños)⁵⁵.

De esta forma, para este colectivo vanguardista e innovador, era importante cambiar el sistema de enseñanza para provocar a la vez un cambio y reforma en la sociedad. Sus ideas no sólo influirán en la formación inicial del profesorado, sino también en la formación permanente de estos, mediante congresos, cursos, publicaciones, revistas que difundían experiencias e investigaciones pedagógicas, y sobre todo mediante las “Escoles d’Estiu” (escuelas de Verano), que se iniciaran en 1915, introduciendo nuevas técnicas pedagógicas y nuevas concepciones sobre la escuela y el niño.

La cronología de los acontecimientos más relevantes fue la siguiente:

1900. Congreso Hispano-Americano (comisión sexta: Enseñanza).

1901. Asamblea de Maestros de Primera Enseñanza. Madrid, 20-26 de agosto.

1901. Asamblea Nacional de Amigos de la Enseñanza. Madrid. Diciembre.

⁵⁵ Traducción autora de la Tesis.

1903. Congreso Pedagógico Nacional de Albacete.

1903. Entre enero y febrero tuvo lugar el *Primer Congrès Universitari Català*.

1906. Primer Congrès Internacional de la Llengua Catalana, celebrado en Barcelona del 13 al 18 de octubre.

Aparece una generación de intelectuales como Bardina, Ainaud, Estalella, Galí, Sensat, Homs, Martí Alpera, Martorell, Vila, Veges, Rubiés, etc., que tomarán como referencias, entre otras:

- Las ideas de Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Piaget, Decroly, Freinet y Montessori. Corrientes pedagógicas europeas que muchos profesores habían conocido viajando a Francia, Suiza, Países Bajos, América, Italia, Ginebra, o leyendo literatura relacionada con autores extranjeros destacados.
- La Institución Libre de Enseñanza dirigida por Giner de los Ríos.
- Las propias propuestas hechas por parte de ellos.

El profesor Dr. Joan Bardina, entre cuyos discípulos se encontraban Pere Blanch, Joan Batllori, Ramón Espina, Joseph Costa, Pere Solé, Miquel Fornàguera y Alexandre Galí, muy influido por la “Escuela del Ermitage” y por su creador Ovidio Decroly, funda la “Escola de Mestres” (1906-1910). En ella se obtenía el Título Oficial de Profesor, pero además tenía como objetivo dar una enseñanza diferente a la de las otras escuelas oficiales. Se enseñan todas las asignaturas obligatorias del Plan del momento pero además unos conocimientos que garantizaban una formación humanística. En cuanto a esto Alexandre Galí, citado por Cots (2007, p. 7) comenta: “*Amb Bardina comença a*

perfilar-se la figura del mestre com un autentic professional” (Con Bardina empieza a perfilarse la figura del maestro como un auténtico profesional)⁵⁶.

En el mismo año Ferrer y Guàrdia, de ideología anarquista, funda la “Escola Moderna”, cuyas características fueron, según Roig (2001):

- La escuela tiene un carácter social y coeducativo.
- Se prepara al alumnado para tener una visión crítica de lo que acontece a su alrededor, para poder opinar y cambiarlo si es necesario.
- Se basa en la libertad del individuo, donde no se aceptan los premios, ni castigos que coaccionan a la persona.
- No se hacen exámenes ni se dan notas.
- Tiene un carácter integral donde se valora un trabajo intelectual y manual.

A finales de 1909 y principios de 1910, se celebró en Barcelona un Congreso de Primera Enseñanza. Idea que había sido lanzada por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción a mediados de 1908 y a la que se les unieron la Asociación de Maestros Públicos de Barcelona. Entre los organizadores figuraba Rosa Sensat, Joan Bardina y M. Angelles Moncunill.

En 1912 se celebra en Barcelona el Primer Congreso Español de Higiene Escolar.

Este ímpetu por modernizar la escuela en Catalunya trae consigo finalmente un movimiento de renovación pedagógica que empezará a levantar los pilares de la “Escola Nova” (Escuela Nueva), que a partir de 1917 se denominará “Escola

⁵⁶ Traducción autora de la Tesis..

Activa” (propuesta de Pierre Bovet). Esta escuela se basará en la importancia de la “Escola Bressol”, cuyo objetivo no solamente será la custodia de los niños y niñas más pequeños, sino educar teniendo en cuenta unos objetivos de aprendizaje basados en la potenciación del desarrollo armónico, físico y personal del niño, desde los 0 y 6 años. “La Escola Nova” tiene como principios:

- Tener en cuenta los intereses del infante y del grupo.
- Aprendizaje a través de la acción y la experiencia.
- Globalización del aprendizaje.
- Obertura y relación con el medio.

En 1914, con el Estatuto de la Mancomunitat de Catalunya, el augurio del Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona, se crean las escuelas al aire libre:

- Escola del Mar, dirigida por Pere Verjurats.
- Escola del Bosc, dirigida por Rosa Sensat.

Aparecen otros centros privados de carácter popular relacionados con la “Escola Moderna” de Ferrer y Guàrdia, sostenidos con aportaciones de las familias del alumnado y de los sindicatos a las que pertenecían estas personas. Por ejemplo la “Escola Racionalista Galileu” (1915), la “Escola Racionalista Farigola” (1918) y la “Escola Regionalista Llum” (1917).

En 1915, el Consejo de Investigación Pedagógica, creado en 1913 y dirigido por Alexandre Galí i Eladi Homs, con el apoyo del Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona, organizará reuniones de docentes durante el verano, con la idea de mejorar su formación pedagógica. Estos encuentros pasaran a denominarse “Escoles d’Estiu” (escuelas de verano) y existirán hasta 1923, año en que

empieza la dictadura de Primo de Ribera. Se basa en las ideas de la “Escola Nova” y en ellas expusieron sus ideas profesorado procedente del extranjero como Claparède, Ferrière, Bovet, Piaget, Decroly y Montessori. Asistieron como público docentes como Pompeu Fabra, Manuel Montoliu, Joaquim Folch i Torres, Adrià Gual, Joan Llongueres, y Carles Riba. Importante fue la iniciativa de publicar revistas como “Quaderns d’ Estudi” (Cuadernos de verano) y el “Butlletí de Mestres” (Boletín de Maestros)⁵⁷, que eran gratuitos, facilitando con ello una mayor difusión de todo el movimiento de renovación pedagógica.

En 1918, Eugeni d’Ors funda la “Escola”, que no tiene ninguna relación con las Escuelas Normales del Estado, donde se formaba profesorado que ya tenía su titulación, con el objetivo de dar unos contenidos para que estos llegaran a ser más “especialistas”. Esta escuela funcionará solamente dos años.

En 1920, una vez cerrada la “Escola” de Eugeni d’Ors, Alexandre Galí funda, lo que él también denominará, la “Escola”, que tampoco tendrá relación con las Escuelas Normales del Estado. Tiene la idea de continuar la formación del profesorado con titulación, pero contrariamente a la de Eugeni d’Ors, no quiere hacer de ellos unos especialistas. Los estudios estaban previstos para que tuvieran la duración de tres años y cuando el docente los finalizaba se le daba la opción de trabajar para las escuelas del Ayuntamiento de Barcelona o de la “Mancomunitat”. La “Escola” se cierra en 1923.

En 1921 hasta el final de la República española, penetraron profundamente en Cataluña, y sobre todo en los grupos escolares del “Patronato Escolar” del Ayuntamiento de Barcelona, los programas pedagógicos basados en autores como Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Piaget, Decroly, Freinet y Montessori. Como por ejemplo en el Institut-Escola de la Generalitat republicana, situado en el Parc de la Ciutadella.

⁵⁷ Traducción autora de la Tesis.

Pero Font (2007, p. 33), analizando este periodo, comenta en su Tesis el hecho de que aunque hubo este movimiento de renovación pedagógica muy influenciado por la pedagogía procedente del extranjero, en definitiva los cambios no fueron muy importantes: *“Fou a partir de l’últim quart de segle XIX que a través de la Institución Libre de la Enseñanza i altres entitats semblants va entrar a l’Estat Espanyol, procedent d’Estats Units i d’Europa, la idea de situar l’alumnat al centre de l’escola amb l’objectiu de formar-lo culturalment i així millorar la societat. Aquesta nova concepció va desvetllar les preocupacions de caire pedagògic en el professorat, però es va quedar en el pla ideològic, doncs no suposà canvis importants en l’estat de les coses i el seu professorat, exceptuant algunes experiències renovadores i innovadores que van tenir lloc durant la segona República”*. (Fue a partir del último cuarto de siglo XIX que a través de la Institución Libre de la Enseñanza y otras entidades semejantes va entrar en el Estado Español, procedente de Estados Unidos y de Europa, la idea de situar al alumnado como centro de la escuela con el objetivo de formarlo culturalmente y así mejorar la sociedad. Esta nueva concepción despertó las preocupaciones de pedagógicas en el profesorado, pero se quedó en el plano ideológico, ya que no supuso cambios importantes en el estado de las cosas y su profesorado, exceptuando algunas experiencias renovadoras y innovadoras que tuvieron lugar durante la segunda República)⁵⁸.

Periodo de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1929)

La situación que caracteriza a la educación y a toda la sociedad durante este período, es sintetizada por Cots (2007, p. 13) de la forma siguiente: *“La dictadura ho aturà tot. Fins i tot les obres en marxa d’alguns edificis escolars en construcció, com el Ramón Llull, queden suspenses. Es va disoldre el Patronat Escolar i es va suprimir l’Escola Montessori de la Diputació (...) el moviment de renovació pedagògica es refugia aleshores, altre vegada, en la iniciativa privada”*. (La dictadura lo para todo. Incluso todas las obras en marcha de algunos edificios escolares en construcción, como el Ramón Llull, quedan suspendidos. Se disuelve el Patronato Escolar y se suprimió la Escuela

⁵⁸ Traducción autora de la Tesis.

Montessori de la Diputación (...) el movimiento de renovación pedagógica se refugia entonces, otra vez, en la iniciativa privada)⁵⁹.

En 1924, se funda la escuela “Blanquerna” teniendo ésta, durante este periodo político de España, un papel importante en la educación catalana. A ella van a trabajar como docentes todo el profesorado que enseñaba en la escuela Montessori. Según Cots (2007), sus principios son:

- Derecho del individuo a vivir, a ser él mismo.
- Reconocimiento de la aptitud fundamental de la persona a vivir, crecer, desarrollarse.
- La escuela es el organismo social que tiene como función defender y proteger los derechos del individuo.

Todos ellos muy relacionados con los objetivos propuestos en la declaración de Ginebra en 1924, por parte de Eglantyne Jebb, perteneciente a la organización internacional “Save the Children”, quien traza por primera vez los derechos de la infancia, siendo aprobados en diciembre del mismo año por la Sociedad de Naciones. Más tarde, en el 1948 las Naciones Unidas (ONU), hará la “Declaración de los Derechos Humanos” que implícitamente incluirán en ellos los derechos de la infancia (Art. 26), siendo en el 1959 cuando esta organización aprobará la “Declaración de los niños”, defendidos por United Nations Children’s Fund (UNICEF), creada en 1950 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, con el objetivo de ayudar a los niños y niñas de todo el mundo.

⁵⁹ Traducción autora de la Tesis.

4.3.2.- LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA (1931-1939)

Regresa el “Patronat Escolar”, y con ello la continuación de las obras de los grupos escolares que habían quedado suspendidas.

La “Escola Normal” de la Generalitat ya no es totalmente autóctona e independiente del Estado, como lo fueron las pertenecientes a la Mancomunitat antes de la dictadura de Primo Rivera. Ahora se deben dar en ellas unos estudios mínimos establecidos por el Estado y luego, si se quiere, añadir todas las materias que se quieran. Esta enseña al profesorado los métodos más avanzados del momento y se les inculca la idea de realizar un trabajo de catalanización dentro de la escuela. Se retoman las ideas del movimiento de renovación pedagógica iniciado a principios de siglo. Vuelven a reiniciarse las “Escoles d’Estiu”.

Queremos señalar aquí que durante los años de este periodo, Galí, con el “El amor al niño y el amor al oficio” hace toda una reflexión sobre la escuela activa y concluye diciendo que la base de la formación es la actitud (Cots, 2007 p. 18), lo cual nos parece bastante significativo ya que también es uno de los aspectos que actualmente es muy investigado y tenido en cuenta como uno de los puntos claves para la mejora de nuestro sistema educativo.

Se funda el “Institut-escola del Parc de la Ciutadella”, donde se ponía en marcha la enseñanza unificada.

En cuanto a congreso, se celebran los siguientes:

1932. Congreso del Magisterio Particular y Congreso de Educación General. Barcelona.

1933. Congreso de la Educación Social. Barcelona.

1936. “Primer Congrès Nacional de l’Associació Protectora de l’Ensenyança Catalana”, con el objetivo claro de la catalanización de la enseñanza en Catalunya.

4.3.3.- EL FRANQUISMO

Periodo de la Dictadura Franquista (1940-1959)

Con la dictadura desaparecen la mayor parte de las instituciones y publicaciones educativas renovadoras. La Educación pasa a estar basada en un sistema centrado en la pedagogía oficial marcada por el régimen franquista, cuyo poder más influyente lo tiene la Iglesia y los órganos del Movimiento Nacional. Hay una educación de género, en la que los comportamientos de los individuos debían ceñirse a los estereotipos marcados según se fuera chico o chica. Hay congresos pedagógicos con una pedagogía oficial del régimen. Constituye una etapa muy marcada por la ideología franquista y su pensamiento de derecha, donde no hay un análisis y reflexión crítica de la realidad. Se enseña a manejar taxonomías de objetivos operativos. El aprendizaje está centrado en la adquisición de conocimientos teóricos y memorísticos sin tener en cuenta la realidad. Todo ello es resumido por Font (2007, p. 35) al afirmar que: “... *les temàtiques eren poc professionals i molt polititzades*”. (... las temáticas eran poco profesionales y muy politizadas)⁶⁰.

En 1949, se crea la Sociedad Española de Pedagogía, que cada cuatro años organiza congresos pedagógicos. Al respecto Imbernón (1987, p. 67) comenta: “*Tots aquests congressos han estat molt criticats des de diversos àmbits pedagògics. La seva oficialitat va fixar des del principi un esterotip de pedagogia conservadora que va fer decidir molts sectors que defensaven unes altres concepcions educatives de no participar-hi. A més, sovint es van convertir en centres de reunió per algun sector del professorat universitari que hi trobava un intercanvi de idees i la possibilitat d’ampliar el propi currículum acadèmic a còpia de presentar-hi comunicacions. Per a la resta d’ensenyants,*

⁶⁰ Traducción autora de la Tesis.

aquests congressos no es van orientar mai des de la perspectiva de la formació permanent del profesora". (Todos estos congresos han estado muy criticados desde diversos ámbitos pedagógicos. Su oficialidad fijo des del principio un estereotipo de pedagogía conservadora que hizo decidir muchos sectores que defendían otras concepciones educativas de no participar en ellos. Además, a menudo se convirtieron en centros de reunión por algún sector del profesorado universitario que encontraba en ellos un intercambio de ideas y la posibilidad de ampliar el propio currículum académico a base de presentar comunicaciones. Para el resto de docentes, estos congresos no se orientaron nunca desde la perspectiva de la formación permanente del profesorado)⁶¹.



Imagen nº 8: cartel de la Séptima Semana de Orientación Pedagógica. Barcelona, del 16 al 22 de abril de 1945

En 1950 nace el CIFC (Centro de Influencia Católica Femenina), fundado por la pedagoga M^a. Rosa Farré i Escofet. Su objetivo es intentar introducir a la mujer en las corrientes culturales y religiosos del momento, promoviendo proyectos culturales relacionados con la religión. Inician una labor de difusión de la cultura

⁶¹ Traducción autora de la Tesis.

catalana, formando así parte de ese movimiento de resistencia cultural que empezaba a nacer. En 1953 este Centro funda sus primeras escuelas de formación con idea de potenciar la enseñanza, tanto humana como social, relacionada con la sociedad catalana del momento: “Escola de Jardineres Educadores”, “Escola Itínera Nova”, “Escola de Diseny Ellsava” y “Escola d’Estudis Pedagògics”.

Periodo de la Dictadura Franquista (1960-1970)

Debido a la falta de formación precedente, se llega a la etapa de los años sesenta con un profesorado no cualificado, pero con una ideología antifranquista y pensamiento de izquierdas, que defiende la concepción de una escuela que favorezca el desarrollo integral del alumnado. Ello propicia el surgimiento de una apertura política y con ella el renacer educativo, tanto en Catalunya como en el resto del estado español. Se retoman las ideas y corrientes del primer tercio de siglo XX con el propósito de dar una respuesta educativa a las necesidades más acuciantes del momento, como era la fuerte inmigración que había en Catalunya.

Se empezará a luchar por el derecho de una educación para todos, por una escuela pública, respetando la cultura propia dentro de un contexto plural y abierto, reclamando también la formación del profesorado. Y como bien dice Font (2007), muchas iniciativas pedagógicas las toman sindicatos y partidos políticos clandestinos, o instituciones como la de “Rosa Sensat”.

Se crean y organizan los Movimientos de Renovación Pedagógica, como por ejemplo en Catalunya la “Associació de mestres de Rosa Sensat”, la “Escola Municipal d’Expressió i de Psicomotricitat” y el “Col.legi de doctors i llicenciats”.

En 1960, en plena dictadura, retomando los ideales de los autores del primer tercio de siglo XX y la lucha por un nuevo sistema educativo realizado durante el periodo republicano, basados en una pedagogía activa, en lo que era la “Escola Nova”, un grupo de profesores y profesoras de diferentes escuelas

inician reuniones los sábados por la tarde y durante todo el curso escolar. Ese mismo verano, en la localidad de Saifores, en el Salador de Can Mata, organizan el “I Congrés de Pedagogía Barata”.

También, bajo la influencia de la “Escola Nova”, en 1963 se realizan sesiones de Pedagogía y cursos del CICF.

Esta necesidad de comunicación, intercambio y renovación trae consigo el que en 1965 se funde la “Escola i Associació de Mestres Rosa Sensat” (Escuela de Maestros Rosa Sensat) por hombres y mujeres como M^a Antonia Canals Tolosa, M^a Teresa Codina Mir, Jordi Cots Moner, Pere Darder Vidal, Marta Mata Garriga, Ana Maria Roig de la Cruz y Enric Lluch. Quieren retomar el trabajo realizado por la Mancomunitat y la Generalitat de principios de siglo. Esta asociación será legalizada tres años después, en 1968. Lucharán por la renovación de la enseñanza, por la mejora de la escuela pública. Se plantean:

- Mejorar el sistema educativo de Catalunya y del resto de España, luchando contra la degradación de la escuela de ese momento y contra el franquismo.
- Instaurar el modelo de una escuela activa relacionada con su entorno.
- Formación e intercambio de experiencias entre el profesorado de diferentes escuelas.
- Reivindicar la profesión de docente, revalorizarla dentro de la sociedad. Y el contenido de su programa tiene como características:
 - El alumnado debe tener primero que todo un conocimiento del entorno inmediato y más cercano (la cultura catalana y su territorio), para luego conocer las realidades más lejanas (el resto de España y el resto de países).

- Utilizar el autoritarismo tradicional pero sin una coacción basada en el castigo o violencia física, sino en una coacción afectiva, paternalista, para así conseguir una conducta adecuada.
- Desarrollar también el área de expresión (plástica, corporal y el teatro).
- Tener en cuenta la coeducación dentro de la escuela.

L'Escola i Associació de Mestres Rosa Sensat en 1966 retoman la celebració de las "Escoles d'Estiu" (Escuela de Verano), con cursos que tendrán como objetivo la formación permanente de los docentes. Estos se irán repitiendo cada año. Simó y Soler (2006, p.7) comentan al respecto que: "*Varen funcionar com un mecanisme de concienciació professional dels mestres pel que fa a la formació pedagògica i a la implicació política educativa*". (Funcionaron como un mecanismo de concienciación profesional de los maestros por lo que se refiere a la formación pedagógica y a la implicación política educativa)⁶². Este mismo autor haciendo referencia al libro de M. Mata (1998), explica las características de estos cursos:

- Eran voluntarios para el profesorado.
- Hay un intercambio de experiencias y recursos entre los docentes basándose en su realidad escolar.
- Se relacionan maestros y maestros de diferentes niveles.
- El profesorado se forma en nuevas corrientes pedagógicas.
- La Administración educativa colaborará en el proyecto (aunque no en los primeros años).

⁶² Traducción autora de la Tesis.

Pero un aspecto importante para nosotros es que los formadores y formadoras también eran profesorado en activo, estableciendo así un modelo de formación realista e innovador (Simó y Soler, 2006).

Durante el mismo periodo, apoyados por grupos activos de la burguesía catalana, nacen escuelas privadas que se añadirán a la lucha por el cambio del sistema educativo de Catalunya. Tendrán mucha influencia en el resto de España. Estos centros educativos fueron:

Barcelona: *Costa i Llobera, Sant Gregori, Santa Ana, Talitha, Thau, Ton i Guida, Betània, Patmos, Elaia, Heura, Isabel de Vilena y Nostra Senyora del Port.*

Vic: *Andersen.*

Reus: *Mowgli.*

Tarragona: *Pax.*

El 24 de julio de 1969 se establecen en el Estado español los Institutos de Ciencias de la Educación, llamados ICEs en Catalunya y CEPs en el Territorio MEC. Sus funciones serán:

- La formación pedagógica del profesorado.
- La investigación activa en el campo de las ciencias de la educación.
- El asesoramiento técnico y pedagógico para resolver problemas educativos en el ámbito general y los del profesor en activo.

Periodo final de la Dictadura Franquista (1970-1978)

En 1972 se crea la Universidad nacional de educación a distancia (UNED). La dirección del alumnado se hace mediante la asistencia de estos a los centros regionales, por correspondencia o mediante medios de comunicación (radio). Se realizan licenciaturas o cursos de formación permanente. Según Imbernón (1994^a), gran número de docentes de EGB realizan estos cursos para perfeccionar su formación.

Se promulga la Orden de 4 de mayo de 1973, en la que se regula el inicio de cursillos de especialización para el profesorado de EGB. (BOE de 16 y 17-V-1973). Y la Orden de 16 de mayo de 1975, que implanta el Plan Nacional de perfeccionamiento del profesorado.

El movimiento de asociación de profesores y profesoras iniciado en los años sesenta, llevará a cabo una formación paralela a la de las instituciones con la idea de renovar el sistema educativo. Se crean los Movimientos de Renovación Pedagógica sin ayuda de la Administración, y por parte de la voluntad propia del colectivo de docentes. Estos ponen mucho énfasis en la practica y contacto con la realidad escolar, el intercambio de experiencias, de materiales educativos, la formación en Escuelas de Verano que según Imbernón (1994a) se tratarán aspectos pedagógicos pero mezclados con reivindicaciones políticas, la formación durante el curso escolar, la publicación de revistas pedagógicas como "Guix", "Cuadernos de Pedagogía", "Perspectiva Escolar", "Ensino", "Acción Educativa", "Endecha Pedagógica", "Revista Galega de Pedagogía", "In-fan-ci-a", etc. Imbernón (1994a, p. 70) valora el papel realizado por este movimiento a través del cual el profesorado pudo conocer nuevos recursos y metodologías, renovándose a nivel pedagógico. También señala la importancia del aspecto "lúdico" de estos, ya que en su opinión ayudó a que el profesorado aceptara de buen grado la formación: *"Es importante destacar que al análisis de la política educativa, a la formación y a la renovación, a las Escuelas de verano (o jornadas similares) se le añade un aspecto tan importante como es el lúdico, matiz aportado por los propios profesores"*.

4.3.4.- LA DEMOCRACIA

Periodo inicio de la democracia en España (1978-1990)

Una vez aprobada la Constitución Española (1978), nace el estado de las autonomías. Se realiza el traspaso de competencias en materia de enseñanza a algunas comunidades autónomas, como en el caso de Catalunya que aprueba en 1979 el Estatuto de Autonomía. En sus artículos 21.5, y 44.4 hacen referencias a la formación docente y a la importancia de la investigación:

Artícle 21. Drets i deures en l'àmbit de l'educació

5-Totes les persones tenen dret a la formació professional i a la formació permanent, en els termes que estableixen les lleis.

Artícle 44. Educació, recerca i cultura

4-Els poders públics han de fomentar la investigació i la recerca científica de qualitat, la creativitat artística i la conservació i la difusió del patrimoni cultural de Catalunya.

(Traducción autora de la Tesis)

Artículo 21. Derechos y deberes en el ámbito de la educación

5-Todas las personas tienen derecho a la formación profesional y a la formación permanente, en los términos que establecen las leyes.

Artículo 44. Educación, investigación y cultura

4-Los poderes públicos han de fomentar la investigación y la investigación científica de calidad, la creatividad artística y la conservación y la difusión del patrimonio cultural de Catalunya.

A partir de aquí, la Administración catalana empieza a contribuir en la formación. Testimonio de ello el Decreto 155/1994, del Departament d'Ensenyament que afirma que desde 1982 lleva a cabo acciones de soporte para las actividades relacionadas con la enseñanza: *“El Departament d'Ensenyament ha potenciat i ha dut a terme des de l'any 1982 accions de suport a l'activitat docent del professorat mitjançant la creació de programes i*

serveis educatius que s'han constituït com a nuclis de dinamització pedagògica, de suport i d'orientació psicopedagògica, de recerca de noves metodologies d'apropament de l'escola a l'entorn i de respecte al medi ambient, i ha contribuït així a la millora de la tasca professional dels docents". (El Departament d'Ensenyament ha potenciado y llevado a cabo desde el año 1982 acciones de soporte a la actividad docente del profesorado mediante la creación de programas y servicios educativos que se han constituido como núcleos de dinamización pedagógica, de soporte y de orientación psicopedagógica, de investigación de nuevas metodologías de acercamiento de la escuela al entorno y de respeto al medio ambiente, y ha contribuido así a la mejora del trabajo profesional de los docentes)⁶³.

El 14 de noviembre de 1984 se crean los CEPs (Centros de Profesores) en territorio competencia del Ministerio de educación (MEC) con el objetivo de ofrecer información y recursos para la renovación y actualización del profesorado. El 13 de septiembre de 1985, se aprueba la Orden que convoca cursos de especialización y perfeccionamiento para profesores de EGB. También se aprueba el Plan de formación permanente institucional de las escuelas de maestros de Barcelona (1988-1995).

En 1989, el Ministerio de Educación y Ciencia de España, publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, en cuyo prólogo del documento realizado por el Ministro de Educación y Ciencia, J. Solana, hace referencia a la necesidad de formar al profesorado.

Se institucionaliza la formación en todo el estado español a través de los ICEs y CEPs⁶⁴ cuyos ofertas, marcadamente influenciadas por la filosofía de los movimientos de renovación pedagógica, tienen como objetivo una mayor comunicación y relación entre los docentes que se forman en nuevas

⁶³ Traducción autora de la Tesis.

⁶⁴ En 1984, en la zona MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) se aprueba el Real Decreto 2112 del 14 de noviembre, en la que se especifica la creación de los denominados Centros de Profesores (CEPs).

experiencias pedagógicas, cercanas a su realidad escolar. Estos cursos son voluntarios y el profesorado elige su propia formación, según sus intereses, motivaciones y necesidades.

Nos parece importante mencionar la opinión de Imbernón (1987, p. 16) al final de los ochenta, cuando daba la alarma sobre el hecho de que la formación fuera demasiado individualizada y desvinculada de los intereses del centro, pudiendo llegar a ser negativo en el futuro: *“Cal valorar la importància d’aplegar la formació inicial i permanent del professorat i assumir-ho de forma institucionalitzada per tal que no es converteixi en un perfeccionament individual aïllat, sinó perquè l’esforç realitzat revertéixi en el centre docent i en l’augment qualitatiu de tot el sistema”*. (Hay que valorar la importancia de unir la formación inicial y permanente del profesorado y asumir esto de forma institucionalizada para que no se convierta en un perfeccionamiento individual aislado, sino para que el esfuerzo repercuta en el centro docente y en el aumento cualitativo del sistema)⁶⁵.

En cuanto a los congresos habidos desde 1975 hasta mediados de los ochenta no había mucho interés por parte de la mayoría del profesorado de asistir a ellos, pues consideraban que no ofrecían un contenido suficientemente interesante para quienes querían continuar formándose, prefiriendo asistir a simposios, reuniones o seminarios que se celebran en todo el estado español (Imbernón, 1987).

En relación a las “Escoles d’Estiu” que se organizan, según Imbernón (1994^a) ahora sus cursos están más relacionados con la didáctica y la práctica educativa realizándose por ejemplo muchos más talleres, frente a la disminución de la reflexión teórica. En cuanto a estas escuelas, el mismo autor (1987, p. 64) señala lo importante que resultó para su continuidad, que las organizaran personas conocedoras de la problemática que vivía la escuela del momento, afirmando que: *“Havien estat pensades per pedagogs coneixedors*

⁶⁵ Traducción autora de la Tesis.

de la problemàtica que afectava l'ensenyament i de les necessitats del professorat, i això explica l'èxit i la influència que van exercir sobre els ensenyants". (Habían estado pensadas por pedagogos concedores de la problemática que afectaba a la enseñanza y de las necesidades del profesorado, y esto explica el éxito y la influencia que ejercieron sobre los docentes)⁶⁶.

Por último destacar que la formación ofrecida por la Administración desde los setenta fue muy criticada por el profesorado porque consideraban muy teórica y poco práctica, y en definitiva que no se adecuaba a sus necesidades educativas. Al respecto, Imbernón (1994a) cita los resultados de un estudio realizado por Wood y Klein en 1987 donde concluyen que durante estos años el profesorado estaba muy decepcionado, dando también el dato de que los docentes veían importante que existiera una formación continua como forma de poder mejorar el trabajo.

Periodo 1990-2000

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (1990) y otras normativas, posibilitan y dan importancia al hecho de la formación permanente del profesorado para que se realice un cambio cualitativo en el sistema. La Administración se implica mucho más en ella y se inicia por primera vez en España una importante etapa formativa para el profesorado. La Administración ofrece al docente una gran variedad de posibilidades para instruirse y diferentes modelos de formación.

Con la aprobación de "**Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**" (**LOGSE**) de 1990, la formación del profesorado es un derecho y una obligación del docente que deberá realizar periódicamente cursos de

⁶⁶ Traducción autora de la Tesis.

formación continua. La administración, junto con los centros docentes, tiene la total responsabilidad⁶⁷:

Art. 56

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.

3. Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

4. Las Administraciones educativas fomentarán:

a) Los programas de formación permanente del profesorado.

b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.

c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Torralba (1994, p. 54) comenta al respecto: *“Esta Reforma (MEC 1987), estructural y de contenidos, que afecta la situación del sistema educativo en todos sus niveles, plantea una cuestión de urgencia en relación a la reforma permanente del profesorado. La elaboración de Planes de Formación*

⁶⁷ La Ley LOE (2006, Art. 102 y 103,) continua considerando la formación permanente como un derecho y obligación del docente, y una responsabilidad de la Administración y del centro. Lo señala como una cuestión prioritaria para la mejora de del sistema educativo español.

Permanente que promuevan cambios de actitud, una nueva capacitación profesional, la adquisición de formas diferentes de acción de acuerdo con los paradigmas de la Reforma, parece absolutamente imprescindible para introducir las innovaciones propuestas”.

Otro aspecto que consideramos notable de destacar es que la nueva Ley presta una atención prioritaria a que el profesorado lleve a cabo investigaciones dentro del ámbito educativo:

“1. Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes” (LOGSE, Capítulo IV De la Calidad de enseñanza. Art. 59⁶⁸).

En Catalunya, en 1992, se considera la formación del profesorado: *“El Departament d’Ensenyament afavorirà l’autonomia pedagògica i organitzativa dels centres mitjançant orientacions, assessorament, recursos específics i activitats de formació.”* (Decret 75/1992 de 9 de març. Ordenació general dels ensenyaments a Catalunya. Art. 6. Capítulo 1. Disposicions generals). (El Departament d’Ensenyament favorecerá la autonomía pedagógica y organizativa de los centros mediante orientaciones, asesoramiento, recursos específicos y actividades de formación)⁶⁹.

A partir de aquí, las diferentes comunidades como entes responsables de la formación permanente del profesorado organizarán la forma de promover esta. En concreto la Generalitat de Catalunya fomentará y valorará la formación reconociendo esta en el momento que el profesorado quiera promocionar dentro de su profesión, dando así un gran empuje a la renovación pedagógica del docente. Nos referimos por tanto a la Orden de 4 de noviembre de 1994, ampliada posteriormente por la Orden de 30 de diciembre de 1997, que establece el “Reconocimiento de estadios de promoción docente”, donde el

⁶⁸ La nueva Ley LOE (2006, art.1.n) refuerza la idea de que la investigación, la experimentación y la innovación educativa es un aspecto importante a desarrollar.

⁶⁹ Traducción autora de la Tesis.

profesorado necesitará una serie de créditos para obtener un estadio de promoción. A partir de 1998 serán nueve en total, de los cuales seis serán créditos correspondientes a servicios prestados en los centros, y de los tres restantes, uno será obligatoriamente de formación permanente (15 horas por curso como mínimo), aunque se obtengan tres créditos con las otras actividades.

Llegados hasta aquí, podemos afirmar que la formación permanente del profesorado por parte de la Administración de Catalunya es algo muy reciente, que esta dentro de un proceso, que por su importancia y necesidades necesita de una inversión de recursos económicos y tiempo más bien largo, para poder apreciar sus resultados.

En Catalunya la formación en la década de los noventa es organizada del siguiente modo (Torralba, 1994 y Font, 2007):

Organización

- a) Departament d'Educació (a través de diferentes subdirecciones).
- b) Institutos de Ciencias de la Educación de las diferentes universidades (ICEs).
- c) Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).
- d) Colectivos profesionales.
- e) Otras entidades colaboradoras como el grupo de Innovació i Recerca per a l' Ensenyament de la Filosofia (IREF), L'amic del paper (servicio de bibliotecas escolares), etc.

Gestión

- a) Centres de Recursos Pedagògics (CRP), organizando “Plan de Formación de Zona” (PFZ).
- b) ICE’s (a través del PFZ o iniciativas propias).
- c) Otras instituciones universitarias (Departamentos, Unidades).
- d) Diferentes Unidades de los servicios centrales del “Departament d’Educació” (SGFPiRP, SGTI, SGLICS).
- e) Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).
- f) Colectivo y colegios profesionales.
- g) Instituciones colaboradoras.

Actividades

Se ofrecen de forma:

- a) Presencial
- b) Telemática

En forma de:

- a) Cursos
- b) Postgrados
- c) Másters

d) Seminarios

Realización de la formación

a) Formación dentro del Centro Educativo

b) Formación a través de los Centros de Recursos de la zona

c) Formación a través de la Universidad

d) Formación a través de otras instituciones y colectivos

Al analizar en qué consisten estas formas de realización de formación, tenemos lo siguiente:

Formación dentro del Centro Educativo

Depende de la Administración central o autonómica. Se realiza dentro de cada centro donde a través de una reflexión a nivel de todo el profesorado, centrada en la realidad que les envuelve, se busca dar soluciones a los problemas y limitaciones que tienen. Se planifica así una formación centrada en la escuela con el objetivo de reformar al profesorado y capacitarlo para la adaptación de la sociedad de ese momento. En Catalunya aparece:

- Formación Permanente Institucionalizada (FOPI) que ofrece cursos de formación continua con la idea de *“provocar una estrategia de cambio en las escuelas de una zona o localidad determinada y vinculada”* (Torralba, 1994, p.81), y para completar la formación inicial de los estudiantes de magisterio los cuales sustituirán al profesorado de las escuelas que realiza esta formación en horario escolar.
- “Pla de Formació Permanent Institucional de l’Ajuntament de Barcelona”: formación dirigida a las escuelas de municipales de Barcelona.

Formación a través de los Centros de Recursos de la zona

Depende de la Administración central o autonómica⁷⁰. Son servicios educativos que están en una zona determinada, cercanos a los centros educativos de una zona. Mediante estos, el profesorado tiene la posibilidad de obtener documentación pedagógica, reunirse, formar grupos de trabajo e intercambiar experiencias, investigar, recibir recursos materiales didácticos, tener asesoramiento y orientación.

Formación a través de la Universidad

La formación permanente que ofrece consiste en:

- Cursos para la especialización del profesorado de EGB, diplomaturas de Educación Infantil, Audición y Lenguaje, Educación Musical, Educación Especial, Lenguas Extranjeras y Educación Física.
- Doctorado (Tesis doctoral): el estudiante, puede especializarse en un campo científico, técnico o humanístico determinado, realizando unos programas específicos, donde además también se formará en todo lo referente a la metodología de la investigación. Están dirigidos por un departamento o u instituto universitario, bajo la tutela y la coordinación de una comisión de doctorado constituida por la misma universidad. Su duración es de dos años académicos obteniendo 32 créditos, presentando al final un trabajo de investigación original.
- Postgrados y Masters: formación de especialistas por lo que el contenido de sus programas contienen un alto nivel tecnológico, científico y cultural. Se obtiene como mínimo 15 créditos (postgrado), o 30 créditos (master).

⁷⁰ Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), funciones aprobadas en 1994 por el Decreto 155/1994, de 28 de junio (Art. 5).

- La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), centro con competencias en todo el territorio nacional. Imparte enseñanza en todos los niveles ofreciendo tanto formación inicial como permanente. Tiene competencia en todo el territorio español. Actualmente la existencia de este tipo de estudios universitarios a distancia beneficia sobre todo aquellas personas que presentan discapacidad, ya que resuelve muchas dificultades de transporte, accesos a instalaciones, material adaptado, etc.
- Instituto de Ciencias de la Educación (ICEs), denominados CEPs en el territorio MEC.

Formación a través de otras instituciones y colectivos

- Instituciones locales como Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales, u otros organismo públicos. Torralba (1994) destaca los Institutos Municipales de Educación (IME).
- Colegios Oficiales, Empresas o Asociaciones como las relacionadas con los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), cuya formación esta centrada en la realidad social de los centros, su entorno inmediato, y donde la formación se ofrece tanto en invierno como en verano.

4.4.- “PLA DE FORMACIÓ PERMANENT” DEL DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1989-1990)

A continuación presentamos traducidos al castellano los objetivos específicos, la estructura y la tipología del “Pla de Formació Permanent” (Plan de Formación Permanente) propuesto por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en 1989 (Torralba, 1994, p.122). El documento pone énfasis en que se tenga en cuenta la propia realidad escolar, fomentando la reflexión, tanto teórica como práctica, la formación específica de especialistas,

ofreciendo a cada persona formada un reconocimiento y promoción profesional dentro del cuerpo de docentes.

Objetivos específicos del plan de formación permanente

1. Facilitar una formación básica en relación a los nuevos contenidos curriculares, estrategias metodológicas y recursos didácticos que permitan a los profesores mejorar su práctica, elaborar las propias programaciones y participar en proyectos curriculares de centro de acuerdo con las propuestas curriculares del Departamento.
2. Favorece la reflexión teórico-práctica sobre el ejercicio profesional para dar rigor científico a la acción educativa y vincular la formación a la mejora de la práctica docente. Considerando el centro como primer núcleo de formación básica y estimular la investigación en el aula.
3. Mejorar el conocimiento de la lengua de todos los docentes, tanto en un sentido normativo como comunicativo, a fin de facilitar la plena normalización lingüística de nuestro sistema educativo.
4. Facilitar la adquisición de conocimientos referidos a Catalunya en Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales, de tal manera que se puedan aplicar a los diferentes niveles de la enseñanza.
5. Facilitar la adquisición de especialidades a los profesionales de los diferentes niveles educativos, priorizando aquellos que se desprenden de la nueva ordenación del sistema.
6. Impulsar la actualización científico-tecnológica del profesor y la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela de tal manera que se puedan utilizar como un nuevo recurso metodológico en la práctica docente.

7. Dotar al profesorado de los conocimientos de psicopedagogía y sociología de la educación que les permitan analizar y mejorar los procesos de interacción educativa.
8. Facilitar la adquisición de nuevos conocimientos a los profesores de algunas áreas para poder impartir los nuevos contenidos curriculares que establecen la propuesta de Reforma.
9. Favorecer la reflexión por parte de los profesores sobre el conjunto de hechos, valores y condicionantes que caracterizan nuestro mundo cultural, especialmente la vinculación en Europa y en el resto del mundo, con tal que puedan desarrollar un trabajo realmente formativo y en el contexto que le es propio.
10. Facilitar la reflexión teórica para llevar los elementos técnicos necesarios a los profesores que ejercen cargos directivos a fin de garantizar una dirección y gestión eficaz de los centros educativos.
11. Diseñar vías que permitan la calificación académica que establece la normativa actual a todos aquellos profesionales que lo necesiten.
12. Facilitar por medio de la convocatoria de ayudas la realización de estudios de post-grado el acceso a licenciaturas y a doctorados, y la realización de trabajos de recerca.
13. Impulsar la formación permanente, hacia diferentes campos y metodologías diversificadas (proyectos de centro, planes unitarios, especializaciones, investigación educativa, ayudas al estudio), como condición básica para la mejora cualitativa del sistema.
14. Facilitar la formación de los profesionales que han de gestionar la formación permanente a fin de garantizar la consolidación y el buen

funcionamiento de la estructura organizativa de la formación permanente.

15. Establecer acuerdos de colaboración y convenios con las universidades, instituciones y movimientos de maestros y entidades interesadas en la formación del profesorado, con tal de dar una respuesta a las necesidades del sistema y a las finalidades propias de cada institución.
16. Arbitrar medidas para facilitar al profesorado la asistencia a actividades de formación en horario laboral: flexibilización organizativa de los centros, profesorado de soporte, reducciones de horario, liberaciones parciales o totales, etc.
17. Proponer formulas para reconocer la participación del profesorado en actividades de formación permanente, a efectos de concurso de traslado, de concesión de licencias, de acceso a otras funciones ejercidas de docentes y, en general, de mejora de las perspectivas profesionales.

Estructura del plan de formación permanente en Catalunya

Para llevar a término las actividades de formación, el Departament d'Ensenyament de Catalunya, en los años noventa, propone la siguiente estructura de formación según Torralba (1994, p. 123):

1. El centro educativo como unidad básica de la formación permanente.
2. El Centro de Recursos, punto de articulación de la formación permanente en una zona determinada.
3. La sección de Programas, Servicios Educativos y Formación Permanente, Unidad Territorial para la gestión de la Formación Permanente.

4. La Subdirección General de Formación Permanente, dentro de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, como el órgano central de planificación, seguimiento y evaluación de la Formación Permanente.

Tipología de los programas de formación permanente

La tipología de los programas establecidos por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en los años noventa, es también abordada por Torralba (1994 p. 124):

BLOC A: Programes de formació bàsica per a la reforma: Currículum, metodologia i avaluació.

1. Formació bàsica per a la Reforma de Llars d'Infants.
2. Formació bàsica per a la Reforma de Parvulari.
3. Formació bàsica per a la Reforma d'Ensenyament Primari: Cicle Inicial, Mitjà i Superior.
4. Formació bàsica per a la Reforma d'Ensenyament Secundari Obligatori.
5. Formació bàsica per a la Reforma de Batxillerat.
6. Formació bàsica per a la Reforma de Mòduls Professionals: I i II.
7. Formació bàsica per a la Reforma en Educació Especial.

BLOC B: Programes de formació per a la millora de la pràctica docent i l'adquisició de nous coneixements.

1. Formació psicopedagògica general.
2. Programació i avaluació.
3. Actualització i perfeccionament d'àrea o nivell.
4. Formació per a l'atenció d'alumnes amb necessitats educatives especials.
5. Formació per a l'atenció d'alumnes amb risc de marginació social.
6. Formació per a professors novells.
7. Formació per a l'adequació d l'ensenyament al món rural.
8. Formació en coneixement de la realitat nacional.
9. Formació per a la introducció de nous temes curriculars: educació per a la salut, consum, cooperativisme, educació vial, dimensió europea, educació ambiental, la premsa a l'escola,
10. Coneixement i aplicació de noves tecnologies: informàtica i àudio-visual.
11. Formació en l'àrea científica.
12. Formació en l'àrea tecnològica.
13. Formació en noves llengües.

BLOC C: Programes d'especialització d'acord amb les necessitats del sistema.

PLANS ESPECIALS:

- Pla Especial de Magisteri per a docents de Llars d'Infants.

Especialització a Primària:

Post-grau en Educació Física

Post -grau en Educació Musical.

Post-grau en Educació Visual i Plàstica.

Post-grau en Idioma.

Especialització a Secundària:

Post-grau en Educació Tecnològica.

Post-grau en Ciències Experimentals.

Post-grau en Idioma.

BLOC D: Programa de formació en els centres

- Projectes de formació en el centre.
- Programes de Formació de Professors de centres experimentals.

BLOC E: Programes per a l'exercici d'altres funcions

1. Formació per a la Gestió i Direcció de centres.
2. Formació de responsables pedagògics de centres: coordinadors, caps de departament o seminari.
3. Formació per als Serveis Educatius: EAPs, CRP, CdA,...
4. Formació per a la Formació Permanent.

BLOC F: Programes d'ajudes individuals per a post-graus, Diplomatures, Llicenciatures projectes d'estudis i altres

1. L'adquisició de noves especialitats, per mitjà de post-graus, l'obtenció de llicenciatures (des de 1989), doctorats o permisos per recerca formen part de la promoció individual de l'ensenyament.
2. De l'actual i futura oferta de cursos de post-grau són destacables per l'interés i necessitats del sistema, els que es relacionen amb els temes següents:
 - Pedagogia Terapèutica.
 - Logopèdia.
 - Educació Infantil.
 - Psicopedagogia per a professors d'ensenyament secundari.
 - Tutoria i Orientació,
 - Assessorament Psicopedagògic.

- Gestió i organització escolar.
- Educació lingüística.
- Ciències Socials a Catalunya.
- Formació de formadors.
- Informàtica educativa.

El contenido de los programas y el alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Una vez analizados los programas de la formación permanente, establecidos por el Departament d'Ensenyament de Catalunya, constatamos que por primera vez se incluyen temas relacionados con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, donde el profesorado puede empezar a tener conocimientos teóricos y prácticos sobre la atención y el tratamiento de este colectivo de estudiantes. Por tanto no será de extrañar que, durante algunos años después, todavía exista en los centros limitaciones en cuanto a formas de llevar a cabo la inclusión, porque aunque los escolares que presentan necesidades educativas especiales estén en las clases ordinarias como los demás estudiantes, el profesorado esta recién formado o muchos de ellos todavía no han hecho cursos de estas características (recordemos que no hay obligación de realizar un tipo concreto de curso).

Con lo cual no es de extrañar el posible estrés e inseguridad que pueda crear el no saber qué hacer, ni cómo, ni con qué, y que muchos profesores y profesoras pongan resistencia a que este alumnado permanezca todo el tiempo dentro de sus clases, o que otro profesional entre en ellas a realizar un soporte. Así muchos niños y niñas todavía serán sacados de su clase durante una serie de horas al día para recibir la enseñanza-aprendizaje por parte de otros docentes, que normalmente será el profesorado de Educación Especial,

continuando así con una educación paralela al sistema educativo ordinario, tal como se había realizado con la Ley de Educación de 1970.

Por causas como esta es necesario continuar reclamando una formación continua voluntaria, pero también obligatoria. Todo el claustro cada cierto tiempo debería estar obligado a recibir o asistir a una serie de cursos determinados, para evitar que existiera una formación desigual.

En este caso sería indispensable ofertar y garantizar diferentes cursos teóricos y prácticos relacionados con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales y ser impartidos por personal que esta diariamente en contacto con este colectivo de estudiantes (profesionales en activo dentro del cuerpo docente de primaria, profesorado universitario realizando investigaciones dentro de este tema y otros especialistas relacionados con el tema). Estas personas deberían poder tener horarios flexibles para formar de manera práctica al docente dentro de su propio centro, directamente observando la forma de hacer dentro del aula, para asesorar las posibles modificaciones a realizar.

Consideramos la formación y el perfeccionamiento del profesorado como uno de los aspectos principales que ayudaran a que la inclusión se desarrolle dentro de nuestro sistema educativo.

Finalmente estamos de acuerdo con F. Imbernón (1994a) cuando manifiesta que el profesorado no solo debe prepararse continuamente y actualizarse científicamente para adaptar su oficio al cambio, para modificar su forma de ser y actuar, si no que también es necesario formarse para prever las necesidades futuras de la educación. La Administración, con el poder y fuerza que tiene en sus manos, debe proveer a los centros de los medios necesarios (materiales, humanos y formación con su respectiva valoración) para que el profesorado vea y experimente las ventajas de esto y modifique su actitud.

4. 5.- EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

4.5.1. PRINCIPIOS DE SIGLO XX

En 1919, por Orden del 29 de diciembre, se establece la "Escuela Central de Gimnasia del Ejército", que más tarde pasaría a denominarse "Escuela Central de Educación Física", dedicada preferentemente a las necesidades militares.

Más adelante, por Real Orden, el 7 de enero de 1926, se organiza el curso de perfeccionamiento de Educación Física, en cuyo contenido se establecen las regulaciones siguientes:

“S.M. el Rey (q.D.g.) ha dispuesto que se organice en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo un curso de perfeccionamiento, con carácter de ensayo, de educación física, sobre información y especialización en esta materia, para 25 Maestros de las Escuelas nacionales y el Auxiliar de al residencia aneja a la Normal de Maestros de Cádiz, D. Agustín Bernal Sánchez, encargado de la enseñanza de Gimnasia en este Centro.

El objeto del curso es proporcionar a los Maestros nacionales que a él asistan los conocimientos técnicos necesarios para que se puedan desempeñar eficazmente las funciones de:

- A) Instructores de Gimnasia educativa y Directores de juegos de los niños que concurran a las Escuelas nacionales.*
- B) Directores de la instrucción física de los alumnos que asistan a las clases de adultos.*
- C) Propagandistas y divulgadores de los planes y métodos de instrucción física conveniente en las distintas edades.*

Parte teórica

1ª Anatomía fisiológica e higienes aplicadas al ejercicio físico.

2ª Educación e instrucción física general. Gimnasia educativa.

3ª Instrucción física infantil. Juegos.

4ª Análisis de los movimientos.

Los estudios de la tercera materia estarán basados en la Cartilla gimnástica infantil.

Parte práctica

1ª Gimnasia educativa.

2ª Juegos y deportes.

3ª Gimnasia de aplicación.

4ª Prácticas de educación física infantil.

En las tres primeras actuarán los Maestros como ejecutantes; en la última, como instructores con los niños de las Escuelas nacionales de Toledo.

El curso durará dos meses, a dos sesiones teóricas de cuarenta y cinco minutos, y dos o tres de prácticas”.

Es pues una formación, práctica y teórica, pensada para llevar a cabo el mantenimiento, cuidado de las funciones naturales del cuerpo de la persona que las practica, a través de una metodología basada en la formas de hacer del ejercito.

Un año más tarde con la Real Orden de 23 de julio de 1927, se declara como Instructores de Educación Física a todos los Maestros que han realizado el curso de perfeccionamiento en la Escuela Anexa de la Normal Central de Maestros.

4.5.2.- EL FRANQUISMO

Durante los años sesenta en Catalunya se crean y organizan Movimientos de Renovación Pedagógica como por ejemplo la “Associació de Mestres de Rosa Sensat”, la “Escola Municipal d’Expressió i de Psicomotricitat” y el “Col.legi de doctors i llicenciats”; los que más adelante, en los años noventa, apoyados por la Administración, influirán muy positivamente en la formación del profesorado de Educación Física que asistirá a sus cursos de verano y de invierno.

El 23 de diciembre de 1961, con la Ley de Educación Física 77/61, se crea en Madrid el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid (INEF), bajo la

dependencia de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, nombrando a José María Cagigal como director. El objetivo del centro será colocar la Educación Física y a sus estudiantes al mismo nivel que los países europeos, realizando una formación tanto inicial como permanente de profesorado y entrenadores deportivos, llevando a cabo investigaciones científicas y luchando para que se llegue a consideren estos estudios como universitarios.

El 3 de noviembre de 1967 es cuando dará comienzo el primer curso, con un plan de estudios de cuatro años y con un total de 64 alumnos, todos ellos hombres. Señalar que en el año 2000, con la Ley del Deporte, es cuando el INEF será considerado centro de enseñanza superior para la formación, la especialización y el perfeccionamiento de diplomados y licenciados en Educación Física y Deporte, y también lugar para la investigación científica y divulgación de trabajos o estudios. Pero no será hasta el 1 de octubre de 2003 que el INEF pasará a formar parte de la Universidad Politécnica de Madrid como la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, por Decreto 83/2003 de 12 de junio.

Es importante la creación y existencia de esta institución en diferentes provincias españolas porque llegarán a realizar una muy importante labor en cuanto a la formación del profesorado, tanto inicial como continua, y tanto a nivel de los docentes de primaria como de secundaria.

A partir de los setenta se aprueban diferentes normativas relacionadas con la formación del profesorado de Educación Física:

- Orden de 2 de febrero de 1971 (BOE nº 159 de 5 de julio y BOE nº 164 de 10 de julio de 1971): *“Sobre la distribución de 1.800.000 y 1.830.000 pesetas para complemento de especial preparación de los Profesores de Educación Física y Formación Político Social de las Escuelas Nacionales.”*

- Resolución de 7 de junio de 1973, de la Dirección Educativa, Ministro de Educación y Ciencia (BOE nº 173 de 20 de junio): “*Se convocan cursillos Especiales de Educación Física para los Profesores de E.G.B. que han de impartir esta clase de enseñanza a los alumnos de la segunda etapa.*”

Señalar que la Resolución se refiera a “cursillo” en vez de curso, con lo que al utilizar el diminutivo expresa y confiere en cierta manera una formación de poca importancia y valor.

En 1974, en Barcelona se crea el “Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya” (INEFC), que pasará a ser una institución básica y muy importante para la formación inicial y permanente del profesorado del siglo XX en Catalunya.



Imagen nº 9: actuales instalaciones del INEFC centro de Barcelona, en el anillo olímpico de Montjuïc

4.5.3.- LA DEMOCRACIA

La Constitución española (1978)

Una vez aprobada la Constitución, a nivel de formación del profesorado de Educación Física, se empezarán a dar grandes cambios.

Desde 1978 hasta 1982, la Dirección General de Educación Básica por la modalidad de distancia, convoca cada año cursos de especialización y perfeccionamiento para el profesorado de EGB (Enseñanza General Básica).

“Modalidad de los cursos. Se convocan con carácter nacional, dentro del programa de especialización y perfeccionamiento para el Profesorado de EGB, a realizar durante el curso 1978, en la modalidad de Educación a Distancia, los cursos que se indican a continuación:

- a) Cursos de especialización.*
- b) Cursos de perfeccionamiento:*
 - Educación Física Deportiva*

(Orden de 1 de febrero de 1978, BOE de 16 de marzo de 1978)⁷¹.

En 1981 se realiza el “I Simposio Nacional sobre Educación Física Deportes y Recreación”, organizado por el Colegio Oficial de Profesores de Educación Física, junto con el Consejo Superior de Deportes y la Universidad de Granada.

En 1982, a partir del traspaso de competencias en materia de enseñanza aprobado por la Constitución de 1978 y regulado por el Estatuto de Autonomía, aparece el Servicio de Docencia e Investigación de la Dirección General de la Secretaría General del Deporte. Esto hace posible que por ejemplo en Catalunya, en el 1982, se cree la “Escola Catalana de l’Esport”, fomentando la Educación Física y el deporte, formando a técnicos deportivos, organizando Congresos, Jornadas, Simposios, Seminarios y Conferencias. En este mismo año destacar que se pone en marcha en Lleida el INEFC (Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya), vinculado a la Universidad de Lleida.

A partir del 1983, el Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte (INEF) empieza a realizar congresos a nivel nacional. El primero será en Madrid, “El deporte en la sociedad española contemporánea”, abriendo paso a la convocatoria de otros eventos relacionados con la Educación Física y el

⁷¹ En Torralba (1994, p. 95).

deporte. A partir de 2004 los congresos convocados serán a nivel internacional.

En 1986, en Andalucía, se crea el Centro de Investigación, Estudio, documentación y difusión del deporte denominado “*Universidad Internacional Deportiva de Andalucía*” (UNISPORT), teniendo como objetivo formar y actualizar a técnicos, dirigentes y deportistas en conocimientos, métodos y nuevas metodologías, y la vez fomentar el deporte en los clubes, entidades, peñas, barrios, asociaciones de vecinos, asociaciones de padres de alumnos en las escuelas y en los ayuntamientos. Unas de las áreas de trabajo a desarrollar han sido, entre otras la formación del profesorado de Educación Física de EGB y la Educación Física Especial. Realizan:

- Jornadas de formación deportiva durante todo el año.
- Departamento de Documentación mediante el cual divulgan los últimos estudios e información relacionada con el deporte, experiencias deportivas, y muchos precedentes de la Universitaria.
- Servicio de Publicaciones donde se editan obras, artículos relacionados con la Educación Física y el Deporte.

El 4 de junio de 1987, se aprueba una Orden en la que se convocan cursos de especialización de Educación Física para funcionarios del cuerpo de profesores de EGB. A partir de este año, serán convocados cada año.

Llegados hasta aquí nos parece interesante ofrecer los datos del estudio de Torralba que investiga la formación del profesorado de Educación Física de Primaria de Catalunya relacionada con este periodo. En concreto su estudio se centra en el curso escolar 1988/89, el cual destaca que los docentes que imparten esta área son muy jóvenes (más del 70% es menor de treinta años y el 19,19% es novel). En sus resultados observa que estos carecen de una formación inicial ya que solamente el 5,29% son diplomados y licenciados

especializados en Educación Física (el 70,7 % son profesores de EGB y son los que más demandan una formación continua).

También señala el hecho de que estos maestros y maestras no se creen suficientemente capacitados para impartir esta asignatura. Cuando son preguntados sobre el tema manifiestan la necesidad de cursos de formación para mejorar su práctica educativa: *“Un 40% del profesorado que no se siente suficientemente capacitado para impartir las clases de educación física, siendo más marcada en los profesores de EGB, por encima de un 50%, y por el contrario muy positivo en los Licenciados y Diplomados de educación física”* (Torralba, 1994, p. 484).

Constatamos así que antes de la aprobación de la Reforma del año 1990, Ley Orgánica de Ordenación General de Educación (LOGSE), en el caso de Catalunya, la formación inicial del profesorado que imparte la Educación Física era deficitaria, siendo necesario y urgente que las administraciones garantizaran una educación de calidad, poniendo en marcha una formación permanente a nivel universitario, que completara y ampliara los conocimientos del profesorado, otorgando los medios y recursos necesarios al docente para la mejora de su práctica escolar.

La LOGSE y la nueva formación permanente del profesorado de Educación Física

Con la aprobación la Ley de Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), que sentará la base para la elaboración de un currículum, tanto a nivel de primaria como de secundaria, en el que por primera vez en todo el territorio español la Educación Física será considerada un área igual a las demás con currículum propio. La Educación Física será una especialidad en la Universidad. Se instaura la formación continua como obligatoria y se empieza a formar al profesorado de Educación Física en activo a través de cursos, congresos, jornadas, simposios, seminarios, conferencias, postgrados y masters. La Ley dice que la formación permanente es un derecho y obligación

del docente, siendo responsabilidad de la Administración y de los centros (LOGSE, Art. 56.). Considera que es como un factor estrictamente educativo que si se mejora se obtiene con ello una mejor educación.

En Catalunya, el Departament d'Ensenyament fomentará y valorará la formación, reconociendo esta en el momento que el profesorado quiera promocionar dentro de su profesión (Orden de 4 de noviembre de 1994, DOGC núm. 1979, de 30/11/1994).

En Catalunya, teniendo en cuenta la Ley de la Reforma Universitaria de 1983 (vigente hasta enero de 2002), que dota a las diferentes universidades de autonomía para elaborar sus propios planes de estudio e investigación , y el Real Decreto de 1985 que hace referencia a los estudios de tercer ciclo universitarios como es el caso de doctorados y postgrados (modificado en 1998 por el Decreto 778/98 de 30 de abril). Así, a partir de la década de los 90, una vez aprobada la LOGSE, en las diferentes universidades catalanas, se empiezan a organizar un gran número de cursos de extensión universitaria (doctorados, postgrados, jornadas, simposiums, seminarios, congresos, etc), relacionados con el tema de la Educación Física, donde se adquiere, a través de unos planes de estudio e investigación, un mejor conocimiento y desarrollo de la materia. Será de gran importancia para la formación continua del profesorado y para que la Educación Física tenga el lugar que le corresponde dentro de la educación superior.

A través de los cursos propuestos, se tiene no solo como objetivo preparar al docente con unos sólidos conocimientos para que puedan contribuir a la educación integral del alumnado, sino también incidir para que la direcciones de las escuelas apoyen los programas, y para que estas y las Administraciones doten de recursos, equipamientos e instalaciones adecuadas a los especialistas de Educación Física.

Cursos de extensión Universitaria

A continuación exponemos cursos de extensión universitaria y eventos que han sido realizados:

- “Ciencias socials i salut”. Departamento de Sociología y Metodología de las Ciencias Sociales (Universidad de Barcelona).
- “Innovació curricular i formació del professorat”. Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Barcelona).
- “Especialització en la pràctica psicomotriu”. Departamento de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación (Universidad de Barcelona).
- “Biomecànica de l’aparell locomotor”. Departamento de Ciencias Morfológicas y Odonto-Estomatología (Universidad de Barcelona).
- “Formació de professors especialitzats en Educació Física” Postgrado de 818 horas, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal (Universidad de Barcelona, curso académico 1989/90-1990-91).
- “Introducció a la medicina de l’educació física i l’esport”. Departamento de Ciencias Morfológicas y Odonto-Estomatología (Universidad de Barcelona).
- “Educació no formal: planificació i recerca”. Departamento de Pedagogía y didáctica (Universidad Autónoma de Barcelona).
- “La motricitat humana al cicle de d’educació infantil i el inicial” Departamento de Didáctica (Universidad Autónoma de Barcelona).
- “Esport, economia i societat”.

- “Activitat Física i Salut”.
- “Formació de Formadors en l'àmbit de l'Educació Física i l'Esport”.
- “Postgrau de l'Esport, economia i societat”.
- “Postgrau d'Activitat Física i Salut”.
- “Postgrau de Formació de Formadors en l'àmbit de l'Educació Física i l'Esport”.
- 1990. “Jornades sobre models i estratègies en la formació permanent dels professorat en els països de la CEE”. Departamento Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona.
- 1990. Celebració del "II Congrés Mundial del CIO de Ciències de l'Esport”. INEFC Barcelona y Palacio de Congresos de Montjuïc.
- 1991. “Seminari Expressió corporal, sensopercepció i creativitat”. Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona.
- 1992. “Jornades per a Professorat d'Educació Física”. Departamento de Didáctica de Expresión Musical y Corporal y por el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. Universidad de Barcelona (se realiza anualmente).
- 1992. “Simposi Internacional de Filosofia de l'Esport”. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Área de Teoría y de Historia de la Educación. Centre de Estudios Olímpicos. Universidad Autónoma de Barcelona.

- 1992. Celebració en el INEFC Barcelona del Primer Congreso “Dret i Salut”; y de les Jornades de Psicologia de l’Associació Catalana de Psicologia de l’Esport (ACPE).
- 1992. Celebración en el INEFC de Barcelona del Simposi “Llengua i Esport”.
- 1992. “Seminarios estatales de Escuelas de Magisterio”. Facultades y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.
- 1993. “Cursos d’Estiu de l’Educació Física i l’Esport”. INEFC de Barcelona (desde entonces se realizan anualmente).
- 1993. “I Congrés de Ciències de l’Esport, l’Educació Física i la Recreació”. INEFC Lleida (Se han ido realizando cada dos años, hasta llegar al V Congreso en el 2002).
- 1997. “Cuida’t 97: III Simposi de Medicina de la Salut i l’Esport”. Vall d’Ebron. Hospital General. Servicio Pneumología. Barcelona.
- 1998. “Congrés de l’Educació Física i l’Esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona”. Ajuntamiento de Barcelona.
- 1998. Celebració en el INEFC Barcelona del “VII Congrés Mundial d’Esport per a Tothom”, patrocinat pel CIO.
- 1999. “I Congrés de l’Esport de Sant Boi”. En S.Boi de Llobregat (Barcelona).
- 2001. Empieza la formación no presencial del INEFC-Mèdia, campus virtual del deporte de la UB Virtual (formación no presencial de la Universitat de Barcelona).

- 2001. “6è Simposi Estatal de les Ciències, Activitats i Esports Gimnàstics”, celebrado en el INEFC de Barcelona.
- 2001. “V Forum Olimpia”. Barcelona.
- 2001. “Jornadas deporte y Emigración”. Barcelona.

Organismos implicados en la formación permanente del profesorado de Educación Física

A continuación, basándonos en la recopilación realizada por Torralba (1994), citamos otros organismos importantes existentes en Catalunya que han contribuido en la formación permanente del profesorado de Educación Física:

- La “comisión de amigos de la Psicomotricidad”: jornadas internacionales de psicomotricidad y educación corporal.
- Federación de Médicos Deportivos (FEMEDE), y la Asociación Nacional de Psicólogos Deportivos: cursos, seminarios o congresos relacionando la medicina con la Educación Física.
- Federaciones deportivas nacionales y autonómicas: conferencias, cursos y titulaciones (Técnico o entrenador provincial, técnico o entrenador regional, técnico o entrenador nacional), aunque mayoritariamente más relacionados con el aprendizaje de técnica, entrenamiento y rendimiento deportivo, que no con el deporte escolar.
- Diputación de Barcelona, Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat en Catalunya, apoyados por el Servicio de Deportes y de Enseñanza e Investigación: “Seminari sobre Educació Física a la EGB”, “Reciclatge per a mestres de EGB” y “Curs d’Especialització en Educació Física”. El contenido de estos era más una formación inicial especializada para

profesorado no especializado en Educación Física, ya en esas fechas todavía no existía la figura del especialista de Educación Física.

Por otra parte, en cuanto a las asociaciones deportivo-recreativas con programas de formación sobre técnicas de animación, actividades de tiempo libre y recreación deportiva, que también contribuyen a la formación permanente, se pueden citar como por ejemplo:

- “L’Associació Catalana d’Esport per a Tothom” (ACET): “Formació de Base d’Esport per a Tothom”, “Curs de Gimnàstica Jazz”, “Curs d’aeròbic en edad escolar”, “Iniciació esportiva”, “Esport creatiu” e “Integració a través e l’esport”.
- “Escola d’Educadors en el Lleure” (BRUC): forma a monitores dentro de lo que es la educación en el tiempo libre, dentro de una línea educativa.
- “Institut del teatre”: cursos de relacionados con el bloque de contenidos de expresión y en concreto musical-corporal.
- “Institut Municipal d’Animació i Esplai” (IAME) del Ayuntamiento de Barcelona: cursos dirigidos sobre todo a directivos de gestión y directores de producción de servicios asociativos y a técnicos de animación sociocultural.
- “Instituto de Ciencias Sanitarias y de la Educación” (ICSE) de Barcelona: cursos de postgrados y de formación permanente dirigidos en concreto a profesorado, EE.MM, logopedas, pedagogos y otros.
- “Centre de Recursos per al Temps Lliure” (OTIUM) de Barcelona: cursos como por ejemplo en “Técnicas de Animación Lúdica”, “Técnicas de Expresión Corporal” y “Técnicas de Animación Deportiva”.

4.6.- LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE EN CATALUNYA

Con la **aprobación de la Constitución española en 1978 y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)**, las cuales se desarrollan bajo los principios de normalización e integración (Constitución, Art. 14, 27.1, 49, y LOGSE, Art. 36 y 37), en los centros se plantea el reto de la educación, dentro de las aulas ordinarias, del alumnado que presenta necesidades educativas especiales en todas las asignaturas del currículo, incluidas la Educación Física. Así pues se ha de formar al profesorado ya que hasta este momento no era el responsable de la atención de estos estudiantes y que por tanto nunca había recibido información sobre temas relacionados con este colectivo de personas.

Será un objetivo a cumplir que necesitará tiempo, espacio y medios económicos para ser logrado. Refiriéndonos con ello, a que es un proceso largo que necesitara tanto unos recursos económicos para construir y adaptar instalaciones, mobiliarios, transporte, como también unos recursos humanos y materiales para llevar a cabo esta formación, así como horarios y lugares de encuentro para su conocimiento, dialogo, reflexión, y con ello asimilación de esta nueva filosofía que es la de educar a todos y todas, con todos y todas, sin excepciones. También se necesitará un gran esfuerzo, compromiso, un cambio de actitud y colaboración por parte de toda la comunidad educativa que no dispone en esos momentos de los medios para poner en práctica la LOGSE⁷².

Al respecto, las universidades ponen en marcha cursos de tercer ciclo de extensión universitaria. Por ejemplo, en la Facultad de Formación del Profesorado de Barcelona, dentro del Departamento de “Didàctica de l’Educació Musical i Corporal” (DEMC), se crea un grupo de investigación

⁷² En España, la actual Ley LOE (2006), que se rige por los principios de normalización e inclusión, cita los aspectos básicos a tener en cuenta para dar un adecuado apoyo educativo al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, señalando además que las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado, y de otros profesionales relacionados con el tratamiento y atención de este colectivo de estudiantes.

llamado "Societat, esport i diversitat" (1996-2004), que después se denominará "Recerca de l'Educació Física i l'Esport" (EDUFISES), dirigido por el Dr. M. A. Torralba, que estudia aspectos relacionados con el área de la Educación Física convencional y adaptada.

Al final de los años'90, la Administración por medio de los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) de las diversas universidades catalanas, empezaran a ofrecer algún curso relacionado con la Educación Física Adaptada, pero de forma muy puntual y esporádica.

Finalmente destacar que se organizan diferentes congresos, jornadas, postgrados, cursos, etc, relacionados con la Educación Física Convencional, en los cuales se empezará a tratar y a reflexionar sobre contenidos referentes a la Actividad Física Adaptada.

A partir de 1993, se empezaran a dar los primeros encuentros específicos para estudiar y formarse en el tema de la Educación Física Adaptada, como los siguientes:

Cursos, Postgrados y Masters en Catalunya

- "Curs Nacional de Bàsquet amb cadira de rodes". INEFC Barcelona, 1993.
- Postgrado Educación Física Adaptada. INEFC Barcelona, 1994/95, dirigido por el Dr. J. Hernández.
- Seminario Internacional "Esport i Activitats Físiques Adaptades". INEFC Barcelona, 1994.
- Postgrado Educación Física Adaptada. INEFC Barcelona, 1995/96, dirigido por el Dr. J. Hernández.

- I, II, III, IV y V Jornades de Societat, Esport i Diversitat. Barcelona. Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal y ONCE (Centre Recursos Educatius Visuals a Catalunya “Joan Amades”), 1994-1997, dirigido por la Dra. M. Ríos.
- "Fitnes en poblaciones especiales". INEFC, Barcelona, 1996/97, dirigido por el Dr. Javier Hernández.
- Curso Monográfico “L’esport adaptat i cooperatiu en edad escolar”. INEFC Barcelona, 1997/98, dirigido por el Dr. Javier Hernández.
- Curso Monográfico “Jocs i tasques motrius per a alumnes amb NEE a primaria”. INEFC Barcelona, 1997/98, dirigido por el Dr. Javier Hernández.
- Postgrado “Activitat Física Adaptada a la Discapacitat Física”. Universidad de Barcelona. Curso académico 1997-98/1998-99, dirigido por la Dra. M. Ríos.
- Curso Monográfico “L’esport adaptat en l’àmbit escolar i posthospitalari”. INEFC Barcelona, 1998/99, dirigido por el Dr. Javier Hernández.
- Master Educación Física Adaptada. INEFC Barcelona, 1999/2000, dirigido por el Dr. J.Hernández.
- Curso Monográfico “Esports i jocs aplicats a persones amb hiperactivitat i dificultats d’atenció”. INEFC Barcelona, 1999/00, dirigido por el Dr. Javier Hernández.
- Curso Monográfico “L’esport adaptat en l’àmbit escolar i posthospitalari”. INEFC Barcelona, 1999/2000, dirigido por el Dr. Javier Hernández.

- Master Educación Física Adaptada. INEFC Barcelona, 1999/2000, dirigido por el Dr. J. Hernández.
- Curso Monográfico “L’esport adaptat: iniciació i pràctica a la ESO”. INEFC Barcelona, 2000/01, dirigido por el Dr. Javier Hernández.
- Master Educación Física Adaptada. INEFC Barcelona, 2000/01, dirigido por el Dr. J. Hernández.
- Curso Monográfico “L’esport i la seva pràctica en la discapacitat psíquica”. INEFC Barcelona, 2001/02, dirigido por el Dr. Javier Hernández.
- Postgrado Educación Física Adaptada. INEFC Barcelona, 2001/02, dirigido por el Dr. J. Hernández.
- Curso Monográfico “L’esport en la discapacitat psíquica: iniciació i pràctica”. INEFC Barcelona, 2002/03, dirigido por el Dr. Javier Hernández.
- Postgrado Educación Física Adaptada. INEFC Barcelona, 2002/03, dirigido por el Dr. J. Hernández.

Congresos a nivel de Estado español

- Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales, Madrid, 1994. Organizado por la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles).
- 12º Congreso Mundial de Actividad Física Adaptada. INEFC Lleida (Institut Nacional d’ Educació Física de Catalunya, adscrito a la Universidad de Lleida). Mayo de 1999. International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA).

- Internacional Symposium Adapted Physical Activity. INEFC Barcelona, 1999.
- Congreso Nacional de Motricidad y Necesidades Especiales. Madrid, 1999 (se realiza anualmente).

Congresos Paralímpicos

Las Paraolimpiadas de Barcelona'92 significarán un gran evento que propició introducir a nivel social una sensibilización hacia todo lo relacionado con las personas que presentan discapacidades y mostrar la actividad física como un recurso básico e importante para la mejora de las capacidades de las personas. A partir de estos juegos se promovieron encuentros entre personas de diferentes países que reflexionarían y mostrarían las investigaciones que ayudan a desarrollar la Educación Física Adaptada a nivel mundial. Entre estos:

- "1er Congrés Paralímpic Barcelona'92". En Barcelona (España), 1992.
- "Third Paralympic Congress" Atlanta Paralympic Games. En Atlanta, Georgia (USA), 1996.
- "5th Scientific Congress, Paralympic Games Sydney 2000". En Sidney (Australia), 2000.

A modo de conclusión, después del estudio realizado, se constata que una vez aprobada la Ley LOGSE (1990) y hasta el curso escolar 2001-2002, en el cual centramos nuestra investigación, en la comunidad catalana, hay poca oferta, por no decir escasa, de formación permanente en relación a la Educación Física Adaptada, sobre todo si se tiene en cuenta la formación a dar por parte de la Administración, que era quien tenía la máxima responsabilidad en este sentido.

4.6.1.- LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA: CONSECUENCIAS DE UNA RECIENTE FORMACIÓN

Después de nuestro recorrido histórico constatamos que hasta la aprobación de la Ley LOGSE no empieza a existir una formación inicial y continua en relación a la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en las clases de Educación Física. Y diez años después de aprobada esta Reforma, debido a que esta formación es mínima, el profesorado continúa sin tener los suficientes conocimientos básicos que garanticen una óptima inclusión.

Hasta el curso escolar 2001-2002, en el cual centramos nuestra investigación, en la comunidad catalana, hay poca oferta, por no decir escasa, de formación permanente en relación a la Educación Física Adaptada, sobre todo si se tiene en cuenta la formación a dar por parte de la Administración, que era quien tenía la máxima responsabilidad en este sentido. Por tanto el profesorado, que tampoco ha llegado a tener una formación inicial relacionada con la Educación Física Adaptada, no tendrá unos conocimientos suficientes que le permitan atender adecuadamente al alumnado que presenta necesidades educativas especiales dentro del grupo clase ordinario.

Al respecto Ríos (2003, p. 364), haciendo referencia a la investigación llevada a cabo por Ruiz Sánchez (2000), en diferentes centros ordinarios de la ciudad de Lleida, en el curso 1999-2000, comenta este hecho viendo la necesidad de aumentar el número de postgrados, facilitar horarios para la formación, facilitar intercambios de experiencias entre el profesorado activo, exponiendo que de lo contrario se da la posibilidad de que: *“La carencia de formación en este ámbito puede inducir a temores diversos basados en lo desconocido, principalmente, a provocar lesiones y a sus consecuencias legales. Estos miedos, lógicos y de los cuales debemos ser conscientes, no deben por ello favorecer la falsa inclusión”*

Este mismo aspecto, la falta de formación del profesorado a final de los noventa, es ratificado por Hernández Vázquez (1998) en un estudio realizado en la ciudad de Barcelona con profesorado de Educación Física de primaria. Pero este propio autor, en la misma investigación, hace referencia al cambio de actitud por parte de los docentes, encontrando que existe una postura positiva hacia la integración del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Y con respecto a esta actitud positiva hacia la educación de todo el alumnado, Puigdemívol en el prólogo Ríos (2003, p. 10) comenta: *“... quien suscribe estas líneas ha podido captar un interés cada vez mayor entre los y las profesionales de la Educación Física por el tema de la Educación Física Adaptada. Se advierte en las clases con los futuros maestros y maestras de Educación Física, visitando centros escolares de España y fuera de ella, cuando se tiene la posibilidad de colaborar en proyectos desarrollados en diferentes países, especialmente latinoamericanos. En general, el profesorado de Educación Física está muy sensibilizado e interesado por el adecuado desarrollo de su trabajo cuando tenga que llevarlo a cabo con alumnos que presenten alguna discapacidad. Y dicho interés se manifiesta en un buen número de profesores, incluso cuando no hayan tenido aún la necesidad de atender a dichos alumnos”*.

En el año 2003, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya reconoce la necesidad de formar al profesorado y a los técnicos deportivos para una buena inclusión: *“Un altre aspecte que cal vetllar és el de la formació i tecnificació de tècnics de l'esport adaptat. A banda de fer fàcil que els alumnes amb discapacitats puguin seguir estudis i activitats formatives relacionades amb l'esport en qualsevol de les institucions que n'imparteixen, també cal donar una millor formació als professors d'educació física de les escoles, ja que en alguns casos aparten de la pràctica esportiva als nens amb disminucions”*. (Otro aspecto que hay que vigilar es el de la formación y tecnificación de técnicos del deporte adaptado. A parte de hacer fácil que los alumnos con discapacidades puedan seguir estudios y actividades formativas relacionadas

con el deporte en cualquiera de las instituciones que lo imparten, también hay que dar una mejor formación a los profesores de educación física de las escuelas, ya que en algunos casos apartan de la práctica deportiva a los niños con disminuciones)⁷³:

Pero en nuestro estudio, no solo vemos que la formación del profesorado en Educación Física Adaptada será una cuestión difícil de conseguir a nivel español, sino que a nivel mundial el profesorado de Educación Física tendrá el mismo desafío a conseguir. En los años noventa, en Salamanca, se da la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y en su punto 3º se manifiesta la urgente necesidad de que todo el profesorado tenga una formación relacionada con el tratamiento del alumnado que presenta necesidades educativas especiales para la total educación de todos los niños y niñas: *“Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras”* (Declaración de Salamanca, 1994).

Años después sigue existiendo un gran desconocimiento sobre lo que entendemos por Educación Física Adaptada. Al respecto en el Forum de Oslo (2000) se afirma que:

- Muchos docentes especialistas en Educación Física de países de Europa no tienen suficiente conocimiento de Educación Física Adaptada.
- Debería ser obligatorio cursos de Educación Física Adaptada para profesorado de Educación Física.

⁷³ Traducción autora de la Tesis.

- En muchos países el gobierno no tienen determinada una política de Educación Física Adaptada en las escuelas y se debería impulsar este tema.

Coinciden en la falta de formación del profesorado para impartir una Educación Física Adaptada otros estudios realizados a nivel mundial, como por ejemplo el realizado en Estados Unidos por Lienert, Sherill, Myers (2001), que investigan a un grupo de profesores y profesoras de la ciudad de Dallas (USA) y de Berlín (Alemania). Sus resultados muestran las dificultades que tienen estos docentes para impartir adecuadamente las clases, señalando como causas fundamentales la falta de recursos humanos, materiales y la falta de formación específica respecto al tema, explicando que estos profesionales se quejan de no estar suficientemente formados para dar clases con alumnado que presenta discapacidades, no saben por ejemplo qué actividades hacer, ni cómo adaptarlas.

Aspecto confirmado por Hardin (2005) que en su investigación señala la falta de formación en Educación Física Adaptada en la Universidad. En su estudio el profesorado explica que los recursos que más le han ayudado para la inclusión del alumnado que presenta discapacidad es su propia experiencia en la docencia, el apoyo del resto del profesorado y la asistencia a cursos de formación permanente.

Meek, G (2000), en su estudio realizado en Canadá e Inglaterra apunta la necesidad de realizar investigaciones para saber identificar exactamente la clase de formación que necesita el profesorado de Educación Física para educar a todo el alumnado sin excepciones.

Soriano (2000, p. 90) señala que en los países integrantes en la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales de este organismo (Estados de la Unión Europea, Noruega e Islandia), los cursos de formación permanente “...son siempre opcionales en todos los países. Estos

cursos constituyen una de las formas más frecuentes del apoyo al profesorado". Y resalta las siguientes características:

- Tiene cada vez más en cuenta las necesidades que aparecen en la práctica diaria.
- Son flexibles. Se adaptan a lo que el profesorado necesita.
- La duración es variable.
- Son de los recursos más usados, siendo considerados por el profesorado que trabaja con alumnado que presenta necesidades educativas especiales como muy útiles para la mejora de su trabajo.

Otras investigaciones dan cuenta de la importancia de una actitud positiva hacia la inclusión, para dar una total participación del alumnado que presenta discapacidades. Hay estudios que han demostrado que cuando el profesorado realiza cursos relacionados con la Educación Física Adaptada y prácticas con alumnado que presenta discapacidades, mejora su actitud positivamente hacia este colectivo, como afirman Hodge y Jansma (1999, p. 49): *"Familiarizarse con cursos para estos estudiantes, y realizar practicas con ellos parece ser el mejor predicción de actitudes favorables hacia la enseñanza de este tipo de población"*. Estos mismos autores, investigando a profesorado americano, señalan también que los docentes que habían tenido anteriormente experiencias con estudiantes que presentaban discapacidades tenían una actitud mucho más favorables hacia su inclusión, y que comparando hombres y mujeres éstas últimas lo tenían mucho más.

Al respecto Avissar (2000) en los resultados de su estudio con profesoras en Israel observa que las docentes con un alto nivel de educación, con más años de experiencia enseñando y con más cursos de reciclaje, tienen una actitud más positiva hacia la inclusión y que señalan la formación como algo positivo y ventajoso. Lo mismo destaca V. M. Kuester (2000) que a la vez señala que con

el paso de los años, conforme hay más sensibilización hacia el tema a nivel social, la actitud del profesorado cada vez es más positiva.

Por tanto la formación y la experiencia del profesorado en temas relacionados con el alumnado que presenta necesidades educativas serán esenciales para obtener una actitud positiva en la educación, aspecto clave para que la inclusión tenga éxito.

Por este motivo consideramos que sería conveniente que durante la formación inicial del profesorado de Educación Física en la Universidad, se estudiaran obligatoriamente asignaturas relacionadas con la Educación Física Adaptada, realizándose prácticas obligatorias en centros donde el profesorado de Educación Física tuviera en la clase algún alumno o alumna que presentara discapacidad. Al mismo tiempo, el profesorado en activo debería realizar obligatoriamente, cada cierto periodo de tiempo, cursos de formación permanente relacionados con al Educación Física Adaptada.

Finalmente decir que en el IV Forum Olímpico realizado en Barcelona en el año 2001, M. A. Torralba (2001, p. 2) ve que para una inclusión real no solo es importante formar a los docentes, sino a todas aquellas personas que ejercen de entrenadores y monitores deportivos, afirmando que: *“Desde nuestra perspectiva universitaria, creemos que mejorar la preparación de los profesores, especialmente de los de educación física, entrenadores deportivos, monitores, etc., podría contribuir considerablemente a lograr este objetivo de una inclusión satisfactoria”*.

La formación de los técnicos deportivos también debería ser considerada y obligar a tener tanto clases teóricas relacionadas con la Educación Física Adaptada, como realizar clases prácticas en clubes donde entrenaran deportistas que presentaran alguna discapacidad.

Formación a través de bibliografía

Antes de entrar en el año 2000, ya existía una literatura relacionada con la Educación Física Adaptada que se ha ido incrementado, sobre todo desde los noventa. Por ejemplo, a nivel concreto de investigaciones sobre este tema, Sherill y O'Connor (1999), realizando un estudio sobre los artículos publicados en la revista americana APAQ (Adapted Physical Activity Quarterly) obtienen los resultados de que en cuatro años la disponibilidad de bibliografía aumenta considerablemente: entre el 1984-1994 eran el 58% y entre el 1994-1998 es el 80%. Estos mismos autores, indagando en la misma revista, obtienen que entre 1997/98 los temas más investigados son los siguientes:

- Deporte adaptado 35%
- Desarrollo y uso de nuevos instrumentos, 18%
- Inclusión, integración, 16%

Por otra parte concluyen que la mayoría de las investigaciones están centradas en el tema de las actitudes.

Los tipos de discapacidad más estudiados son:

- Discapacidad motriz, 32%.
- Discapacidad intelectual, 24%.
- Parálisis cerebral, 14%.

También resaltan el hecho de que el 22% de los artículos relacionados con las personas que presentan discapacidad motriz, está centrados exclusivamente en atletas que van en sillas de ruedas.

En concreto antes del 2000, en España, a nivel de Educación Física Adaptada Escolar, ya existía bibliografía que podía ser consultada como ya fue publicado en su día (Cumellas, 2000), pero lo que también es cierto que parte de esta era publicada en inglés, pudiendo esto llegar a ser una limitación en el momento de tener acceso a la información por parte del profesorado español, que tal vez no tuviera hasta el momento suficientes conocimientos en este idioma.

Autores como Dunn y McCubbin (1991), ponen énfasis a la falta de mucha más literatura a nivel mundial relacionada con temas de Actividad Física Adaptada y apuntan como posibles causas las siguientes:

- Hay pocos doctores y doctoras que sean especialistas en el tema, por lo que los programas de Educación Física en las Universidades (formaciones iniciales y permanentes relacionadas con Cursos, Postgrados, Masters, Doctoradas), carecen de créditos que estudien e investiguen sobre el tema.
- Al alumnado de postgrados y doctorados no se les motiva lo suficiente para que se interesen en investigaciones relacionadas con este tema.
- La falta de colaboración entre el profesorado de la Universidad con fisioterapeutas y técnicos de los clubes, los cuales están constantemente realizando trabajos de campo.
- La falta de concesión de becas o premios, a todos aquellos estudiantes que colaboren realizando investigaciones, escriban sobre el tema y presenten ponencias en congresos, simposiums, jornadas, etc.

Otros autores citan como posibles causas:

- La falta de técnicos deportivos con una buena formación en Actividad Física Adaptada, para investigar y escribir sobre su trabajo (Hedrick,

Morse, Figón, 1988; Doll-Tepper, 1994; Congreso Paralímpico Barcelona'92; Cumellas, 2000).

- La no posibilidad de obtener muestras largas y homogéneas para llevar a cabo investigaciones con atletas que presentan discapacidades motrices. Estos necesitan mucho control médico y cuidado en los desplazamientos, pero además no tiene normalmente medios de transporte ni recursos económicos para poder desplazarse al laboratorio, o al lugar donde se realiza la investigación. Esto provoca que muchas veces el estudio no pueda finalizarse, o se haga con muy pocos voluntarios, obteniendo poca fiabilidad, validez y generalización en la investigación (Lavay y McCarthey, 1992).
- El inconveniente de que cada atleta que presenta discapacidad tiene una limitación diferente, haciendo difícil que se puedan aplicar y generalizar a todo este colectivo en general. Al respecto, Cumellas (2000), citando a Manuel Sánchez, técnico del Club de Atletismo Nou Barris de Barcelona, en su exposición presentada durante el postgrado de "Activitat Física Adaptada a la Discapacitat Física", realizado en la Universidad de Barcelona en 1999, comentaba que no existían apenas investigaciones sobre estudios biomecánicos en la especialidad de lanzamientos adaptados, por su complejidad.

Consideramos básico para fomentar los conocimientos y la formación del profesorado tener una bibliografía relacionada con la Educación Física Adaptada. Son pues necesarias muchas más publicaciones.

Formación en técnicas de investigación

En relación al hecho de investigar más en temas de Educación Física Adaptada y publicarlos, no queremos dejar de mencionar que pese a las intenciones de la LOGSE (Art. 59) y del Estatuto de Autonomía (Art. 44), de estimular la investigación educativa, se puede constatar que no se ofrece la suficiente

formación relacionada con todo aquello que este relacionado con las técnicas de investigación. Por ejemplo, durante la formación inicial del futuro docente, el Plan de Estudios del 1992, solo ofrece la asignatura optativa “Estrategias de investigación en la escuela”, de seis créditos, y los programas referentes a la formación permanente no ofertan ningún tipo de curso al respecto.

Por tanto, el profesorado en activo en los años noventa, con una formación inicial limitada o inexistente en metodología, instrumentos y estrategias de obtención de información, etc., y sin una formación continua respecto a estos temas, no tendrá la capacidad, aunque quiera, para explorar e indagar en su trabajo.

Actualmente la Ley LOE, en su Art. 1.n. y Art. 2.2 (2006) también incita a la investigación educativa. Sería muy beneficioso para el desarrollo óptimo de una Educación Física Adaptada, el realizar y aumentar los estudios, su divulgación mediante congresos, jornadas, etc., y su publicación por parte de la Administración, dándole un valor y reconocimiento, por ejemplo por medio de promociones dentro del cuerpo docente.

También resulta ineludible motivar ya durante la formación inicial universitaria. En este sentido sería necesario y muy importante que la Universidad aumentara los créditos relacionados con las asignaturas sobre técnicas de investigación (bases metodológicas, instrumentos y estrategias de obtención de información, estadística, etc.), animando al alumnado a realizar pequeños estudios, facilitando la difusión de estos, junto a sus profesores y profesoras de Universidad, permitiendo que el futuro docente adquiriera, durante esta formación, una buena base teórica y práctica. Una vez ejerciendo en la escuela, el profesor o profesora debería poder realizar cursos de formación permanente que le permitieran profundizar en estos temas y llegar a ser una persona el máximo de autónoma posible.

CAPÍTULO QUINTO

5.- LOS RECURSOS ADAPTADOS

Como ya se ha señalado anteriormente, el estudio sobre el que está basada nuestra Tesis ha estado dirigido principalmente a diagnosticar la situación de la Educación Física en su misión pedagógica y humanística, como también el de garantizar las condiciones óptimas para que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, no solo participe de sus beneficios, sino que también disfrute al hacerlo, procurando que su “inclusión” a las actividades programadas se desarrolle con la mayor accesibilidad y naturalidad, sin tener necesariamente que enfrentar y superar obstáculos objetivos y subjetivos que se lo interfieran, lo que constituye un reto. Para alcanzarlo se hace necesario implicar a todos los múltiples y diversos factores del entorno educativo del alumnado, siendo por tanto su solución abordada con la acción coordinada de todos los implicados.

La importancia de un estudio de esta naturaleza, queda avalada, entre muchos que se han referido a ello, por el “Llibre blanc de l'esport” (2003, p. 101) que en su introducción precisa: *“Avui, però, l'esport és unànimement reconegut com instrument important per el desenvolupament dels col·lectius de minusvàlids físics, psíquics i sensorials. A més de les capacitats terapèutiques, rehabilitadores i d'enfortiment de la salut que té l'activitat física, l'esport pot aportar una major autonomia i autoestima a aquells discapacitats que el practiquen, i pot contribuir a la normalització de la vida de les persones amb deficiències, en tant que canal d'integració social”*. (“Hoy, el deporte, es unánimemente reconocido como instrumento importante para el desarrollo de los colectivos de minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales. A más de las capacidades terapéuticas, rehabilitadoras y de fortalecimiento de la salud que tiene la actividad física, el deporte puede aportar una mayor autonomía y autoestima a aquellos discapacitados que lo practican, y puede contribuir a la normalización de la vida de las personas con deficiencias, en tanto que canal de integración social”)⁷⁴.

⁷⁴ Traducción autora de la Tesis.

Es importante puntualizar que nuestra atención está específicamente centrada en el inicio y práctica del deporte adaptado desde su vertiente inclusiva, que difiere de la propiamente competitiva, por características que se destacan en la clasificación propuesta por Fernando Martín Vicente, citada por Zucchi (2001, p. 1) sobre los diferentes niveles de integración, definiendo que: *“La forma más avanzada de integración es aquella en que personas con discapacidad realizan deportes junto a personas sin discapacidad”*.

En nuestro estudio se abordan entonces, aquellos elementos del problema que se han considerado más significativos para el propósito que lo ha animado, analizando el estado de su difusión y dominio por parte de los encargados con su aplicación, en aspectos tales como los siguientes:

- La **formación** inicial y permanente del profesorado de Educación Física para desarrollar la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Los contenidos **curriculares** y las **normativas legales** vigentes, que regulan las actividades a desarrollar con el alumnado que presentan necesidades educativas especiales y el **conocimiento** y dominio que tienen los docentes sobre las mismas.
- La situación que presentan los **recursos** de que disponen los centros para el desarrollo del trabajo con el alumnado que presenta de necesidades educativas especiales.

Último aspecto este, que se aborda específicamente en el presente capítulo, de connotación ética incuestionable y que fue jurídicamente amparado por el artículo 36 y 37 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. en relación a su artículo 36, en su apartado primero afirma que: *“El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o*

permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos". Y por la actual, Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que destina varios de sus artículos al asunto de referencias:

Artículo 71:

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado .

Artículo 72:

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

Los obstáculos para atender adecuadamente al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en general, y de los recursos disponibles para acometerla en particular, a grandes rasgos pueden destacarse tres etapas, o momentos de desarrollo, por los que ha transitado la situación educativa española, a saber:

a) Todo el período anterior a la instauración de la democracia y los primeros años de la misma hasta 1990, en que su atención fue prácticamente inexistente, o cuando menos insuficiente, a pesar de que ya en nuestra Constitución de 1978 se daba un gran paso de avance cuando se consagraba, en su artículo 49, que: *“Los poderes públicos realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga todos los ciudadanos”*.

b) La década de los años’90, en que se promulga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que pone aún mayor énfasis en la atención a estos alumnos y alumnas. El establecimiento del currículo en 1992 que refuerza el proceso de la inclusión, coincidente con la celebración de los Juegos de la Paraolimpiada de Barcelona y su impacto sensibilizador de la sociedad hacia las personas que presentan discapacidades.

c) Los años finales del siglo XX e inicio del actual, en que se ha producido una mayor preocupación por el estudio de este tema en concreto, e incrementado la producción de medios auxiliares adaptados, a partir del incuestionable reforzamiento que significó la promulgación en 2006, de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que insiste con mayor énfasis que su antecesora, en lo concerniente al tratamiento de todos los niveles para la inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Es conveniente puntualizar, que cuando se distinguen estos momentos de evolución positiva, progreso y desarrollo en esta esfera de la atención y tratamiento de la educación especial en nuestro país, y aún reconociendo que especialmente Cataluña, se encuentra entre las más avanzadas de España, ello no significa afirmar que la situación que presentamos sea óptima, al

contrario, al profundizar en el estudio del problema hemos podido constatar las múltiples carencias que aún se padecen y tener la certeza del largo trecho que aún nos queda transitar hacia el logro de una educación inclusiva. Lo que es también ratificado el “Llibre blanc de l’Esport” (2003, p. 106) al valorar que: *“Tot Plegat determina que en qüestions d’esport adaptat encara estiguem lluny dels estàndards mitjans europeus (tot i que, a escala estatal, Catalunya continua essent capdavantera)”*. (Todo ello determina que en cuestiones de deporte adaptado todavía estemos lejos de los valores medios europeos (todo y que, a escala estatal, Catalunya continua siendo vanguardista)⁷⁵.

Una interesante caracterización sobre la situación de la Educación Física, específicamente referida a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, es expresada por Ríos (2003, p. 358), que haciendo alusión al estudio desarrollado por Ruiz Sánchez (2000), describe lo que denomina “falsa inclusión” de los alumnos que están presentes en las clases de Educación Física, pero no participan de ella, concluyendo que: *“El alumnado con necesidades educativas especiales tiene un papel pasivo en la sesión de educación física: aunque desde 1994 en Catalunya, y en 1995 en el territorio MEC, se aplican las adaptaciones curriculares y no hay excepciones para la práctica de la educación física, existen todavía alumnos con limitaciones para la actividad motriz que no participan activamente de las sesiones”*.

La misma autora comenta como en la realidad contrastable de nuestros centros educativos, las actividades normales para estos alumnos y alumnas son sustituidas por otras como: *“hacer exclusivamente acto de presencia, asumir roles pasivos, abusar del trabajo teórico, destinar el tiempo de la clase a sesiones de fisioterapia, o realizar actividades individuales al margen del resto de los compañeros de manera habitual”*. Aseveraciones estas, con la personalmente coincido por haber padecido experiencias de situaciones similares a las descritas

⁷⁵ Traducción autora de la Tesis.

Ya hemos dicho que la inclusión, más allá de la integración, del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, se trata de un fenómeno en el que inciden diversos factores, legales, formativos y otros, que se abordan en otros momentos de esta Tesis. Pero no solamente se trata de lograr que exista una legislación inspirada en las mejores intenciones, y de personal docente capacitado para ponerla en práctica, si objetivamente no existen las condiciones y recursos para desarrollar adecuadamente la actividad.

Los **recursos**, al que nos referiremos en este capítulo, están basados en un estudio realizado anteriormente con profesorado de Educación Física de primaria de la provincia de Barcelona (Cumellas, 2009). Estos los entendemos y clasificamos del siguiente modo:

- a) Los recursos humanos.
- b) Los medios de comunicación.
- c) Los recursos materiales y medios auxiliares adaptados.
- d) Los catálogos de material deportivo escolar.
- e) Las instalaciones escolares adaptadas.
- f) Los recursos organizativos e institucionales relacionados.

Y todo ello teniendo siempre presente, que el éxito de los recursos no solo consiste en su disponibilidad, sino en saber gestionarlos bien a todos y procurando la mayor diversidad de los mismos, desde el refuerzo humano, al uso de materiales, pasando por aulas reducidas para realizar grupos con un trabajo más específico, hasta el uso de los materiales informatizados en al red; puesto que cada asignatura necesita unos recursos u otros, según se trate.

Entre otros autores que se han referido a este asunto de los medios necesarios para la educación de todos, interesa citar uno de ellos por considerar que sus planteamientos y conclusiones son muy coincidentes con nuestro punto de vista. Se trata de una investigación desarrollada por Geoffrey Meek (2000), de la Universidad de Exeter, Canadá, en la que intervinieron 1556 escuelas y 1107 profesores y profesoras de Educación Física de aquel país, indagando sobre las dificultades de las escuelas primarias para integrar dentro de las clases de Educación Física al alumnado que presentaba discapacidad. Sus resultados respecto de los principales problemas a superar, fueron los siguientes:

- *Barreras arquitectónicas*
- *Recursos económicos*
- *Recursos materiales*
- *Recursos humanos*
- *La poca formación en Educación Física Adaptada por parte del profesorado.*

La importancia de estos aspectos queda también refrendada por lo expuesto en el documento “Adaptaciones curriculares. Primaria” (1992b, p.31), publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia: *“Si una escuela tiene buenos recursos para el trabajo que se propone hacer, es más probable que su profesorado se anime a seguir adelante con más facilidad que si no los tuviera”*.

Pero lamentablemente, la realidad no siempre confirma los propósitos, como afirma Ríos (2003, p. 362) cuando asegura que: *“Pese a las intenciones de la LOGSE, gran parte de los centros no disponen de los recursos suficientes para atender a la diversidad asegurando calidad docente y cubriendo necesidades que plantea (material, recursos humanos, auxiliares, profesores de apoyo, entre otros)”*.

Se justifica entonces la importancia de destinar una parte de nuestra Tesis a hacer un repaso a la situación que presentan estos recursos, por la implicación y trascendencia que tienen para el tema general que se aborda.

5.1.- LOS RECURSOS HUMANOS

Con toda intención se inicia el análisis de los recursos relacionados con la inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales a la Educación Física, abordando los factores propiamente humanos que están implicados en esta misión, aunque aclarando que dada la acepción que con más frecuencia últimamente se le otorga al término “recursos humanos”⁷⁶ en el mundo empresarial. Lo que entendemos como tal en este caso está más cercano al término, también de uso frecuente, de capital humano, que nosotros trataremos identificándolo como factor humano. Ya se podrá apreciar al abordar el resto de este apartado, que también se concede importancia relativa, que también tienen el resto de recursos implicados.

5.1.1.- EL PERSONAL DE APOYO, “GUÍA” O “AUXILIAR”

Ya anteriormente, cuando nos referimos a las normativas establecidas en la LOGSE y la LOE con respecto a la inclusión, afirmamos la necesidad de tener como recurso una persona de apoyo dentro de la clase ordinaria, y asimismo argumentamos el hecho de que si era obvio que, para el aula ordinaria, donde se desarrolla el resto de las áreas, existen obstáculos que dificultan la participación total del alumnado que presentan necesidades educativas especiales y con ello su inclusión, esta es una situación que se manifiesta de manera más aguda con alumnado que presenta discapacidades motrices

⁷⁶ Término usado en ciertas teorías económicas del crecimiento para designar a un hipotético factor de producción dependiente no sólo de la cantidad, sino también de la calidad del grado de formación y productividad de las personas involucradas en un proceso productivo (tomado de Wikipedia).

durante una sesión de Educación Física, en que el movimiento es su razón de ser.

Con lo cual, queda claro nuestro posicionamiento con respecto a considerar que uno de los factores humanos de capital importancia para la inclusión del alumnado que presentan discapacidades motrices en las clases de Educación Física, que necesitan silla de ruedas para su movilidad, es el que el profesor o profesora tenga como apoyo una **persona con una formación mínima en actividad física**, permaneciendo de forma permanente y obligatoria durante todo el desarrollo de las actividades. Este auxiliar o esta guía, no solo va acompañar y ayudar al alumno o alumna en sus desplazamientos, sin sobreprotegerle, sino que va a constituir un insustituible apoyo para que éste participe activamente, aprenda, se desarrolle físicamente, y algo muy importante, disfrute de las actividades y juegos junto a sus compañeros y compañeras de clase.

Investigaciones realizadas por Vogler, Koranda, Romance (2000) reconocen la importancia y eficacia de la inclusión cuando en la totalidad de las sesiones hay una persona de apoyo junto al profesor o profesora de Educación Física (en este estudio era un profesional de Educación Física Adaptada, quien además de posibilitar la plena participación del escolar que presentaba discapacidades asesoraba en la justa medida al docente).

Nosotros, basándonos en nuestra experiencia en Educación Física Adaptada y habiendo puesto en práctica de forma aceptablemente eficaz la inclusión de alumnado que presentaba discapacidades motrices, por medio del docente titular de la clase de Educación Física y una persona auxiliar de apoyo, con una formación mínima relacionada con la actividad física⁷⁷, insistimos en la importancia de tener siempre y durante toda la sesión este recurso humano.

⁷⁷ Proyecto de inclusión alumna con espina bífida de 5º curso, desarrollado en la escuela pública Joan Juncadella de Sant Vicenç dels Horts (Barcelona), curso escolar 1996 (Cumellas y Estrany, 2006).

En el caso de que nos ocupa durante nuestra experiencia con estos casos lo identificamos sencillamente como **guía de apoyo**, y que se puede apreciar en la imagen siguiente, número 10, durante un momento de su actividad. Esta persona acompaña al alumno o alumna durante toda la clase, facilitándole su traslado espacial para que pueda participar activamente en los juegos y otras actividades programadas -que en algunos casos requieren de adecuaciones organizativas y reglamentarias como se explica en otra parte de nuestra Tesis (capítulo 6, página 485), propiciando que su discapacidad no lo convierta en un ser diferente al resto, marginado de ellos y muchas veces ridículo (Goodwin y Watkinson, 2000).

En este aspecto, nuestro punto de vista también es coincidente y basado en lo expresado por Petrus (1989) cuando afirma que: *“...hemos de evitar que la diversidad derivada de la “discapacidad” de los alumnos, sea del tipo que sea, llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar la actividad física y practiquen deporte. Si los alumnos con discapacidades se han integrado en nuestras aulas, si conviven normalmente con sus compañeros de su edad, ¿Qué sentido tiene que el deporte escolar les discrimine?”*.

Principalmente teniendo en cuenta que nuestro estudio centra su atención en discapacidades que coinciden en limitar sus posibilidades de movilidad y traslados espaciales si no cuentan con la ayuda de alguna persona que los auxilie, pero que no les impiden participar activamente de las ejercitaciones programadas en las clases de Educación Física, con un mínimo de adaptaciones organizativas previstas con antelación, teniendo estrecha coordinación entre esta persona de apoyo y el profesor o profesora titular de la clase.



Imagen nº 10: alumna que presenta discapacidad motriz realizando lanzamientos de baloncesto con un compañero, acompañada por su “vetlladora” (persona de apoyo). Fotografía tomada por M. Cumellas.

No abundan las referencias bibliográficas que aborden específicamente este asunto. Entre las localizadas, resulta interesante lo expresado por Martínez (2001, p.2) cuando llama la atención sobre el agravio comparativo que padece la Educación Física, al afirmar que: *“Con la LOGSE se da un importante paso hacia la integración real de la educación especial, aunque en áreas como la de E. F. todavía no se contemple la figura del profesor de apoyo en sus clases como actualmente ocurre con otras áreas”*. Y más adelante añade, citando a Arráez (2000), que: *“Sería interesante disponer de un profesor de apoyo, al igual que existe para otras materias curriculares, que colaborase con el profesor-especialista de E.F. en la puesta en práctica de las ayudas o adecuaciones pertinentes”*.

Ambas aseveraciones resultan de un estudio local desarrollado en el IES “Miguel Fernández” de Melilla, que describe la situación existente en ese centro, sin aportar elementos que permitan extrapolarla como diagnóstico generalizado para otras instituciones similares del resto del país, pero no por ello dejan de tener un valor de utilidad coincidente con nuestros criterios.

Otro interesante estudio, en el que se aborda la percepción del alumnado sobre la ayuda recibida de sus asistentes y las relaciones que establecen con ellos, fue desarrollado por Goodwin (2001, p. 22), concluyendo que: *“El grado en que el asistente aísla o involucra a los otros en sus actividades, ridiculizando o reconociendo competentemente, y limita o facilita la actividad que se desarrolla, puede significar un impacto en las actividades de los estudiantes en educación física..... Creando un estado de dependencia podría acabar con el total objetivo de la educación inclusiva”*. Esto es importante, puesto que llama la atención sobre las consecuencias negativas que puede llegar a tener una incorrecta utilización del o la guía de apoyo, si este no desempeña adecuadamente las funciones que le son asignadas.

Pero de momento en España, hasta donde hemos podido indagar, no existe todavía una normativa que obligue a tener una persona de refuerzo durante las sesiones de Educación Física Adaptada⁷⁸, lo cual sería muy conveniente, sobre todo en las clases donde hubiera alumnado que presentara grandes limitaciones de movilidad.

En el caso concreto de Catalunya, desde el 2004 existe la “Propuesta Nº 25.04.01” por la que el Departament d’Educació de la Generalitat ofrece una persona de apoyo a los centros escolares, denominada **“Auxiliar d’Educació Especial”**, en el caso de tener aprobadas las oposiciones para este puesto, o **“Vetllador/a”**, en el caso de no tenerlas superadas y estar solamente contratado⁷⁹.

⁷⁸ Estados Unidos es uno de los países que tiene una normativa que obliga a tener una persona asistente durante las clases de Educación Física Adaptada (Ley IDEA 105-17, 1997, “Individuals with Disabilities Education Act, enmendada en el 2004).

⁷⁹ Anexo 9, propuesta Generalitat acuerdo 25.4.2001. En otras comunidades autónomas españolas, cuando el centro tiene alumnado que presenta discapacidades motrices, también se ofrece una persona de apoyo, pero tampoco tienen una normativa al respecto.



Imagen nº 11: alumna que presenta discapacidad motriz participando en un deporte de equipo, junto a su “vetlladora”. Fotografía tomada por M. Cumellas.

En el cuadro siguiente número 4, destacamos las funciones del Auxiliar de Educación Especial, extraídos del documento *“Instruccions per l’organització i el funcionament dels centres educatius públics d’educació infantil i primària i d’educació especial”* (Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación infantil y primaria y de educación especial)⁸⁰, enviado por el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya a los centros escolares, curso escolar 2008-2009, p. 50⁸¹:

⁸⁰ Traducción autora de la Tesis.

⁸¹ Traducción autora de la Tesis.

CUADRO Nº 4: FUNCIONES DEL AUXILIAR DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CATALUNYA

DENOMINACIÓN DE LA CATEGORÍA
Auxiliar de Educación Especial.
DEFINICIÓN DE FUNCIONES
Ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales en sus desplazamientos por el aula y por el centro en general y fuera del centro si es necesario con su medio de movilidad (silla de ruedas, andadores, bastones...) y en aspectos de su autonomía personal (higiene, alimentación...) para garantizar que pueda participar en todas las actividades y realizar sus tratamientos específicos en el centro docente.
ACTIVIDADES QUE SE DERIVAN PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayuda en los desplazamientos. 2. Vigila y ayuda a las horas de entrada y salida del centro. 3. Vigila durante los ratos de patio y las horas de recreo. 4. Vigila y ayuda durante las comidas en el comedor. 5. Realización de actuaciones relacionadas con la higiene personal (cambiar pañales, ducha, seguimiento del control de esfínteres...). 6. Favorecer el control postural y los cambios posturales necesarios para garantizar su movilidad). 7. Realizar los primeros cuidados sencillos que sean necesarios durante el día (con la autorización correspondiente). 8. Realizar otras tareas encomendadas por el director/a, maestro/a, tutor/a propias de su grupo profesional.
ADSCRIPCIÓN
Este personal se adscribe, cuando la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas fundamentalmente de su discapacidad física lo requiere, a los centros ordinarios de la educación infantil, primaria o secundaria.
TITULACIÓN
Se requiere título de Graduado en Educación Secundaria o, título equivalente de Técnico correspondiente a los ciclos formativos de grado medio (preferentemente, Técnico en cuidados auxiliar de enfermería o titulaciones profesionales de la familia Servicios Socioculturales a la Comunidad, u otra titulación académica equivalente o superior).
JORNADA
La jornada laboral ordinaria es de 37,5 horas semanales, en régimen de jornada partida, con una interrupción de una hora para comer. El horario se adaptará a las necesidades de atención al alumnado y al horario de funcionamiento del centro.

Adicionalmente, la Generalitat ha establecido los contenidos de los Temarios para las Oposiciones de los aspirantes a desempeñarse como Auxiliar de Educación Especial, que consta de tres partes:

- I. TEORÍA. Conocimientos relacionados con las funciones según los tipos de necesidades educativas especiales, la colaboración con otros profesionales y los primeros auxilios.
- II. TEST. Preguntas del temario.
- III. CASOS PRÁCTICOS. Se plantean diferentes situaciones en las que se requiere su intervención.

En la parte teórica (I), se abordan 10 temas generales y en ninguno de los cuales se manifiesta de manera expedita las relaciones de coordinación y trabajo de este personal con el profesorado de Educación Física. Esto no necesariamente significa un agravio, puesto que tampoco lo hace para otras disciplinas particulares, sin embargo, sí que lo consideramos una insuficiencia no deseable, que en ninguno de los casos prácticos (III) que se relacionan, se incluya alguno referido a las múltiples situaciones de las clases de Educación Física, en las que debiera involucrarse esta figura del auxiliar en los centros.

Creemos que son importantes estas consideraciones ya que por las limitaciones de movilidad, por ejemplo la de los casos que se abordan en nuestro estudio, se necesita totalmente de su colaboración para propiciar la participación activa del alumnado en los contenidos propios de la materia.

No se trata en ningún caso que estemos defendiendo la existencia de una nueva categoría laboral específicamente destinada a apoyar las clases de Educación Física, sino de destacar que las ya existentes de Auxiliar de Educación Especial y Vetllador, pudieran asumir nuevas funciones y actividades derivadas, para aquel ámbito del desarrollo escolar que por sus

características de movilidad, le exigen una participación más activa e involucrada.

En tal sentido y de ser factible esta propuesta, fuera deseable que el Departament d'Educació de la Generalitat aprobara una normativa al respecto e ineludiblemente se extendiera al resto de las comunidades autónomas. También consideramos que fuera ampliada mínimamente con requerimientos tales como los siguientes:

- Tener una formación básica elemental en los contenidos y métodos de Educación Física Adaptada.
- Coordinar previamente con el profesor titular de Educación Física, sus responsabilidades y participación en la clase.
- Acudir a las sesiones de Educación Física con el vestuario apropiado para su participación activa en las mismas.

El propósito que en definitiva se persigue con estas modificaciones que se proponen, va dirigido a optimizar el uso de un recurso humano existente que está siendo ciertamente subutilizado, pudiendo ser de mayor utilidad para potenciar la autonomía del alumnado que presenta discapacidad motriz, involucrarlo más con el resto del profesorado, así como con el logopeda, fisioterapeuta y resto del personal que se relaciona con el alumnado que atiende.

Debemos insistir en que no se está reclamando un trato preferencial para la Educación Física, respecto al resto de las materias curriculares y si hubiera otra actividad lúdica o cultural, con similares exigencias de movilidad, para lograr que el alumnado que presenta discapacidad participara activamente junto al resto de sus compañeros y compañeras, también debían sumarse a las funciones de la persona Auxiliar o Vetllador.

5.1.2.- EL APOYO EXTERIOR DEL CENTRO: ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA Y FISIOTERAPEUTA

Para llevar a cabo una óptima inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz sería necesario que el profesor o profesora de Educación Física contara con la existencia y asesoramiento de una serie de especialistas⁸². como psicólogos, logopedas, fisioterapeutas y un especialista en Educación Física Adaptada. Estas personas cumplieran el rol de recurso humano exterior, dando apoyo e información al profesorado para su trabajo con el alumnado que presenta discapacidades, y sobre su importancia y aportación, se refiere Soriano (2000, p. 164) al afirmar que: *“Lo primero y más importante es la información del profesor de aula y del equipo docente sobre las necesidades individuales del alumno, como detectar esas necesidades y la provisión de conocimientos y experiencias...”*.

De estos especialistas, consideramos básicos para el asesoramiento del profesorado de Educación Física:

- El o la especialista en Educación Física Adaptada
- El o la fisioterapeuta

El especialista en Educación Física Adaptada:

Actualmente en España no existe este profesional dentro de los equipos de asesoramiento exterior al centro, considerando por nuestra parte su presencia una gran necesidad para garantizar el éxito de la inclusión. Según investigaciones como las de Heikinaro-Johanson, Sherrill, French y Huunka

⁸² En Catalunya, los EAPs, son unos servicios educativos de composición interdisciplinar, compuestos por psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y actualmente también hay fisioterapeutas. Tienen como objetivo el asesoramiento y orientación psicopedagógica en los centros educativos para que estos puedan atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales a lo largo de su escolaridad. Tienen un ámbito local, de distrito, comarcal, o subcomarcal (según la necesidad específica de cada zona). En el curso 2007-2008 había un total de 79 por toda Catalunya.

(1995)⁸³, Cook, Cameron, Tankersley (2007) y afirmado por nuestra propia experiencia en escuelas de primaria del Baix Llobregat de Barcelona, (Comunidad Autónoma de Catalunya) en la que hemos ofrecido un asesoramiento como especialista en Educación Física Adaptada al profesorado de Educación Física⁸⁴, consideramos la existencia de esta persona especialista como una necesidad fundamental, que debería ser considerada muy seriamente y aprobada mediante una normativa.

Señalamos a continuación las funciones que consideramos que deberían tener el especialista de Educación Física Adaptada:

- Identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales del alumnado, a nivel del área de Educación Física.
- Elaboración y seguimiento individual del alumnado y mantener actualizado su expediente.
- Plantear objetivos muy claros.
- Ofrecer asesoramiento, información (libros, documentos legales, webs, revistas especializadas, etc) y orientación al docente de Educación Física, relacionado con los recursos curriculares, los materiales y la metodología.
- Brindar al profesor o profesora de Educación Especial el asesoramiento e información específica (libros, documentos legales, webs, revistas especializadas, etc).

⁸³ Gomendio (2000), cita la investigación realizada por Heikinaro-Johanson, Sherrill, French y Huunka (1995) que realizan una exploración sobre el modelo de servicios de consulta en Educación Física Adaptada para facilitar la integración, dando como resultado que el profesorado de Educación Física se verían beneficiado si hubiera la presencia de un asesor tanto en las sesiones como en el proceso de adaptación curricular.

⁸⁴ M. Cumellas. Licencia de Estudios, curso escolar 2008/09, proyecto "Aprender a viure junts". Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. El Trabajo realizado como especialista de EFA, queda reflejado en tres vídeos, cuya web es <http://licenciaestudis.blogspot.com/>.

- Reuniones periódicas en el centro e intercambio por vía telemática tanto con el especialista de Educación Especial como con el profesorado de Educación Física.
- Asesorar e informar al equipo directivo del centro sobre la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales y en la puesta en marcha de proyectos sensibilizadores donde intervenga toda la comunidad educativa.
- Establecer buenas relaciones con el profesorado.
- Realizar contactos de asesoramiento y orientación a las familias del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Motivar y valorar positivamente el trabajo del profesorado de Educación Física para que este refuerce su actitud positiva.
- Enseñar al profesor o profesora de Educación Física a confiar en sus posibilidades y a confiar en la colaboración con los demás profesionales.
- Fomentar y coordinar la colaboración y ayuda del profesorado del centro.
- Establecer contacto entre el profesor o profesora de Educación Física y grupos de investigación de la Universidad.
- Coordinarse con el o la fisioterapeuta, y con la persona especialista en psicopedagogía del grupo multiprofesional, que ofrecen asesoramiento al centro.

En cuanto a los obstáculos que se suele encontrar esta persona especialista, señalamos las expuestas por Block y Conatser (1999):

- Tener tiempo suficiente para la consulta.
- Falta de apoyo por parte de la Administración, que debería dar la posibilidad de una flexibilidad de horarios.
- El no apoyo y compromiso de la familia.
- La resistencia del profesorado porque o bien tuvieron una primera mala experiencia de asesoramiento, o porque prefieren no tener alumnado que presenta discapacidad en la clase ordinaria y que la persona asesora tome a estos y se los lleve a una clase a parte.
- La poca tolerancia al cambio por parte del profesorado.
- El miedo a lo desconocido por parte de los docentes.
- El profesorado se opone al cambio.
- Por parte del profesorado tener grandes expectativas (creencia de que el especialista de EFA va solucionar todas las dificultades).

Teniendo en cuenta nuestra ya citada experiencia, como especialistas en Educación Física Adaptada y la investigación realizada en centros de la provincia de Barcelona, a estas limitaciones nosotros añadimos:

- El hecho de que el profesorado no tiene la suficiente formación relacionada con la Educación Física Adaptada.
- La falta de apoyo suficiente por parte de los equipos directivos del centro.

- La falta de colaboración suficiente por parte del resto del profesorado del centro.

Block y Conatser (1999) también exponen el hecho de que hay todavía pocas investigaciones de cómo actuar para evitar y controlar la resistencia por parte del profesorado a recibir un asesoramiento en las clases de Educación Física Adaptada. Por este motivo señalan la importancia de que el futuro especialista en Educación Física Adaptada, durante la formación inicial universitaria, debería tener unos conocimientos sobre diferentes modelos de consulta existentes, provenientes de otras materias como la relacionada con la psicología, que le ofreciera unos recursos suficientes para poder anticipar y controlar la resistencia desde el principio, ya que de lo contrario el asesoramiento puede llegar a ser negativo desde su inicio.

En esta misma línea, Lytle y Hutchinson (2004) ponen énfasis que durante la formación inicial el especialista de Educación Física Adaptada realice cursos relacionados con técnicas y habilidades de comunicación y relación entre los adultos y aprendizaje de diferentes modelos de colaboración entre estos, que le ayuden posteriormente el llevar a cabo con éxito su asesoramiento con los docentes, a lo que nosotros añadiríamos también estrategias efectivas de intervención para con las familias.

El o la fisioterapeuta

Esta persona llevará a cabo los programas de tratamiento, recuperación y adaptación para la mejora de la autonomía personal del alumnado que presenta discapacidades motrices. Deberá tener un contacto cercano con las familias de estos estudiantes y a la vez una relación directa con el profesorado que imparte clases con ellos, y con otros profesionales, servicios o especialistas que estén relacionados con la atención del alumno o alumna.

En el caso de la Educación Física, será muy importante su asesoramiento motriz tanto al profesor o profesora de esta área, como a la persona que hace de guía o de apoyo dentro de la sesión (si es que se dispone), para que tengan

conocimiento del grado de afectación del escolar, la forma de tratarlo, y también las posibles adaptaciones a utilizar.

En el caso de la Comunidad Catalana se cuenta la colaboración de un o una fisioterapeuta en las escuelas. Al iniciarse el curso cada centro recibe la información sobre sus funciones mediante las ya citadas *“Instruccions per l’organització i el funcionament dels centres educatius públics d’educació infantil i primària i d’educació especial”* (“Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación infantil y primaria y de educación especial”)⁸⁵. Por ejemplo, para el curso escolar 2008-2009 estas han sido (p. 54):

- *Realitzar, tenint en compte el diagnòstic mèdic, la valoració motriu de la persona usuària per tal d’establir el seu grau d’afectació.*
- *Elaborar els programes de recuperació i adaptació per millorar l’autonomia personal, i dur a terme el tractament específic que aquest requereix.*
- *Informar i assessorar les famílies, si escau, i col·laborar amb altres professionals, serveis i especialistes.*

(Traducción autora de la Tesis)

- Realizar, teniendo en cuenta el diagnóstico médico, la valoración motriz de la persona usuaria con tal de establecer su grado de afectación.
- Elaborar los programas de recuperación y adaptación para mejorar la autonomía personal, y llevar a término el tratamiento específico que este requiere.
- Informar y asesorar a las familias, si fuera necesario, y colaborar con otros profesionales, servicios y especialistas.

Se debería evitar que este o esta especialista realizara la rehabilitación del alumnado en horas que estos tienen la Educación Física, ya que en muchos casos se suele dar la rehabilitación durante la sesión de esta área, privando al

⁸⁵ Traducción autora de la Tesis.

niño y la niña de la posibilidad de practicar y disfrutar de la asignatura como los demás compañeros y compañeras de clase, llevando a cabo lo que Ríos (2003) llama la “falsa inclusión”.

También se debería evitar hacer la rehabilitación en espacios inadecuados como por ejemplo en un gimnasio donde al mismo tiempo se esta dando una sesión de Educación Física, en un cuarto pequeño que tiene la función de almacén, etc.

5.1.3.- PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

En el caso de que no exista un asesoramiento exterior, por parte de una persona especialista en Educación Física Adaptada, que ofrezca el apoyo e información necesaria al profesor o profesora de Educación Física de la escuela, el o la especialista de Educación Especial del centro debería ser quien asesorara a nivel pedagógico y de tratamiento a la diversidad.

Actualmente, a nivel de la Comunidad de Catalunya, sus funciones vienen establecidas en el documento que se hace llegar a los centros al principio de curso, denominado *“Instruccions per l’organització i el funcionament dels centres educatius públics d’educació infantil i primària i d’educació especial”* (Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de la educación infantil y primaria y de educación especial)⁸⁶.

Consideramos importante señalar que en ellos, en ningún momento se hace referencia concreta a cómo tratar la movilidad en el área de Educación Física, lo cual consideramos un inconveniente para la inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz.

⁸⁶ Traducción autora de la Tesis.

A continuació anotamos las funciones del especialista de Educación Especial, que dicta el documento de la Comunidad Catalana para el curso escolar 2008-2009, página 46:

- *Identificació, amb la col·laboració de l'EAP, de les necessitats educatives d'aquest alumnat i col·laboració en la concreció del corresponent pla d'intervenció.*
- *Col·laboració amb els tutors i tutores en la concreció d'adaptacions del Currículum i en la preparació i adaptació d'activitats i materials didàctics que facilitin l'aprenentatge d'aquest alumnat i la seva participació en les activitats del grup classe ordinari.*
- *Suport en la participació de l'alumnat amb discapacitat en les activitats del grup classe ordinari.*
- *Desenvolupament de les activitats i programes específics que aquest alumnat requereixi.*
- *Col·laboració en el seguiment i avaluació d'aquest alumnat.*
- *Col·laboració amb els tutors i tutores en la formulació de propostes d'adaptació del currículum i plans individualitzats, quan l'alumnat ho requereixi.*

L'atenció als alumnes per part dels mestres especialistes en educació especial es pot dur a terme:

- *Dins l'aula ordinària, conjuntament amb el tutor o tutora, per tal d'oferir a aquest alumnat oportunitats de participar en els entorns i activitats el més normalitzats possible.*
- *En grup reduït o atenció individual fora de l'aula ordinària.*

Sempre que es pugui i es consideri adequat, es prioritzarà que l'atenció educativa específica es faci a l'aula ordinària.

(Traducción autora de la Tesis)

- Identificación, con la colaboración del EAP, de las necesidades educativas de este alumnado y colaboración en la concreción del correspondiente plan de intervención.

- Colaboración con los tutores y tutoras en la concreción de adaptaciones del currículo y en la preparación y adaptación de las actividades y materiales didácticos que faciliten el aprendizaje de este alumnado y su participación en las actividades del grupo clase ordinario.
- Soporte en la participación del alumnado con discapacidad en las actividades del grupo clase ordinario.
- Desarrollo de las actividades y programas específicos que este alumnado requiera.
- Colaboración en el seguimiento y evaluación de este alumnado.
- Colaboración con los tutores y tutoras en la formulación de propuestas de adaptación del currículo y planes individualizados, cuando el alumnado lo requiera.

La atención del alumnado por parte de los maestros especialistas en educación especial se puede llevar a término:

- Dentro del aula ordinaria, conjuntamente con el tutor o tutora, con tal de ofrecer a este alumnado oportunidades de participación en los entornos y actividades lo más normalizadas posibles.
- En grupo reducido o atención individual fuera del aula ordinaria.

Siempre que se puedan y se considere adecuado, se priorizara que la atención educativa específica se realice en el aula ordinaria.

Aquí quisiéramos resaltar el hecho de que se aconseja, pero no se obliga, el realizar el apoyo dentro del aula ordinaria, lo cual permite que el profesorado de Educación Especial, de forma legal, siga llevando a cabo una modalidad paralela con lo que respecta al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, considerando en nuestro caso concreto a los individuos que presentan discapacidad. Creemos que se debería dar una normativa obligando a realizar el asesoramiento o refuerzo educativo dentro de la clase ordinaria.

5.1.4.- LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE CLASE

En el caso de que el docente de Educación Física no tuviera una persona auxiliar o guía de apoyo durante la sesión, sería un compañero o compañera de clase el que ejerciera este “rol” de tutor con el niño o la niña que presenta discapacidad motriz, como muestra la siguiente imagen número 12. Para ello habría que tener en cuenta en elegir muy bien a este escolar ya que a veces, motivado por la actividad, “olvida” a su “pupilo”, dejándolo solo, sin el auxilio necesario para su posible participación en la sesión.

Tampoco hay que descartar que aunque hubiera una persona guía o auxiliar en la clase, los compañeros y compañeras ayudaran y colaboran en la inclusión del niño o niña que presentara discapacidad motriz.

Finalmente decir que según nuestra experiencia, para que se diera una Educación Física Adaptada favorable, el número de niños y niñas por clase no debería ser superior a veinte⁸⁷.

⁸⁷ Actualmente en Catalunya, la normativa indica que deben ser un máximo de 25 escolares por clase cuando hay un niño o niña que presenta necesidades educativas especiales (Orden 30 enero de 1986).



Imagen nº 12: alumna que presenta discapacidad motriz guiada por un compañero mientras practica el hockey . Fotografía tomada por M. Cumellas.

5.1.5.- LOS CENTROS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS (CRP)

Los Centros de recursos pedagógicos⁸⁸, constituyen un importante factor humano que ya se aborda en nuestra Tesis al tratar lo referente a la Formación. En la comunidad catalana, los objetivos fundamentales de los CRP, creados por el Decreto 155/1994 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, están dirigidos a la renovación educativa del profesorado mediante su formación permanente (colaboración en la detección de las necesidades y elaboración de propuestas para satisfacerlas) y ayuda a la actividad pedagógica de los centros; propiciando la obtención de documentación pedagógica y filmográfica, la formación grupos de trabajo, el apoyo a las actividades docentes e intercambio de experiencias, la investigación, el acceso a los recursos materiales didácticos, brindando asesoramiento y orientación especializada. Constituyen una ayuda inestimable para los docentes que requieren orientación en la labor de inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales⁸⁹.

⁸⁸ Los CRP, durante el curso escolar 2007-2008, había 72 distribuidos por toda Catalunya.

⁸⁹ Barrero y otros (2004 p. 82), haciendo referencias a la orientación educativa y la intervención psicopedagógica, identifica tres niveles de organización de la orientación: a) la acción tutorial,

5.1.6.- LA FAMILIA

Muchos autores han escrito sobre el importante hecho de la influencia de la familia en los buenos o malos resultados obtenidos a nivel escolar y en la educación de sus hijos e hijas. El tiempo de contacto afectivo es básico para crear una identidad y unos valores positivos (Chomsky, 2003).

La familia de procedencia, el entorno familiar, es un aspecto que debe tenerse muy en cuenta en la inclusión del alumnado que presenta discapacidades en las clases de Educación Física. La familia que en condiciones normales de convivencia es la que mejor conoce las posibilidades y limitaciones reales del niño o niña, además de que por razones afectivas, tiene sobre él o ella una percepción más cercana a la “normalidad”, que la que habitualmente le atribuyen otros ajenos impostándole la “etiqueta de anormal”. Estas personas con su colaboración en las clases pueden influir muy positivamente en que la salud, la educación, la capacidad de participación del niño o la niña sea más efectiva (Zoerink, 1987).

En el documento “Adaptaciones Curriculares” del territorio MEC (1992b, p. 31), se aconseja implicación de las familias: *“En algunas ocasiones, por ejemplo en el caso de alumnos con dificultades más permanentes, es recomendable además implicar a los padres a la hora de establecer tales prioridades. Ellos podrán compartir con el profesorado las dudas y ansiedades a la hora de decidir lo más conveniente. Hacerlo así permitirá trabajar en un clima de confianza que será imprescindible en momento de duda o incertidumbre”*

En un interesante artículo de Bolívar (2007, p. 42) publicado en el periódico El País, comentando el Informe PISA 2006 sobre la educación española, este autor afirma que: *“Al final, la mejora de la educación depende no solo de la*

b) los departamentos de orientación de los centros de ESO, y c) los Equipos de Orientación Educativa (EOE); que por su integración y funciones son similares los CRP.

escuela y sus profesores, sino del conjunto de la sociedad y, muy especialmente, del apoyo y cooperación de las familias"; lo que es totalmente coincidente con nuestro punto de vista.

También lo reafirmado por Puigdellívol (1998, p. 274), cuando asegura con acierto que: *"Sabemos también que el contacto y, sobre todo, la sintonía con el entorno familiar, tiene una gran influencia, no sólo en el rendimiento y la actitud del alumno, sino también en la resolución de conflictos y en la superación de las fases problemáticas que suelen aparecer a lo largo de la escolaridad"*.

Por su parte Marchesi (2000, p. 8), al analizar la relación actual entre sociedad-familia-escuela, en una de sus conclusiones considera que existen: *"unas familias que piden más educación y que delegan la acción educadora a la escuela y/o hasta llegar a actuar de forma opuesta en casa"*. Lo que también constituye un problema que con frecuencia se debe enfrentar, por existir familiares que descargan toda la responsabilidad en la institución, desatendiéndose de asumir una postura comprometida y participativa que contribuya a la inclusión del alumnado.

En el caso de esta positiva influencia familiar sobre el proceso de inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, sucede al igual que se ha señalado con el papel del o la guía de apoyo, en que su cooperación no debe dejarse al libre albedrío, improvisación y voluntarismo, sino que es efectiva en la medida en que está precedida de la coordinación de acciones con el profesor o profesora titular de la clase, que debe mantener un contacto cercano con los familiares, e intercambiar en su interés común sobre las mejores maneras de ayudar al escolar, informarle e incluso formarle sobre las necesidades y de las estrategias individuales a llevar a cabo con el niño o niña.

Del mismo modo, a nivel de centro, se debe procurar que las familias entre sí se conozcan, se comuniquen entre ellas, para obtener un mayor apoyo.

Como ya hemos mencionado anteriormente, una forma de colaborar en su educación podría ser el hecho de participar en la sesión de Educación Física (Folsom-Meek, 1984), siempre y cuando fueran una ayuda auxiliar para su hijo o hija, y no una sobreprotección ofreciéndoles así una ficticia inclusión. An y Goodwin (2007), confirman en un estudio la aportación positiva que realizan los familiares del alumnado que presenta discapacidades, cuando participan en los programas de Educación Física, porque aportan una información muy valiosa sobre las capacidades y posibilidades de estos⁹⁰.

El profesor o profesora, es importante y necesario que trabaje con la familia, para mejorar la participación del alumno o alumna en la sesión, pero deberíamos tener en cuenta que para que esto se de de forma positiva, el profesorado necesita una formación en cómo llevar a cabo esta actuación. Al respecto Churton (1986), aconseja que el profesorado este muy preparado y formado en este tema.

Señalaremos a continuación aspectos a tenerse en cuenta, por parte del profesor o profesora de Educación Física, en el momento de trabajar con la familia:

- Informar del programa y atención del alumnado, adaptaciones que se llevan a cabo con su hijo o hija, con entrevistas directas con la familia o a través del tutor o tutora del alumnado.
- Asesorar sobre la forma de ayudar en el desarrollo de sus capacidades motrices.
- Asesorar sobre actuaciones a realizar a nivel deportivo, fuera del horario escolar, para desarrollar las habilidades y capacidades motrices del sujeto, teniendo en cuenta que si en el entorno familiar hay un tradición

⁹⁰ En Estados Unidos se ofrece a los familiares la posibilidad de participar en las sesiones de Educación Física, y mi propia experiencia como profesora en este país, confirma que es un recurso humano excelente para el apoyo del profesor o profesora titular de la sesión.

deportiva o alguna persona ha sido o sea practicante de algún deporte, será mucho más fácil la comprensión y actitud favorable hacia este aspecto. Dar información de clubes u otras entidades que ofrezcan un servicio de este tipo.

También sería muy conveniente que los padres y las madres formarán parte de los equipos de asesoramiento psicopedagógico de la zona (EAP), para fortalecer esa relación y colaboración entre todos, transmitiéndola a los escolares.

Aunque el concepto de familia que estamos destacando se refiere propiamente a los familiares cercanos del alumno o alumna que presenta discapacidades, en los casos de escuelas en las que la asociación de padres y madres del alumnado (AMPA) funciona correctamente, se debería impulsar el que los familiares del resto del alumnado, también se involucraran, propiciando de esta forma la inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales en todas las actividades del grupo, asumiéndolo con normalidad y espíritu de cooperación.

Estos dos primeros factores humanos mencionados –personas de apoyo y familia- son importantes en sí mismos, y lo son adicionalmente por la frecuencia de contacto con el alumnado, escuela y profesorado, puesto que el “Auxiliar de Educación Física” lo acompaña durante toda su permanencia en el centro escolar, y la familia lo hace durante parte de ese tiempo y todo el restante.

Sin embargo, como ya hemos comentando anteriormente, otros factores humanos que tienen menos frecuencia de contactos directos con el alumnado, son también no menos importantes por la función que desempeñan y la repercusión de la misma en la intencionalidad de inclusión de escolar que presenta discapacidades. Entre ellos incluimos a personas como psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, asistentes sociales y otros especialistas, que suelen acudir a la escuela con relativa periodicidad. También el inspector o la

inspectora, que lo hace esporádicamente en diferentes momentos del curso escolar, teniendo contactos directos e indirectos con el alumnado.

5.1.7.- LA UNIVERSIDAD

Destacar el hecho importante de que las universidades y su profesorado puede ser un buen y gran recurso humano y material. Por ejemplo, actualmente en la Facultad de Formación del Profesorado de Barcelona, concretamente en el Departamento de “Didàctica de l’Educació Musical i Corporal” (DEMC), hay un grupo de investigación: “Recerca de l’Educació Física i l’Esport”, dirigido por el Dr. M. A. Torralba, que estudian aspectos relacionados con el área de la Educación Física (tanto convencional como adaptada). Estos trabajan en tres bloques diferentes:

- Didàctica de l’Educació Física i l’Educació Infantil i Primària (DEFIP).
- Historia de l’Educació Física.
- Societat, Esport i Diversitat.

Este grupo, además de realizar actividades como el doctorado “Didàctica de l’Educació Física i la Música”, desarrollar conferencias y cursos, realiza un asesoramiento sobre el currículo, la didáctica, el deporte y el tratamiento de la diversidad en Educación Física (tanto de forma práctica como teórica), a los centros educativos que lo solicitan.

5.1.8.- LA INSPECCIÓN

En cuanto a la figura del inspector o inspectora⁹¹, aunque se ha dejado como última en el tratamiento de los factores humanos, por nuestra experiencia

⁹¹ Catalunya regula su inspección educativa a través del Decreto 106/1990, de 3 de mayo.

personal la consideramos una de las que más importante contribución puede hacer para el logro de los fines que nos ocupan.

Sus funciones específicas, con un rol más cercano al asesoramiento sin dejar de controlar, son (ADIDE, 2006):

a) Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.

b) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.

c) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en lo que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.

d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

e) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

f) Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones Educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.

El inspector e inspectora ha de estar principalmente para asesorar y ayudar cuando un docente necesita de su intervención para escuchar, solucionar las dificultades y limitaciones, facilitando información, recursos y fuentes de contacto con opiniones autorizadas sobre el problema. Y muy importante, propiciar y exigir la asignación de la persona auxiliar o guía de apoyo, y el

especialista de Educación Física Adaptada dentro del EAP (equipo de asesoramiento psicopedagógico).

La asociación de inspectores de Catalunya, AIEC (Associació d'Inspectors d'Ensenyament de Catalunya), en el documento *“Aportacions de l’AIEC al Pacte Nacional per a l’Educació”* (“Aportaciones del AIEC al Pacto Nacional para la Educación”)⁹², entregado al Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya para iniciar el debate abierto *“Pacte Nacional per a l’Educació”* (“Pacto Nacional para la Educación”)⁹³, en las conclusiones del documento (p.26), muestran la opinión sobre la función de apoyo y asesoramiento al profesorado: *“La Inspección ha de ejercer bien su función asesora de manera que se perciba como a útil para la mejora de la cualidad educativa. Esta acción se ha de hacer fundamentalmente a través de: la formación del profesorado - intervención de la Inspección en los planes de formación de zona-; la evaluación de la función de los servicios externos y en particular de el asesoramiento que hacen los centros; el asesoramiento directo a los centros en las visitas planificadas, organizadas, rigurosas y con la frecuencia adecuada; la existencia de un plan director que contemple un asesoramiento más global en los centros y supere un exceso de intervenciones demasiado centralizadas, con un equilibrio adecuado entre la reflexión y acción; Y la atención personalizada en cada centro desde el punto de vista de una reflexión global, holística y contextualizada, ya que cada uno tiene unas concreciones propias que los hacen también substancialmente diferentes. Este modelo expone una Inspección competente con: autonomía, medios, trabajo en equipo (colegiada) y tiempo para organizarse”*.

Por nuestra propia experiencia personal, sabemos que la figura del inspector e inspectora es una pieza más, y muy importante, a tener en cuenta en la inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales en las clases de Educación Física.

⁹² Traducción autora de la Tesis.

⁹³ Traducción autora de la Tesis.

Por último, quisiéramos destacar algo que se ha ido mencionando anteriormente en este capítulo, respecto a la importancia relativa de cada uno de estos factores humanos separadamente, destacando que la eficacia final de su aportación en la inclusión del alumnado, depende de manera directamente proporcional, a la medida en que todos logren colaborar y actuar coordinadamente en su accionar: el docente de Educación Física, la persona “Auxiliar de Educación Física”, el claustro de profesores y profesoras, el equipo directivo del centro, la familia, CRP, EAPS y la inspección. Todos ellos deben mantener una estrecha relación, contacto e intercambio de opiniones, trabajando en la misma dirección para lograr la correcta inclusión que se pretende. La clave de la inclusión es la colaboración de todos y todas!

En el siguiente esquema, figura número 3, expresamos el asesoramiento, apoyo y colaboración que sería necesario que recibiera el profesorado de Educación Física, para la atención al alumnado que presenta discapacidad motriz.

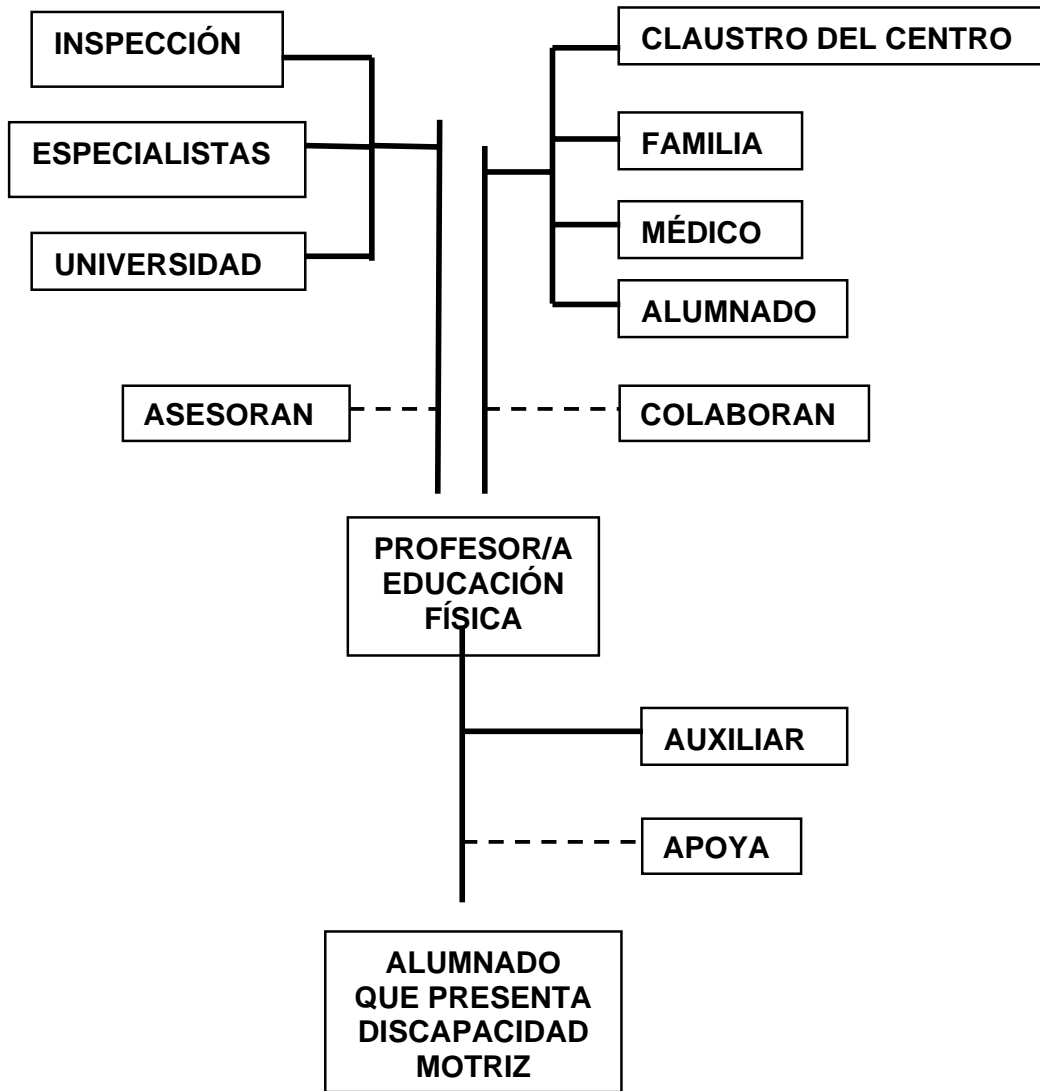
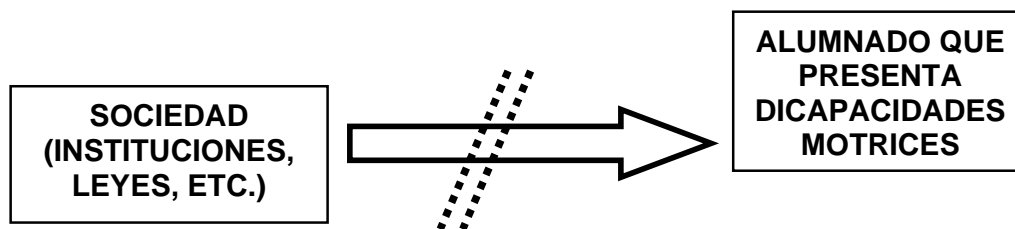


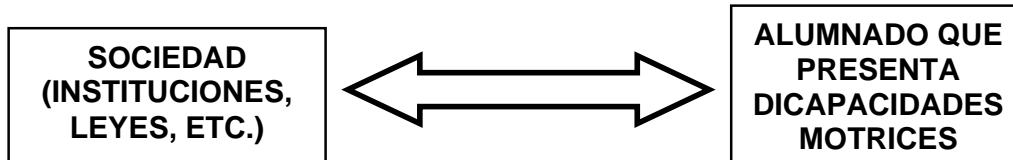
Figura nº 3: En la atención al alumnado que presenta discapacidad motriz para el inicio y práctica del atletismo adaptado, el profesor/a de Educación Física recibe el asesoramiento de la universidad, de la inspección y de los especialistas (psicólogo/a, fisioterapeuta, y de forma destacada el/la especialista de Educación Física Adaptada). El profesorado del centro, la familia, el/la médico y el alumnado, colaboran en las tareas. Por su parte la persona auxiliar actúa como apoyo y mediador entre el profesor/a y el alumno/a que presenta discapacidad motriz.

Según nuestra concepción sobre la labor que desempeña el profesorado de Educación Física para la inclusión del alumnado que presenta discapacidades motrices, tenemos en cuenta algunos de los más importantes factores humanos implicados, que asesoran, colaboran y/o apoyan en esta tarea, según se puede apreciar en el diagrama siguiente:

En el cuadro precedente se ilustra la influencia que ejerce la sociedad a través de sus instituciones sobre el alumnado que presenta discapacidades motrices, lo que puede inducir a un error de interpretación al concebir esta influencia actuando de manera unidireccional sobre el alumnado que la recibe; lo que ciertamente no sucede de esa manera, puesto que este último es un elemento activo y a su vez transformador del entorno:



En la realidad, sociedad y alumnado que presenta discapacidades motrices interactúan y se influyen mutuamente; este ejerce una función de retroalimentación hacia las instituciones, leyes y personas de la sociedad, resultando de ello un enriquecimiento mutuo. La persona que presenta discapacidad está protegido por la legislación, cuenta con instituciones que lo apoyan y aprende a desenvolverse en el grupo; pero a su vez, con su actuación crea las condiciones para actualizar las leyes, mejorar el funcionamiento de las instituciones y algo muy importante: educa a la sociedad para aceptarlo con normalidad, sin limitaciones y como uno más dentro de ella. Debemos recordar que aunque ciertamente las relaciones de la persona que presenta discapacidad con su entorno tienen matices de subordinación y dependencia, su proceso no es únicamente de "adaptación" o "integración", sino de "inclusión", y por lo tanto, es uno más dentro del grupo.



5.2.- LOS RECURSOS MAS-MEDIA O MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Constituye una realidad incuestionable que los medios de comunicación ejercen una gran influencia en la sociedad, no siempre son utilizados en el sentido de realizar un efectivo apoyo social y educativo con su intervención.

Sería un buen recurso el educar a la ciudadanía, por medio de un canal de televisión⁹⁴ (y radio) que abordara diferentes programas que mostraran todos aquellos aspectos relacionados con la inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Imágenes, comentarios, noticias, actividades al aire libre, tanto en el mar como en la montaña, competiciones, etc, posibles actividades y ejercicios a realizar las familias con sus hijos e hijas, tanto en casa como en el exterior, para ofrecer con ello una mayor participación de estos en el día a día y mejorar así su seguridad, autoestima, comunicación y relación con los demás, mejorando su inclusión en la sociedad.

A la vez se conseguiría un mayor conocimiento por parte de todos, de este colectivo de personas, habría una mayor sensibilización hacia el tema y junto con ello la aceptación de la diversidad, la que formamos entre todos y todas.

⁹⁴ En Estados Unidos existe en cada ciudad un canal de televisión dedicado exclusivamente a la educación, donde las familias pueden aprender como enseñar a sus hijos a través de los diferentes programas que se realizan. Es un recurso que esta dando muy buenos resultados a nivel de formación. Similares experiencias se han consolidado en Cuba y se ensayan con relativa aceptación en Brasil y otros países.

5.3.- LOS RECURSOS MATERIALES Y MEDIOS AUXILIARES ADAPTADOS

El imponente desarrollo tecnológico de los últimos decenios, ha tenido repercusión en todas las esferas de la actividad humana, desde la proliferación de numerosos y hasta dudosamente necesarios artilugios domésticos, hasta la aparición de sofisticados y útiles equipamientos de uso científico y médicos.

Este desarrollo tecnológico que se refiere, también ha tenido su impacto en la creación de medios auxiliares específicamente destinados al apoyo de la docencia en general y de la Educación Física en particular, con su masiva producción, en muchos casos se han abaratado los costos y facilitado su adquisición por parte de los centros escolares y de las personas interesadas, que hoy en día presentan una situación de disponibilidad de recursos para el desarrollo de la clases mucho más favorable que la existente hace apenas unos años atrás.

Una interesante caracterización de la Educación Física en los centros públicos de la Enseñanza General Básica (EGB), durante el curso escolar 1988-89, realizada por Torralba (1994, p. 483) describió la situación entonces existente, afirmando que: *“El contexto en que actúan estos profesores es bastante desalentador, ya que no existe un trabajo coordinado con los diferentes profesores y el que realiza las clases de educación física (...) si bien hay una gran colectivo de profesores que se encarga de desarrollar la materia, no podemos decir que disponen de los medios adecuados para poder llevar a término su función docente”*. Lo que es una situación que muy probablemente se haya superado en la actualidad en lo concerniente a las condiciones existentes para las clases de Educación Física en general, pero no suficientemente para la inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales que participan de las mismas.

Por otra parte, en la misma medida que se reconoce la incorporación creciente de alumnos y alumnas que presentan discapacidades a la práctica de Educación Física y el deporte escolar, también han ido surgiendo y

desarrollándose equipamientos específicamente destinados a facilitar la participación de estos escolares en actividades dentro de esta área.

Sin embargo, nuestro interés en este caso, no está dirigido a los equipamientos para competición que tanto han proliferado últimamente, sin duda de gran utilidad, sino a los destinados a facilitar la inclusión de todos los niños y niñas en las clases de Educación Física y para ilustrarlo hemos querido reproducir la imagen de un andador que aparece en la siguiente fotografía número 13, que ilustra sobre la ayuda que puede aportar un medio auxiliar por simple y sencillo que sea.



Imagen nº 13: alumna que presenta discapacidad motriz jugando al béisbol junto a su grupo clase. Fotografía tomada por M. Cumellas.

En nuestra Tesis se abordan los casos de alumnos y alumnas con unos tipos específicos de discapacidades motrices (espina bífida, lesión en la médula espinal, amputados y parálisis cerebral), cuyo elemento común radica en la imposibilidad del niño o la niña para caminar y trasladarse sin el auxilio de una silla de ruedas y -proponemos- de alguien que lo traslade cuando sea necesario durante la clase. Este soporte, la silla, está presente en la mayoría

de los deportes adaptados de competición como Baloncesto, Tenis, Atletismo, y otros, existiendo numerosos y diversos modelos específicos que contribuyen a mejorar el rendimiento deportivo.

Pero obviamente una clase de Educación Física no es un escenario de competición de alto rendimiento y por lo tanto no se trata en este caso de que se requiera de un tipo especial y sofisticado de silla para la inclusión del alumnado, sino del modelo simple y convencional que habitualmente disponen en su vida cotidiana, lo que en definitiva constituye una ventaja añadida al no requerirse de soportes materiales específicos y en muchos casos de difícil adquisición.

El principio que rige para este medio auxiliar es expresado en Sunrise Medical Co. (2008) afirmando que: *“Una silla de ruedas debe tener como objetivo permitir al usuario la máxima funcionalidad, comodidad y movilidad. Para cumplir con este objetivo, la silla debe estar pensada para ajustarse a la persona, no es la persona la que debe amoldarse a su silla.....Una silla de ruedas inapropiada puede incluso provocar una discapacidad extra”*.

S. H. Campagnolle (1998), cree positivo el uso de la silla de ruedas por parte de alumnado que presenta leves discapacidades motrices. Explica como el juego, con y sin material, por lo que implica de movimiento, es una actividad compleja de trabajar en Educación Física. El autor explica su experiencia con escolares que utilizaban bastones, muletas y prótesis. Propuso y pidió el consentimiento a los familiares y al alumnado de la utilización por parte de todos de la silla de ruedas, como medio para poder participar mejor durante los juegos e unificar capacidades.



SILLA DE RUEDAS CONVENCIONAL



SILLA ADAPTADA PARA BALONCESTO

Imagen nº 14: tomadas de deportedigital.com y mundodependencia.com

Las diferencias entre una silla de ruedas convencional y las utilizadas para el deporte de alta competición son muy notables como se pueden apreciar en las imágenes precedentes:

En lo concerniente al resto de materiales adaptados que se utilizan en Educación Física, nuestra experiencia personal nos confirma el criterio de que no hay nada que pueda superar la creatividad pedagógica del profesorado, coincidiendo absolutamente con lo expresado por Sánchez Bañuelos (1992, p. 154) cuando afirma que: *“Las instalaciones y el material constituyen en nuestro país un serio inconveniente para una programación adecuada de esta etapa, y en muchas ocasiones, el profesor tendrá que intentar suplir con ingenio la carencia de medios materiales”*.

Referido al material adaptado ofrecido por los catálogos de Educación Física Escolar en España, debemos señalar que no hemos podido analizar directamente ningún catálogo anterior al año 2002, porque ninguna empresa ha podido facilitarlo, debido a la no existencia de estos por el paso de los años. Por lo tanto, los catálogos estudiados son los comprendidos entre el año 2002

hasta el 2008. De nuestra investigación hemos obtenido que solamente la empresa “ELKSPORT”, desde el año 1997, tiene un apartado específico que hace referencia directa al material de Educación Física Adaptada, en concreto denominado “Actividades físicas adaptadas”.

Aunque la empresa “ELKSPORT” no han podido facilitarnos qué material adaptado ha ido introduciendo desde 1997 hasta el curso escolar 2007/2008, nosotros al analizar el catálogo del 2002/2003 y el catálogo de la web del curso escolar 2007/2008, concluimos lo siguiente:

- El material deportivo escolar adaptado mostrado en el catálogo del curso escolar 2002/2003 y el catálogo del curso escolar 2007/2008 casi son los mismos, sin apenas variaciones.
- En el catálogo del 2002/2003, en el apartado “Innovación”, son presentados como novedad los objetos “*GrabBall*” (p. 11), “*Boccia*” y el balón sonoro muy blando “*LUI*” (p. 7). Quisieramos destacar que estos dos últimos también están mostrados en el apartado “Actividades físicas adaptadas” (p. 120).
- Que en el catálogo del curso escolar 2007/2008, apartado “*Actividades físicas adaptadas*”, y concretamente en el subapartado denominado “*Varios*”, hay tres nuevos objetos con respecto al catálogo del curso escolar 2002/2003. Estas son:
 - 1- Sensa Rock: mecedora hinchable de 45kg., fabricada en vinilo, que contiene 40 pequeñas bolas que emiten sonidos cuando el objeto se mueve.
 - 2- Discos táctiles.
 - 3- Rueda sensitiva.

En cuanto al material que se ofrece para trabajar con el colectivo de escolares que presentan discapacidad motriz es el siguiente:

- “**Juego de Boccia**”, similar a la petanca porque trata de conseguir el mayor número de puntos posibles acercando las bolas lanzadas a la bola blanca.



- “**GrabBall**”, pelota blanda para trabajar los lanzamientos y recepciones, de 21 cm. de diámetro, totalmente lleno de agujeros hexagonales que la hace mucho más flexible, manipulable y adaptada a las limitaciones de este tipo de alumnado.



- **“Sensa Rock”**, mecedora hinchable de 45kg, de vinilio, en cuyo interior hay 40 bolas que emiten sonido cuando el instrumento es movido.



- **“Pelota multiforme”**, fabricada en una espuma polímera “respirable”.



Una vez estudiados y analizados los diferentes catálogos remitidos por diferentes empresas, en cuanto a material deportivo escolar adaptado, concluimos lo siguiente:

- 1- Solamente la empresa “ELKSPORT. Distribuciones” de Zaragoza, tiene un apartado en su catálogo relacionado exclusivamente con la Educación Física Adaptada. Ello demuestra la poca sensibilización que todavía existe hacia el colectivo de personas que presentan discapacidades.

- 2- Aunque valoramos el hecho de que la empresa deportiva “ELKSPORT” haya incluido en su muestrario deportivo escolar material adaptado, hay una serie de aspectos importantes que consideramos importantes a tener en cuenta:
 - a) Todavía son muy pocos los recursos relacionados con el material adaptado que se ofrecen al profesorado de Educación Física.

 - b) Debido a que desde el curso escolar 2003/2004 hasta el 2007/2008 solo se introducen tres nuevos materiales adaptados, concluimos que posiblemente desde 1997 al 2001, no debería ofertarse ningún tipo de material adaptado o casi debería ser el mismo que el que se observa en el muestrario de 2002/2003.

 - c) De los materiales mostrados, no hay ninguno relacionado con el inicio y práctica del deporte del Atletismo Adaptado.

Basándonos en nuestra experiencia en la docencia de Educación Física y una vez analizados diferentes libros de muestra de material de Educación Física Escolar, consideramos que mucho del material presentado en los catálogos como instrumentos para trabajar con alumnado convencional, pueden ser perfectamente adaptados para trabajar en sesiones de Educación Física Adaptada.

Afirmación a la que nos hemos referido anteriormente cuando aseguramos en Cumellas (2000b, p.2) que: *“Cualquier persona con limitaciones para realizar una actividad deportiva puede practicar con normalidad juegos y deportes. A*

partir de actividades practicadas por alumnos convencionales, realizando las oportunas adaptaciones (instalaciones, material, técnica...) podemos incidir positivamente en la integración escolar”.

También ha sido expresado por Finestre, Yepes y Bonet (2007), cuando expusieron que: *“Debido a que las características del material deportivo escolar es que no sea peligroso para el alumnado y que pueda ser utilizado sin miedo y con facilidad por parte de todos los niños y niñas, consideramos que muchos de estos instrumentos pueden ser usados también como material adaptado y ofrecer así la posibilidad de que el profesorado trabaje los diferentes bloques de contenidos de nuestro currículum de Primaria”.*

Por otra parte, relacionado con el bloque del currículo de Cataluña denominado “Habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques” (Habilidades motrices y cualidades físicas básicas), en lo alusivo al inicio, enseñanza y practica del deporte del atletismo adaptado, existe desde hace tiempo material referente al Atletismo convencional que puede ser utilizado para este fin. Resulta conveniente detallarlo a partir de haber realizado el estudio de catálogos a partir de año 2002 y el existente durante el curso escolar 2007/2008. Pero también queremos destacar el hecho que al hacer la valoración de los diferentes años, casi no hemos encontrado novedades entre el material del catálogo más antiguo al más actual, curso escolar 2007/2008.

También quisiéramos añadir que, teniendo en cuenta nuestra propia experiencia como profesorado especialista de Educación Física en escuelas de Primaria, apuntamos que antes del 2001 (año en que realizamos nuestra encuesta al profesorado de Educación Física de primaria de Catalunya), este disponía en el mercado de material de Educación Física convencional que podía utilizarlo sin problemas con el alumnado que presenta discapacidades motrices, para la práctica del Atletismo Adaptado. Al respecto expusimos nuestras experiencias en Cumellas (1998a, p.65): *“L’activitat es va realitzar el darrer dia de curs, amb les alumnes i els alumnes de cicle mitjà i cicle superior de primària, amb l’objectiu principal que l’estudiant practiqués esports i jocs que*

es realitzen a Catalunya, alguns ja treballats durant el curs (futbol americà, voleibol, atletismo: salt de tanques) i uns altres de completament nous per ells (jocs tradicionals, korfbal i atletisme: llançaments de pes) (...) Es va fer que els escolars amb limitacions motores practiquessin els tres esports i jocs més adients a les seves característiques.

Amb aquesta intenció es va adaptar:

- *El voleibol: es va jugar amb un globos, assegut a terra amb la xarxa més baixa.*
- *Alguns jocs tradicionals: l'alumna amb cadira de rodes era assegurada a terra.*
- *Llançament de pes: l'alumna amb cadira de rodes va tirar des de la seva cadira utilitzant la tècnica dels atletes amb disminucions físiques.*
- *Vam demanar la col.laboració de la Federació Catalana d'Atletisme de Disminuïts Físics i Enric Sanz (atleta olímpic en llançaments) i David Barballo (subcampion d'Europa de pentatló) van formar part de l'equip de tècnics que van col.laborar amb nosaltres”.*

“La actividad se realizó el último día de curso, con las alumnas y los alumnos del ciclo medio y ciclo superior de primaria, con el objetivo principal que el estudiante practicara deportes y juegos que se realizan en Cataluña, algunos ya trabajados durante el curso (fútbol americano, voleibol, atletismo: salto de vallas) y otros completamente nuevos para ellos (juegos tradicionales, korfbal y atletismo: lanzamientos de peso) (...) Se hizo que los escolares con limitaciones motoras practicasen los tres deportes y juegos más adecuados a sus características.

Con esta intención se adaptó:

- El voleibol: se jugó con un globos, sentados en el suelo con la red más baja.
- Algunos juegos tradicionales: la alumna en silla de ruedas estaba sentada en el suelo.
- Lanzamiento de peso: la alumna en silla de ruedas lanzó desde su silla utilizando la técnica de los atletas con disminuciones físicas.

- Pedimos la colaboración de la Federación Catalana de Atletismo de Disminuidos Físicos y Enric Sanz (atleta olímpico en lanzamientos) y David Barballo (subcampeón de Europa de Pentatlón) formaron parte del equipo de técnicos que colaboraron con nosotros⁹⁵.

De manera que, antes del 2001, el material que podía tener el profesorado para la enseñanza y práctica del Atletismo Adaptado, con participantes que presentaban discapacidades motrices, era casi el mismo que el mostrado en los catálogos del curso 2002/2003.

Concluimos que estos instrumentos podrían estar perfectamente ofertados en los catálogos de material de Educación Física escolar y dentro de un grupo denominado por ejemplo “Material de actividad física escolar adaptado”. También éste apartado podría clasificarse en otros, teniendo en cuenta los diferentes bloques de nuestro currículo o los diferentes deportes escolares. De esta forma el docente que necesitará utilizar material adaptado, tendría mucha más información y orientación para sus clases con alumnado que presenta discapacidad.

Para finalizar este tema, presentamos una valoración del material Educación Física Convencional existente en los catálogos que se remiten a los centros, que podría ser utilizado para trabajar el Atletismo Adaptado escolar. Este estudio pertenece al periodo curso escolar 2002-2003 al 2007-2008:

Atletismo

- Disco fabricado en vinilo muy flexible, peso 200 grs y diámetro 17 cm
- Peso de espuma, de 9 cm de diámetro, 200 gr de peso.
- Testigos de plástico.

⁹⁵ Traducción autora de la Tesis.

- Jabalina de espuma, 90cm y 50grs, bien lastrada para poder volar sin demasiado esfuerzo.
- Colchonetas.
- Quitamiedos.
- Picas con bases, de PVC.
- Conos de 40 cm, o conos con agujeros de 32 cm, con posibilidad de añadir picas a varias alturas.
- Cuerdas de algodón en dos medidas: 2,50 m y 10 m.
- Colchoneta sintética de célula cerrada, de 120 x 150 x 1,2.
- Colchoneta Aeróbic.
- Correa ajustable sujeta al cuerpo de una persona que se desplaza hacia delante, y a la que está conectada una cuerda de 6 metros, que a la vez se une a otra correa que esta ajustada al cuerpo de otra persona que está detrás de la primera e intenta limitar sus movimientos.
- Cinturón de placaje o cinta adhesiva, utilizados para los deportes como el rugby y el fútbol americano, que puede ser usados también para juegos de velocidad de reacción, agilidad, reflejos. Pueden colocarse en diferentes partes del cuerpo, mejorando la habilidad del alumnado, siendo más o menos difícil según en que parte o partes del cuerpo estén situadas para quitarse o colocarse.

Jabalina de espuma ligera



Testigo de plástico ligero



Peso blando (iniciación)



Cinturón de placaje



Complementos deportivos

Aquí señalamos aquellos objetos que ayudan a señalar o identificar mejor al alumnado en el caso de que se realicen juegos o actividades que necesiten distinguir mejor los roles de los diferentes participantes:

- Petos Júnior (para identificar mejor aquellas personas que componen un equipo).
- Brazaletes (capitán, delegados). De buena utilidad para identificar mejor a algunos jugadores o jugadoras en juegos como de “pillar”, “salvarse”, etc.
- Banderines de línea o de corner.
- Aros planos de psicomotricidad de diferentes medidas y colores.

- Picas de PVC con Bases de PVC
- Conos triangulares, chinos, redondos, ladrillos.
- Cuerdas de algodón en dos medidas: 2,50 m y 10 m.
- Banda o cinta de marcaje para suelos de PVC 33 m x 50 mm.
- Banda o cintas elásticas terminadas al final de ellas con velero, posibilitan diferentes alturas, y longitudes (de 4 a 8 m de 8 a 16 m de 13 a 26 m).

Materiales que pueden limitar los desplazamientos del resto de los escolares del grupo.

Son objetos que nos permitirán adaptar el grupo a las posibilidades y éxito del alumnado que presenta discapacidades motrices. Por ejemplo en el caso de realizar carreras, o relevos, para igualar las limitaciones, el resto de compañeros y compañeras de clase, o los otros equipos, se pueden usar:

- Diferentes tipos de pelotas, como por ejemplo las de baloncesto.
- Zancos infantiles de plástico con cuerdas de algodón.
- Zancos de plástico de altura regulable.
- Zancos de madera, con base de goma.
- Canguros, donde el alumno o alumna deberá sentarse y desplazarse saltando.

- Banda o cintas elásticas terminadas con velero, posibilitan diferentes alturas, y longitudes, por los que deben pasar por debajo o saltar el resto de compañeros o compañeras (de 4 a 8m, de 8 a 16m, de 13 a 26 m).
- Sacos de carreras, de plástico resistente, con dos asas para poder cogerlos mejor al correr.

Zancos infantiles



Sacos



Por último anotar que en el territorio catalán, hay centros de recursos que mediante préstamo, ofrecen recursos materiales y bibliográficos para sus clases, aunque todo hay que decirlo más del tipo convencional que del adaptado por lo que se debería aumentar la adquisición de recursos adaptados. También existe esta posibilidad poniéndose en contacto con el “Consell comarcal” de cada zona y con algunas federaciones o entidades deportivas. Por ejemplo el Club de Atletismo Nou Barris, que no solo dejan su material sino que ofrecen un servicio de asesoramiento personal al profesorado de Educación Física durante el transcurso de la sesión.

Pero como se señaló en 1999 en Barcelona, en el Congreso sobre el “El Deporte y Educación Física en edad escolar”, propuesta número 21, se debería crear una normativa que estableciera un mínimo de recursos a tener en las escuelas para practicar la Educación Física, a lo que nosotros añadiríamos el poseer en la clase de Educación Física un mínimo de material adaptado.

5.4.- LAS INSTALACIONES ESCOLARES ADAPTADAS

Los Juegos Olímpicos de 1992 en Barcelona significaron un impacto de alcance impredecible para la proyección internacional de una ciudad que ya contaba con justificado prestigio europeo por acoger desde 1888 su primera Exposición Universal. Este acontecimiento olímpico, acertadamente proyectado en el ordenamiento interno, posibilitó la remodelación de la fachada marítima de la ciudad con una transformación constructiva extraordinaria, que sin embargo, lo fue también perceptible, pero menos impactante, por la eliminación de muchas barreras arquitectónicas⁹⁶, que se promovieron para acoger la sede de las Paraolimpiadas de ese año, significando un mejoramiento de orden constructivo, sino también y principalmente, el fomento de una cultura y sensibilización de la sociedad sobre estas cuestiones, que hoy presentan en general un panorama mucho más alentador que en fechas precedentes.

El impacto de esta cultura arquitectónica a que se hace referencia también llegó a los centros escolares que hoy en día presentan una situación constructiva mucho más favorable. Aunque al afirmarlo no se desconoce que la situación no está solucionada como fuera de desear, sobre todo en lo que se refiere a las instalaciones deportivas, que no han sido construidas teniendo en cuenta la necesidad de facilitar el acceso y utilización de las mismas por parte del alumnado que presenta discapacidades.

Al respecto de lo que se viene afirmando anteriormente, también se pronuncia Rovira-Beleta, (2001, p. 4) asegurando que: *“En los Juegos Olímpicos y Paralímpicos de Barcelona, se incorporaron estos conceptos, tanto en los proyectos como en las diversas direcciones de obra de las instalaciones deportivas, sedes de las competiciones y los entrenamientos. Actualmente toda*

⁹⁶ En el urbanismo, se usa el término barrera arquitectónica para designar aquellos obstáculos físicos que impiden que determinados grupos de población puedan llegar, acceder o moverse por un edificio, lugar o zona en particular. Se trata del tipo más conocido de barrera de accesibilidad, ya que está presente en el medio físico y es la que resulta más evidente a la sociedad. (tomado de Wikipedia).

la ciudadanía las disfruta, de manera normalizada y desapercibida para muchos de ellos". En esa misma ponencia (p. 2), se refiere al uso de la silla de ruedas como referente, lo que nos resulta alentador considerando que es el soporte principal con el que se auxilian al alumnado de nuestro estudio: "... me atrevo a afirmar que la nueva medida de la arquitectura de este siglo XXI será la silla de ruedas, porque por donde pasa una silla de ruedas, seguro que todo el mundo pasará con comodidad."

En una clasificación de los tipos de barreras que se pueden encontrar en las instalaciones deportivas, enumeradas por Herreros (2003), para todos los tipos de discapacidades, se mencionan, entre otras, las siguientes:

Barreras generales:

- Vías de acceso a los edificios deportivos.
- Peldaños de escaleras.
- Pasamanos.
- Bordes de aceras.
- Reserva de aparcamientos para minusválidos.
- Paso de peatones y avenidas peatonales.
- Señalización y mobiliario.

Barreras de acceso:

- Escaleras, peldaños, barandillas y pasamanos.
- Planos y rampas.

- Elevadores.
- Puertas de acceso.

Barreras interiores:

- Puertas de acceso e interiores.
- Pasillos y graderío.
- Ascensores.
- Salidas de emergencia.
- Baños, duchas y sanitarios.
- Vestuarios y guardarropas.
- Iluminación y acústica.
- Comunicación y dispositivos de mano (interruptores, enchufes, etc).

Estas exigencias son coincidentes con las marcadas por la “Carta Europea de Deporte para Minusválidos”, que no siempre están dispuestas como son :

“En los accesos: aparcamientos suficientes reservados para minusválidos, próximos a la entrada a la instalación y con anchura y longitud suficientes. Rebajes en las aceras con inclinación máxima del 10% evitando bordillos en rampa o ángulo que son peligrosos, la plaqueta debería ser diferente en tacto y color para ser apreciadas por personas con la capacidad visual reducida”.

“Vestuarios, duchas y servicios: una vez dentro de la instalación hay que tener en cuenta las adaptaciones necesarias para el uso de lavabos, duchas, etc.

Con espacios suficientes para la movilidad de sillas de ruedas, muletas, prótesis, etc”.

“Las pistas deportivas: deben tener un fácil acceso para la silla de ruedas, evitando todo tipo de escalones y puertas o rodillos giratorios, se utilizarán rampas, ascensores o montacargas. Incluso en las gradas deben habilitarse localidades especiales para minusválidos”.

“Material deportivo: también es muy importante una buena elección y adaptación del material deportivo utilizado en función de las medidas antropométricas, como las sillas de ruedas, las prótesis correctoras, mangos de los implementos utilizados en el deporte, etc”.

Y como bien dice la propuesta número 72 del congreso “El Deporte y Educación Física en edad escolar” organizado por el Ayuntamiento de Barcelona en 1999, se debería cumplir con la legislación existente que hace referencia a la total supresión de las barreras arquitectónicas tanto a nivel escolar, como del entorno. Por tanto queremos hacer hincapié en que se aplique la normativa existente⁹⁷, en cuanto a la construcción de edificios e instalaciones adaptadas, que garantiza la no discriminación y la accesibilidad para todas las personas, poniendo énfasis en la cultura del “Diseño para todos”⁹⁸, para mejorar la accesibilidad de los entornos, edificios, transportes y productos que utilizan cotidianamente los ciudadanos y ciudadanas, superando así las barreras físicas y psicológicas todavía existentes que discriminan a las personas que presentan discapacidad.

5.5.- LOS RECURSOS INSTITUCIONALES

Entre las organizaciones institucionales que desempeñan su labor en el universo que nos ocupa, predominan las Federaciones de Deportes Adaptados, que se agrupan según los diferentes tipos de minusvalías con la finalidad de propiciar la práctica deportiva y la participación en competiciones, que según

⁹⁷ Ley de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, aprobada el 2 de diciembre de 2003.

⁹⁸ 25 de julio de 2003, aprobación del Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012.

los datos del Consell Català de l'Esport (Generalitat de Catalunya), citados en el "Llibre Blanc de l'Esport" (2003, p. 103), en el año 2002, en Catalunya, presentan la situación que se puede apreciar en la tabla siguiente:

NOMBRE DE LLICÈNCIES I CLUBS D'ESPORT ADAPTAT FEDERAT		
ANY 2002	No LLICÈNCIES	No CLUBS
Federació esportiva catalana de cecs i deficients visuals	616	24
Federació catalana d'esports de minusvàlids físics	1.380	66
Federació catalana d'esports per a disminuïts psíquics	4.508	119
Federació esportiva catalana de paralítics cerebrals	326	24
Federació esportiva de sords de Catalunya	2.204	16

Tomado de "Llibre Blanc de l'esport" (2003, p. 103).

Resulta obvio que no se incluyen, por su práctica inexistencia, organizaciones cuya finalidad estuviera dirigida a lo que hemos reconocido como "deportes inclusivos", en los que participan juntos los atletas que presentan discapacidad, con los que no las presentan⁹⁹, o de otras cuyos objetivos sean cercanos al tema que ocupa nuestra Tesis.

Existen sin embargo muchas experiencias -y las clases de Educación Física que incluyen a estos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales participando junto al resto de compañeros y compañeras son un buen ejemplo de ellas- en las que esto se logra con muy buenos resultados, como se puede apreciar en la siguiente imagen número 15:

⁹⁹ Recientemente tuvo gran repercusión mediática el caso del atleta sudafricano Oscar Pistorius, cuya solicitud de participar en los Juegos Olímpicos de Beijing 2008, utilizando su prótesis de carbono en ambas piernas, fue denegada por la Federación Internacional de Atletismo, debiendo hacerlo únicamente en las Paraolimpiadas..... (tomado del Boletín de IAAF).



Imagen nº 15: alumna que presenta discapacidad motriz jugando a baloncesto con sus compañeros y compañeras de clase. Fotografía tomada por M. Cumellas.

Es justo consignar el caso de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), que desde su creación constituye un referente de buen hacer en la atención de las personas que presentan discapacidad visual y débiles visuales, que a partir de 1988 se constituyó en Fundación para la Cooperación e Integración Social de Personas con Discapacidad, transformándose en un instrumento de solidaridad de las personas españolas con discapacidad visual, hacia otros colectivos de personas que presentan alguna discapacidad para la mejora de sus condiciones de vida. El objetivo principal de la Fundación ONCE, que ha apoyado más de 22.000 proyectos por un importe superior a los 1.150 millones de euros, consiste en la realización de programas de integración laboral -formación y empleo para personas que presentan discapacidad-, accesibilidad global, promoviendo la creación de entornos, productos y servicios globalmente accesibles.

Es una organización que dispone de cuantiosos recursos financieros de los que no disponen el resto. Pero se debe reconocer que hacen un uso muy adecuado de los mismos, poniendo a disposición de todas aquellas personas que lo solicitan, ayuda y asesoramiento directo con especialistas, asesoramiento

curricular, adaptación de actividades, materiales, etc. En cierta manera es una labor similar a la ya mencionada del Departamento de “Didàctica de l’Educació Musical i Corporal” (DEMC) y el grupo de “Recerca de l’Educació Física i l’Esport”, pero a mayor escala e impacto social, que de propagarse como práctica habitual de todas las instituciones, significaría una ayuda inestimable.

5.6.- LOS RECURSOS FINANCIEROS

Hasta aquí hemos podido apreciar la importancia y la ventaja de llevar a cabo la inclusión y de la necesidad de disponer, para su éxito, de unos recursos apropiados anteriormente citados, sumado a la imprescindible formación del profesorado, a la adaptación de algunas actividades, juegos, deportes y a la reducción del número de alumnado por clase (siendo ideal menos de veinte practicantes). Será por tanto muy importante contar con suficientes medios económicos por parte de la Administración, a parte de obtener de la comunidad educativa la garantía de un buen uso, distribución y organización de los recursos. Todo ello sin olvidar el hecho de que en todo el profesorado se debe dar un cambio de actitud que favorezca la aceptación de la inclusión como un hecho normal.

CAPÍTULO SEXTO

6.- LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA EN LA ESCUELA

Al hacer referencias a la importancia que tiene la elección de los contenidos en Educación Física, mencionamos algunos factores objetivos y subjetivos que pueden influir en la misma, pero este es un asunto que analizado en profundidad puede estar condicionado por otros factores aún más importantes, puesto que a pesar de la loable tendencia a reducir el número de estudiantes en los grupos de clases, en ningún caso se logra, ni es deseable que ello sucediera, una composición homogénea del alumnado en cuanto a sus características individuales, motivación, interés, desarrollo físico y habilidades motrices, entre otras particularidades. Por lo tanto, para el profesorado, el gran reto que plantea el acto pedagógico consiste en desarrollar la enseñanza colectivamente, sin desatender las necesidades individuales de cada educando.

Cuando específicamente resaltamos la importancia del Atletismo como un deporte que debe iniciarse en la Educación Física del ciclo superior de primaria, y con el que hemos desarrollado nuestra experiencia pedagógica e investigativa, lo hacemos basado en afirmaciones de profesionales de reconocido prestigio que se han pronunciado al respecto de los beneficios de este deporte. Cagigal (1990, p.117), lo resume de forma magistral cuando expresa: *“El hombre que con su cuerpo es capaz de correr, saltar, y lanzar y, mediante ello, es capaz de expresarse a sí mismo en su afán de superación, de control, de aspiración, ha convertido estos actos primitivos, primero en juego creador, después en competición y posteriormente, aunque sin pretenderlo, en espectáculo estético. Esta es la raíz de cierta superioridad del atletismo como espectáculo sobre algunos deportes artificiales: su permanente naturalidad”*.

Profundizando más en esta cuestión, en otra publicación de este citado autor, Cagigal (1981, p. 30) refiere que: *“El atletismo es un deporte que deberíamos recuperar. En él los movimientos son naturales, por ejemplo los alumnos cuando juegan a lanzar piedras, correr uno detrás del otro, se divierten, hacen movimientos con una gran riqueza de posturas”*

De manera que, ante la disyuntiva de seleccionar los contenidos objeto de impartición en el nivel de enseñanza que nos ocupa, nos posicionamos a favor de la práctica del Atletismo como uno de los deportes de iniciación escolar que deben ser incluidos ineludiblemente. Para reafirmarlo nuevamente citamos a Cagigal (1981, p.13), refiriéndose a los recursos materiales: *“Para hacer deporte hay muy variados instrumentos: balón, bicicleta, esquíes, remo, guantes, raqueta, palas, bastones; pero hay un instrumento básico, más cercano y más barato que todos, y sobre todo más disponible: el propio cuerpo”*.

Al analizar los contenidos que deben ser incluidos en la Educación Física Escolar, no nos debe inducir a perder de vista, que independiente del contenido que se imparta, lo importante es la aportación que hace la misma. En este sentido Torralba (1994, p. 11), expone que: *“Una educación que pretende el pleno desarrollo de la personalidad del alumno no puede ignorar en su proceso de enseñanza la importancia de la educación física, ya que a través de ella, se pueden desarrollar capacidades en el niño con un alto grado de adaptación a sus necesidades psicoevolutivas y físicas, y con una fuerte carga motivacional para él”*.

Esta heterogeneidad de los grupos de clases, debido a las naturales y lógicas diferencias individuales de sus componentes, se hace aún más acentuada cuando en el colectivo existe alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Esto no solo va a influir en la elección de los contenidos a impartir, sino que va a condicionar toda la concepción de la clase y su organización misma, lo que requiere un esfuerzo adicional por parte del profesorado, que no siempre tiene la formación, ni los recursos, ni la mejor disposición para acometerlo.

Ello se confirma en los resultados obtenidos en la investigación desarrollada por Santomier (1985), con profesorado de Educación Física, en relación al desarrollo de la sesión, citado por Gomendio (2000, p. 93): *“la mayoría de los*

que contestaron, tenían opiniones negativas hacia la integración en la educación física de niños con deficiencias leve y sobre sus resultados cuando estaban integrados”. Y a continuación Margarita Gomendio comenta: “En el mismo estudio se observó que los profesores que estaban enseñando educación física en situación de integración, no estaban preparados para ello. Es posible que esta situación tenga efectos negativos sobre las actitudes y opiniones de los profesores”.



Imagen nº16: alumna que presenta discapacidades motrices participando activamente en una clase de Educación Física. Fotografía tomada por M. Cumellas.

En España, Peña y Vázquez (2001) son autores que creen firmemente que la actitud del profesorado es la clave para el éxito de la inclusión, señalando la importancia de esta y de la predisposición para actuar. Basándose en investigaciones realizadas por Hernández Vázquez, Hospital y López Pérez (1997), apuntan el hecho de que:

- El profesorado de primaria tiene una actitud más favorable hacia la inclusión del alumnado que presenta discapacidad, que los docentes de secundaria.
- La actitud del profesorado es más desfavorable hacia el alumnado que presenta discapacidad física.
- La actitud es más positiva si los docentes han tenido o realizan una formación en estos temas.

En cuanto al alumnado y en referencia al tema de la actitud de estos hacia las personas que presentan discapacidades, Auxter (1981) investiga en este aspecto, concluyendo que un estudiante que va a la escuela con otro niño o niña que utiliza silla de ruedas, cuando sea adulto comprenderá y aceptará mejor a todas aquellas personas con alguna limitación, que trabajen con él.

Skrotzky (2003), basándose en sus estudios, ve la importancia de dar a conocer a la población la condición de las diferentes personas que presentan limitaciones, porque el conocimiento de una discapacidad y el contacto con el individuo que la padece, mejora la actitud de las personas que no presentan discapacidades ante ese colectivo.

Tripp y Sherrill (1991), muestran en sus investigaciones que las actitudes del alumnado hacia los compañeros y compañeras que presentaban discapacidades, fueron más significativas y positivas después de realizar un programa de simulación de discapacidades de más de cinco horas.



Imagen nº 17: alumnado en un grupo clase realizando una actividad sensibilizadora: simulación de discapacidad motriz. Fotografía tomada por M. Cumellas.

Con respecto al profesorado y a la falta de formación en Educación Física Adaptada apuntada por Arráez (1998) y Ríos (2003), también han investigado Ruiz Sánchez (2000), Tierra y Orgambidez (2001) y por otro lado Sáenz-López, Franco, Cera, Jiménez (2001), obteniendo como resultados que el profesorado de Educación Física no tiene un buen conocimiento de las discapacidades y su tratamiento. Como causa señalan el hecho de que durante la formación inicial, no se estudian suficientes materias al respecto, aspecto mejor desarrollado en nuestro estudio en el capítulo de formación del profesorado.

En el proyecto THENEPA (red para la integración y educación de personas con discapacidades a través de la actividad física adaptada)¹⁰⁰ también se hace referencia a la carencia de formación de los docentes.

¹⁰⁰ THENEPA: Currículo Europeo sobre Actividad Física Adaptada, coordinado por H. Van Coppenolle.

Partiendo de la base que la actividad física es una mejora reconocida para las personas a nivel físico, emocional y social, también y con más razón lo es para las personas que presentan discapacidades, que según datos de la THENEPA, en Europa constituyen el 10% de toda la población del mundo, teniendo más barreras físicas y psicológicas las zonas más subdesarrolladas del planeta¹⁰¹.

Ciertamente, desde hace treinta años se habla de los beneficios de la actividad física para estas personas, y ejemplo de ello es la investigación realizada por el español S. Barbera (tesis doctoral presentada durante el curso 1996-97), que expone el beneficio que supone la práctica deportiva por parte de las personas paraplégicas, favoreciendo la recuperación de su equilibrio psicológico y facilitando la aceptación de su condición.

En otro estudio presentado por parte de Fullerton, Borckardt y Alfano (2003), se demuestra que las personas que presentan discapacidades y realizan deporte (en este caso deportistas de élite), tienen menos dolor en los hombros, que las personas que presentan discapacidades y no realizan ninguna actividad física.

Pero todavía la mayoría de los individuos que presentan discapacidades no se benefician adecuadamente del ejercicio físico, o se sienten mal al realizarlo, y muchos profesores y profesoras tienen una actitud desfavorable en trabajar con alumnado de estas características, por falta de conocimiento sobre qué y cómo trabajar con estos escolares, ya que en los programas de las universidades europeas no hay todavía suficiente formación en estos temas.

Así pues la Educación Física Adaptada, como aspecto importante para la salud de las personas que presentan discapacidad, es un tema que paulatinamente y de manera creciente va ocupado la atención de numerosas personalidades e instituciones en los últimos años, empezando en 1973 con la

¹⁰¹ En España, en 1999, según la encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística sobre "Discapacidades, Deficiencia y Estado de Salud" (1999), había 3.528.221 personas que presentaban discapacidad (9% de la población total).

fundación de IFAPA (Internacional Federation of Adapted Physical Activity), con el objetivo de que todas las personas participen en la actividad física ordinaria a lo largo de sus vidas. Aquí, Doll-Tepper y sus colegas definieron la EFA (Educación Física Adaptada) como: *“actividad física y motriz y a los deportes en el que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitadas como las personas discapacitadas, con deficiencias en la salud o los mayores de edad”*¹⁰².

Otros ejemplos son la fundación en 1993 de el “Comité Europeo del Deporte para Personas Discapacitadas”, o en 1999 la creación de la mencionada THENAPA, auspiciada por Directorate General the Education and Cultura of the Europeam Comisión, coordinada por H. Van Coppenolle y J.C. De Potter, e integrada por 18 países asociados, entre ellos España, cuyo representante es el profesor Pedro Ruiz, de la Universidad de Lleida, *“Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya”*. De igual forma en el Forum de Oslo (mayo del año 2000), sobre Educación Física Adaptada, se definió que: *“Adapted physical activity refers to movement, physical activity and sports in which special emphasis is placed on the interests and capabilities of individuals with limiting conditions, such as the disabled”*. (“Actividad física Adaptada se refiere al movimiento, actividad física y al deporte con especial énfasis en desarrollar el interés y capacidades de los individuos con limitadas condiciones, tales como las personas con discapacidad”)¹⁰³.

En cuanto a THENAPA, sus objetivos generales están orientados a:

- El mejorar la integración de todas las personas que presentan discapacidad, a través de la práctica de actividades físicas y deportivas.

¹⁰² ADAPT Currículo Europeo sobre Actividad Física Adaptada coordinado por Van Coppenolle, en THENAPA.

¹⁰³ Traducción autora de la Tesis.

- El mejorar la formación de expertos en el campo de la Educación Física Adaptada.

Entre las acciones más significativas que ha desarrollado, podemos mencionar:

- El analizar la existencia de instituciones académicas, federativas y gubernamentales para la atención a estos individuos.
- La creación de una red de reflexión entre los países asociados para la educación e integración a través de la APA (actividad física adaptada).
- El desarrollo de programas de APA y asesoramiento especializado a nivel europeo.

En lo que concierne a la Educación Física, su paquete de propuestas incluye medidas tales como las siguientes:

- El definir su inicio a nivel de preescolar.
- El incrementar las horas de cursos de Educación Física Adaptada para profesores de preescolar y primaria.
- El aumentar las clases semanales de Educación Física, y así también lo aconseja la Organización Mundial de la Salud.
- El profesorado de Educación Física deben realizar las adaptaciones necesarias para que el alumnado que presentan discapacidades pueda realizar la clase con el resto de compañeros y compañeras.
- Debe constar en el currículum.
- Las clases deben ser revisadas por el médico y los familiares.

- Deben trabajar en comisiones docentes de Educación Física regular y Educación Física Adaptada, decidiendo los programas a seguir.
- El programa de Educación Física debe ser tenido en cuenta como una parte más a trabajar y evaluar en la educación de todo estudiante que presenta discapacidades.

E igualmente se han pronunciado con acciones concretas a desarrollar para la superación del profesorado de Educación Física, la legislación vigente, y el deporte recreativo y de competición. Un ejemplo es el documento ADAPT “Currículo Europeo sobre Actividad Física Adaptada”, coordinado por H. Van Coppenolle.

El deporte adaptado en general, y el Atletismo en particular, ha tenido un desarrollo impresionante en los últimos años, que se puede apreciar tanto por el incremento del número de practicantes, como por la difusión de que es objeto. Podemos afirmar que la situación actual no es la que con toda razón le hizo afirmar a Montiel (2003, p. 13) en su momento, cuando expuso: *“La sociedad contemporánea ha vivido de espaldas al problema de la discapacidad”*. Y sin que se pueda afirmar que las Paraolimpiadas de 1992 en Barcelona hayan sido el punto justo de inflexión en este fenómeno, si que podemos asegurar que ha existido un antes y un después sobre la percepción universal del deporte adaptado, coincidiendo con la celebración de este evento.

Con respecto a la importancia de esta actividad se han pronunciado muchos especialistas y entre ellos destacamos lo expuesto por Aguado (2001, p. 1), cuando afirma que: *“... el Deporte es el mejor vehículo para la integración y normalización de las personas con discapacidad y también para medir el grado de bienestar social (...)La práctica deportiva de las personas con discapacidad, tiene como objetivo la normalización y el intento de igualar las condiciones de participación con respecto a los demás deportistas, haciendo del deporte un valioso instrumento de integración social y de superación personal”*. Más

adelante en esa propia ponencia, este autor, Aguado (2001, p. 5) expone que: *“El deportista de alta competición requiere una dedicación fuera de lo habitual en la práctica de cualquiera de las modalidades deportivas, si esta dedicación le añadimos la dificultad de contar con una minusvalía, tenemos como resultado deportistas que nos transmiten magnificas lecciones, haciendo de sus competiciones verdaderos ejemplos de comunicación de valores, como dedicación, sacrificio, esfuerzo y sobre todo de superación”.*

Al exponer la valoración precedente, no estamos afirmando que la situación del deporte adaptado en la actualidad esté a la altura de nuestras aspiraciones y en tal sentido, resulta muy interesante conocer el análisis que sobre esta situación realiza el presidente de la Federación Internacional de Deportes para Discapacitados Físicos (ISOD) J. Palau (2001, p. 4), y del que exponemos a continuación algunas de las metas, entre otras, que propone se deben alcanzar y con las que coincidimos totalmente:

- *Los colectivos de minusválidos deben ir unidos, pues sólo la unidad les hará fuertes ¡Minusválidos del Mundo unidos! Pero se deben poner los medios, sin los cuales han fracasado todos los movimientos mundiales.*
- *La sociedad civil debe entender que los marginados del mundo son los principales motores del cambio, para una sociedad menos economista y más humana.*
- *Los Poderes Públicos y la ciudadanía deben luchar constantemente para suprimir no sólo las barreras arquitectónicas, sino también las psicológicas.*
- *No podemos valorar a las personas por tan solo cánones estéticos, sino éticos y morales.*

- *Sólo una sociedad es honorable si es capaz de integrar y normalizar a los colectivos de marginación que ella misma genera.*

En similar sentido se pronuncia Torralba (2001, p. 1), cuando afirma que: *“En la actualidad, todavía sólo un porcentaje muy reducido de la población discapacitada está en activo físicamente. Esto afecta sobre todo a la gente joven con alguna discapacidad. El abismo entre la participación deportiva de los discapacitados frente a los no discapacitados podría ser subsanado ofreciendo educación física y deportes adaptados en todos los programas cursados en escuelas, y desarrollando programas de iniciación deportiva, de tiempo libre y de competición deportiva en comunidades-asociaciones y clubes”.*

Con respecto a la situación que presenta el deporte adaptado en el entorno de nuestro estudio, podemos decir que Cataluña ha sido escenario de primicias de vanguardia en esta cuestión. Por solo citar algunos ejemplos que lo confirman, podemos remitirnos a la historia de la Federació Catalana d'Esport per a Minusvàlids (FCEMF): *“La introducció de l'esport adaptat a l'Estat Espanyol va tenir lloc a Catalunya. En un principi, l'any 1958, la Excma. Diputació de Barcelona sota la direcció del Il·lustríssim Senyor Joan Antoni Samaranch, inaugura les Llars Mundet a la zona de la Vall d'Hebrón de Barcelona, per acollir a nens i joves provinents de l'antiga Casa de la Caritat. El director d'esports del centre, el salesià senyor Joan Palau, inspirat en la filosofia del Dr. Guttmann, va fomentar l'activitat esportiva dels joves amb discapacitats del centre, ja que entre els residents hi havia un gran nombre d'afectats per seqüeles de la poliomielitis. Per tal que aquests joves no es veiessin segregats, va habilitar un espai específic, el camp de Santa Rita, on es practicava esport adaptat: natació, tennis de taula i atletisme, sota les ordres de l'entrenador de natació Senyor Pere Cervera”.* (“La introducción del deporte adaptado en el estado español tuvo lugar en Cataluña. En un principio, en el año 1958, la Excma. Diputación de Barcelona bajo la dirección del ilustrísimo Señor Juan Antonio Samarach, inaugura los Llars Mundet en la zona de Vall d'Hebrón de

Barcelona, para acoger a niños y jóvenes que provenían de la antigua Casa de la Caridad. El director de deportes del centro, el salesiano señor Joan Palau, inspirado en la filosofía del Dr. Guttmann, fomentó la actividad deportiva de los jóvenes con discapacidad del centro, ya que entre los residentes había un gran número de afectados por secuelas de la poliomielitis. Por tal que aquellos jóvenes no se vieran segregados, habilito un espacio específico, el campo de Santa Rita, donde se practicaba deporte adaptado: natación, tenis de mesa y atletismo, bajo las ordenes del entrenador de natación Señor Pere Cervera”)¹⁰⁴.

En 1965, fue creado el Instituto Guttmann que resultó ser: *“el primer hospital del estado español dedicado a la asistencia de pacientes con paraplejía y tetraplejía que introdujo en nuestro país las técnicas del doctor Guttmann entre ellas la práctica y la promoción del deporte como un instrumento muy valioso para la rehabilitación física y psíquica de las personas con discapacidad”* (Salvador, Yepes y Finestres, 2003, p.1). Desde entonces, la práctica deportiva intrahospitalaria ha sido continua y ha demostrado la estrecha relación que tiene el deporte con el proceso rehabilitador.



¹⁰⁴ Traducción autora de la Tesis.

Por último, otro importante logro fue la creación en su día del “Programa Hospi Sport de la Federació Catalana d'Esport de Minusválids Físics”, expuesto por Josep Oriol Martínez Ferrer (2001), donde se resaltan los beneficios psicológicos, fisiológicos y socioculturales que se derivan de *“afavorir el procés de readaptació funcional i reinserció social de les persones amb greus discapacitats físiques, ingressades als hospitals públics de Catalunya, mitjançant la iniciació a la pràctica esportiva adaptada”*. (“favorecer el proceso de readaptación funcional y reinserción social de las personas con graves discapacidades físicas, ingresadas en hospitales públicos de Cataluña, mediante la iniciación a la práctica deportiva adaptada”)¹⁰⁵.

Igualmente, en publicaciones precedentes, Cumellas (2000, p.1) hemos llamado la atención sobre este aspecto, anotando que en Catalunya, después de las Paraolimpiadas de 1992, el interés por la Actividad Física Adaptada aumenta, el deporte adaptado empieza a tener más deportistas practicantes, y el Atletismo tiene un resurgimiento, aunque con una serie de obstáculos que le dificultan un mayor desarrollo: *“El deporte adaptado cada vez es más conocido y en concreto el atletismo. Según los datos de la Federación Catalana de Atletismo Adaptado, en 1992 había en Cataluña (España) 12 atletas federados y en 1999 constaban 36, lo cual supone un aumento(...) Pero los técnicos deportivos siguen encontrándose con la dificultad de no tener literatura de consulta a la que puedan acceder sin dificultad y que les pueda servir como base documental, tratar aspectos generales y puntuales en los que profundizar según la limitación de cada deportista. La actividad deportiva adaptada no se realiza con rigurosidad por falta de apoyo social y político que regule y posibilite su estudio y entrenamiento con normalidad. El atletismo adaptado es poco estudiado y en concreto la especialidad de lanzamientos de atletas parapléjicos y tetrapléjicos es tal vez la menos investigada”*. Hoy pudiéramos aportar más elementos que ratifican esta aseveración, puesto a la encomiable labor que continúa desarrollando el Club de Atletismo Nou Barris de Barcelona, se han

¹⁰⁵ Traducción autora de la Tesis.

sumado otras localidades y patrocinadores, como es el caso del trabajo que se viene desarrollando en las instalaciones de Hospitalet Nord.

Todo lo cual está en consonancia con las aspiraciones plasmadas en la Llei de l'Esport Català, que en su artículo 3.2.d expone, según se cita en el “Llibre Blanc de l'Esport a Catalunya” (2003, p. 102): *“Formular i executar programes especials per a l'educació física i esportiva de les persones disminuïdes i dels sectors socials més necessitats, a fi que tots ells tinguin més facilitats i oportunitats de practicar l'esport i l'educació física”*. (“Formular y ejecutar programas especiales para la educación física y deportiva de las personas disminuidas y de los sectores sociales más necesitados, a fin que todos ellos tengan más facilidades y oportunidades de practicar el deporte y la educación física”)¹⁰⁶.

6.1.- LÍNEAS DE ACCIÓN PARA PROMOVER UN CAMBIO DE ACTITUD Y DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA ESCOLAR

Con respecto a toda esta cuestión de la importancia de la Educación Física Adaptada, cuya materialización pasa ineludiblemente por la necesidad de modificar no solo su escenario, sino también la mentalidad de los protagonistas implicados, transformándola hacia una orientación inclusiva de su concepción, hemos propuesto durante el *“I Congreso Andaluz y XII Congreso Nacional de Espina Bífida de Málaga, de octubre de 2007”*, lo que consideramos: “Líneas de acción para promover un cambio de actitud y de enseñanza de la Educación Física Inclusiva Escolar”, en las hay que tener en cuenta que se trata de un conjunto de aspectos a tener muy en cuenta (no prevalece uno antes que otro) y todos importantes, y que en los que en esencia se propone lo siguiente:

1.- Necesidad de crear Sentido de Comunidad Educativa.

¹⁰⁶ Traducción autora de la Tesis.

Lo que se logra abriendo canales para la participación y colaboración de todos –profesorado, alumnado, familia, especialistas, Administración, entorno– desarrollando diferentes tipos de actividades que promuevan el conocimiento mutuo, las relaciones, la comunicación y el disfrute. La creación de centros pequeños contribuye notablemente a la creación de estos ambientes.

2.- Obligación de eliminar las barreras físicas y psicológicas.

Todas las personas deben tener accesibilidad a todas las instalaciones y recursos del centro. Esto implica el adecuar y adaptar aulas e instalaciones deportivas y sus accesos, mobiliario, material escolar y deportivo, y un transporte adaptado. A la vez que se deben desarrollar proyectos de sensibilización a nivel de toda la comunidad escolar, y dentro de todas las áreas del currículum, para erradicar las barreras psicológicas, creadas especialmente por parte de los adultos y no por los escolares¹⁰⁷.

3.- Trabajar por optimizar la utilización del currículo.

El profesorado de Educación Física debe tener un pleno conocimiento y formación del currículum y no adoptar medidas excepcionales para el alumnado que presenta discapacidades motrices. Se debe aprovechar la flexibilidad que este ofrece para la participación activa de todos los escolares. La programación se ha de adaptar al alumnado y no el alumnado a la programación.

¹⁰⁷ “Por experiencia sabemos que los niños aceptan a sus pares con incapacidades sin problemas y pueden ofrecer mucho apoyo. Son los adultos que crean las barreras” (Brown, 1987, en Gomendio 2000, p. 99).

4.- Rechazo de la integración falsa en las clases de Educación Física¹⁰⁸: valoración y atención del alumnado que presenta discapacidad.

El escolar que presenta discapacidades motrices ha de sentirse querido, valorado, reconocido, que forma parte de un grupo, de una comunidad (el rechazo provoca inseguridad, robándole la autoestima). Para lo cual resulta muy conveniente:

- La ratio alumnado-clase reducida (veinte como máximo).
- Reducción de profesorado impartiendo clase en el aula (evitar un docente para cada área).
- Realizar actividades que el niño o la niña pueda disfrutar y participar plenamente (de forma activa y efectiva), comunicarse, relacionarse y colaborar con todos los compañeros y compañeras.
- Realizar actividades que se establezcan y cumplan a corto plazo, donde el niño y la niña afronte situaciones y las resuelva por sí solo (la persona es según lo que es capaz de hacer).
- Interesarse más por su comportamiento social y emocional, recompensando su esfuerzo y rendimiento. Dar el niño y niña estímulos de apoyo y motivación para mantener su interés, valorar sus logros y la superación de estos.
- El que el profesor o profesora titular tenga un asistente en clase con un mínimo de conocimientos en Educación Física Adaptada, que preste ayuda, coopere y colabore con el niño o niña durante la sesión, fomentando su plena participación de la actividad.

¹⁰⁸ M.Ríos (2003, p. 358).

5.- Titular del aula de Educación Física

El objetivo debe ser conseguir el éxito de todos y todas, con todos y todas, sin excepciones, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones. Para ello es necesario:

- Utilizar el mismo currículo básico, general, único para todo el alumnado y adaptar, si es necesario, la programación, las actividades, los juegos, los deportes, para que pueda participar todo el grupo clase. Tener siempre presente que es la programación la que se adapta al alumnado y no estos a la programación.
- Se deberá conocer las capacidades del alumnado y cómo potenciarlas. Por tanto colaboraremos y preguntaremos a las personas especialistas, y al mismo escolar que presenta discapacidad, qué puede llegar hacer y cómo.
- Realizar actividades sensibilizadoras, para eliminar las barreras psicológicas (el miedo innato a lo diferente).
- Coordinarse con las personas especialistas (asesor de Educación Física Adaptada, fisioterapeuta, psicólogo, etc.) y con la persona asistente que ayudará en la sesión, concretando bien el rol, la responsabilidad, las tareas a realizar por cada persona.
- Crear canales (actividades diversas) para que se de la participación, comunicación, relación, colaboración y apoyo entre todos los miembros del grupo clase (educadores y alumnado).
- Se deberá evitar la repetición de ejercicios y actividades adaptadas, porque disminuye la motivación del alumnado del grupo clase.

- Rehuiremos de actividades demasiado competitivas porque favorecen el rechazo de las personas menos hábiles del grupo, ofreciendo a cambio, y como buena alternativa, las actividades que desarrollen la cooperación, que secunden el trabajo y colaboración entre compañeros y compañeras de clase, todo ello sin dejar de lado las actividades relacionadas con un trabajo individual que permiten conocerse a sí mismo, esforzarse, superarse, mejorar el rendimiento, como es el caso de la práctica del deporte del Atletismo.
- Valorar en el alumnado la superación de objetivos (cómo aprenden y cómo utilizan sus conocimientos).
- Formarse a través de la asistencia a cursos relacionados con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Conocer las diferentes asociaciones que pueden ofrecer información y recursos.

6.- Asegurar una buena organización escolar por parte del equipo directivo.

La dirección del centro debe distribuir muy bien los cargos y responsabilidades entre todos los miembros de la comunidad, apoyar y valorar al máximo el trabajo y actuaciones del profesorado. Así mismo será muy importante el que se promuevan estrategias para crear un ambiente de bienestar colectivo que estimule la aceptación de todas las personas sin excepciones. Creemos que es básico la puesta en marcha de proyectos sensibilizadores, a nivel de participación de todas las áreas, en los que se comprometa y participe toda la comunidad escolar, potenciando todos aquellos objetivos y contenidos actitudinales relacionados con aspectos como la comunicación, la colaboración y la aceptación de las diferencias individuales. Las programaciones deberán estar cuidadosamente estructuradas, diseñadas y aceptadas por todos (ser

concientes de las implicaciones, el papel a realizar por parte de cada persona y su cumplimiento).

7.- Garantizar la disponibilidad y buen uso de los recursos, suficientes y adaptados.

La importancia de tener y realizar un buen uso de los recursos materiales adaptados dentro del aula, sin olvidar los tecnológicos y los funcionales, como la flexibilidad de los horarios y los agrupamientos dentro de la clase.

En cuanto a los recursos humanos la necesidad de disponer de la importante colaboración de las siguientes personas:

- *El apoyo exterior del centro, especialista en Educación Física Adaptada y fisioterapeuta:* necesidad de que entre las personas que forman el equipo de asesoramiento psicológico y pedagógico existente en la zona se encuentre un especialista de Educación Física Adaptada y un o una fisioterapeuta, que orienten y asesoren sobre las características, contenidos, métodos, recursos (materiales, funcionales, humanos y tecnológicos) y objetivos a alcanzar con el alumnado que presenta discapacidad motriz. Estas personas deberán trabajar junto con el profesorado, en las estrategias a seguir para la inclusión del alumnado, colaborando en los proyectos de sensibilización del centro.
- *El profesorado de Educación Especial del centro:* en el caso de que no se disponga de un especialista asesor en Educación Física Adaptada, será importante su colaboración e incluso presencia en las sesiones de Educación Física, para asesorar en aspectos metodológicos, organizativos y de valoración de la programación.
- *La eficacia del recurso de persona auxiliar en la sesión de Educación Física, guía de apoyo:* deberá tener una formación mínima en Educación

Física Adaptada, siendo obligada su presencia durante toda la sesión cuando en el grupo clase haya algún alumno o alumna que presenta discapacidad motriz. El éxito de este recurso dependerá de la plena participación activa de la persona que realiza la función de guía durante la sesión de Educación Física, de su implicación y acompañamiento activo del niño o niña que presenta discapacidades motrices (mover al escolar de forma optima y estar en el lugar adecuado en cada momento de la sesión, para facilitar la participación de este o esta), y de la buena planificación, organización del docente titular de Educación Física y su coordinación con la persona asistente.

- *Los compañeros y compañeras de clase:* serán un buen recurso humano para facilitar la participación del escolar que presenta discapacidad, ayudándole en sus desplazamientos, colaborando junto al profesor o profesora para la inclusión.
- *Los Centros de Recursos:* detectando las necesidades del profesorado de Educación Física y ofreciendo con ello la formación permanente imprescindible, ofreciendo la posibilidad de consulta de las publicaciones relacionadas con la Educación Física Adaptada.
- *La Universidad:* como fuente de formación y asesoramiento curricular y recurso humano.
- *El estimular la colaboración efectiva de la familia:* promover que los padres y madres visiten y colaboren con el centro periódicamente (tener actualizados sus localizaciones telefónicas y de correos electrónicos), dando la posibilidad de que participen activamente en las sesiones de Educación Física y actividades del centro.
- *El asegurar el apoyo efectivo de la Administración:* este apoyo debe consistir en facilitar los recursos necesarios (económicos para la compra

de materiales, humanos y de instrucción), el tiempo y el espacio para la formación e innovación educativa. Fomentar el que el profesorado crea más en sus posibilidades, en su trabajo y en definitiva en ellos mismos.

- *El papel del inspector o inspectora:* esta figura resulta clave en todo este proyecto, que debe actuar como canal de comunicación, ente formador y de apoyo humano.

8.- Hacer trabajo en equipo: colaboración, compromiso, constancia, respeto y confianza entre el profesorado.

El proyecto debe ser asumido por todos; el claustro debe no solo cooperar en todas las actividades (cada persona tiene asignada una tarea) sino que debe colaborar (entre todos se hace el plan) y basar el trabajo en la confianza y el respeto mutuo. El profesorado ha de reunirse y reflexionar, analizar qué, cómo, y por qué, planificar y preparar materiales, formarse e informarse a nivel general, y más específicamente, para investigar e innovar. El equipo directivo debe implicar al profesorado en proyectos entusiastas pero a la vez realistas, en los que participe toda la comunidad educativa. Se debe alimentar tanto la ilusión, como la responsabilidad y el compromiso de todos.

9.- Proyecto Educativo de Centro.

En él debe hacer referencia al área de la Educación Física, sus objetivos y su relación con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a igual que el resto de las materias del currículo.

10.- Necesidad y obligación de tiempo.

Referido tanto al menester de tiempo para reunirse, reflexionar, analizar, planificar, preparar materiales, evaluar, como a la obligación de tiempo para formarse e informarse, investigar e innovar y el intercambiar experiencias.

11.- Promover la formación e innovación.

Referida tanto a la formación inicial, como a la permanente (asistencia a cursos referentes al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y su inclusión), ambas enriquecidas con la investigación¹⁰⁹. Y en cuanto a la innovación, esta debe consistir en la puesta en práctica de nuevas experiencias, en la reflexión, análisis, valoración e intercambio de experiencias con otros docentes (del propio centro o de la zona), aceptando la visita de “observadores” dentro de las aulas y creando una “cultura” de divulgación de las mejores experiencias, a través de las publicaciones.

12.- Evaluación del proceso.

Aunque hay que tener siempre en cuenta el objetivo que se persigue, consideramos muy importante el observar y analizar periódicamente de qué forma se lleva a cabo el proceso del plan entre todas las personas, su seguimiento y evaluación nos facilitará el conocimiento de los logros y de las limitaciones para la búsqueda de las soluciones, nos permitirá realizar cambios y mejorar la educación. Es aconsejable la creación de una comisión que a lo largo del proceso controle la marcha del mismo, haciendo un seguimiento valorativo de las actividades.

¹⁰⁹ Ley LOGSE (1990), Art. 55 y 56 por primera vez en el sistema educativo se hace referencia a la mejora de la cualificación y formación del profesorado como derecho y obligación a la formación permanente, y a la innovación e investigación educativa. La Ley LOE (2006), Art. 1,2 se promueve la formación del profesorado y la innovación e investigación educativa, y concretamente en el Art. 102 se hace referencia a la importancia de la formación del profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad.

6.2.- EL INICIO Y PRÁCTICA DEL ATLETISMO ADAPTADO EN LA ESCUELA

En lo concerniente al Atletismo Adaptado en particular, de cuyo inicio y práctica a nivel de Educación Física del ciclo superior de primaria, somos fervientes defensores, por los beneficios que este aporta al desarrollo de la personalidad del alumnado que presenta discapacidad motriz, en concreto la especialidad de lanzamiento de peso, como veremos en los resultados de nuestro estudio, no es un recurso que se utilice con la asiduidad deseada y que nos motiva la presentación en nuestra tesis de una propuesta orientativa para los docentes de Educación Física.

Pero podemos asegurar que ello no es una situación que no está limitada únicamente al campo del sistema educacional propiamente, sino inclusive está presente en el deporte de competición. Nuestra aseveración está basada en la constatada tardanza en que el Atletismo Adaptado ha sido incluido en los programas de formación para obtener la titulación de Monitor y Entrenador de Atletismo¹¹⁰; lo que es ratificado por lo resultados obtenidos por Gomendio sobre la enseñanza de Educación Física y la inclusión (2000, p. 92) y sobre los que concluye que: *“Se puede observar que existen demandas parecidas en todos los lugares, siendo lo fundamental la falta de formación de los enseñantes, a parte de la constatación de la necesidad de más de un cambio de actitudes que de recursos sofisticados. En otro sentido, se refleja una falta de diseño de programas y guías para el profesor y por último la dificultad de poder generalizar las conclusiones de los resultados, dadas las características particulares de los sujetos que participan en cada diseño experimental.”*

¹¹⁰ Orden ECI/430/2005, de 17 de febrero, por la que se establecen para el ámbito territorial de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia, los currículos y las pruebas y requisitos de acceso, correspondientes a los títulos de técnico deportivo y de técnico deportivo superior de atletismo.

No solamente la insuficiente formación influye en la poca presencia de la especialidad de lanzamiento de peso en la Educación Física escolar, puesto que su adecuación plantea dificultades objetivamente difíciles de superar. A ello nos referimos, Cumellas (2006, p. 159), cuando afirmamos que: *“Antes de todo es importante resaltar que no es nada fácil llegar a realizar un reglamento del deporte adaptado, y en este caso concreto del atletismo. Para los médicos, especialistas, y expertos en el tema es bastante difícil realizar una buena valoración, clasificación por niveles de los atletas y concretar la normativa a seguir, debido a la gran diferencia de discapacidad entre unas personas y otras. En el caso de la especialidad de lanzamientos, y en concreto silla de ruedas, debido a que cada atleta tiene una discapacidad diferente, cada uno debe utilizar una silla diferente para lanzar. El entrenador debe tener en cuenta las limitaciones del lanzador, estudiar la técnica a utilizar (tipo de lanzamiento, material, ubicación atleta), y diseñar la silla adecuada a su discapacidad (Manuel Sánchez en Cumellas y Méndez, 1999)”*.

Por lo mismo, resulta aconsejable iniciar la práctica de estas disciplinas en edades tempranas, opinión que queda reforzada por la afirmación de Gomendio (2000, p. 154) al afirmar que: *“se puede observar que las dificultades de la educación física integrada son mayores en los cursos de secundaria, por ser las actividades más específicas y estar sujetas a la cooperación-oposición del/los compañeros. Sin embargo en las edades tempranas y dadas las características psicomotrices de los niños de 6-8 años, se hace más fácil la planificación de actividades integradoras”*.

También es aconsejable la iniciación al deporte del Atletismo Adaptado en la edad escolar porque el alumnado todavía acepta de buen grado el cambio de normas y adaptaciones, en los juegos y deportes (Gillespie, 2002; Kalyvas y Reid, 2003; y Obrusníková, Válková y Block, 2003).

Finalmente decir que es aconsejable el inicio y la práctica de este deporte individual en la educación primaria porque, además de suponer la superación

de uno mismo, una mejora del rendimiento y con ello una mayor motivación por seguir participando en actividades físicas, permite una enseñanza individualizada, presentando con ello menos dificultades en el momento de la inclusión del alumnado a nivel de grupo clase.

Concluyendo diríamos que según la capacidad y nivel de limitación del alumnado que presenta discapacidad motriz, aspecto clave para tener en cuenta una verdadera inclusión (Brown en Gomendio 2000, p. 101-102), escogeríamos aquellos deportes que más nos permitieran la participación de todo el alumnado al mismo tiempo, siendo el Atletismo Adaptado una buena opción y dentro de este la especialidad de lanzamiento de peso adaptado, por ser uno de los recursos a poder utilizar con éxito, ya que nos permite un trabajo individual dentro del grupo clase.

Teniendo en cuenta la experiencia vivida con la enseñanza y práctica de los lanzamientos adaptados en la escuela, destacamos aquellos aspectos que hacen que estos no se realicen:

- El profesorado no tiene la suficiente formación necesaria específica (técnica lanzamientos de peso convencional y técnica lanzamiento de peso adaptado).
- El profesorado no tiene bibliografía específica.
- El profesorado no tiene los recursos materiales (silla adecuada y soporte adecuado para lanzar), ni los recursos humanos (apoyo de un guía o auxiliar), ni tampoco las instalaciones adecuadas.

Es importante señalar la importancia de que las adecuaciones que se requieren para la práctica del Atletismo Adaptado, y de cualquier otra disciplina deportiva adaptada, dependen en primer lugar de distinguir que se trate de deporte adaptado dirigido a la alta competición, o de deporte adaptado con fines

educativos y de iniciación deportiva. Solo a modo de ilustración sobre el desarrollo tecnológico que se ha producido en torno al Atletismo (carreras), para los practicantes que padecen la amputación de sus extremidades, exponemos a continuación algunos de los tipos predominantes de prótesis que estos utilizan.



Imagen nº 19: momentos de competición del Meeting de Hospitalet Nord, 2008 (Barcelona). Fotografías tomadas por M. Cumellas.

Similar situación la encontramos en el caso concreto del anclaje para los lanzamientos adaptados en el Atletismo, donde se puede apreciar el sistema “MASA”, aportación realizada por Manolo Sánchez Aguilera, reconocido especialista de Atletismo Adaptado del Club de Nou Barris de Barcelona, para las Olimpiadas de Barcelona (1992), con el que se logró reducir considerablemente el tiempo de demora que se producía entre cada lanzamiento y la preparación previa de los atletas para ejecutarlo (se paso de 12-15 minutos a 10 segundos de anclaje). Actualmente Sánchez esta trabajando en un nuevo proyecto de anclaje, que permitirá mejorar la seguridad y el lanzamiento de los atletas que presentan discapacidades motrices.



Imagen nº 20: acciones de Lanzamiento de Disco Adaptado en las Paraolimpiadas de Barcelona'92 y de Lanzamiento de Peso Adaptado en el Meeting de Hospitalet Nord, 2008 (Barcelona). Fotografías tomadas por M. Cumellas.

Nuestra Tesis incluye una propuesta de adecuación metodológica del lanzamiento de peso convencional, para la enseñanza del lanzamiento de peso adaptado a individuos parapléjicos, y unas orientaciones para llevar a cabo la iniciación de esta especialidad adaptada en el ciclo superior de primaria. Insistimos en el **beneficio de incorporar la especialidad de lanzamiento de peso adaptado dentro de la programación de Educación Física Escolar**, y en especial cuando el profesor o profesora tiene en sus clases escolares que presenta discapacidad motriz, porque **su práctica es un reto:**

- 1- Mejora la coordinación óculo-motriz.
- 2- Mejora la atención, concentración, serenidad al agarrar el peso y pensar en la correcta forma de lanzar (técnica adecuada según la edad y limitación) y la relajación suficiente para realizar el gesto.
- 3- El lanzador aprende a sacar el máximo de provecho de sus capacidades (movilidad del tronco, brazos, mano), para que el peso tenga la trayectoria más alta y tensa posible.

4- Su éxito también dependerá de su esfuerzo y superación. Todo su cuerpo deberá realizar un gran trabajo, donde los brazos y al final el gesto de la mano será fundamental.

5- Es una especialidad que motiva al alumnado que presenta discapacidad, porque le permite superar su habilidad motriz y condición física (fuerza de brazos).

6- El niño o niña que presenta discapacidad es evaluador de sí mismo, ya que en cada lanzamiento puede comprobar por sí mismo un resultado evidente (la distancia alcanzada) y con ello su progreso y rendimiento.

7- Obtiene unos resultados y progresos, y con ello una mayor confianza y seguridad en sí mismo.

8- Participa plenamente y durante toda la sesión de Educación Física.

9- Se inicia en un deporte, especialidad, que podrá practicar en horas extraescolares, en algún club de atletismo que lleve a cabo la inclusión, y participar y competir en actividades deportivas.

6.2.1- PROPUESTA DEL INICIO Y ENSEÑANZA DEL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO EN EL CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA

La principal aspiración personal que nos motivaba cuando nos empeñamos en el propósito de desarrollar nuestra Tesis Doctoral, desde que tuvimos la experiencia con una alumna de Espina Bífida de 5º curso, de la Escuela “Joan Juncadella” en Sant Vicenç dels Horts (Barcelona), y que se ha mantenido viva a lo largo de toda su andadura hasta la culminación, siempre ha sido poder divulgar nuestra experiencia pedagógica, como una modesta contribución al profesorado de Educación Física que tuvieran que pasar por una situación similar a la nuestra, aportándoles unas bases metodológicas para el inicio y la

enseñanza del lanzamiento de peso adaptado en el ciclo superior de primaria, a partir de los métodos que se siguen para la enseñanza del lanzamiento de peso convencional, y todo ello con la particularidad de desarrollar las clases con un grupo de alumnos y alumnas, entre los cuales participara un estudiante que presentara discapacidad motriz.

Las limitaciones en el alcance de nuestra aspiración, reflejan no solo nuestras propias limitaciones para abarcar todos los matices de una metodología siempre incompleta e imperfecta, sino además están condicionadas por el ámbito de actuación a la que está dirigida, en el que las propias circunstancias personales que acompañan e identifican a cada individuo que presenta discapacidad, son únicas e irrepetibles; así como también lo son la percepción y actitudes de ella derivadas, que adoptan los coetáneos y el clima psicológico que impera en el grupo con respecto a su compañero o compañera “diferente”. De manera que se trata únicamente de una guía para el trabajo a desarrollar, que necesariamente tendrá que ser adaptada y enriquecida por cada docente.

El deporte adaptado ha operado un incremento sustancial en los últimos años y de igual manera ha crecido la sensibilización de la sociedad por el mismo, a partir de los Juegos Paraolímpicos de Barcelona en 1992. En la última de las Paraolimpiadas celebradas en Beijing, fueron convocadas las 20 disciplinas deportivas que se aprecian en la siguiente figura número 4, sin que ello signifique que estas sean las únicas que cuentan con federaciones deportivas de deportes adaptados y practicantes debidamente acreditados por licencias federativas, que de alguna manera son las disciplinas que cuentan con mayor difusión y popularidad. Estas fueron las siguientes:

**CUADRO Nº 5: PARAOLIMPIADAS DE BEIJING.
DISCIPLINAS DEPORTIVAS**



Figura nº 4: tomado de <http://www.csd.gob.es/csd/competicion/02deporteParalimpico/Juegos-Paralimpicos-Pekin-2008/deportes-en-pekín-2008/>

Cada una de ellas se organiza con diferentes categorías de competición según sea el tipo de discapacidad, las que a su vez se subdividen en diferentes grupos según sea la profundidad de la minusvalía, como se explica en el 2.4 de esta Tesis “Clasificación de la discapacidades” y “Clasificación del Atletismo Adaptado Competitivo”. De manera que en el caso del Atletismo Adaptado para atletas que presentan discapacidades motrices, a nivel competitivo, las disciplinas que se convocan, y entre las cuales está el lanzamiento de peso adaptado, son las siguientes:

CUADRO Nº 6: ATLETISMO ADAPTADO PARA ATLETAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDADES MOTRICES

MODALIDADES COMPETITIVAS	TIPOS DE DISCAPACIDADES MOTRICES			
	ESPINA BÍFIDA	AMPUTADOS	PARALÍTICOS CEREBRALES	LESIONADOS MEDULARES
CARRERAS				
100 m lisos	X	X	X	X
200 m lisos	X	X	X	X
400 m lisos	X	X	X	X
800 m lisos	X	X	X	X
1.500 m lisos	X	X	X	X
5.000 m lisos	X	X	X	X
10.00 m lisos	X	X	NO	X
Maratón	X	NO	NO	X
4X100 m	X	X	X	X
4X400 m	X	X	X	X
SALTOS				
Salto Altura	NO	X	NO	NO
Salto Longitud	NO	X	NO	NO
Triple salto	NO	X	NO	NO
LANZAMIENTOS				
Jabalina	X	X	NO	X
Disco	X	X	NO	X
Peso	X	X	NO	X
Club	NO	NO	X	NO

De los deportes adaptados que se practican, el Atletismo, el Baloncesto y el Voleibol, según nuestras observaciones más recientes, resultan cada vez más utilizadas en las clases de Educación Física; sin que podamos asegurar con igual certeza, que en todos los casos el profesorado cuente con los aspectos en los que se profundiza en nuestro estudio: formación profesional, dominio curricular y recursos materiales y humanos; lo que justifica nuestro empeño en esta dirección.

Nuestra propuesta de enseñanza del lanzamiento de peso adaptado en el ciclo superior de primaria, la hemos dividido para su presentación, y facilitar su comprensión, en dos partes fundamentales:

1. Aspectos a tener en cuenta en el lanzamiento de peso adaptado, a partir del convencional.

2. Metodología de la enseñanza del lanzamiento de peso adaptado.

En la primera parte (6.2.2), se abordan aspectos reglamentarios y de seguridad de carácter general, que se deben tener en cuenta para el lanzamiento del peso adaptado a nivel competitivo, muchos de los cuales también deben estar presentes en las clases de Educación Física. En el cuadro número 7, se complementa con la propuesta de un paralelismo comparativo entre las normas reglamentarias y la descripción secuencial de la técnica del lanzamiento de peso convencional, que proponen Ballesteros y Álvarez (1980), cuya obra es un referente habitualmente consultado por los técnicos y especialistas de Atletismo, con las normas reglamentarias y la descripción secuencial de la técnica del lanzamiento de peso adaptado para atletas parapléjicos¹¹¹, a partir de la adecuación de una ponencia que a partir de las experiencias referidas por Manolo Sánchez del Club Nou Barris de Barcelona, fue presentada por la autora de la Tesis, con la colaboración de J. Méndez, lanzador paralímpico de este club, al “IV Congrés de les Ciències de l’Esport, l’Educació Física i la Recreació” (Cumellas y Méndez 1999); con la certeza de que se trata de una recopilación no existente para este deporte adaptado.

En la segunda parte (6.2.3), se destacan las aportaciones funcionales, cardio-respiratorias y perceptivo-motrices que tributa el inicio y la práctica de Atletismo por parte de los escolares, como motivo de clases de Educación Física. Adicionalmente se dan orientaciones y principios organizativos y de seguridad de carácter general que se deben tener en cuenta en las clases, así como actividades típicas a desarrollar. Por último, siguiendo el esquema comparativo con Ballesteros-Álvarez/Cumellas, se abordan las diferencias en el ordenamiento para el aprendizaje del lanzamiento de peso convencional y el adaptado. Finalmente se presenta el cuadro número 8 que resume toda esta parte.

¹¹¹ La comparación del lanzamiento de peso adaptado, esta hecha con este tipo de atletas por ser los más mayoritarios en la competición.

Finalmente, se dan las orientaciones didácticas para el inicio y la práctica del lanzamiento de peso adaptado en la escuela (6.2.4).

6.2.2.- EL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO A NIVEL COMPETITIVO

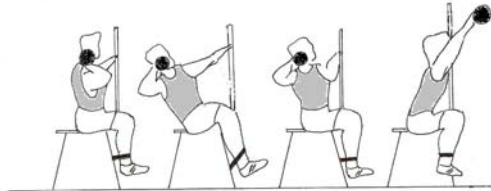
En todos los deportes adaptados incluyendo el Atletismo, y en este, el lanzamiento de peso, las normas reglamentarias de competición han sido derivadas por las Federaciones Internacionales correspondientes, de las existentes para el deporte competitivo convencional; e igualmente los patrones de la ejecución técnica de los deportes adaptados, han tomado como referentes de la ejecución la biomecánica de los deportes convencionales, con las lógicas adecuaciones que condicionan las limitaciones motrices de los practicantes que presentan discapacidad. Por ello, hemos considerado de gran utilidad para los docentes, que están familiarizados con las reglas y la técnica del lanzamiento convencional, que pudieran disponer de un paralelismo comparativo de las **reglas y la técnica de ejecución** entre ambas modalidades, que presentamos a continuación, en el cuadro número 7.

**CUADRO Nº 7: REGLAS Y TÉCNICA DE EJECUCIÓN
LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO**

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LAS NORMAS REGLAMENTARIAS Y LA DESCRIPCIÓN SECUENCIAL DE LA TÉCNICA DEL LANZAMIENTO DE PESO CONVENCIONAL Y EL ADAPTADO	
ATLETAS CONVENCIONALES (SEGÚN BALLESTEROS Y ÁLVAREZ)	ATLETAS PARAPLÉJICOS (SEGÚN CUMELLAS)
REGLAMENTACIÓN	
REGLAS GENERALES	
El reglamento condiciona la ejecución técnica del atleta.	El reglamento y las limitaciones para realizar la actividad condicionan la técnica.
EL ARTEFACTO	
El peso será macizo, de hierro, de latón u otro material que no sea más blando o bien una envoltura de cualquiera de estos metales llena de plomo u otro material (pesará 7,260 Kg; el femenino, 4 Kg). Tendrá forma esférica y superficie lisa, diámetro máximo de 130 milímetros y mínimo 110, en hombres seniors (en mujeres, 110 de máximo y 95 de mínimo).	Es una esfera de metal, lisa, con un peso de 4 k , con un diámetro de entre 95 y 110 mm de máximo.
EL CÍRCULO DE LANZAMIENTO	
Será de 2,135 m de diámetro interior, rodeado por una pretina y lleno de cemento o de otro material similar, quedando unos 2 cm, más bajo que el borde que lo circunda. Está dividido por una línea central perpendicular a la dirección del lanzamiento, que parte al círculo en dos mitades exactas.	De 2'135 de diámetro, con un aro metálico de 20 mm de alto, que sobresale del suelo. Este será de cemento o algún otro material liso, pues no tiene importancia para el lanzamiento, ya que los lanzadores/as están sujetos a su silla, la cual está anclada en el suelo.
	

EL CONTENEDOR	
Es una madera de 8 cm de altura, colocada en el exterior del círculo. Por dentro, su longitud en forma de arco, es de 122 cm y la anchura 11,4 cm. Se fija en el suelo.	No se usa.
EL SISTEMA DE ANCLAJE	
No se usa.	La silla debe quedar bien sujeta e inmovilizada en el suelo, para que el o la atleta pueda lanzar bien y seguro.
LA ZONA DE CAÍDA	
Está limitada por unas líneas que, partiendo del centro del círculo y pasando por los extremos del contenedor, se prolongan hasta donde sea necesario, formando un ángulo de 40°, dentro del cual se encuentra la zona de caída reglamentaria. Las líneas de 5 cm, que marcan la zona no son parte de la misma.	Las características son similares.
LAS NORMAS DE COMPETICIÓN	
<p>Se debe partir de una posición estacionaria y equilibrada dentro, sin pisar ningún borde. Finalizado el lanzamiento, se sale por la media parte posterior del círculo y después de que el objeto haya caído al suelo. Tampoco se puede pisar el exterior, saliendo en desequilibrio. El contenedor se puede tocar por dentro, pero no pisar encima.</p> <p>Los lanzamientos se medirán desde el centro del círculo, hasta la parte de huella más próxima dejada por el peso después de caer, tomando la medida y lectura en el borde interior del contenedor.</p> <p>Los concursantes tendrán 6 intentos (en caso de ser más de 8 participantes, sólo los 8 primeros harán los 3 de mejora).</p> <p>Los lanzamientos se realizan uno detrás del otro (lanzan por turno), realizando en total tres lanzamientos.</p>	<p>La silla debe estar dentro de los límites del lanzamiento, salvo el reposa pies, y bien sujeta al suelo, para que no se mueva cuando se realice el lanzamiento, y para que el lanzador/a no se caiga y haga un nulo.</p> <p>Siempre que la pierna toque algún punto de anclaje que esté sujeto fuera del círculo, será nulo. Por lo tanto el o la atleta deberá tener las piernas atadas a la silla, ya que de lo contrario esta se moverá y hará nulo.</p> <p>Se lanzan tres intentos seguidos para evitar perder mucho tiempo en el cambio de lanzadores/as, de silla y que la prueba sea excesivamente larga. En la primera ronda de lanzamientos, el o la atleta puede hacer dos tiros de prueba, para comprobar que la silla está bien orientada. La silla no se podrá mover de su posición una vez lanzado el primer intento.</p>

TÉCNICA	
ATLETAS CONVENCIONALES (SEGÚN BALLESTEROS Y ÁLVAREZ)	ATLETAS PARAPLÉJICOS (SEGÚN CUMELLAS)
POSICIÓN INICIAL	
<p>De espaldas a la dirección del lanzamiento, se carga el peso del cuerpo sobre la pierna derecha, verificándose una inclinación del tronco, al tiempo que se alza el talón de la pierna de apoyo y se levanta semiflexionada atrás-arriba la retrasada, que de inmediato desciende hacia la otra, flexionándose ambas bastante y bajando el tronco.</p>	<p>El lanzador/a, si es diestro, se agarra con la mano izquierda a una barra que forma parte de la silla, coge el peso con la mano derecha y se lo coloca en la zona del cuello y la fosa clavicular, dejándose caer hacia atrás con la mayor fuerza posible (la barra se flexiona y le ayuda a realizar el impulso y ayuda a aumentar la velocidad del desplazamiento).</p> <p>Es muy importante el control del artefacto: el lanzador/a, debido a sus limitaciones físicas (en sus gestos interviene menos masa muscular), deberá controlarlo muy bien en su mano, para poder lanzar el móvil lo más lejos posible.</p>
EL DESPLAZAMIENTO	
<p>Acto seguido la pierna derecha se extiende, impulsando de planta y talón, al tiempo que la izquierda lo hace igualmente con fuerza hacia atrás, en dirección al borde del círculo. Esta acción conjunta, precedida por un desequilibrio, produce el desplazamiento.</p> <p>El pie derecho despega ligeramente del suelo, colocándose rápidamente debajo del cuerpo apoyándose diagonalmente en el centro del círculo. El izquierdo, casi simultáneamente, llega también al suelo, al borde del círculo, junto al contenedor, ligeramente a la izquierda del eje de lanzamiento. Ambos pies caen sobre su parte delantera. El tronco llega retrasado en flexión y torsión cargándose en la pierna derecha.</p> <p>En la actualidad muchos atletas lanzan el peso haciendo los giros previos al lanzamiento del disco. Para realizar esto se tiene que inclinar menos en la fase inicial.</p>	<p>No existe propiamente un desplazamiento de impulso longitudinal en el espacio, sino solamente con respecto al eje vertical corporal.</p> <p>Para poder “desplazarse” desde la silla, agarrado a la barra con el brazo izquierdo, tiene que dar una tracción fuerte en el momento exacto que esta empieza a “tirar” hacia adelante. El mayor desplazamiento lo consigue el o la atleta estirando bien el brazo izquierdo en la fase anterior. El retorno hacia adelante, tiene que ser lo más rápido posible.</p> <p>El lanzador/a parapléjico no puede aprovechar los desplazamientos, ni el impulso de las extremidades inferiores. Por este motivo el apoyo firme en la barra, permitirá que el lanzador/a se impulse y lance el artefacto lo más lejos posible. Será importante efectuar los movimientos coordinados y en su momento exacto, sin anticiparse ni retrasarse, aprovechando al máximo de fuerza al tirar de la barra.</p>

LA FASE FINAL	
Se inicia con giro del pie derecho y la rodilla correspondiente al frente, a la par que se van extendiendo ambas piernas. La cadera se desplaza lateralmente, repartiéndose entre las dos piernas el peso del cuerpo. El hombro izquierdo se abre hacia el frente y el derecho sube y rota a la derecha, quedando el tronco algo arqueado a causa de la anticipación del tren inferior.	Se flexiona el brazo izquierdo enérgicamente, para conseguir que el tronco avance lo más posible, "bloqueando" los hombros, cuando el pecho está tocando la barra de sujeción.
EL LANZAMIENTO	
Las piernas realizan una acción explosiva, hasta quedar de puntillas. El hombro y brazo portadores empujan el peso adelante-arriba. El izquierdo se coloca en el plano frontal (no retrocede). Finaliza el lanzamiento sobre la pierna izquierda, que actúa al tiempo que la mano da el último empuje al artefacto. Para evitarse la salida del círculo, se hace un cambio de piernas cayendo sobre la derecha, yendo atrás la izquierda y flexionándose el tronco al frente.	Se tiene que aprovechar el impulso de los movimientos previos hasta este momento. No hay que mover el brazo derecho de su posición original, pero sí estirarlo con la mayor velocidad posible y con la altura adecuada para lograr el mejor ángulo de salida.
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MOVIMIENTO TÉCNICO COMPLETO	
	

Como se habrá podido apreciar, uno de los principales aspectos a tener en cuenta en el lanzamiento de peso adaptado competitivo, está relacionado de manera significativa con la silla donde se sitúa el atleta para efectuar sus lanzamientos y su anclaje correspondiente para fijarla firmemente al suelo. También será muy importante, la orientación de esta silla con respecto a la zona válida, junto con las medidas de seguridad que se deben tener en cuenta.



Imagen nº 21: tres momentos del Lanzamiento de Peso Adaptado. Meeting de Hospitalet Nord, 2008 (Barcelona). Fotografías tomadas por M. Cumellas.

En el diseño y construcción de estas sillas, prevalecen los criterios de comodidad y seguridad que deben imperar sobre otras exigencias. Para todos los casos se establece una altura de 75cm. Además de los dispositivos de sujeción mencionados, cuentan con su correspondiente barra vertical a la que se sujeta el atleta con la mano contraria a la de lanzar, para tomar el impulso necesario.

Este sistema de anclaje al suelo, es un elemento sumamente importante y del que generalmente existen de dos tipos:

- a) Con tranqueras, que consiste en unas correas de nylon que tienen un dispositivo mecánico para tensarlas.
- b) El sistema "Masa", consistente en cuatro potentes ventosas a las que se les ha adaptado un manómetro para controlar la presión de fijación y que es una aportación de Manolo Sánchez, puesta en práctica con gran aceptación durante los Juegos Paralímpicos de Barcelona-92. Este tiene añadido un eje con una barra dentada y un gancho forrado de caucho para no deteriorar la silla. Una ventaja adicional nada desdeñable, es que el sistema se fija en 10 segundos, lo que agiliza considerablemente la duración de las competiciones. Es bastante seguro, y con él se han

logrado muchísimos récords. En la siguiente imagen número 19, se puede observar los detalles de este sistema de ventosas.

Es importante que el lanzador o lanzadora, debido a que utiliza menos masa muscular en el lanzamiento, controle muy bien en sus manos el artefacto para poderlo lanzar lo más lejos posible. Utilizará menos peso (4kg), con un diámetro adecuado a su mano, máximo 110 mm.



Imagen nº 22: Sistema Masa ubicado en la zona de lanzamiento. Meeting Hospitalet Nord, 2008 (Barcelona). Fotografía tomada por M. Cumellas.

6.2.3.- EL INICIO DE LA PRÁCTICA DEL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO ESCOLAR

La Educación Física en el ciclo superior de primaria se caracteriza, por definición curricular, por la introducción paulatina de contenidos relacionados con los deportes específicos, para cuya asimilación se han ido fomentado las bases de habilidades y destrezas desarrollados a través de los juegos pre-deportivos del ciclo precedente. Entre estos deportes, el Atletismo ocupa un lugar preponderante de manera directa, o indirectamente por medio de las carreras, saltos y lanzamientos que propician la transferencia de hábitos motrices entre las disciplinas deportivas.

La enseñanza de las diferentes disciplinas del Atletismo, sus bases reglamentarias, las fases por la que transcurren los diferentes momentos de sus gestos técnicos, las medidas organizativas y los de seguridad que se deben tener en cuenta en las clases, son generalmente conocidas por el profesorado de Educación Física de primaria. En el caso que nos ocupa, es importante saber cómo se adecuan todos estos procedimientos metodológicos cuando concurre la circunstancia de tener entre el grupo de estudiantes a un alumno o alumna que presenta algún tipo de discapacidad motriz, que exige apelar al recurso de la variante adaptada del deporte en cuestión.

Cuando en su momento nos sentimos motivados por iniciar la práctica del Atletismo (lanzamiento del peso), en nuestras clases de Educación Física del ciclo superior de primaria, en las que teníamos un grupo en el cual había una estudiante con espina bífida que iba en silla de ruedas, una de las primeras dificultades que tuvimos que superar fue no contar ni con los recursos humanos suficientes, ni con el material adaptado necesario, ni con la formación específica para desarrollar esta labor. No solamente se trataba de conocer las normas y reglamentos que rigen las competiciones en el Atletismo Adaptado, sino de tener claridad sobre las modificaciones en la biomecánica del movimiento con respecto al convencional, condicionadas por las diferencias

posturales y de movilidad lógicas entre uno y otro. Así como también y no menos importante, tener en cuenta las medidas de seguridad que se debían tener presentes y la adaptación de las condiciones de ejercitación, para desarrollar la actividad en las condiciones de una instalación que no estaba diseñada para ello.

Debemos insistir en que dentro de la Educación Física escolar, el inicio del deporte es un aspecto a practicar con el objetivo de una mejora de las capacidades motrices, y no como meta de competición deportiva, como se ha afirmado anteriormente. El **Atletismo**, directamente relacionado con el **bloque de nuestro currículum “Habilidades motrices y cualidades físicas básicas”**, es el deporte de base por excelencia, ya que contribuye a la preparación para la ejercitación de otros deportes, al incrementar las capacidades físicas y crear una base para la adquisición de habilidades específicas, contribuyendo positivamente al desarrollo motriz del alumnado, mejorando las funciones metabólicas y cardio-respiratorias e incrementando la resistencia a la fatiga; además de que mediante este deporte se consigue la eficacia de movimientos; como lo afirma argumentadamente Amicale (1986). Así pues el Atletismo es un deporte multidisciplinar, porque en él se dan diversidad de situaciones motrices, que lo convierten en un deporte base a nivel escolar y por tanto, con la práctica escolar del Atletismo, se consigue que el alumnado:

- Mejore su motricidad.
- Adquiera las diferentes percepciones.
- Reconozca sensaciones en el movimiento.
- Mejore el gesto.
- Adquiera una mayor conciencia de las posibilidades del propio cuerpo.

Con una buena formación por parte del profesorado, el inicio y práctica del deporte del Atletismo a nivel escolar, no solo es un beneficio para la salud, mejora de la coordinación de los movimientos y mejora de calidad de vida para el alumnado, sino que además desarrolla una serie de hábitos con valor social, muy importantes a tener en cuenta dentro de la educación elemental, como son el autocontrol, el esforzarse para adquirir aprendizaje y superación de sí mismo, la satisfacción al vencer las limitaciones, el respeto al adversario, el aprender a encajar una derrota, además de todos aquellos aspectos relacionados con la comunicación con los demás y la colaboración dentro del grupo clase, favoreciendo una maduración personal y disfrutando a la vez de la actividad física. Todo ello sin olvidar que con su práctica, juegan y realizan ejercicios físicos todos los niños y niñas juntos, sin distinción de sexo, origen o capacidad.

Por tanto, dentro de la Educación Física Inclusiva, el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado es un deporte ideal para ser practicado por todos los chicos y chicas que presentan alguna discapacidad. En concreto, a nivel de alumnado que presenta discapacidad motriz, teniendo en cuenta sus discapacidades, las especialidades a enseñar serían las carreras y lanzamientos¹¹². En nuestro caso presentamos una propuesta de inicio del Atletismo Adaptado, especialidad lanzamiento de peso adaptado, que como hemos ido explicando durante este capítulo, debido a sus características, es una de las especialidades más adecuadas para que el alumnado que presenta discapacidad motriz, inicie y practique en la escuela.

Como continuación del paralelismo comparativo de reglamentación y técnica de ejecución, en el cuadro número 8, lo completamos con el **análisis secuencial del aprendizaje y los aspectos que se deben procurar y evitar** en ambas modalidades (convencional y adaptada), que también formaba parte de la ponencia original (Cumellas y Méndez, 1999).

¹¹² En el caso de amputados extremidades superiores serían carreras y saltos. Se practicarían los lanzamientos en el caso de tener algún miembro superior.

CUADRO Nº 8: ANÁLISIS SECUENCIAL DEL APRENDIZAJE DEL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ENTRE EL LANZAMIENTO DE PESO CONVENCIONAL Y EL ADAPTADO.	
SECUENCIA DE APRENDIZAJE	
ATLETAS CONVENCIONALES (SEGÚN BALLESTEROS Y ÁLVAREZ)	ATLETAS PARAPLÉJICOS (SEGÚN CUMELLAS)
<p>a) <u>Coordinación de piernas y brazos en el gesto de lanzamiento</u> Lanzar con doble apoyo y con ambas manos al tiempo, desde una posición retrasada de tronco y el peso ante el pecho, con la pierna izquierda adelantada (extensión de piernas y brazos simultánea).</p>	<p>a) <u>Agarre y control del artefacto</u> El o la atleta controla el peso apoyándolo en las falanges distales y las yemas de los cinco dedos, sin apoyarla en la palma de la mano donde queda un pequeño hueco. Es muy importante que el lanzador/a utilice un peso con un diámetro adecuado a la envergadura de su mano de lanzar, dentro de los límites reglamentarios.</p>
<p>b) <u>Aprendizaje del gesto final</u> Cargar el peso del cuerpo sobre la pierna derecha semiflexionada, con el tronco girado y ligeramente flexionado y el brazo izquierdo cerrándose. Rotar pierna derecha, enderezar el tronco, extender ambas piernas mirando al frente y lanzar.</p>	<p>b) <u>Asumir el ángulo de salida del lanzamiento</u> Lanzar sin imprimir fuerza ni velocidad, pero controlando el punto de salida (el cuello) y el ángulo que le dará el artefacto.</p>
<p>c) <u>Iniciación al desplazamiento y encadenamiento con la acción final</u> De frente con el pie izquierdo adelantado, tronco recto y algo lateral, dar un salto rasante cayendo sobre la pierna derecha con el cuerpo retrasado y apoyar rápidamente la izquierda, lanzando en ese momento.</p>	<p>c) <u>Iniciación al lanzamiento con impulso para aumentar el recorrido del artefacto</u> El lanzador/a para conseguir tener impulso, con su mano libre de lanzamiento, se agarra a la barra que tiene su silla de lanzamientos, se balancea y carga el cuerpo hacia atrás, estira y flexiona el brazo, hasta tocar con el pecho la barra, momento en que la mano ejecutora, realiza el lanzamiento. El lanzador/a necesita de esta barra, punto de apoyo, para conseguir lanzar y aumentar el recorrido del artefacto y a la vez mantener el equilibrio.</p>
<p>d) <u>Iniciación al desplazamiento completo de espaldas sin fase de "vuelo"</u> De espaldas, pierna izquierda atrás, hacia la dirección del lanzamiento, desplazar la derecha a su altura (traspies) e inmediatamente volver a retrasar la izquierda, quedando con el cuerpo algo girado atrás buscando la posición de lanzamiento (se puede lanzar).</p>	<p>d) <u>Aprendizaje del lanzamiento con impulso</u> Lanzamientos con impulso repetidos, controlando bien los movimientos de la mano "libre", que se agarra a la barra.</p>

<p>e) <u>Aprendizaje del desplazamiento</u> Desplazamientos repetidos, con basculación, recogida y “tirón” de la pierna izquierda e impulso de la derecha, volviéndose a caer sobre la misma pierna, repitiéndose el ciclo (tronco siempre bajo y brazo izquierdo relajado), 5-6 veces.</p>	<p>e) <u>Lanzar enlazando todos los movimientos</u> El lanzador/a, si es diestro, se coge con la mano izquierda (brazo libre) de la barra y se balancea. Estira y flexiona el brazo, tocando la barra con el pecho. Bloquea el brazo izquierdo. Con el brazo y mano derecha, controla el punto de salida del lanzamiento (cuello) y el ángulo que le dará al artefacto.</p>
<p>f) <u>Encadenamiento de las diversas fases del lanzamiento</u> Lanzamiento completo, con desplazamiento muy corto y rasante bien controlado y acción final con tronco bien perpendicular.</p>	<p>f) <u>Mejorar el lanzamiento</u> Encadenar todas las fases realizando los movimientos con poca velocidad, controlando cada uno de ellos y poco a poco ir aumentando la velocidad de ejecución en el gesto global.</p>
<p><u>ASPECTOS A TENER EN CUENTA</u></p>	
<p>ATLETAS CONVENCIONALES (SEGÚN BALLESTEROS Y ÁLVAREZ)</p>	<p>ATLETAS PARAPLÉJICOS (SEGÚN CUMELLAS)</p>
<p>PROCURAR</p>	
<p>1.- No elevar demasiado la pierna de atrás. 2.- Tándem completo, tirando bien atrás la pierna izquierda. 3.- Relajar tren superior mientras actúa el inferior. 4.- Rapidez y movimiento amplio y rasante en el arrastre de pierna derecha. 5.- Acción de giro del pie derecho durante el desplazamiento y apenas caer. 6.- No abrir prematuramente la cadera y hombro izquierdos. 7.- Conservar el brazo izquierdo “cerrado”. 8.- Tensión de la pierna izquierda.</p>	<p>1.- Estirar lo más posible el brazo izquierdo (libre). 2.- Encadenar bien todos los movimientos. 3.- Imprimir la mayor velocidad posible, sobre todo en el último momento. 4.- Conseguir un adecuado ángulo de salida del artefacto. 5.- Estar bien anclado en el suelo y bien atado a la silla para no caerse y tener las piernas bien sujetas para no realizar un nulo.</p>
<p>EVITAR</p>	
<p>1.- Desequilibrio en la posición inicial. 2.- Desplazamiento incorrecto por “salto” con la pierna derecha. 3.- Enderezar el tronco demasiado en el desplazamiento. 4.- No desplazar lo suficiente bajo el cuerpo la pierna derecha. 5.- Caída del pie derecho mirando atrás. 6.- Exagerado desplazamiento lateral del pie izquierdo. 7.- Abertura prematura de tronco al frente. 8.- Lanzar cayendo lateralmente o con tronco adelante.</p>	<p>1.- Anclaje de la silla inseguro. 2.- Orientación de la silla de lanzamientos incorrecta. 3.- Artefacto con diámetro inadecuado a la mano del lanzador. 4.- Retrasar o adelantar el movimiento final en relación a los demás movimientos. 5.- Pararse al lanzarse hacia atrás, rompiendo la continuidad del movimiento. 6.- Que el peso salga alto o bajo. 7.- Impulsar el peso hacia abajo con los dedos en el último momento.</p>

6.2.4.- ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL INICIO Y PRÁCTICA DEL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO EN LA ESCUELA

En primer lugar quisiéramos hacer mención de las **habilidades motrices a desarrollar** con el alumnado que presenta discapacidad motriz, aquellas facultades innatas que hay que mejorar en las clases de Educación Física para conseguir una respuesta motriz más elaborada. Estas son:

- Relajación segmentaria.
- El control y dominio corporal.
- El equilibrio postural.
- El tono postural.
- El control y dominio del equilibrio dinámico.
- El control global y segmentario.
- El control del artefacto de lanzamiento e incremento de la fuerza.
- La flexibilidad.
- La velocidad gestual con artefactos.

Debemos hacer hincapié en que la práctica de esta modalidad de lanzamiento adaptado por parte de todas aquellas personas con espina bífida, deberá siempre ser consultada y decidida conjuntamente con el médico, ya que las características específicas de esta lesión a veces imposibilitan que el alumnado pueda realizarlo. En todos los otros casos de alumnado que presenta discapacidad motriz, a partir del informe médico y de las capacidades del

escolar, el educador planteará las actividades y ejercicios de adaptación a realizar dentro del grupo clase.

Las propias limitaciones del alumnado que presenta discapacidad motriz y las normas específicas del lanzamiento, condicionarán su inicio y aprendizaje, debiéndose modificar por parte del profesorado las fases y metodología de la enseñanza con respecto al lanzamiento de peso convencional.

Inicialmente, durante el ciclo superior de primaria, se realizarán actividades y juegos, sin propósitos de rendimiento deportivo, mediante los cuales el escolar que presenta discapacidad motriz experimente y descubra el movimiento más adecuado a sus capacidades. Más adelante, una vez bien consolidada esta etapa, el alumno o alumna podrá realizar los lanzamientos de forma más específica y técnica, donde pueda medir y evaluar sus resultados y a la vez observar su propio rendimiento.

En cuanto a los aspectos en los que hay que enfatizar para **asegurar el dominio perceptivo-motor** y obtener una mayor eficacia y un mayor dominio del gesto del alumnado que presenta discapacidad motriz, destacamos los siguientes:

- El control y dominio del gesto técnico de las fases del lanzamiento.
- La utilización sucesiva de los grupos musculares (tronco y tren superiores).
- El desarrollo de la movilidad segmentaria necesaria para el lanzamiento de los diferentes artefactos.
- La apreciación de una trayectoria.
- El dominio y utilización de diferentes artefactos con diferentes pesos.

Proceso de enseñanza

Como aspectos muy importantes a tener en cuenta, enfatizamos los siguientes:

1. Para favorecer la movilidad, la sesión que hace referencia al Atletismo Adaptado, será pluridisciplinaria: carrera adaptada y lanzamiento adaptado.
2. Se utilizarán actividades lúdicas como eje de la sesión, conectando el aprendizaje del deporte con los contenidos actitudinales.
3. Permitiremos respuestas variadas, según las posibilidades de cada niño y niña (cada persona debe encontrar la respuesta más eficaz que le permita realizar el movimiento mejor, y en el caso de los lanzamientos, la forma que le permita lanzar mejor).
4. En la enseñanza del lanzamiento será muy importante que el profesor o profesora aproveche al máximo los movimientos que pueda realizar el alumnado que presenta discapacidad. Se reforzarán las cualidades innatas.
5. En los lanzamientos, el gesto completo no se enseñará de una forma global (como sería el caso de los saltos), sino por fases (analíticamente), siendo la fase final la primera de ser aprendida: impulso que se da al peso, proporcionado la trayectoria óptima (Ver cuadro nº 7). De este modo el orden de aprendizaje de las fases del lanzamiento adaptado será el siguiente:
 - Fase final y lanzamiento.
 - Fase inicial y desplazamiento (agarrado a un soporte, tracción fuerte con el brazo contrario al que lanza).
 - Lanzamiento completo, conectando la fase inicial y final.

6. La fases del lanzamiento: serán enseñadas de una forma global.
7. En un grupo clase, dónde participe un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, el aprendizaje de la fase final y el lanzamiento la realizará igual que sus compañeros y compañeras de clase, pero cuando éstos practiquen el desplazamiento y sus movimientos, el alumno o alumna que presenta discapacidades motrices aprenderá el trabajo a realizar con la mano que no lanza (agarrarse a un soporte y realizar una tracción fuerte para poder lanzar el objeto lo más lejos posible).
8. El escolar que presenta discapacidades motrices realizará todos los lanzamientos desde su silla y sin moverse, incluso cuando el resto de la clase realice el lanzamiento con desplazamiento
9. Será importante preguntar al alumno o a la alumna que presenta discapacidad, si se siente cómodo cuando realiza los ejercicios. En el caso que hubiera algún problema al respecto, aconsejamos que esta misma persona sugiera qué cambios, adaptaciones se podrían realizar para mejorar su práctica.
10. Se realizarán ejercicios de poca intensidad, lanzando de diferentes formas a objetos estáticos, dinámicos, grandes, pequeños, con diferentes distancias y con diferentes tipos de objetos.
11. El alumno o alumna es libre de elegir el agarre del objeto y la forma de lanzar (se adapta al objeto y busca la forma más eficaz de lanzar, por medio de consignas cada vez más restrictivas que le da el docente).
12. Búsqueda de la técnica más eficaz (actividad codificada): empujar el peso lejos y hacia delante de donde esta situado el niño o niña que lanza. Trayectoria del lanzamiento: lo más larga posible, hacia arriba y hacia delante.

13. Las limitaciones de la persona que realiza el lanzamiento y el reglamento impone los límites de la acción, la técnica.

14. Los ejercicios y actividades se podrán realizar en grupo, individualmente, por parejas, circuito-estaciones, trabajando diferentes lanzamientos, realizando diferentes especialidades de Atletismo, o diferentes deportes y entre ellos el Atletismo.

15. Las sesiones se iniciaran con actividades dinámicas, continuando con otras más estáticas y finalizando con ejercicios de tipo respiratorio, estiramientos o relajación.

16. Para una mayor motivación se evitará repetir ejercicios. Al alumnado en general, y sobre todo cuando hay que adaptar los deportes (o los juegos), le gusta realizar la actividad física de forma variada. Por lo tanto el docente, sin apartarse de su objetivo principal, deberá tener muy presente esto.

Sugerencias concretas para las clases

Anteriormente se relacionaron aquellas orientaciones didácticas de carácter general que se deben tener en cuenta en nuestra propuesta para la enseñanza del peso adaptado escolar. Las mismas se complementan con estas sugerencias concretas para el desarrollo de las clases, que son derivadas de nuestra experiencia personal y que exponemos más detalladamente a continuación.

Una cuestión general de partida, a tener en cuenta para el desarrollo de las clases de Educación Física, con un grupo de alumnos y alumnas del ciclo superior de primaria, entre cuyos integrantes se cuenta con un alumno o con una alumna que presenta discapacidad motriz, es que su inclusión en dicho grupo significa que, sin dejar de prestarle la atención que su limitación demanda, debe ser considerado y tratado como uno más, sin que las

adecuaciones organizativas y metodológicas que se adopten para facilitar su participación activa afecten al resto de los integrantes del grupo, que se involucran y cooperan, sin por ello dejar de aprender y disfrutar. Lo anterior es coincidente con lo afirmado por Ríos (2003, p. 231) cuando comenta que: *“los procesos de desarrollo de las personas con discapacidad no tienen por qué ser distintos a los del resto de la población”*.

Sobre la silla de lanzamiento

Si el alumnado que presenta discapacidad motriz utiliza silla de ruedas habitualmente, también se auxiliará de ésta para lanzar (aunque lo ideal sería una especial de lanzamientos). Para realizar buenos lanzamientos será conveniente tener algún elemento rígido al lado de su silla, al cual poder sujetarse al lanzar, para realizar el impulso y mantener el equilibrio, como por ejemplo:

- Una vara larga y delgada puesta en vertical y sujeta en el suelo, o similar (podría llegar a usarse por ejemplo, el poste de la portería de fútbol).
- En el gimnasio situar al niño o niña paralelo a la espaldera, para que se sujete con la mano que no lanza y le permita realizar el impulso.
- Clavar en una pared de la instalación una anilla y en ella sujetar una cuerda para que el alumno o alumna pueda agarrarse, hacer el impulso y lanzar.
- Si el escolar es diestro, se sujetará con su mano izquierda al palo o cuerda, tirando y flexionando el brazo, lanzando con la mano derecha.

En el caso de que el docente observe que al lanzar el alumno o la alumna la silla tiene poca estabilidad, será atado a su silla, a la altura de la cintura, para evitar posibles caídas.

Se deberá colocar la silla de la forma en que el niño o la niña se sientan más cómodos para lanzar; indagando siempre cómo y con qué se siente más a gusto en el momento de realizar la práctica del lanzamiento. Él muchas veces nos podrá ayudar y sugerir qué modificaciones o adaptaciones realizar. Debido a que se tienen que realizar impulsos fuertes, la silla será sujeta por otra persona, el auxiliar o guía de la clase, o bien será anclada en el suelo (atada al suelo con unas anillas enterradas en él).

Sobre el material deportivo

En las fases de iniciación, se pueden utilizar materiales "naturales", objetos ligeros, pelotas grandes, pequeñas, mazas, etc., y con pesos reducidos. Si se llega a utilizar en algún momento balones medicinales, siempre será de menos de dos kilos. Pero el profesor o profesora será quién deberá decidir en cada momento qué tipo de material utilizar, en función de las capacidades físicas del niño o niña en ese momento.



**Imagen nº 23: alumno que presenta discapacidad motriz realizando lanzamientos.
Fotografía tomada por M. Cumellas.**

Sobre el lugar de trabajo.

Es muy importante seleccionar previamente el lugar donde se desarrollará la clase, procurando que a la evitación de que existan peligros potenciales que habitualmente se toman, también se evite la existencia de irregularidades o desniveles en el suelo que puedan dificultar el desplazamiento del alumno o de la alumna que se traslada en sillas de ruedas.

Asimismo, puesto que como ya se ha explicado, para la ejecución del lanzamiento de peso adaptado, este niño o niña necesita sujetarse con la mano contraria a un apoyo firme, este debe ser previsto de antemano en el área donde se desarrollarán las actividades, aprovechando la existencia de porterías de fútbol, torres de baloncesto, o un elemento específicamente instalado para estos fines.

Sobre las formas de organización grupal.

Para el trabajo de ejercitación propiamente, son factibles de utilizar todos los tipos de formaciones organizativas: parejas, tríos, grupos, filas, hileras, círculos y otras, procurando que las adecuaciones para propiciar la participación del alumnado que presenta discapacidad motriz no impidan o dificulten la participación del resto del alumnado; e inclusive, aprovechando que estas pueden contribuir al logro de determinados objetivos, como es el caso, por ejemplo, de realizar lanzamientos de pelotas de diferentes pesos, desde la posición de sentados para fortalecer el tren superior; lo que iguala las condiciones del grupo con las del alumnado que lo hace desde la silla de ruedas.

El trabajo en formaciones de filas o hileras es beneficioso según se pretenda mejorar la ejecución del gesto técnico y corregir los errores comunes, o realizar repeticiones para consolidar la formación del hábito motor. En estos casos, es importante ubicar al niño o a la niña que presenta discapacidad motriz en una

de las formaciones ubicadas en lugar donde esté situado el punto de apoyo, como se indica en el diagrama siguiente:

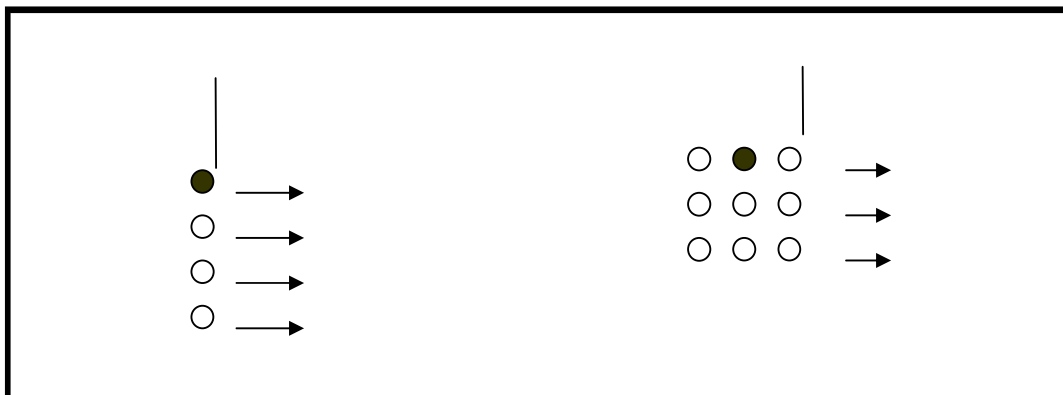


Figura nº 5: formaciones organizativas de la clase, Lanzamiento de Peso Adaptado.

- | Pedestal de apoyo
- Alumno o alumna que presenta discapacidad
- Alumnado grupo clase

Otras formaciones organizativas como los circuitos de estaciones también son factibles de poner en práctica, como a se ha dicho, pero siempre que el ejercicio o juego que se trate implique desplazamientos de los participantes, su recomendación queda subordinada a que el alumnado que presenta discapacidad motriz cuente con el auxilio del ayudante correspondiente, para trasladarlo en su silla de ruedas, a no ser que tenga la suficiente movilidad para hacerlo por sí solo.

Sobre los contenidos de las clases

Para asimilar la ejecución de los elementos del gesto técnico, resulta conveniente desarrollar la ejercitación del mismo a través de juegos pre-deportivos, combinando adecuadamente aquellos que implican cooperación para el cumplimiento de una tarea, con otros de carácter competitivo. En el

caso de las actividades competitivas, estas deben ser entre colectivos de dos o más equipos, según se trate, siendo necesario introducir algunas normativas y reglamentaciones especiales que equiparen al equipo del alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, con el resto de los equipos contrincantes. Algunos de estos juegos que hemos utilizado en nuestra experiencia concreta, son los mismos que se utilizan en la Educación Física convencional, con un mínimo de adecuaciones organizativas y reglamentarias.

En lo concerniente específicamente a los contenidos propios del lanzamiento del peso adaptado, solo reiterar algunas recomendaciones ya mencionadas, entre las que destacamos las siguientes:

- En el inicio del aprendizaje de esta especialidad, se deberá utilizar materiales “naturales” y pelotas pequeñas de peso variable, acercando paulatinamente las ejecuciones con el artefacto específico, según la edad y sexo.
- Asegurar que el niño o la niña que presenta discapacidad motriz, esté siempre bien atado a su silla de ruedas, en el caso de que se observe que tiene poca estabilidad al lanzar.
- Asegurar que el alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, disponga de un soporte para sujetarse con la mano contraria al lanzamiento.

Finalmente, resta hacer referencias a los contenidos y actividades a desarrollar en las clases, aspecto que evitamos abordar detalladamente con toda intención porque consideramos que forman parte de la creatividad pedagógica del profesor, que no debe ser invadida, por ello nos limitamos a sugerir algunas características que se deben tener en cuenta:

Sobre las actividades a desarrollar

Realizar diferentes tipos de lanzamientos en forma de empuje con pelotas lastradas, dirigiéndolos sobre la vertical del cuerpo hacia arriba (individual) y con parábola al frente hacia un compañero (parejas).

Sobre la dosificación de las cargas de trabajo

La distancia de los lanzamientos, según el peso de las pelotas a utilizar, debe oscilar entre 4-6 metros, realizando entre 8-10 repeticiones.

Sobre la organización de la clase

Trabajar preferentemente en parejas y tríos, introduciendo variantes competitivas entre equipos sobre la base de la cantidad de lanzamientos en un minuto, la precisión en pasar la pelota por un aro, o la cantidad de veces que los lanzamientos sobrepasan una marca situada a una distancia prudencial.

Sobre la atención diferenciada

El alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, participará en todas las actividades desde su silla de ruedas, equiparando sus posibilidades con el resto del grupo, mediante la reducción de la distancia de sus lanzamientos (ver diagrama a continuación), o como ya se ha dicho, trabajando con todo el grupo en la posición de sentados.

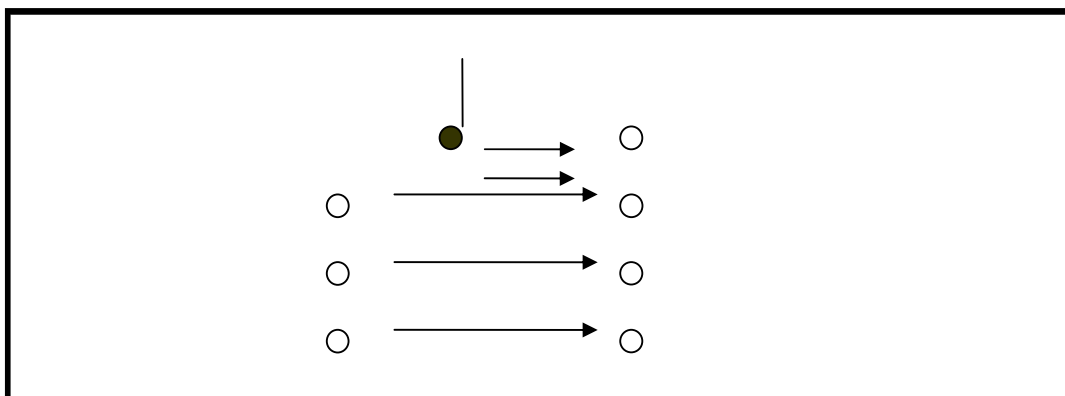


Figura nº 6: formaciones organizativas de la clase, Lanzamiento de Peso Adaptado.

-
- Pedestal de apoyo
- Alumno o alumna que presenta discapacidad
- Alumnado grupo clase
- Trayectoria del lanzamiento

Cuadro resumen

Resumiendo las condiciones y exigencias que se deben tener en cuenta para la enseñanza del Lanzamiento de Peso Adaptado, en el ciclo superior de primaria, con un grupo clase en el que se encuentra un niño o niña que presenta discapacidad motriz, estas quedan expresadas en el siguiente cuadro número 9:

CUADRO Nº 9: CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO EN EL CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA

OBJETIVO	LANZAMIENTO DE PESO ADAPTADO
NIVEL	CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA
GÉNERO	MIXTO
COMPOSICIÓN	EN TORNO A 20 ALUMNOS/AS
CONDICIÓN ALUMANDO ESPINA BÍFIDA	INFORME MÉDICO PREVIO DE CONSENTIMIENTO
HABILIDADES MOTRICES A DESARROLLAR	RELAJACIÓN SEGMENTARÍA
	EL CONTROL Y DOMINIO CORPORAL
	EL EQUILIBRIO POSTURAL
	EL TONO POSTURAL
	EL CONTROL Y DOMINIO DEL EQUILIBRIO DINÁMICO
	EL CONTROL GLOBAL Y SEGMENTARIO
	EL CONTROL DEL ARTEFACTO DE LANZAMIENTO E INCREMENTO DE LA FUERZA
	LA FLEXIBILIDAD
	LA VELOCIDAD GESTUAL CON ARTEFACTOS
DOMINIO ÁMBITO PERCEPTIVO MOTRIZ	CONTROL Y DOMINIO DEL GESTO TÉCNICO DE LAS DIFERENTES FASES DEL LANZAMIENTO
	UTILIZACIÓN SUCESIVA DE LOS GRUPOS MUSCULARES (TRONCO Y TREN SUPERIORES)
	DESARROLLO DE LA MOVILIDAD SEGMENTARÍA NECESARIA PARA EL LANZAMIENTO DE LOS DIFERENTES ARTEFACTOS
	APRECIACIÓN DE UNA TRAYECTORIA
	DOMINIO Y UTILIZACIÓN DE DIFERENTES ARTEFACTOS CON DIFERENTES PESOS
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	SESIÓN PLURIDISCIPLINAR
	ACTIVIDADES LÚDICAS
	RESPUESTAS POR PARTE DEL ALUMNADO VARIADAS SEGÚN LAS POSIBILIDADES DE CADA NIÑO Y NIÑA
	SE REFORZARAN LAS CUALIDADES INNATAS
	ENSEÑANZA POR FASES Y ANALÍTICA. LA FASE FINAL LA PRIMERA EN SER APRENDIDA
	IMPORTANCIA DE LA FASE DE DESPLAZAMIENTO: AGARRARSE A UN SOPORTE PARA REALIZAR EL LANZAMIENTO
	TENER SIEMPRE EN CUENTA LA OPINIÓN DEL NIÑO EN LAS ADAPTACION
	EJERCICIOS DE POCA INTENSIDAD, LANZAMIENTOS DE DIFERENTES FORMAS A OBJETOS DIFERENTES, CON OBJETOS DIFERENTES
	EL ALUMNADO ES LIBRE DE ELEGIR EL AGARRE DEL OBJETO Y LA FORMA DE LANZAR
	EL REGLAMENTO IMPONE LOS LÍMITES DE LA ACCIÓN
	LAS SESIONES TIENEN TRES PARTES: INICIAL (MÁS DINÁMICA DE MOTIVACIÓN Y CALENTAMIENTO), CENTRAL (ACTIVIDADES MÁS ESPECÍFICAS) Y VUELTA A LA CALMA
	EVITAR REPETIR EJECICIOS

ACTIVIDADES	INDIVIDUALES		
	PAREJAS		
	GRUPOS		
	PARALELAS		
	CIRCUITO-ESTACIONES		
INSTALACIONES	PISTA POLIDEPORTIVA		
	GIMNASIO		
	PATIO DE TIERRA		
	PISTA DE ATLETISMO		
RECURSOS	HUMANOS	AUXILIAR O GUÍA	
	MATERIALES	LANZAMIENTO	SILLA DE RUEDAS BIEN ORIENTADA PARA LANZAR
			ELEMENTO RÍGIDO AL LADO DE LA SILLA PARA SUJETARSE, REALIZAR EL IMPULSO Y LANZAR
			CINTURÓN SUJETANDO EL ALUMNO/A A LA SILLA
		DEPORTIVO	OBJETOS LIGEROS, MÁS PESADOS, GRANDES, PEQUEÑOS, ETC.

TERCERA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO SÉPTIMO

7.- PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos expresado en capítulos anteriores, compartimos la certeza sobre los beneficios de la actividad física para la salud de todas las personas, y entre otras, sus aportaciones para retardar la aparición de enfermedades degenerativas y el bienestar que aporta a la salud mental de sus practicantes; que adicionalmente supone el desarrollo de la inteligencia (pensamiento relacionado con la acción), y la mejora de las actitudes a nivel individual (maduración) y social (aprender a vivir en comunidad). Todo esto, cuando se trata de personas que presentan discapacidades, supone un beneficio aún mayor porque les proporciona más autonomía e independencia física, psíquica y social, facilitando con ello la participación dentro de un grupo y satisfaciendo así una necesidad social básica en todos los individuos.

Esta convicción estuvo en la base de nuestra motivación por estudiar el problema del alumnado que presentaba discapacidad motriz, y en nuestro caso el que presentaba parálisis cerebral, amputaciones, espina bífida, lesión en la médula espinal, y sus posibilidades para la participación activa en las sesiones de Educación Física, en condiciones de igualdad relativa con el resto de sus coetáneos, desde la concepción de escuela inclusiva que hemos argumentado y defendemos. Reconocemos la influencia de nuestras vivencias y la experiencia personal de haber trabajado las disciplinas de lanzamientos adaptados con este tipo de alumnado, como factor determinante en el surgimiento de la idea inicial para desarrollar esta investigación.

A través de los datos obtenidos en nuestra investigación desarrollada durante el curso escolar 2001-2002, pretendimos conocer las condiciones y necesidades que presentaba el profesorado de Educación Física de primaria, de los centros ordinarios de Catalunya, para desarrollar una Educación Física Adaptada, y si los docentes que tenían algún alumno o alumna que presentaba discapacidad motriz (del tipo anteriormente mencionado), e impartían en el ciclo superior, poseían la formación y los recursos necesarios para iniciar a los escolares en la práctica del Atletismo Adaptado.

Para la obtención de estos datos, tuvimos en cuenta los referentes siguientes:

- a) **Marco de investigación.** Profesorado especialista en Educación Física, ciclo superior de primaria de los centros públicos y privados de Catalunya, con alumnado que presenta discapacidad motriz (paralíticos cerebrales, amputados, espina bífida, lesión en la médula espinal).

- b) **Finalidad de la investigación.** Diagnóstico de la Educación Física Adaptada, práctica Atletismo Adaptado alumnado que presenta discapacidad motriz, curso escolar 2001-2002, currículum, recursos y formación del profesorado ciclo superior de primaria.

- c) **Ámbito de la Investigación, curso escolar 2001-2002**
 - Recursos adaptados (humanos, materiales, instalaciones).

 - Formación del profesorado, ciclo superior, en Educación Física Adaptada.

 - Desarrollo curricular: Educación Física, ciclo superior, alumnado necesidades educativas especiales.

- d) **Objetivos generales de la Investigación**
 - Conocer la situación de los factores de formación, recursos, y conocimientos curriculares, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz (amputados, lesión de médula espinal, espina bífida y paralíticos cerebrales), en el ciclo superior de primaria, de los centros educativos ordinarios de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002.

- Analizar la evolución histórica de la legislación y contenidos curriculares, relacionados con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Aportar una propuesta metodológica de Atletismo Adaptado, en la especialidad de Lanzamiento de Peso, para desarrollar en el ciclo superior de primaria, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.

Corresponde entonces, mostrar los datos obtenidos de esta realidad en la investigación desarrollada a nivel de la Comunidad Autónoma de Catalunya, en lo concerniente al currículum, a los recursos y la formación del profesorado de Educación Física Adaptada, relacionados con el alumnado que presenta discapacidad motriz, y la práctica del atletismo adaptado en el ciclo superior de primaria, para sobre esa base ofrecer una propuesta a nivel de Educación Física escolar, y más concretamente relacionada con la especialidad lanzamiento de peso adaptado.

El procedimiento seguido para obtener estos resultados ha sido:

- a) Análisis de la situación a partir de nuestra idea inicial. Acotación y definición del problema.
- b) Revisión bibliográfica sobre el tema y aportaciones realizadas.
- c) Formulación de las hipótesis de partida:

En cuanto a la Educación Física Adaptada, para el alumnado del ciclo superior de primaria que presenta discapacidad motriz, del tipo parálisis cerebrales, amputados, espina bífida, lesión en la médula espinal, y en concreto en lo que se refiere al Atletismo Adaptado, durante el curso escolar 2001-2002, profesorado de Educación Física, nuestro interés estuvo centrado en conocer:

- ¿Tiene una información y formación adecuada?
- ¿Dispone de unos recursos materiales, humanos y funcionales (instalaciones) suficientes y adaptados?
- ¿Dispone de un desarrollo curricular que marque claramente unas pautas de actuación?

Para nuestro estudio, transitamos por los pasos siguientes:

- Seleccionar una muestra representativa del profesorado de Educación Física del ciclo superior de primaria, de las escuelas ordinarias de Catalunya (públicas y privadas).
- Diseñar un cuestionario para la recogida de datos.
- Desarrollar un estudio piloto y aplicar el cuestionario definitivo.
- Realizar el procedimiento de recogida de datos.
- Realizar el tratamiento informático de la información.
- Análisis e interpretación de los resultados.
- Redacción e informe final.

7.1.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar cumplimiento al objetivo general B, declarado como: *“Analizar la evolución histórica de la legislación y contenidos curriculares relacionados con de la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales”*, nuestro estudio estuvo basado en la búsqueda, recopilación y análisis de la

información difundida en diferentes soportes biliográficos como libros, revistas, Tesis Doctorales y publicaciones digitalizadas que abordaban asuntos relacionados con estos temas para, a partir de su ordenamiento valorativo, extraer las conclusiones pertinentes. La validez de este recurso la refrenda Ventura (2005, p. 347), que citando a Ely (1990) y Ekman (1989) afirma que: *“toda investigación se basa fundamentalmente en la documentación utilizada como fuente informativa”...“De la misma manera concebimos la documentación como un proceso dinámico consistente esencialmente en la obtención, clasificación, recopilación y distribución de la información”*.

En cuanto a la parte propiamente investigativa de nuestra Tesis, esta estuvo fundamentalmente dirigida a contrastar las hipótesis de partida, y dar cumplimiento a los propósitos que nos planteamos en el objetivo general A y C, y en los objetivos específicos 1, 2 , 3, 4 y 5.

En la medida que los propósitos y alcance de los objetivos propuestos son un factor condicionante para la elección del método a utilizar en una investigación, reconocemos críticamente que lo deseado en este caso para conocer las necesidades y valorar los conocimientos del profesorado, así como para conocer la disponibilidad de recursos materiales y funcionales, hubiera sido apoyar el estudio en métodos de observación directa, o realizar una entrevista de tipo semi estructurada; sin embargo, al tratarse de una población relativamente amplia y considerablemente dispersa, ello condicionó la elección del instrumento a utilizar optando por la realización de la **encuesta**, como recurso fundamental y único para la recogida de la información deseada.

A continuación explicaremos el procedimiento seguido y la metodología adoptada.

7.2.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para explicar el desarrollo de nuestra investigación, hemos tenido en cuenta la opinión de varios textos específicos, pero principalmente hemos seguido las orientaciones y principios que los autores Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) hacen al respecto.

En cuanto a la **metodología utilizada es la empírico-analítica**, que tiene como características básicas la observación sistemática, la medida, el experimento, la construcción de teorías y la estadística relacionada con el planteamiento de la construcción de hipótesis. Como bien dicen del Rincón y otros (1995, p. 26), debido a que: *“...ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que puedan formularse en el contexto social”*, **hemos complementado nuestra investigación con la investigación descriptiva** para el estudio, explicación, análisis e interpretación de los fenómenos ocurridos en el pasado y relacionados con el momento presente, ofreciéndose unas conclusiones y recomendaciones para tenerlas en cuenta en estudios futuros.

Como ya hemos explicado, con el propósito de obtener y registrar información, medir las características de la población que nos interesaba estudiar según el tema de nuestra exploración, **el instrumento elegido ha sido el de la encuesta, y concretamente un cuestionario de recogida de información**, siendo uno de los instrumentos de uso más frecuente en el campo de las ciencias sociales y tal como lo describen del Rincón y otros (1995, p. 207), *“... consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito.”*

En el caso de nuestro instrumento, consideramos que este cumple con los requerimientos de validez, fiabilidad, y objetividad que se exigen, entendiendo cómo tales:

- Validez:
 Poder medir lo que se pretende, *“Grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir (...) la validez se refiere a lo que la prueba mide”* (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995, p. 74).

- Fiabilidad:
 La confianza que nos merece la información, *“Precisión de las medidas, en el sentido de constancia o estabilidad, equivalencia y consistencia o coherencia. Un instrumento es fiable cuando aplicado varias veces en circunstancias similares permite obtener medidas consistentes”* (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995, p. 53).

- Objetividad:
 Imparcialidad, *“Que los resultados sean independientes de la persona que aplica el instrumento”* (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 37).

A este recurso –la encuesta- en el que se ha sustentado nuestro estudio, se le señalan limitaciones sobre las que coinciden los diferentes autores consultados, principalmente en lo concerniente a que con la encuesta “hay un mayor riesgo de sesgo muestral” y otros inconvenientes como los siguientes:

- La posibilidad de falta de sinceridad en las respuestas, para causar buena impresión o disfrazar la realidad.

- La tendencia al “sí a todo”.

- Las suspicacias del sujeto de que sus respuestas puedan revertirse en su contra.

- La falta de comprensión de las preguntas.

- La antipatía por el tema que se aborda.

Pero en igual medida, al método de encuesta también se le reconocen ventajas que justifican su reiterada y frecuente utilización en estudios similares, que avalan su validez y confiabilidad, entre ellas se pueden enumerar las siguientes:

- La rapidez en la obtención de resultados.
- La aplicable a casi cualquier tipo de población (excepto iletrada).
- La gran capacidad para la estandarización de los datos que facilita su tratamiento informático y análisis estadístico.

Significa entonces que, como se ha afirmado anteriormente, hubiera sido recomendable, y lo reconocemos, haber apelado también al uso combinado de otras técnicas como la observación y la entrevista, como un recurso cruzado para contrastar la veracidad de la información recopilada; lo que no fue posible por tratarse de una población muy dispersa y considerablemente numerosa, y también por haber coincidido el momento de su aplicación con nuestra prolongada estancia en el extranjero por motivos profesionales.

Con este comentario anterior, estamos reconociendo la limitación de alcance generalizador que pudiera señalarse a los resultados que se han obtenido, pero a la vez defendiendo la veracidad y objetividad de los mismos.

Con los resultados de esta encuesta, se da cumplimiento a los objetivos generales y específicos declarados.

El otro objetivo general, referido al estudio de la evolución histórica del tratamiento que se da en los contenidos curriculares de la Comunidad de Catalunya, al alumnado que presenta necesidades educativas especiales; se aborda a través del **análisis deductivo de fuentes bibliográficas** primarias y

secundarias, y con el estudio de la abundante legislación que ha sido promulgada para ordenar y regir estos procedimientos educativos.

Finalmente decir que para nuestra investigación hemos utilizado una **estadística descriptiva e inferencial** para las variables no paramétricas cualitativas (ordinales y nominales). En el análisis descriptivo se presentaron las frecuencias observadas y las frecuencias previstas, lo mismo que los porcentajes. Para el análisis inferencial utilizamos el “Chi-cuadrado de Pearson”, para constatar si había relaciones significativas entre las variables en estudio.

El nivel de significación establecido fue $P \leq 0,05$ (5%). Cuando fue significativo se marcó con un asterisco, y con dos si el nivel era $P \leq 0,01$ (1%).

Para la fiabilidad del cuestionario se utilizó el método del “Test-Retest”, calculándose el coeficiente “Alfa Crombach”, para determinar la coexistencia interna del cuestionario, para lo que adjuntamos el siguiente cuadro:

VALORES	CRITERIO DE CONFIABILIDAD
Menos de 0.20	Ligera
0,21 - 0,40	Baja
0,41 – 0,70	Moderada
0,71 – 0,90	Alta
0,90 – 1,00	Muy alta

El programa estadístico utilizado fue SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 15.0.

7.2.1.- ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Una vez delimitado los objetivos de nuestra investigación, decidida la información precisada, los datos a recopilar y la intención muestral, iniciamos una etapa exploratoria en la que tomamos contacto con la situación mediante los procedimientos siguientes:

- Entrevistas a técnicos del Atletismo Adaptado del Club Nou Barris de Barcelona.
- Entrevistas con profesorado que investiga la Educación Física Adaptada del “Departament de Didàctica de l’Expressió Musical i Corporal” de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.
- Entrevistas a profesores y profesoras que impartían la Educación Física en escuelas de primaria.

Finalizado esta etapa decidimos el tipo de instrumento definitivo a utilizar: una encuesta con un cuestionario de recogida de información.

Cuestionario inicial y definitivo

Como resultado de nuestros contactos, consultas e intercambios de criterios con especialistas relacionados con la Educación Física Adaptada, el procedimiento seguido fue el de diseñar un cuestionario que **validamos** por medio de cuatro especialistas en la materia y un especialista en el área de diseño de instrumentos. Posteriormente le dimos **fiabilidad** utilizando el método de “Test-Retest” de repetición (Alfa Crombach), por el que el cuestionario diseñado se aplicó a 28 sujetos, que cumplimentaban la condición exigida de ser “especialistas de Educación Física de primaria de los centros ordinarios de Catalunya”, repitiéndolo dos veces, con un espacio de tiempo de 15 días, con el objeto de controlar el que estas personas no pudieran recordar

sus primeras respuestas, eliminando el recuerdo inmediato, la práctica, la transferencia y la confianza debidas a la familiaridad del test, obteniendo de este modo un coeficiente de confiabilidad estable (Garret, 1968). Con los resultados se calculó la correlación entre la primera y segunda serie de puntajes. Tuvimos en todo momento presente en que el efecto neto de la transferencia consiste en hacer concordar lo más estrechamente posible los puntajes logrados en las dos aplicaciones del cuestionario, de lo que sería el caso sin esa transferencia, porque el coeficiente de confiabilidad sería demasiado alto. El coeficiente de "Retest" llega a ser una estimación aproximada de la estabilidad de los puntajes del test.

En el Anexo número 2, presentamos el primer cuestionario exploratorio con el que se realizó el **estudio piloto inicial**, aplicado en octubre de 2001.

Este pilotaje contenía **6 variables**:

1. Variable **centro** escolar (3 preguntas y 7 ítems).
2. Variable **profesorado** (7 preguntas y 23 ítems).
3. Variable **currículum** (9 preguntas y 7 ítems).
4. Variable **alumnado** (6 preguntas y 22 ítems).
5. Variable **recursos** (apartado instalaciones 2 preguntas, material 3 preguntas, bibliografía 3 preguntas y cursos e información 2 preguntas, con un total de 64 ítems).
6. Variable **claustro** (3 preguntas y 8 ítems).

Con los resultados obtenidos, nos permitió valorar la eficacia del instrumento y hacer las correcciones que resultaron más aconsejables, procediendo a

elaborar el cuestionario definitivo que fue aplicado, el cual adjuntamos al final de este apartado. En él se hicieron las siguientes modificaciones:

- Se corrigieron las preguntas e ítems poco fiables.
- Se procuró que predominaran las preguntas en las que el sujeto solo tiene que marcar la respuesta elegida entre las varias opciones ofrecidas, con un mínimo de preguntas abiertas, para facilitar la participación de las personas investigadas.
- En las preguntas relacionadas con el alumnado que presenta discapacidad motriz, se recordó en cada momento la clasificación que se estudiaba (paralíticos cerebrales, amputados, espina bífida, lesión medular).
- Se reorganizaron los apartados, suprimiéndose “Claustro” e introduciéndose uno nuevo “Información y formación”.
- Se redactó en lengua catalana.
- Se diferenciaron bien los diferentes apartados, con letra formato “negrita”.

El documento fue acompañado con una carta dirigida a la dirección del centro, donde se le pedía su colaboración y la del profesor o profesora de Educación Física, y donde la investigadora se presentaba y daba las instrucciones para poder responder a la encuesta de forma telemática.

Una vez el profesor o la profesora de Educación Física contestaba el cuestionario, este era pasado a formato “Word” y remitido a la investigadora por correo electrónico, como documento adjunto.

Finalmente, todos los cuestionarios fueron tabulados y analizados, para terminar escribiendo el informe de nuestra exploración.

Las **características del cuestionario definitivamente aplicado**, en cuanto a las partes que la componen y preguntas formuladas, abarcaba seis grandes aspectos o **variables**, que son las siguientes:

1. Variable **centro escolar** (consta de dos preguntas, con 8 ítems de respuestas mutuamente excluyentes).
2. Variable **profesorado** (consta de siete preguntas, con 22 ítems opcionales de respuestas).
3. Variable **alumnado** del centro (formada por cuatro preguntas, con 10 ítems excluyentes a elegir).
4. Variable **currículum** (incluye diez preguntas, con 85 ítems de respuesta posibles).
5. Variable **recursos** (con dos preguntas de 5 ítems a elegir referidas a los recursos humanos; 5 preguntas con 20 ítems referidas a las instalaciones; una pregunta de 4 ítems sobre el material).
6. Variable **información y formación** (con 5 preguntas con 34 ítems referidas a la bibliografía que tiene el profesorado; 4 preguntas con 25 ítems sobre la formación ofrecida al profesorado por parte de la Administración).

En cuanto a la modalidad de preguntas utilizadas en el cuestionario, el resultado fue el siguiente:

- Las más utilizada es el de categorizadas, o lista de corroboraciones.

- Del tipo clasificatorias hay:
 - Variable currículum, preguntas 4.1 y 4.9
 - Variable material, preguntas 5.3.1

- Del tipo abiertas hay:
 - Variable currículum, preguntas 4.4 y 4.10

El cuestionario en cuestión, en su versión original en catalán, con la codificación dada para el procesamiento de los resultados, es el que adjuntamos a continuación¹¹³.

¹¹³ El remitido a los encuestados se encuentra en el Anexo número 3 de nuestra Tesis. El utilizado para el análisis de datos, en el Anexo número 4.

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGÈRENCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

P. 1 Qüestionari nº _____ Data _____

DADES DEL CENTRE P.1.1 nº _____

Localització del Centre

P.1.2 Província _____ **P.1. 3** Servei Territorial _____

P. 1.4 Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

P. 1.5 Tipus de Centre:

- Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic
- Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

PP. 2.1 Gènere

- Masculí Femení

PP. 2.2 Vinculació laboral

- Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

PP. 2.3 Titulacions

- PP. 2.3.1** Diplomatura Educació Física
- PP. 2.3.2** Llicenciatura Educació Física
- PP. 2.3.3** Postgrau o Master EF
- PP. 2.3.4** Altres titulacions

PP. 2.4 Assistència a cursos

- Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

PP. 2.5 Número d'anys que porta impartint la docencia en l'assignatura d'Educació Física

- 0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

PP. 2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

- Sí No

P. 2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

- PP. 2.7.1** Educació Infantil
- PP. 2.7.2** Cicle Inicial
- PP. 2.7.3** Cicle Mijà
- PP. 2.7.4** Cicle Superior

3. ALUMNAT

PA. 3.1 Alumnat aula:

- Mixte Femení Masculí

PA. 3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

- No Sí

PA. 3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin curs acadèmic?

- 1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

PA. 3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? _____

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumant amb discapacitat motriu)

PC. 4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades . Creu vosté que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

- Molt Bastant Poc Gens

PC. 4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vosté quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

PC. 4.2.1 Adaptar els continguts del Currículum

PC. 4.2.2 Comprat material adaptat

PC. 4.2.3 Reduir el número d'alumnat a l'aula

PC. 4.2.4 Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

PC. 4.2.5 Adaptar totes les activitats

PC. 4.2.6 Adaptar només una part de les activitats

PC. 4.2.7 Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

PC. 4.2.8 Altres _____

PC. 4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vosté assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

PC. 4.3.1 Carreres

PC. 4.3.2 Salts

PC. 4.3.3 Relleus

PC. 4.3.4 Força

PC. 4.3.5 Velocitat de reacció

PC. 4.3.6 Equilibri

PC. 4.3.7 Amb pilotes

PC. 4.3.8 Llançament de precisió

PC. 4.3.9 Comunicació

PC. 4.3.10 Atac i defensa

PC. 4.3.11 Cooperació

PC. 4.3.12 Expressió corporal i danses

PC. 4.3.13 Sensoriales

PC. 4.3.14 Coneixement cós

PC. 4.3.15 Flexibilitat

PC. 4.4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

PC. 4.5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

PC. 4.5.1 Handbol

PC. 4.5.2 Bàsquet

PC. 4.5.3 Tennis

PC. 4.5.4 Atletisme

PC. 4.5.5 Futbol

PC. 4.5.6 G. Rítmica

PC. 4.5.7 Futbol Americà

PC. 4.5.8 Voleibol

PC. 4.5.9 Hoquei

PC. 4.5.10 Rugbi

PC. 4.5.11 G. Esportiva

PC. 4.5.12 Béisbol

PC. 4.5.13 Korfbal

PC. 4.5.14 Natació

PC. 4.5.15 Badminton

PC. 4.5.16 Tennis taula

PC. 4.5.17 Esquí

PC. 4.6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

PC. 4.6.1 Handbol

PC. 4.6.2 Bàsquet

PC. 4.6.3 Tennis

PC. 4.6.4 Atletisme

PC. 4.6.5 Futbol

PC. 4.6.6 G. Rítmica

PC. 4.6.7 Futbol Americà

PC. 4.6.8 Voleibol

PC. 4.6.9 Hoquei

PC. 4.6.10 Rugbi

PC. 4.6.11 G. Esportiva

PC. 4.6.12 Béisbol

PC. 4.6.13 Korfbal

PC. 4.6.14 Natació

PC. 4.6.15 Badminton

PC. 4.6.16 Tennis taula

PC. 4.6.17 Esquí

PC.4.7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

PC. 4.7.1 Carreres continues

PC. 4.7.2 Circuit aeròbic

- PC. 4.7.3 Salts
- PC. 4.7.4 Relleus
- PC. 4.7.5 Velocitat reacció
- PC. 4.7.6 Carreres velocitat
- PC. 4.7.7 Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- PC. 4.7.8 Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

PC.4.8 Si no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- PC. 4.8.1 Falta de coneixement
- PC. 4.8.2 Falta de material adaptat
- PC. 4.8.3 Falta de professorat de recolçament
- PC. 4.8.4 Falta d'instal.lacions adaptades
- PC. 4.8.5 Perquè mai m'ho he plantejat
- PC. 4.8.6 Perquè no crec que sigui necessari
- PC. 4.8.7 Perquè a l'alumnat no els agrada

PC. 4.9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs Gens

P. C. 4.10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta?

Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta?

Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta?

No contesta

PC. 4.10.1 (comentari de la opinió de les famílies)

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

PR. 5.1 Recursos humans

PR. 5.1.1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

- Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre
- Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre
- No

PR. 5.1.2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

- Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions
- Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

PR. 5.2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

PR. 5.2.1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí No

PR. 5.2.2 Té el Centre instal.lacions esportives?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

PR. 5.2.2.1 Gimnàs

PR. 5.2.2.2 Poliesportiu cobert

PR. 5.2.2.3 Poliesportiu descobert

PR. 5.2.2.4 Camp de futbol

PR. 5.2.2.5 Sala d'Expressió corporal

PR. 5.2.2.6 Sala de psicomotricitat

PR. 5.2.2.7 Piscina

PR. 5.2.2.8 Pati o Exterior Centre

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física? _____

PR. 5.2.3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

PR. 5.2.3.1 Gimnàs

PR. 5.2.3.2 Poliesportiu cobert

PR. 5.2.3.3 Poliesportiu descobert

PR. 5.2.3.4 Camp de futbol

PR. 5.2.3.5 Sala d'Expressió corporal

PR. 5.2.3.6 Sala de psicomotricitat

PR. 5.2.3.7 Piscina

PR. 5.3 Material Educació Física Adaptada

PR. 5.3.1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitats motrius, per exemple pes, jabalina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc?

Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

PF. 6.1 Bibliografia

PF. 6.1.1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15
 Més de 16

PF. 6.1.2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15
 Més de 16

PF. 6.1.3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

- PF. 6.1.3.1 Les discapacitats
- PF. 6.1.3.2 L'esport adaptat
- PF. 6.1.3.3 Jocs adaptats
- PF. 6.1.3.4 Atletisme adaptat
- PF. 6.1.3.5 Esports col·lectius adaptats
- PF. 6.1.3.6 El Goalball
- PF. 6.1.3.7 Natació adaptada
- PF. 6.1.3.8 Esports a l'aire lliure adaptats
- PF. 6.1.3.9 La diversitat
- PF. 6.1.3.10 La integració
- PF. 6.1.3.11 El Currículum adaptat
- PF. 6.1.3.12 El bàsquet amb cadira de rodes
- PF. 6.1.3.13 Les Paraolímpiques
- PF. 6.1.3.14 Vídeos

PF. 6.2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

PF. 6.2.1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

- Sí No

PF. 6.2.2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

- PF. 6.2.2.1 Currículum
- PF. 6.2.2.2 Alumnat amb discapacitat motriu
- PF. 6.2.2.3 Alumnat amb discapacitat sensorial
- PF. 6.2.2.4 Alumnat amb discapacitat Intel·lectual
- PF. 6.2.2.5 Educació Física Adaptada
- PF. 6.2.2.6 Esports adaptats
- PF. 6.2.2.7 Jocs adaptats
- PF. 6.2.2.8 Expressió corporal i dansa
- PF. 6.2.2.9 Recursos materials i didàctics adaptats

PF. 6.2.3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

- Sí
 No

PF. 6.2.4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

- PF. 6.2.4.1 Continguts i objectius del Currículum
- PF. 6.2.4.2 Metodologia
- PF. 6.2.4.3 Condició física
- PF. 6.2.4.4 Esport col·lectiu adaptat
- PF. 6.2.4.5 Esport individual adaptat
- PF. 6.2.4.6 Esport i activitats a l'aire lliure adaptades
- PF. 6.2.4.7 Jocs adaptats
- PF. 6.2.4.8 Expressió corporal i dansa
- PF. 6.2.4.9 Recursos materials
- PF. 6.2.4.10 Avaluació
- PF. 6.2.4.11 Cursos, seminaris, postgraus, master
- PF. 6.2.4.12 Altres _____

Todos estos pasos, que para la confección de un cuestionario aconsejan coincidentemente los diferentes autores que consultamos, en nuestro caso fueron seguidos con todo rigor y ética investigativa; sin embargo, esta propia ética nos obliga a reconocer que sin menoscabo de la confiabilidad y validez del instrumento que aplicamos, desde nuestra perspectiva actual y a la luz de los resultados obtenidos, nuestro cuestionario adolece de algunas carencias que no fueron detectadas antes de su aplicación definitiva y que nos hubieran resultado de gran utilidad indagatoria.

Reconocer estas insuficiencias puede también resultar de utilidad para estudios similares que se desarrollen en este campo y para los que fuera deseable que nuestra Tesis pudiera significar una modesta aportación. Analizando retrospectivamente el resultado obtenido con nuestro cuestionario, podemos comentar algunas correcciones que hubieran sido aconsejables:

- En el interés por obtener el tipo de información deseada, al utilizar indistintamente preguntas de diferentes modalidades (abiertas, categorizadas o de corroboraciones, y clasificatorias), no facilitan la mejor interpretación en las correlaciones de variables.
- Se hace notar la omisión de algunas preguntas destinadas a profundizar y/o ampliar la información de aspectos concretos como: el conocimiento y apoyo de la persona especialista que asesore al profesorado, el auxiliar en la sesión y el uso de material convencional adecuándolo para su uso en deportes y juegos adaptados.

En el siguiente cuadro número 10, presentamos el esquema que hemos elaborado con el propósito de facilitar la comprensión de la lógica secuencial seguida en la estructura interna de la parte práctica de nuestra Tesis. Destacado en sombreado, se puede apreciar la derivación desarrollada desde la idea inicial y la hipótesis de partida, hasta los objetivos generales y específicos propuestos, con las preguntas destinadas a su exploración:

CUADRO Nº 10: LÓGICA SECUENCIAL DE LA TESIS

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">IDEA DE LA INVESTIGACIÓN</p>	<p>En la Educación Física del ciclo superior de primaria de los centros ordinarios de Catalunya, en cuanto a la atención al alumnado que presenta discapacidades motrices, hace una utilización muy limitada del Atletismo Adaptado en general y del Lanzamiento de Peso Adaptado en particular, debido a insuficiencias en la formación de Educación Física Adaptada, a los conocimientos necesarios sobre el currículo por parte del profesorado y a la carencias de recursos.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">HIPÓTESIS</p>	<p>El profesorado de Educación Física del ciclo superior de primaria, de los centros educativos ordinarios de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, carece de la suficiente formación en Educación Física Adaptada, de los conocimientos necesarios sobre el currículum y de los recursos idóneos para la inclusión del alumnado que presenta discapacidades motrices en las clases de Educación Física (amputados, lesión de médula espinal, espina bífida y paralíticos cerebrales) y para la utilización del Atletismo Adaptado como recurso pedagógico.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">OBJETIVOS GENERALES</p>	<p>A.- Conocer la situación de los factores de formación, recursos, y conocimientos curriculares, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz (amputados, lesión de médula espinal, espina bífida y paralíticos cerebrales), en el ciclo superior de primaria de los centros educativos ordinarios de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002.</p> <p>B.- Analizar la evolución de histórica de la legislación y contenidos curriculares relacionados con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.</p> <p>C.- Aportar una propuesta metodológica de Atletismo Adaptado, en la especialidad de Lanzamiento de Peso Adaptado, para desarrollar en el ciclo superior de primaria, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>	<p>1.- Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor formación en Educación Física Adaptada, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.</p> <p>2.- Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor recursos, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.</p> <p>3.- Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor conocimientos del currículo (1992), alumnado que presenta necesidades educativas especiales, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.</p>

	<p>4.- Recopilar y analizar la evolución histórica de la legislación promulgada, las concepciones conceptuales prevaecientes, y los contenidos curriculares, relacionados con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en Catalunya.</p>		
	<p>5.- Elaborar una propuesta de adecuación metodológica para la enseñanza del Lanzamiento del Peso Adaptado, a desarrollar en el ciclo superior de primaria, con el alumnado que presenta discapacidad motriz.</p>		
PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	FACTOR FORMACIÓN	FACTOR RECURSOS	FACTOR CURRICULAR
	<u>Directas</u> (11) (2.3)(2.4)(2.7)(3.2)(4.9) (6.1.2)(6.1.3)(6.2.1) (6.2.2)(6.2.3)(6.2.4)	<u>Directas</u> (9) (2.7)(3.2)(5.1.1) (5.1.2)(5.2.1)(5.2.3) (5.2.4)(5.2.5)(5.3.1)	<u>Directas</u> (7) (2.7)(3.2)(4.2)(4.3) (4.6)(4.7)(4.8)
	<u>Complementan</u> (7) (1.1)(1.2)(2.1)(2.5)(2.6) (3.1)(6.1.1)	<u>Complementan</u> (4) (1.1)(1.2)(3.1) (5.2.2.)	<u>Complementan</u> (9) (1.1.) (1.2) (2.1) (2.5) (3.1) (4.1) (4.4.) (4.5) (4.10)
	<u>Total: 18</u>	<u>Total: 13</u>	<u>Total: 16</u>

Analizando retrospectivamente el resultado obtenido con nuestro cuestionario, podemos comentar algunas correcciones que hubieran sido aconsejables:

- Aún reconociendo que entre los factores formación hay mayor diversidad de cuestiones sobre las que indagar, que con respecto a los factores recursos y curriculares, el total de preguntas destinadas a cada objetivo (13 factores recursos y 16 referidas al currículum), debió tener un mejor balance.
- En el interés por obtener el tipo de información deseada, al utilizar indistintamente preguntas de diferentes modalidades (abiertas, categorizadas o de corroboraciones y clasificatorias), no facilitan la mejor interpretación en las correlaciones de variables.

- Se hace notar la omisión de algunas preguntas destinadas a profundizar y/o ampliar la información de aspectos concretos como: el conocimiento y apoyo de la persona especialista que asesore al profesorado, el auxiliar en la sesión, el uso de material convencional adecuándolo para su uso de la Educación Física Adaptada y la opinión del profesorado sobre si el currículum ofrece suficiente orientación.

7.3.- ENTREGA Y RECOGIDA DE DATOS

En cuanto al procedimiento que seguimos para la recogida de datos, este estuvo condicionado por los factores siguientes:

- a) La muestra que se solicitaba era del profesorado de Educación Física de primaria de la Comunidad Autónoma de Catalunya.
- b) Durante el período de tiempo que se aplicó el cuestionario me encontraba residiendo y trabajando en Estados Unidos.
- c) Nuestro cuestionario, aunque contaba de seis apartados, tenía unas características que lo hacían fácil de contestar, según constatamos con el profesorado que respondió el cuestionario piloto.
- d) En los centros y entre el profesorado ya se empezaba a utilizar las tecnologías informáticas.

Por ello decidimos enviar los cuestionarios por correo electrónico y así, a partir de enero de 2002, se remitieron a los centros de primaria ordinarios de Catalunya para que se respondieran mediante el mismo sistema (aunque también se dio la opción de contestar mediante correo ordinario). A los mismos se adjuntaba la ya referida carta dirigida a la dirección del centro, explicando los propósitos de nuestra investigación y la importancia de su contribución y la del profesorado de Educación Física de la escuela. Previamente por vía

telemática se obtuvieron todas las direcciones electrónicas de todos los centros privados y públicos de Cataluña.

Adicionalmente, obtuvimos la colaboración de la inspección del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que insistieron al profesorado de Educación Física para que participara en nuestra encuesta y cuya colaboración finalmente resultó muy valiosa.

Es importante señalar el hecho de que el cuestionario, una vez enviado, si habiendo transcurrido un mes sin obtener respuesta, se volvía a enviar un recordatorio (se hizo tres veces), consiguiendo gracias a esa insistencia que se lograra muchas más encuestas respondidas.

Al término del curso escolar (en junio de 2002), se dio por concluido la recepción de cuestionarios, siendo el cómputo total de encuestas sobre la Actividad Física Adaptada en los centros de Catalunya:

- Número total de cuestionarios registrados 299 y de ellos válidos 292.
- Número total de centros 293.

Finalmente añadir, que por lo relativamente novedoso del sistema de envío y recepción de los cuestionarios (correo electrónico), consideramos muy positivo la cantidad de encuestas respondidas.

7.4.- LA MUESTRA

Como se conoce, la característica principal de una muestra es ser representativa de la población a estudiar. Para ello deberá tener una determinada proporción según sea la amplitud de esta, el nivel de confianza adaptado, el error de estimación admitido y la proporción en que se encuentra en la población la característica objeto de estudio; aspectos todos que tuvimos presentes y consideramos que se cumplen en nuestro estudio.

Teniendo en cuenta esto, partimos de los datos obtenidos del “Servei d’Estadística i Documentació”, del Departament d’Educació la Generalitat de Catalunya, cursos escolar 2001-2002, en virtud de los cuales, de los 42.236 profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria existentes en toda Catalunya, 2.629 eran especialistas de Educación Física. De ellos, 1.676 eran pertenecientes al sector público y 953 al sector privado, constituyendo entonces estos **2.629** profesores y profesoras de Educación Física, la población total que interesaba a nuestro estudio, que estuvo focalizado en la situación del problema en el territorio de Catalunya (ver Anexo número 5).

El cuestionario elaborado fue remitido por vía telemática (correo electrónico), a 293 escuelas y respondida por 299 especialistas de Educación Física¹¹⁴, de las cuales cuatro fueron desestimados al detectar y verificar posteriormente que: en unos casos, habían sido respondidos colectivamente por dos profesores de la misma escuela y no de forma individual como se requería (3), y en otros respondidas en dos ocasiones (2), o realizadas por profesorado que impartía clases en la ESO (2). Finalmente la muestra de estudio quedo integrada por **292** sujetos de Educación Física de primaria y de estos, 257 docentes (88,01% de la muestra) imparte clases en el ciclo superior (objetivo de nuestra investigación).

Debemos reconocer y agradecer que se lograra tan alto índice de cooperación y participación por parte de nuestros compañeros y compañeras de profesión, pues la mayoría lo hizo al primer requerimiento y en muy pocos casos fue necesario recabar la respuesta en más de dos ocasiones.

Tratándose, como ya se ha dicho, de un estudio de carácter descriptivo, cuyo interés fundamental era conocer el estado de una situación concreta, el tamaño de la muestra, con **11.10%** de la población diana referente representada, lo

¹¹⁴ La cifra de encuestados y de escuelas no es coincidente, debido a que en algunos casos la encuesta fue contestada por más de un profesor o profesora, procedentes de una misma escuela.

consideramos aceptable y representativo de la misma; por lo que los resultados obtenidos se pueden considerar suficientemente confiables para los propósitos planteados.

Con relación al tamaño de la muestra de estudio que se señala con 11.10%, es importante hacer la aclaración de que teniendo en cuenta que en la población antes mencionada de 2.629 docentes especialistas en Educación Física en Catalunya, no todos imparten clases en el ciclo superior de primaria, nuestro porcentaje del tamaño de la muestra correspondiente al profesorado que específicamente da clases en este ciclo, sería superior al 11'10% de la muestra total, pero nos resultó imposible concretar exactamente este dato porque la información estadística de la Generalitat que tomamos como referencia, no se detalla el dato de la cantidad de profesores y profesoras de Educación Física de primaria que concretamente trabajaban en el ciclo superior.

Exponemos a continuación otras características distintivas de la muestra estudiada, intercalando en algunos casos breves comentarios valorativos que anticipan la posterior discusión de los resultados, aportando elementos sobre la influencia que dicha muestra haya podido tener en los mismos. El primer resultado es que 153 de los docentes de Educación Física de primaria encuestados, fueron de sexo masculino (52,4%) y 139 del sexo femenino (47,6%).

La distribución de encuestados y encuestadas que constituyen la muestra de estudio, según la provincia de procedencia y con respecto a la población general del profesorado de Educación Física de Catalunya, se puede apreciar en la Tabla siguiente:

PROVINCIA	PROFESORADO	PORCIENTO	ENCUESTADOS	PORCIENTO
BARCELONA	1.914	72,803%	161	8,41%
TARRAGONA	280	10,650%	60	21,42%
GIRONA	258	9,813%	45	17,44%
LLEIDA	177	6,732%	26	14,68%
TOTALES	2.629	99,99%	292	11,10%

Consideramos que aleatoriamente se obtuvo una aceptable representación a nivel de toda la comunidad catalana, reconociendo que hubiera sido deseable una mayor participación del profesorado procedente de la provincia de Barcelona, que sin saberse las causas se excluyeron deliberadamente de la muestra, al no contestar el cuestionario.

La relación anterior de los sujetos encuestados por provincias, detallados según el Servicio Territorial de procedencia, queda distribuida de la siguiente forma:

SERVICIOS TERRITORIALES	ENCUESTADOS	PORCIENTO
Tarragona	44	15,07%
Terres de l'Ebre	16	5,48%
Barcelona centre	26	8,90%
Baix Llobregat	42	14,38%
Barcelona comarques	71	24,32%
Vallès Occidental	22	7,53%
Lleida	26	8,90%
Girona	45	15,41%

Creemos que se obtuvo una aceptable representación territorial, aceptando que hubiera sido deseable una mayor colaboración del profesorado procedente de Barcelona Centre, en detrimento de Barcelona Comarques. La relación nominal de los centros participantes, se puede apreciar en el Anexo número 6.

Teniendo en cuenta los tipos de centros de donde procedieron los sujetos que fueron incluidos en la muestra, los resultados fueron los siguientes:

TIPOS DE CENTROS	TOTAL	PORCIENTO
Públicos	230	78,77%
Privados concertados laicos	35	11,99%
Privados concertados no laicos	25	8,56%
Privados no concertados laicos	2	0,68%
Privados no concertados no laicos	0	0%

De manera que el profesorado del sector de los centros públicos, estuvo mayoritariamente representado, con respecto a los privados, y de estos últimos, los no concertados laicos y no laicos, tuvieron muy poca y casi nula representatividad.

Considerando la vinculación laboral que presentaban los encuestados en el momento del estudio, la composición de la muestra pone de manifiesto una predominante representación de los funcionarios, con el 68,8% del total. Igualmente llama la atención la relativamente baja representatividad de interinos (6,2%) y los sustitutos (5,1%). También quisiéramos destacar, que la suma de funcionarios y contratos fijos, presentan un predominio notable que asciende al 88% de los participantes, como se puede apreciar en la Tabla siguiente:

VINCULACIÓN LABORAL	TOTAL	PORCIENTO
Interinos	18	6,1%
Sustituto	15	5,1%
Funcionario	201	68,8%
Contrato fijo	56	19,1%
Contrato eventual	2	0,7%

En cuanto a la experiencia docente impartiendo clases de Educación Física, es otro de los aspectos que caracterizan a la muestra estudiada y cuyos resultados son:

AÑOS DE EXPERIENCIA	TOTAL	PORCIENTO
Uno a tres años	42	14,4%
Cuatro a cinco años	79	27,0%
Seis años o más	171	58,5%

A modo de resumen general, en el que se destacan los aspectos más distintivos que caracterizan la muestra de estudio, esta queda definida en los términos siguientes:

Fueron encuestados 292, procedentes de ocho comarcas de Catalunya, que constituían el 11.10% del profesorado de Educación Física de primaria de toda la Comunidad, durante el curso escolar 2001-2002. De estos, el 52,4% fueron del sexo masculino, el 78,77% pertenecía a escuelas del ámbito público y el 68,84% eran funcionarios. El 58,56% de todo el profesorado de la investigación, acumulaba más de seis años de experiencia docente en el área de Educación Física. El 88,01% impartía clases de Educación Física en el ciclo superior.

Otros datos estadísticos que se pudieron obtener del Departament d'Educació de la Generalitat, sobre la situación en Catalunya durante el curso escolar 2001-2002, en cuestiones relacionadas con nuestro estudio, que no forman parte de la muestra propiamente, pero al tener relación con la misma los hemos considerado de interés a tener en cuenta en el análisis, son los siguientes:

- Total de mujeres entre los especialistas en Educación Física: 1.314.
- Alumnado que presentaba necesidades educativas especiales: 9.618.
- Presentaban discapacidad motriz: 402.

CAPÍTULO OCTAVO

8.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

8.1.- PROFESORADO CON ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Antes de pasar a conocer específicamente aquellos factores que influyen en el desarrollo del Atletismo Adaptado, en el ciclo superior de primaria, de los centros educacionales de Catalunya, en el curso escolar 2001/02, un aspecto previo importante a analizar será el **saber la medida en que la condición estudiada –en las clases de Educación Física inclusión de alumnado que presenta discapacidad motriz del tipo amputados, lesión de médula espinal, espina bífida y paráliticos cerebrales- estuvo presente en la muestra estudiada**, lo que se indaga en las preguntas relacionadas con la variable “*alumnado*”.

Teniendo en cuenta la pregunta PA. 3.2 del cuestionario, sobre si *“alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat”*; de los 257 sujetos de ciclo superior encuestados, 110 de ellos, que significan el 42,8% de la muestra, manifestaron SI haberlos tenido, en el curso escolar 2001/02, o en algún otro momento precedente; y 147 que representan el 57,2%, expresaron NO haberlos tenido nunca. Este resultado, que pudiera parecer relativamente bajo, es todo lo contrario, resultando significativamente alto para el tema que se trata con respecto a cómo se manifiesta este fenómeno de la inclusión a nivel de toda la sociedad. Expresado gráficamente, se pueden apreciar a continuación:



Puesto que estos resultados, no solo reflejan la situación que presentaba el problema en el momento concreto de su estudio, también interesó analizar la evolución del mismo en los años precedentes, sobre lo que se explora en la pregunta PA 3.3, “*Si la respuesta és afirmativa, a quin curs acadèmic*”. Se podrá apreciar, que con respecto a los períodos anteriores¹¹⁵, la cifra de alumnado que presentaba discapacidad motriz en las clases de Educación Física de ciclo superior, tuvo una tendencia de incrementarse a partir del año 1995 con un 9,3%, siendo notablemente importante a partir de 1999, con un 37,7% de profesores y profesoras que pasaron por esta experiencia.

¹¹⁵ La Ley LOGSE de 1990 defiende el derecho de la educación de todos los niños y niñas, sin excepciones.

Tabla E-1: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados), curso escolar 2001-2002. Inclusión alumnado que presenta discapacidad motriz periodo 1987-90, 1991-94, 1995-98, 1999-02.

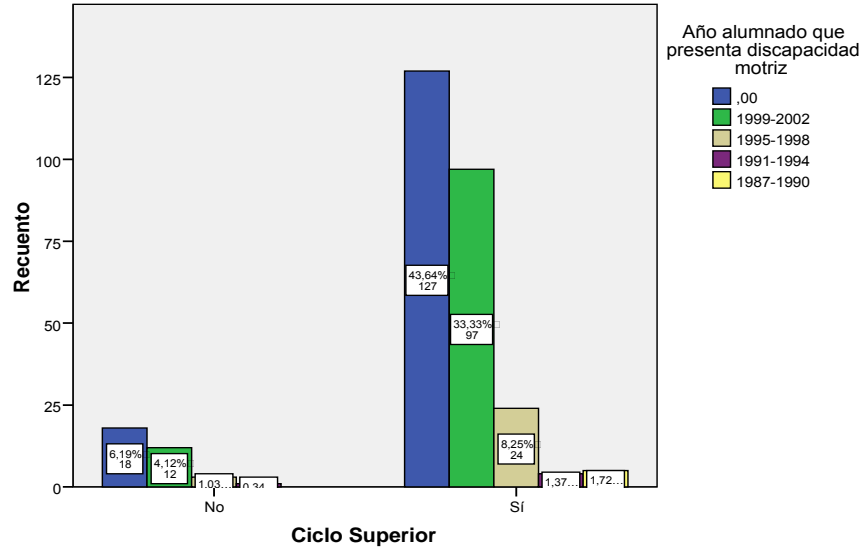
CICLO SUPERIOR		ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ POR AÑOS					
		,00	1999-02	1995-98	1991-94	1987-90	TOTAL
NO	Recuento	18	12	3	1	0	34
	% Ciclo Superior	52,9%	35,3%	8,8%	2,9%	,0%	100,0%
	% Año alumnado discapacidad motriz	12,4%	11,0%	11,1%	20,0%	,0%	11,7%
	% total	6,2%	4,1%	1,0%	,3%	,0%	11,7%
SI	Recuento	127	97	24	4	5	257
	% Ciclo Superior	49,4%	37,7%	9,3%	1,6%	1,9%	100,0%
	% Año alumnado discapacidad motriz	87,6%	89,0%	88,9%	80,0%	100,0%	88,3%
	% total	43,6%	33,3%	8,2%	1,4%	1,7%	88,3%
TOTAL	Recuento	145	109	27	5	5	291
	% Ciclo Superior	49,8%	37,5%	9,3%	1,7%	1,7%	100,0%
	% Año alumnado discapacidad motriz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	49,8%	37,5%	9,3%	1,7%	1,7%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO¹¹⁶

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	1,128(a)	4	,890
Razón de verosimilitudes	1,658	4	,798
Asociación lineal por lineal	,212	1	,645
N de casos válidos	291		

a 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es, 58.

¹¹⁶ Chi-cuadrado de Pearson refleja si la frecuencia observada de un fenómeno es significativamente igual a la frecuencia teórica prevista, o sí, por el contrario, estas dos frecuencias acusan una diferencia significativa para, por ejemplo, un nivel de significación del 5%.



Una última cuestión, de carácter general indagada en el cuestionario y que analizamos previamente, es la referida a la pregunta PA. 3.4, "si la respuesta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)", ya que ello constituye un factor importante para la inclusión, puesto que facilita la atención que el profesorado puede ofrecer al alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, sin desatender al resto del alumnado. Con respecto a esto, la Orden 30 de la Generalitat (1986), establece la cifra de un máximo de 25 alumnos y/o alumnas por grupo en el aula ordinaria y como se puede apreciar en la tabla siguiente, en la muestra estudiada durante el curso escolar 2001-2002, los grupos de entre 22/25 integrantes, constituyen el rango predominante, con 47 casos que representan el 42,72%%. Las bajas cifras obtenidas de grupos con menos de 13 estudiantes, se corresponden predominantemente con entornos rurales de las provincias de Lleida y Girona, que fueron abarcados en el estudio.

Tabla E-2: ciclo superior de primaria, alumnado total en los grupos de clase (convencionales y que presentan discapacidad motriz).

ALUMNADO AULA	RESPUESTAS PROFESORADO	PORCIENTO
≤ 9	4	3,63%
10/13	9	8,18%
14/17	17	15,45%
18/21	16	14,54%
22/25	47	42,72%
26/29	11	10,00%
≥ 30	6	5,45%
TOTAL	110	

8.2.- ANÁLISIS DE LA DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como ya se ha podido constatar anteriormente en 8.2.1, una parte de las respuestas obtenidas con la aplicación de nuestro cuestionario, estuvieron destinadas fundamentalmente a la caracterización de la muestra estudiada, “*profesorado de Educación Física de ciclo superior de Primaria, curso escolar 2001-2002*”, lo que constituye un aspecto importante, tanto para los efectos de que se quisiera replicar el estudio, como para delimitar el alcance generalizador de los resultados obtenidos, extrapolándolos a otra población con características similares. Algunas de estas respuestas son retomadas nuevamente, puesto que también ofrecen información de interés para el análisis estadístico que acometemos.

Corresponde entonces, abordar el análisis y discusión de los resultados obtenidos con la parte práctica de nuestro estudio, para lo cual no hemos querido apartarnos del esquema de la lógica secuencial seguida en la estructura interna de nuestra Tesis, expuesto anteriormente en el ya mencionado capítulo 7.2.1, correspondiente a la elaboración del cuestionario; con el propósito de centrar este análisis de los resultados en los objetivos específicos para los que fueron pensados, aportando elementos para contrastar las hipótesis que nos formulamos, a partir de la idea inicial que animó nuestro estudio, eludiendo, pero sin renunciar del todo a ello, a las infinitas posibilidades de correlacionar variables que ofrece el soporte

informático del programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 15.0, en el que nos hemos apoyado para el procesamiento estadístico de los resultados.

En la presentación de los datos, nos basamos indistintamente en las tablas y gráficos resultantes, adicionando en aquellos casos más significativos las tablas correspondientes al resultado obtenido, con la aplicación del estadígrafo Chi-cuadrado de Pearson (ver página 531).

El contenido del análisis estadístico lo hemos ordenado en los tres grandes factores relacionados directamente con los objetivos propuestos. De tal manera, este análisis estadístico consta de los siguientes apartados:

8.2.1.- Sobre el factor formación, en el que se abordan los resultados obtenidos, en las preguntas del cuestionario relacionadas con este aspecto, y las conclusiones en las que se destacan resumidamente las cuestiones que más caracterizan la situación que presenta.

8.2.2.- Sobre el factor recursos, en el que se abordan los resultados obtenidos, en las preguntas del cuestionario relacionadas con este aspecto, y las conclusiones en las que se destacan resumidamente las cuestiones que más caracterizan la situación que presenta.

8.2.3.- Sobre el factor currículo, en el que se abordan los resultados obtenidos, en las preguntas del cuestionario relacionadas con este aspecto, y las conclusiones en las que se destacan resumidamente las cuestiones que más caracterizan la situación que presenta.

8.2.1.- SOBRE EL FACTOR FORMACIÓN

Con respecto al objetivo de “Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor formación en Educación Física Adaptada, para la práctica del Atletismo Adaptado con el alumnado que presenta discapacidad motriz”, las preguntas del cuestionario que aportan información para el análisis de este aspecto son fundamentalmente las incluidas en las **variables profesorado, currículum, e información y formación.**

Iniciamos el análisis con la valoración de los resultados obtenidos en la pregunta PC.4.9 “Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu”, cuyos resultados obtenidos se reflejan a continuación:

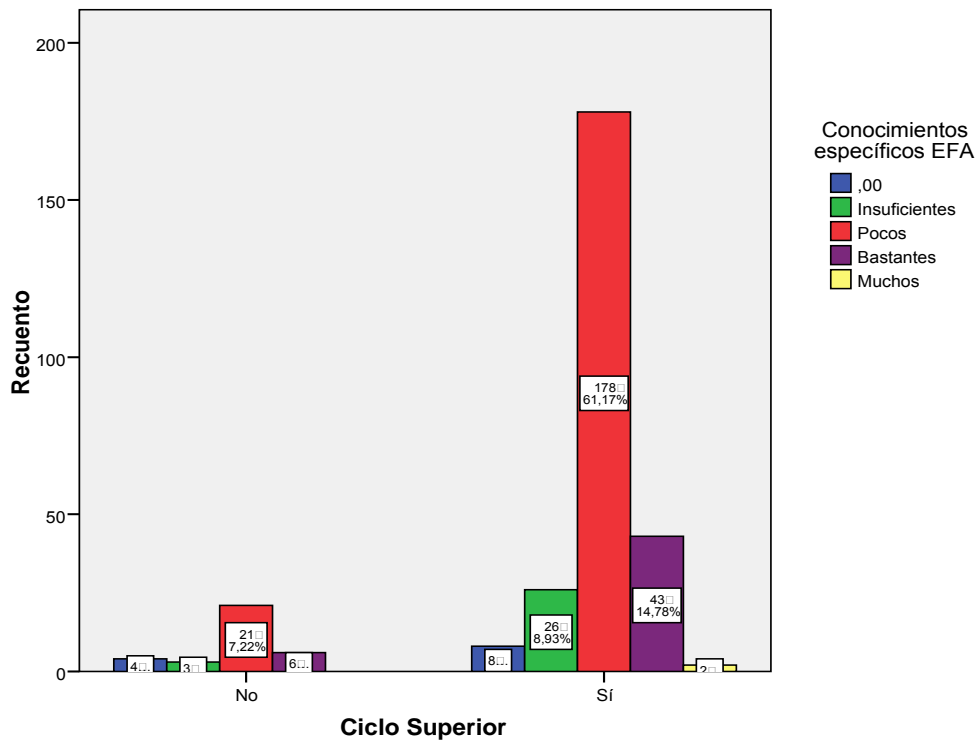
Tabla E-3: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros escolares de Catalunya (públicos y privados). Tipo de conocimientos específicos en Educación Física Adaptada. Curso escolar 2001-2002.

CICLO SUPERIOR		CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EFA					TOTAL
		,00	INSUFICIENTES	POCOS	BASTANTES	MUCHOS	
NO	Recuento	4	3	21	6	0	34
	% Ciclo Superior	11,8%	8,8%	61,8%	17,6%	,0%	100%
	% Conocimientos específicos EFA	33,3%	10,3%	10,6%	12,2%	,0%	11,7%
	% total	1,4%	1,0%	7,2%	2,1%	,0%	11,7%
SI	Recuento	8	26	178	43	2	257
	% Ciclo Superior	3,1%	10,1%	69,3%	16,7%	,8%	100,0%
	% Conocimientos específicos EFA	66,7%	89,7%	89,4%	87,8%	100%	88,3%
	% total	2,7%	8,9%	61,2%	14,8%	,7%	88,3%
TOTAL	Recuento	12	29	199	49	2	291
	% Ciclo Superior	4,1%	10,0%	68,4%	16,8%	,7%	100%
	% Conocimientos específicos EFA	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	% total	4,1%	10,0%	68,4%	16,8%	,7%	100%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	6,027(a)	4	,197
Razón de verosimilitudes	4,705	4	,319
Asociación lineal por lineal	1,802	1	,179
N de casos válidos	291		

a 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.



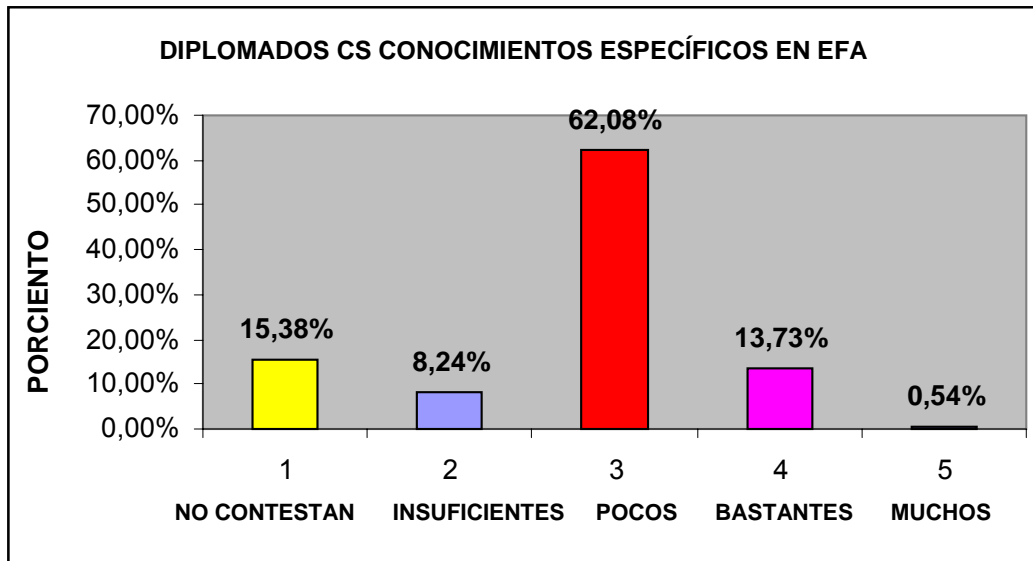
En la tabla E-3 y su correspondiente gráfica, los datos obtenidos indican que 178 de los docentes (61,17%), reconocen tener “pocos” conocimientos en Educación Física Adaptada. Estos resultados no son de extrañar ya que tanto la formación inicial como permanente relacionada con este tema, habida en Catalunya desde la aprobación de la LOGSE (1990), hasta el curso escolar investigado (2001-2002), era escasa.

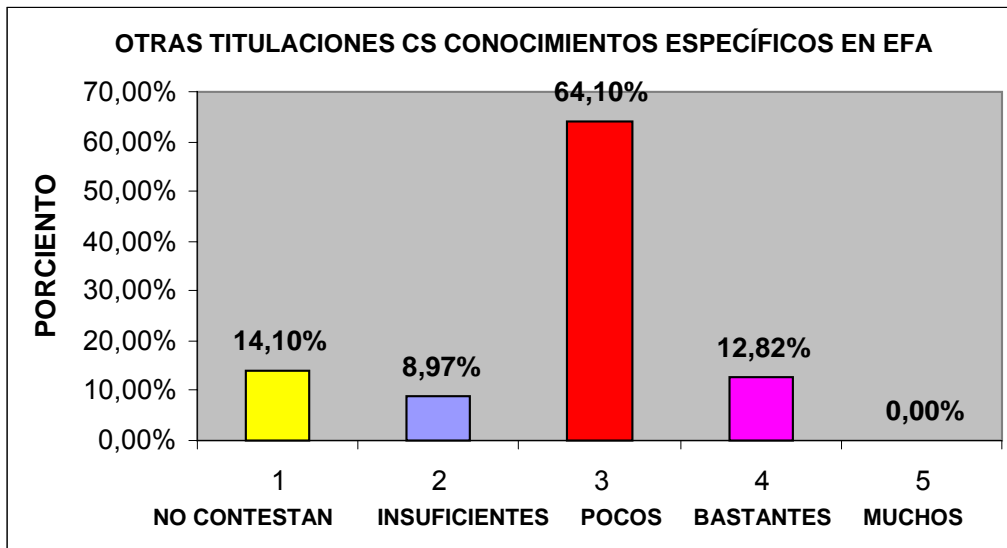
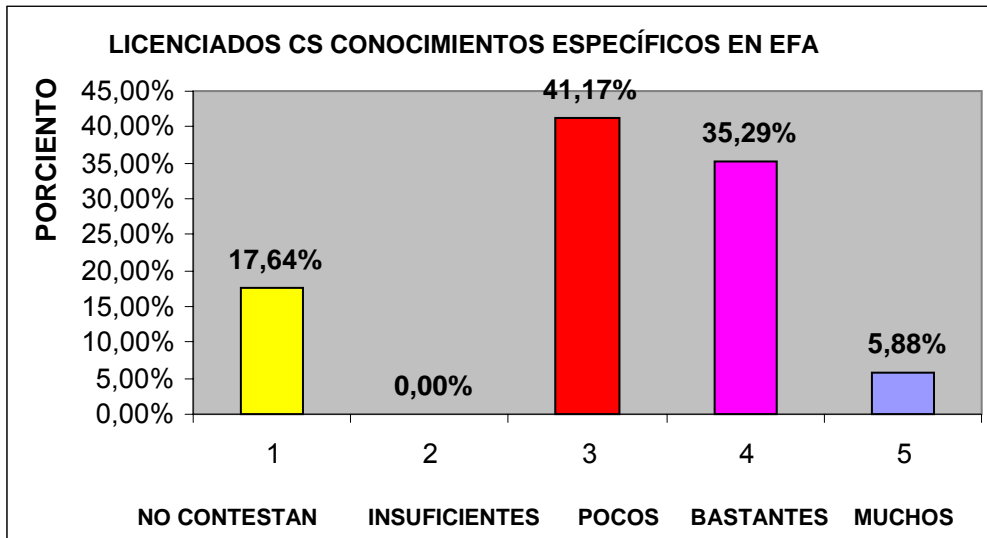
Abundando en este aspecto, se analiza la preparación concreta que tiene el profesorado de ciclo superior en relación con la Educación Física Adaptada, lo que se indaga en la pregunta PC. 4.9 “*Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu*”, teniendo en cuenta la formación inicial que aborda la pregunta PP.2.3, sobre las titulaciones alcanzadas: diplomados, licenciados y otras titulaciones (oposición especialidad en Educación Física, capacitación oposiciones Educación Física, diplomado EGB, Entrenador Nacional de algún

deporte, diplomado Educación Especial, diplomado en Educación Infantil, postgrados en Educación Física).

Tabla E-4: Profesorado de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Por titulaciones, conocimientos específicos en Educación Física Adaptada (EFA). Curso escolar 2001-2002.

CICLO SUPERIOR		DIPLOMADOS	LICENCIADOS	OTRA TITULACIÓN
NO CONTESTAN	Recuento	28	3	11
	% Conocimientos específicos EFA	15,38%	17,64%	14,10%
INSUFICIENTES	Recuento	15	0	7
	% Conocimientos específicos EFA	8,24%	0,0%	8,97%
POCOS	Recuento	113	7	50
	% Conocimientos específicos EFA	62,08%	41,17%	64,10%
BASTANTES	Recuento	25	6	10
	% Conocimientos específicos EFA	13,73%	35,29%	12,82%
MUCHOS	Recuento	1	1	0
	% Conocimientos específicos EFA	0,54%	5,88%	0,0%





En la tabla número E-4, y sus correspondientes gráficas, se observa que tanto los diplomados en Educación Física (profesorado que proviene de la Diplomatura en Educación Física establecida a partir de la Ley LOGSE de 1990, o del primer ciclo de INEF), el profesorado que curso otras titulaciones (oposición especialidad en Educación Física, capacitación oposiciones Educación Física, diplomado EGB, entrenador nacional de algún deporte, diplomado en Educación Especial, diplomado en Educación Infantil, postgrados

en Educación Física), como los licenciados en Educación Física (profesorado formado en INEF), expresan en su mayoría que tienen pocos conocimientos en Educación Física Adaptada. Estos resultados unidos a los anteriormente comentados, reafirman la opinión sobre la insuficiente formación sobre el tema, de la que adolecía nuestro profesorado de Educación Física de primaria en el momento investigado, curso escolar 2001-2002.

Al analizar la pregunta PF. 6.2.2 del cuestionario: “*En cas afirmatiu, pot assenyarlar en quins apartats*”, sobre la información que tiene el profesorado referida a la Educación Física Adaptada (PF. 6.2.2.5), los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla E-5: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros escolares de Catalunya (públicos y privados). Información que tiene en Educación Física Adaptada (EFA). Curso escolar 2001-2002.

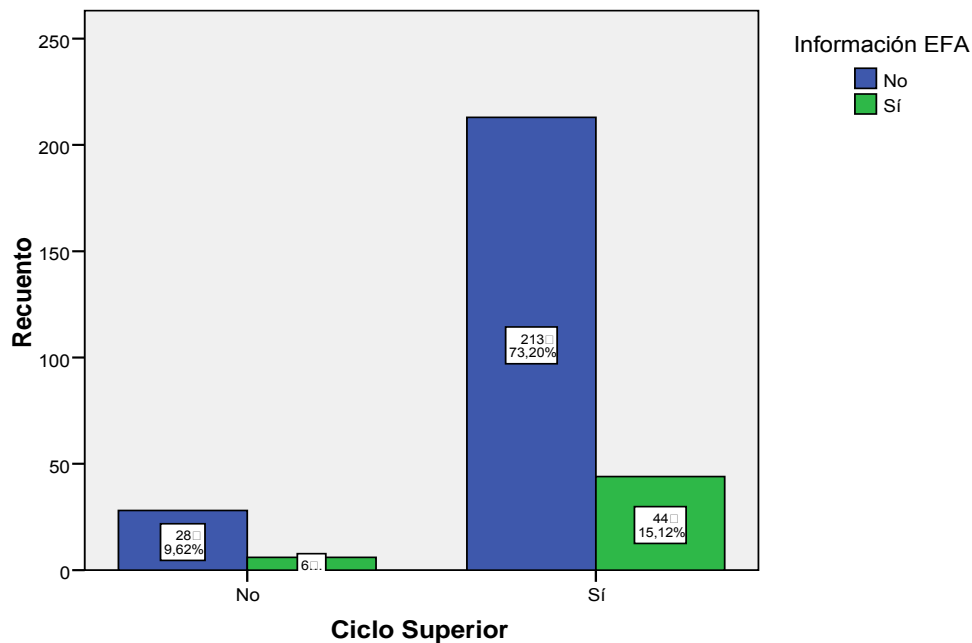
CICLO SUPERIOR		INFORMACIÓN EFA		TOTAL
		NO	SI	
NO	Recuento	28	6	34
	% Ciclo Superior	82,4%	17,6%	100,0%
	% información EFA	11,6%	12,0%	11,7%
	% total	9,6%	2,1%	11,7%
SI	Recuento	213	44	257
	% Ciclo Superior	82,9%	17,1%	100,0%
	% información EFA	88,4%	88,0%	88,3%
	% total	73,2%	15,1%	88,3%
TOTAL	Recuento	241	50	291
	% Ciclo Superior	82,8%	17,2%	100,0%
	% información EFA	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	82,8%	17,2%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	,006(b)	1	,939		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,006	1	,939		
Estadístico exacto De Fisher				1,000	,549
Asociación lineal Por lineal	,006	1	,939		
N de casos válidos	291				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,84.



No podemos pasar por alto, que el propio enunciado de la pregunta en la que se utiliza el término “*información*”, supone una ambigüedad en la respuesta, que no compromete la profundidad del conocimiento sobre el tema. Sin embargo, a pesar de ello, el resultado obtenido en la tabla E-5, es que solamente 44 docentes de ciclo superior de Educación Física (15,12%), responden que tiene información relacionada con la Educación Física Adaptada. En nuestra opinión constituye una cantidad bastante baja e indicativa de la necesidad de prestar atención a estas carencias.

Llegados aquí, nos interesa conocer que información relacionada con la Educación Física Adaptada tiene el profesorado (PF. 6.2.2.5) que alguna vez ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz (PA.32.), por considerar importante conocer la influencia que puede tener la búsqueda de información, cuando en una clase de Educación Física participa algún alumno o alumna que presenta discapacidad motriz.

Tabla E-6: Profesorado de E. Física, de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Información que tienen en Educación Física Adaptada (EFA) cuando han tenido alumnado que presenta discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

INFORMACIÓN EFA	CICLO SUPERIOR		TUVO ALUMNADO DISCAP. MOTRIZ		TOTAL
			NO	SI	
NO	NO	Recuento	15	13	28
		% Ciclo Superior	53,6%	46,4%	100,0%
		% Tuvo alumnado	10,3%	13,7%	11,6%
		% total	6,2%	5,4%	11,6%
	SI	Recuento	131	82	213
		% Ciclo Superior	61,5%	38,5%	100,0%
		% Tuvo alumnado	89,7%	86,3%	88,4%
		% total	54,4%	34,0%	88,4%
	TOTAL	Recuento	146	95	241
		% Ciclo Superior	60,6%	39,4%	100,0%
		% Tuvo alumnado	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	60,6%	39,4%	100,0%
SI	NO	Recuento	1	5	6
		% Ciclo Superior	16,7%	83,3%	100,0%
		% Tuvo alumnado	5,9%	15,2%	12,0%
		% total	2,0%	10,0%	12,0%
	SI	Recuento	16	28	44
		% Ciclo Superior	36,4%	63,6%	100,0%
		% Tuvo alumnado	94,1%	84,8%	88,0%
		% total	32,0%	56,0%	88,0%
	TOTAL	Recuento	17	33	50
		% Ciclo Superior	34,0%	66,0%	100,0%
		% Tuvo alumnado	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	34,0%	66,0%	100,0%

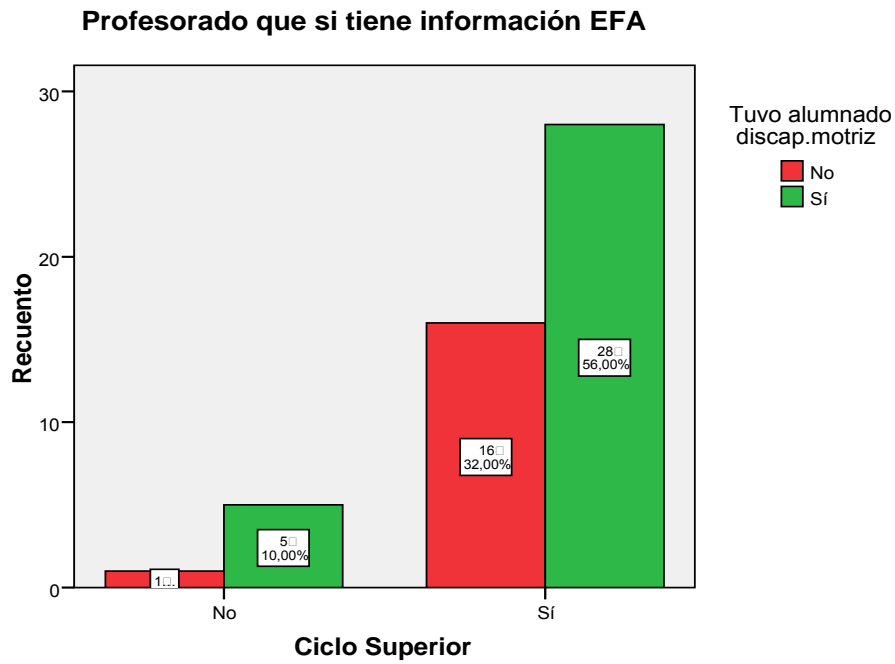
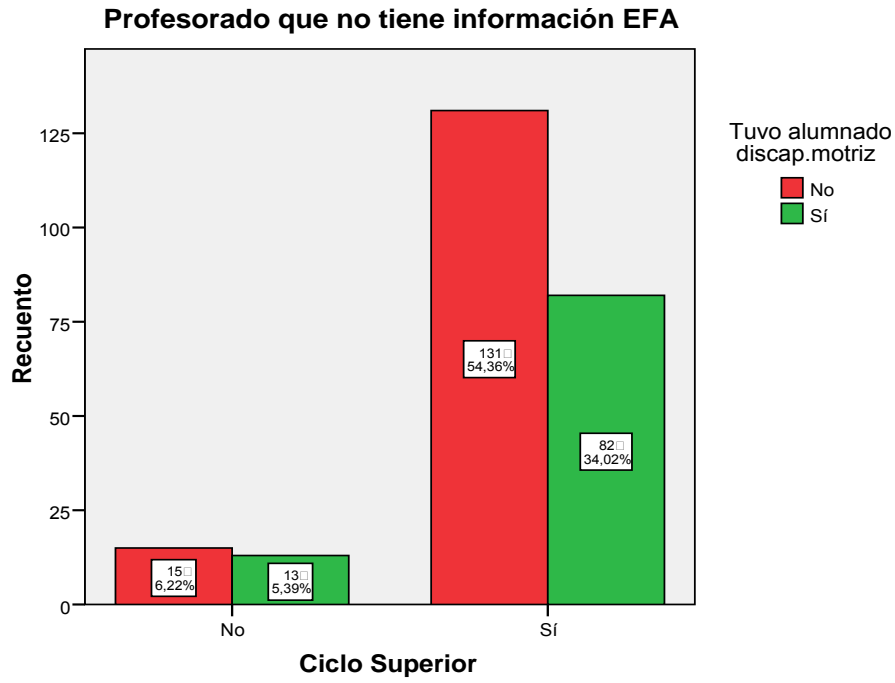
PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

		VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
NO	Chi-cuadrado de Pearson	,652(b)	1	,419		
	Corrección por continuidad(a)	,362	1	,547		
	Razón de verosimilitudes	,642	1	,423		
	Estadístico exacto de Fisher				,420	,272
	Asociación lineal Por lineal	,649	1	,420		
	N de casos válidos	241				
SI	Chi-cuadrado de Pearson	,913(c)	1	,339		
	Corrección por continuidad(a)	,246	1	,620		
	Razón de verosimilitudes	1,014	1	,314		
	Estadístico exacto de Fisher				,650	,324
	Asociación lineal Por lineal	,895	1	,344		
	N de casos válidos	50				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,04.

c 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,04.



Según los datos de la tabla y gráficas E-6, responden que tienen información relacionada con la Educación Física Adaptada 28 docentes (56,00%), que tuvieron alguna vez alumnado que presentaba discapacidad y 16 docentes (32%) que no lo había tenido nunca. En total suman 44 profesores y profesoras del ciclo superior, representando un 15,11% de la muestra. Con los resultados obtenidos, se puede apreciar que aumenta en 24% el número de personas que tienen información sobre el tema, cuando alguna vez han tenido a este colectivo de estudiantes en sus clases. Por tanto, es condicionante el tener a este colectivo de alumnado para tener más información sobre el tema.

En las indagaciones realizadas con la pregunta PF. 6.2.1 *“Alumnat amb discapacitat (intel.lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell”*, para conocer sobre que referencias tienen los docentes en relación a este colectivo, cuando han tenido algún alumno o alumna que presenta discapacidad motriz en sus clases (pregunta PA. 3.2), se obtuvieron los resultados siguientes:

Tabla E-7: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Información que tienen sobre el alumnado que presenta discapacidad intelectual y física (motriz y sensorial), cuando han tenido un alumno/a que presenta discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

INFORMACIÓN ALUMNADO DISCAPACIDAD INTELLECTUAL Y FÍSICA (MOTRIZ Y SENSORIAL)				TUVO ALUMNADO DISCAPACIDAD MOTRIZ		
				NO	SI	TOTAL
NO	CICLO SUPERIOR	NO	Recuento	5	9	14
			% Ciclo Superior	35,7%	64,3%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	6,6%	22,0%	12,0%
			% del total	4,3%	7,7%	12,0%
		SI	Recuento	71	32	103
			% Ciclo Superior	68,9%	31,1%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	93,4%	78,0%	88,0%
			% del total	60,7%	27,4%	88,0%
		TOTAL	Recuento	76	41	117
			% Ciclo Superior	65,0%	35,0%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	100,0%	100,0%	100,0%
			% del total	65,0%	35,0%	100,0%
SI	CICLO SUPERIOR	NO	Recuento	11	9	20
			% Ciclo Superior	55,0%	45,0%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	12,6%	10,3%	11,5%
			% del total	6,3%	5,2%	11,5%

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

		SI	Recuento	76	78	154
			% Ciclo Superior	49,4%	50,6%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	87,4%	89,7%	88,5%
			% del total	43,7%	44,8%	88,5%
		TOTAL	Recuento	87	87	174
			% Ciclo Superior	50,0%	50,0%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	100,0%	100,0%	100,0%
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

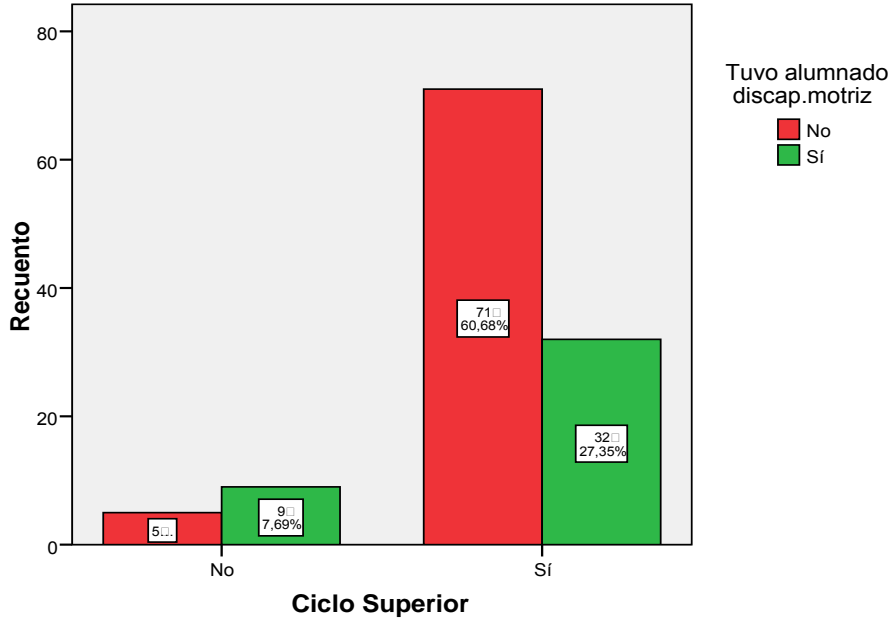
INFORMACIÓN ALUMNADO DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y FÍSICA (motriz y sensorial)		VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
NO	Chi-cuadrado de Pearson	5,974(b)	1	,015		
	Corrección por continuidad(a)	4,604	1	,032		
	Razón de verosimilitudes	5,669	1	,017		
	Estadístico exacto de Fisher				,033	,018
	Asociación lineal Por lineal	5,923	1	,015		
	N de casos válidos	117				
SI	Chi-cuadrado de Pearson	,226(c)	1	,635		
	Corrección por continuidad(a)	,056	1	,812		
	Razón de verosimilitudes	,226	1	,634		
	Estadístico exacto de Fisher				,813	,406
	Asociación lineal Por lineal	,225	1	,636		
	N de casos válidos	174				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

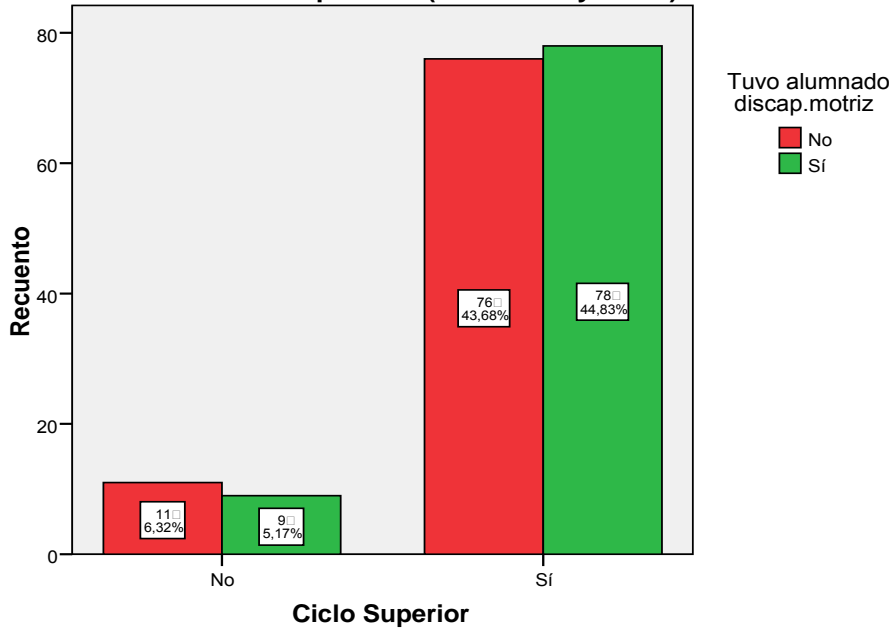
b 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,91.

c 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,00.

Profesorado que no tiene información alumnado que presenta discapacidad (intelectual y física)



Profesorado que si tiene información alumnado que presenta discapacidad (intelectual y física)



Según los datos de la tabla y gráficas E-7, dicen tener información sobre el alumnado que presenta discapacidad intelectual y física (motriz y sensorial), 78 personas (44,83%) que tuvieron alguna vez algún niño o niña que presentaba

discapacidad motriz, y 76 (43,68%) que no lo tuvieron. En total suman 154 profesores y profesoras del ciclo superior, que representan el 52,91% de la muestra. Los resultados obtenidos reflejan entonces, que es ligeramente más alta la cifra de profesorado que tiene este tipo de información (11,5%), cuando el docente ha tenido un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz.

En la indagación a los docentes sobre la información que tienen relacionada con el alumnado que presenta discapacidad motriz PF. 6.2.2.2, cuando alguna vez han tenido en su clase algún niño o niña con estas características (PA. 3.2), se obtuvo el resultado siguiente:

Tabla E-8: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Información que tienen sobre el alumnado que presenta discapacidad motriz cuando han tenido un alumno/a que presenta discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

INFORMACIÓN ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ				TUVO ALUMNADO DISCAPACIDAD MOTRIZ		
				NO	SI	TOTAL
NO	CICLO SUPERIOR	NO	Recuento	11	13	24
			% Ciclo Superior	45,8%	54,2%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	9,1%	18,3%	12,5%
			% del total	5,7%	6,8%	12,5%
		SI	Recuento	110	58	168
			% Ciclo Superior	65,5%	34,5%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	90,9%	81,7%	87,5%
			% del total	57,3%	30,2%	87,5%
		TOTAL	Recuento	121	71	192
			% Ciclo Superior	63,0%	37,0%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	100,0%	100,0%	100,0%
			% del total	63,0%	37,0%	100,0%
SI	CICLO SUPERIOR	NO	Recuento	5	5	10
			% Ciclo Superior	50,0%	50,0%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	11,9%	8,8%	10,1%
			% del total	5,1%	5,1%	10,1%
		SI	Recuento	37	52	89
			% Ciclo Superior	41,6%	58,4%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	88,1%	91,2%	89,9%
			% del total	37,4%	52,5%	89,9%
		TOTAL	Recuento	42	57	99
			% Ciclo Superior	42,4%	57,6%	100,0%
			% Tuvo alumnado discapacidad motriz	100,0%	100,0%	100,0%
			% del total	42,4%	57,6%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

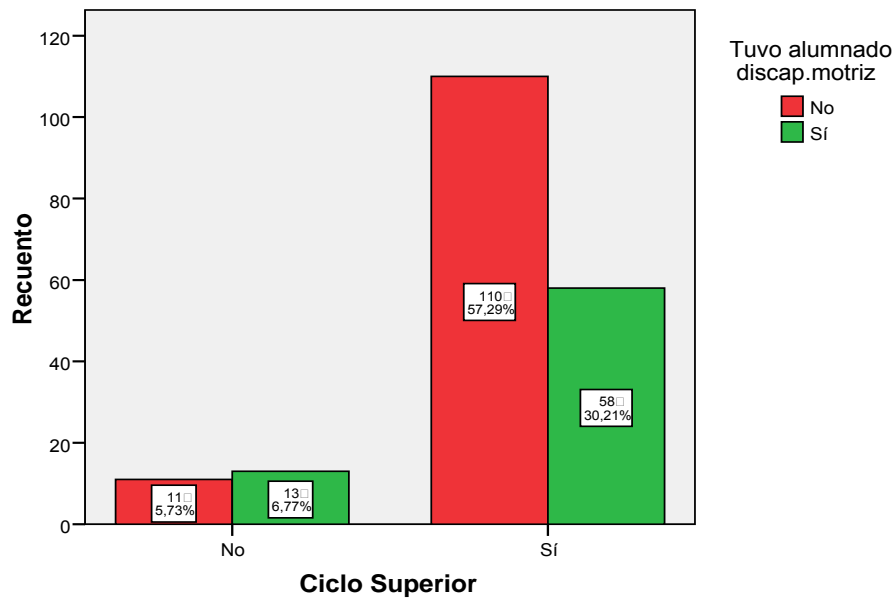
INFORMACIÓN ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ		VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
NO	Chi-cuadrado de Pearson	3,477(b)	1	,062		
	Corrección por continuidad(a)	2,685	1	,101		
	Razón de verosimilitudes	3,357	1	,067		
	Estadístico exacto de Fisher				,073	,052
	Asociación lineal Por lineal	3,459	1	,063		
	N de casos válidos	192				
SI	Chi-cuadrado de Pearson	,261(c)	1	,609		
	Corrección por continuidad(a)	,030	1	,862		
	Razón de verosimilitudes	,259	1	,611		
	Estadístico exacto de Fisher				,739	,426
	Asociación lineal Por lineal	,259	1	,611		
	N de casos válidos	99				

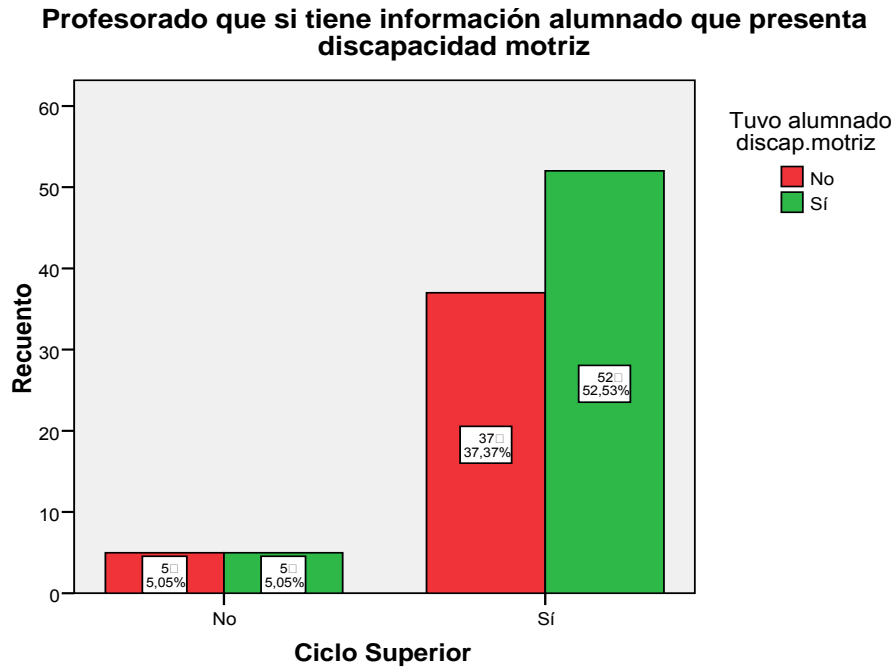
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,88.

c 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,24.

Profesorado que no tiene información alumnado que presenta discapacidad motriz



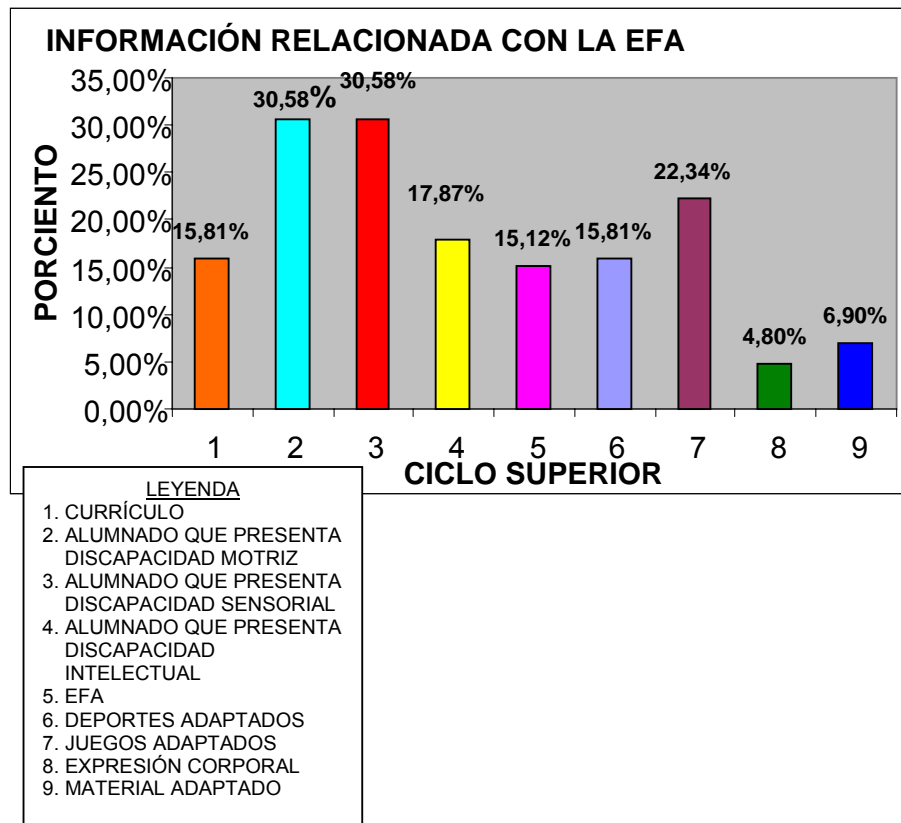


El resultado obtenido en la tabla y gráfica E-8, muestra que tienen información del alumnado que presenta discapacidad motriz, 52 profesores y profesoras (52,53%) que han tenido alguna vez alumnado que presenta discapacidad motriz, y 37 (37,37%) que nunca los han tenido. En total los dos grupos suman 89 docentes (30,5%) de ciclo superior que tienen esta información. Si se comparan los datos entre los dos grupos, se observa que el profesorado que ha tenido en la clase a un niño o niña que presentaba discapacidad motriz tiene más información sobre este tema, aumentado un 15,16% con respecto a los que nunca han tenido alumnado que presenta discapacidad motriz.

Como resumen final, indagados a los docentes sobre la información que tenían relacionada con el alumnado que presenta discapacidad intelectual y física (motriz y sensorial), en la pregunta PF. 6.2.2 del cuestionario, el resultado fue el siguiente:

Tabla E-9: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados), Información relacionada con la Educación Física Adaptada.

Nº	INFORMACIÓN RELACIONADA CON EFA	RECUENTO	PORCIENTO
1	CURRÍCULUM	46	15,81%
2	ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ	89	30,58%
3	ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD SENSORIAL	89	30,58%
4	ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL	52	17,87%
5	EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA	44	15,12%
6	DEPORTE ADAPTADO	46	15,81%
7	JUEGOS ADAPTADOS	65	22,34%
8	EXPRESIÓN CORPORAL	14	4,8%
9	MATERIAL ADAPTADO	20	6,9%



Según las respuestas de la población estudiada, los datos correspondientes a la tabla y gráfica E-9, muestran que 89 docentes (30,58%) la información que tienen sobre la Educación Física Adaptada, esta relacionada con el alumnado que presenta discapacidad motriz, 89 docentes (30,58%) con el alumnado que presenta discapacidad sensorial, 65 docentes (22,34%) con los juegos adaptados y 52 docentes (17,87%) con el alumnado que presenta discapacidad intelectual. De los temas que se tiene menos información, 14 docentes (4,8%) dicen tener de expresión corporal, 20 docentes (6,9%) de material adaptado y 44 docentes (15,12%) de Educación Física Adaptada. Se constata que la información que mayoritariamente tiene el profesorado esta relacionada con las características específicas del alumnado que presenta discapacidad física (motriz y sensorial) e intelectual.

En relación a la pregunta PP. 2.4, sobre la asistencia a cursos de formación permanente, con la intención de averiguar el número de docentes que acuden a estos cuando se ha tenido alumno o alumna que presentaba discapacidad motriz (PA. 3.2), se obtienen los resultados siguientes:

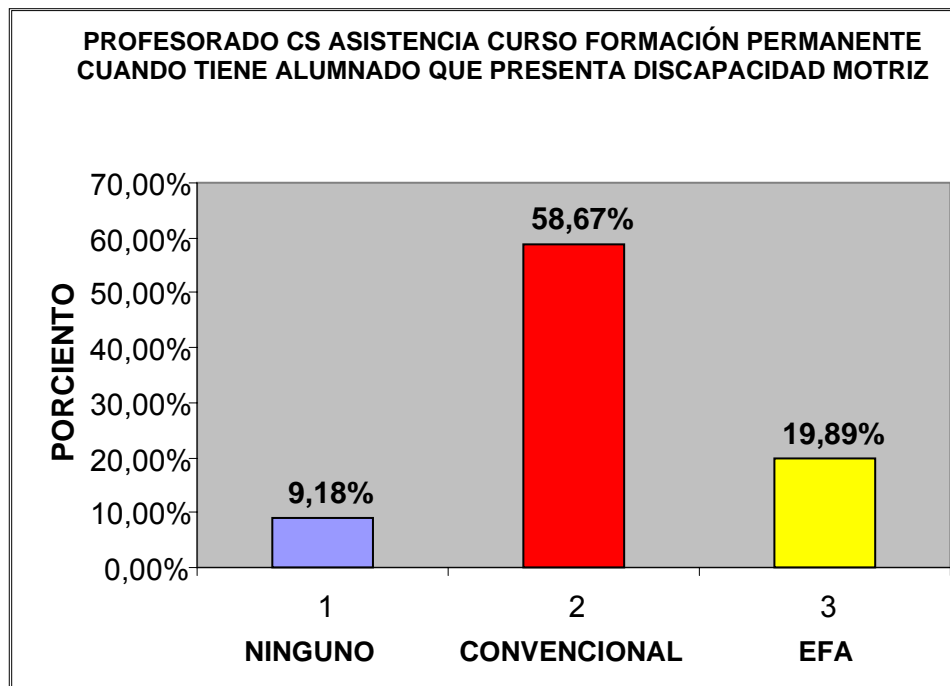
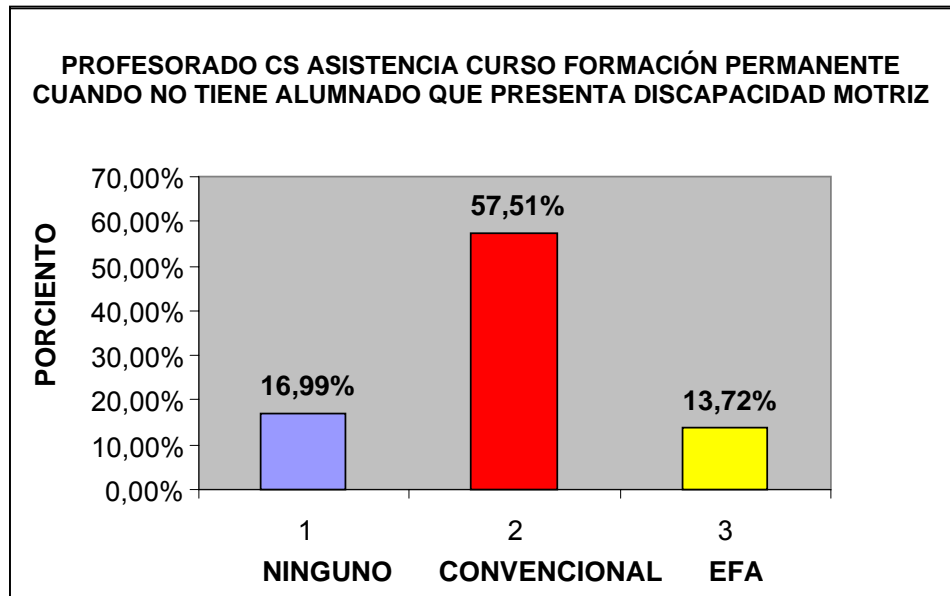
Tabla E-10: Profesorado de CS primaria. Centros Catalunya. Asistencia cursos de formación permanente cuando tuvo alumnado que presentaba discapacidad motriz. Curso 2001-2002.

TUVO ALUMNADO DISCAPACIDAD MOTRIZ			ASISTENCIA CURSOS FORMACIÓN PERMANENTE			TOTAL		
			NINGUNO	CONVENCIONAL	EF ADAPTADA			
NO	NO	Recuento	2	13	3	18		
		% Ciclo Superior	11,11%	72,22%	16,66%	100,0%		
		% Asistencia Cursos	7,15%	12,88%	12,50%	11,77%		
		% total	1,30%	8,49%	1,96%	11,77%		
	SI	Recuento	26	88	21	135		
		% Ciclo Superior	19,25%	65,18%	15,55%	100,0%		
		% Asistencia Cursos	92,85%	87,12%	87,50%	88,23%		
		% total	16,99%	57,51%	13,72%	88,23%		
	TOTAL		Recuento	28	101	24	153	
			% Ciclo Superior	18,30%	66,01%	15,68%	100,0%	
			% Asistencia Cursos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
			% total	18,30%	66,01%	15,68%	100,0%	
SI	NO	Recuento	0	18	6	24		
		% Ciclo Superior	0%	75%	25%	100,0%		
		% Asistencia Cursos	0%	13,53%	70,68%	12,25%		
		% total	0%	9,18%	3,06%	12,25%		
	SI	CS	Recuento	18	115	39	172	
			% Ciclo Superior	10,46%	66,86%	22,67%	100,0%	
			% Asistencia Cursos	100,9%	86,46%	29,32%	87,75%	
			% total	9,18%	58,67%	19,89%	87,75%	
		TOTAL		Recuento	18	133	45	196
				% Ciclo Superior	9,18%	67,85%	22,95%	100,0%
		% Asistencia Cursos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% total	9,18%	67,85%	22,95%	100,0%		

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

		VALOR	gl	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
NO	Chi-cuadrado de Pearson	1,455(a)	3	,693
	Razón de verosimilitudes	2,154	3	,541
	Asociación lineal por lineal	,271	1	,603
	N de casos válidos	153		
SI	Chi-cuadrado de Pearson	1,201(b)	3	,753
	Razón de verosimilitudes	1,719	3	,633
	Asociación lineal por lineal	,209	1	,648
	N de casos válidos	196		

a 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,69.
 b 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,42.



En la tabla E-10 y sus correspondientes gráficas, se observa que en cuanto a la población estudiada, cuando el profesorado de ciclo superior ha tenido algún alumno o alumna que presenta discapacidad motriz:

- a) Asiste más a cursos de formación permanente ya que, cuando no tiene alumnado de estas características, 26 docentes (16,99%) dicen no hacer cursos de formación permanente de ningún tipo. Cuando los tienen, la cifra baja a 18 personas (9,18%).

- b) Del total encuestado, 115 profesores y profesoras (58,67%) dicen concurrir a cursos de Educación Física Convencional y 39 profesores y profesoras (19, 89%) acudir a cursos de Educación Física Adaptada. Podemos constatar que se asiste más a cursos relacionados con la Educación Física convencional y mucho menos a cursos relacionados con la inclusión del alumnado.

- c) La cifra de las personas que asisten a cursos relacionados con la Educación Física Convencional aumenta en 1,16%. En cuanto a las personas que acuden a cursos relacionados con la Educación Física Adaptada, aumenta en un 6,17%. Por tanto, no solo se constata que cuando el profesorado tiene alumnado que presenta discapacidad motriz, acude más cursos de formación, si no que aumenta la cifra de personas que acude a cursos relacionados con la Educación Física Adaptada.

Con relación a la pregunta PF. 6.2.3, se explora sobre si los profesores y profesoras estarían interesados en tener más formación en Educación Física Adaptada por parte de la Administración. Concretamente, las respuestas dadas por los docentes que dicen ya tener información relacionada con el alumnado que presenta discapacidad (física e intelectual), fueron las siguientes:

Tabla E-11: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados) que tiene información alumnado que presenta discapacidad intelectual y física (motriz y sensorial). Personas que desean más formación relacionada con la Educación Física Adaptada por parte de la Administración. Curso escolar 2001-2002.

ADMINISTRACIÓN FORMACIÓN EFA		CICLO SUPERIOR	INFORMACIÓN ALUMNADO DISCAPACIDAD INTELLECTUAL Y FÍSICA (motriz y sensorial)		TOTAL
			NO	SI	
NO	NO	Recuento	2	0	2
		% Ciclo Superior	100,0%	,0%	100,0%
		% Información alumnado que presenta discapacidad (intelectual y física)	20,0%	,0%	15,4%
		% total	15,4%	,0%	15,4%
	SI	Recuento	8	3	11
		% Ciclo Superior	72,7%	27,3%	100,0%
		% Información alumnado que presenta discapacidad (intelectual y física)	80,0%	100,0%	84,6%
		% total	61,5%	23,1%	84,6%
TOTAL		Recuento	10	3	13
		% Ciclo Superior	76,9%	23,1%	100,0%
		% Información alumnado que presenta discapacidad (intelectual y física)	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	76,9%	23,1%	100,0%
SI	NO	Recuento	12	20	32
		% Ciclo Superior	37,5%	62,5%	100,0%
		% Información alumnado que presenta discapacidad (intelectual y física)	11,5%	12,2%	11,9%
		% total	4,5%	7,5%	11,9%
	SI	Recuento	92	144	236
		% Ciclo Superior	39,0%	61,0%	100,0%
		% Asistencia Cursos	88,5%	87,8%	88,1%
		% total	34,3%	53,7%	88,1%
TOTAL		Recuento	104	164	268
		% Información alumnado que presenta discapacidad (intelectual y física)	38,8%	61,2%	100,0%
		% Asistencia Cursos	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	38,8%	61,2%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

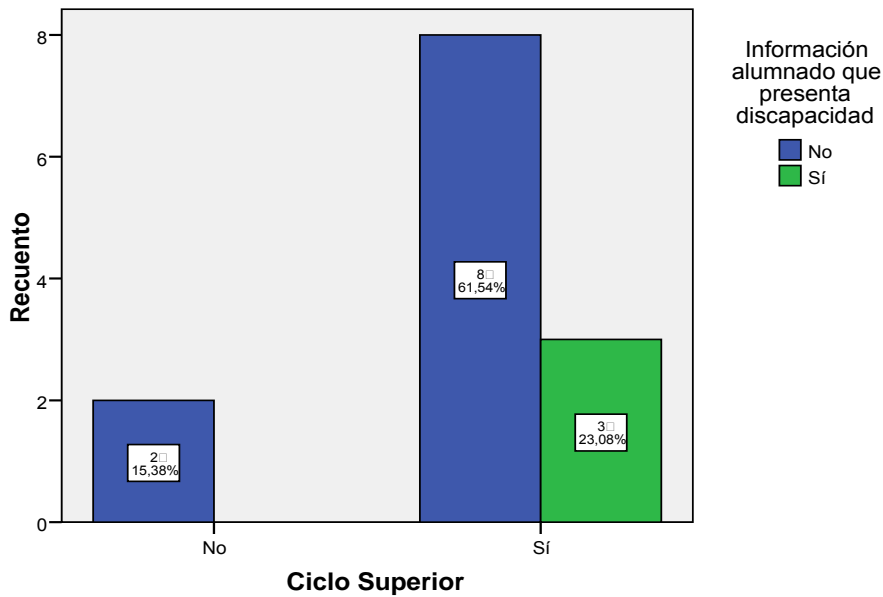
INFORMACIÓN ALUMNADO DISCAPACIDAD (INTELLECTUAL Y FÍSICA)		VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
NO	Chi-cuadrado de Pearson	,709(b)	1	,400		
	Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	1,154	1	,283		
	Estadístico exacto de Fisher				1,000	,577
	Asociación lineal Por lineal	,655	1	,418		
	N de casos válidos	13				
SI	Chi-cuadrado de Pearson	,026(c)	1	,872		
	Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	,026	1	,871		
	Estadístico exacto de Fisher				1,000	,517
	Asociación lineal Por lineal	,026	1	,872		
	N de casos válidos	268				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

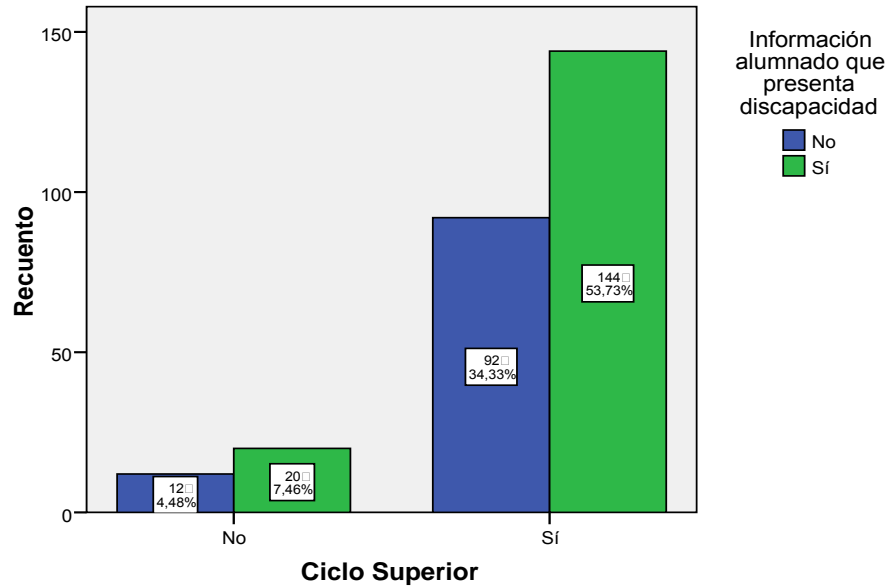
b 3 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,46.

c 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,42.

Profesorado CS que no desea formación EFA por parte de la Administración



Profesorado de CS que si desea formación EFA por parte de la Administración

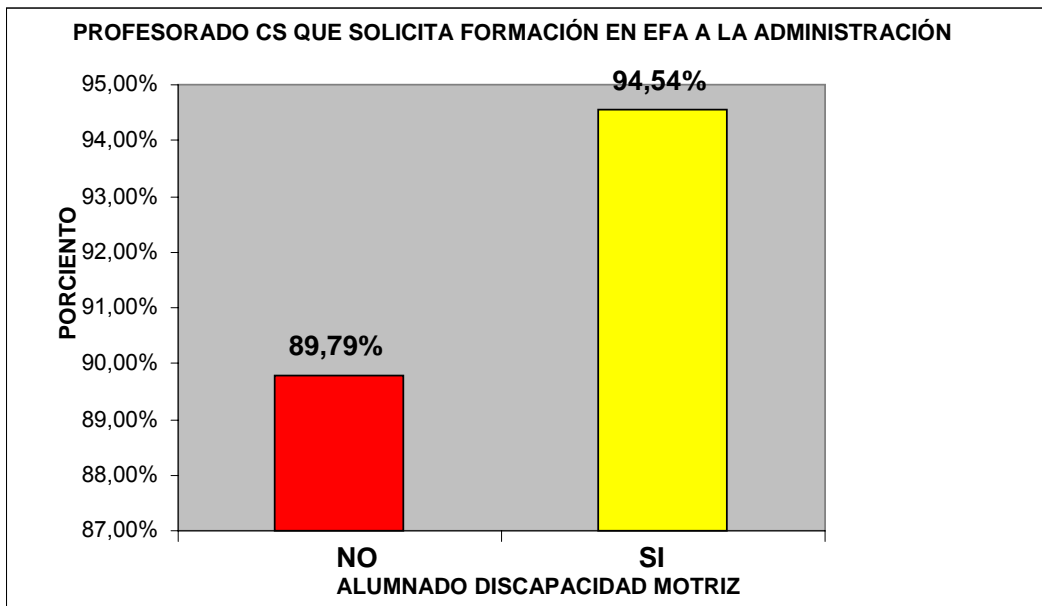


La tabla E-11 y sus correspondientes gráficas, nos muestra que según las respuestas dadas, las personas que solicitan formación en Educación Física Adaptada (EFA), por parte de la Administración, son 144 docentes (53,73%), los cuales ya tienen en su haber información del alumnado que presenta discapacidad intelectual y física (motriz y sensorial), y 92 personas (34,33%) que no tienen información sobre este tema. En total suman 236 docentes (81,08%), que si están interesados en recibir formación en EFA por parte de la Administración. Si comparamos los dos grupos, hay más demanda (19,40%) por parte de profesorado que ya tiene información relacionada con el alumnado que presenta discapacidad intelectual y física (motriz y sensorial).

En relación a este aspecto, cuando solamente analizamos las respuestas que da el profesorado de ciclo superior que alguna vez ha tenido alumnado que presentaba discapacidad motriz (PA. 3.2), sobre si estaría interesado en recibir formación relacionada con la Educación Física Adaptada por parte de la Administración (PF.6.2.3), los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla E-12: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria, de los centros educativos de Primaria de Catalunya. Número de personas que quieren formación relacionada con la Educación Física Adaptada por parte de la Administración, según hayan tenido o no alumnado que presenta discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

SOLICITA FORMACIÓN EN EFA A LA ADMINISTRACIÓN	TOTAL CICLO SUPERIOR	RECUESTO	PORCIENTO
NO TUVO ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ	147	132	89,79%
SI TUVO ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ	110	104	94,54%
TOTAL	257	236	

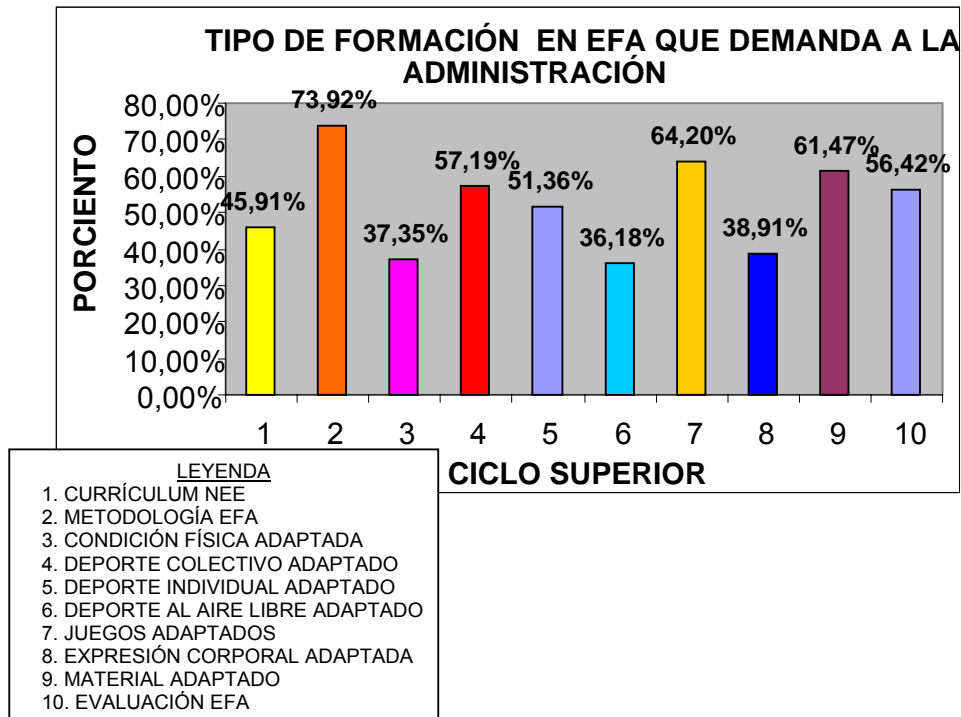


La tabla E-12 y su correspondiente gráfica, nos muestra que las personas que están interesadas en recibir formación relacionada con la Educación Física Adaptada por parte de la Administración, son 104 docentes (94,54%) que alguna vez tuvieron alumnado que presentaba discapacidad motriz y 132 docentes (89,79%) que nunca lo tuvieron. En total suman 236 docentes (91,82%) de ciclo superior interesados en recibir este tipo de instrucción por parte de la Administración, lo cual significa un dato bastante alto. Si comparamos los dos grupos de docentes, lo que tuvieron alumnado que presentaba discapacidad motriz en las clases, tiene más profesores y profesoras que desean formación por parte de la Administración, siendo un 4,75% más con respecto al grupo de personas que nunca tuvieron alumnado que presentaba discapacidades motrices. Por último destacar que, analizando los datos, observamos que hay un 5,46% de profesorado que ha tenido alumnado que presentaba discapacidad motriz, pero que no está interesado en recibir formación en EFA. Ante esto nos preguntamos, ¿cómo puede ser que no sientan una especial necesidad formativa ante la presencia de estos escolares?, pudiendo ser este un tema a investigar.

Con la pregunta PF. 6.2.4, cuestionamos a los docentes del ciclo superior, sobre el tipo de formación que quisieran recibir por parte de la Administración, en relación a la Educación Física Adaptada, obteniendo como resultado:

Tabla E-13: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de los centros (públicos y privados) de Primaria de Catalunya. Tipo de formación que desearía, relacionada con la Educación Física Adaptada, por parte de la Administración. Curso escolar 2001-2002.

Nº	TIPO DE FORMACIÓN DE EFA DEMANDAN A LA ADMINISTRACIÓN	Nº DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
1	Currículum NEE	118	45,91%
2	Metodología EFA	190	73,92%
3	Condición física adaptada	96	37,35%
4	Deporte colectivo adaptado	147	57,19%
5	Deporte individual adaptado	132	51,36%
6	Deporte al aire libre adaptado	93	36,18%
7	Juegos adaptados	165	64,20%
8	Expresión corporal adaptada	100	38,91%
9	Material adaptado	158	61,47%
10	Evaluación EFA	145	56,42%



Según los datos obtenidos en la tabla E-13 y su correspondiente gráfica, del total de todo el profesorado de ciclo superior preguntado, los temas más solicitados por parte del profesorado a la Administración son: 190 docentes (73,92%) metodología, 165 docentes (64,20%) juegos adaptados y 158 docentes (61,47%) material adaptado. Por el contrario, los temas menos solicitados son: 93 docentes (36,18%) el deporte al aire libre, 96 docentes (37,35%) la condición física adaptada y 100 docentes (38,91%) la expresión corporal. Llama la atención el resultado de que los juegos adaptados están entre los temas más solicitados por el profesorado, cuando en los datos de la tabla E-9 se puede apreciar que sale en segundo lugar, como contenido del que se tiene más información. En la misma Tabla, también se destaca el hecho de que profesorado respondía diciendo que tenía poca información sobre el material adaptado (6,9%), y en los datos observados en la anterior Tabla E-13, se observa que es el tercer tema más demandado por los docentes. Finalmente decir que en lo relacionado al currículum, en la misma tabla se mostraba como los profesores y profesoras tenía muy poca información al respecto (15,81%), y

en cuanto a su demanda, 118 docentes (45,91%) solicitan formación relacionada con este tema.

Por último, otra cuestión relacionada con el factor formación que interesó indagar, fue la referida a la existencia de bibliografía sobre Educación Física Convencional y Adaptada disponible en los Departamentos, aspectos que abordan las preguntas PF. 6.1.1, PF. 6.1.2 y PF 6.1.3, cuyos resultados fueron los siguientes:

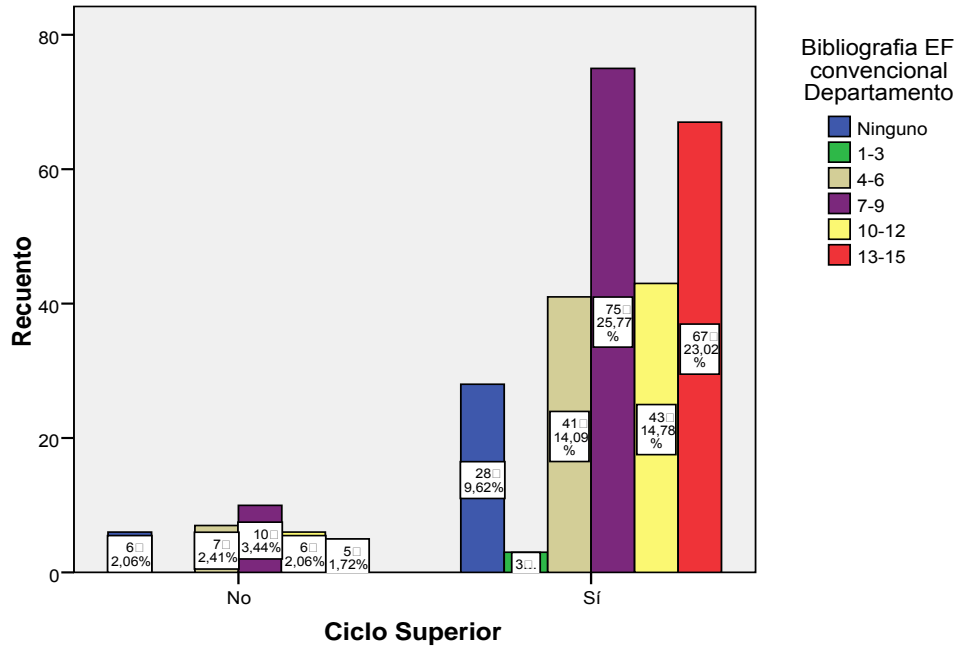
Tabla E-14: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Número de bibliografía Educación Física Convencional en el departamento. Curso escolar 2001-2002.

CICLO SUPERIOR		BIBLIOGRAFIA EDUCACIÓN FÍSICA CONVENCIONAL DEPARTAMENTO						TOTAL
		NINGUNA	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	
NO	Recuento	6	0	7	10	6	5	34
	% Ciclo Superior	17,6%	,0%	20,6%	29,4%	17,6%	14,7%	100,0%
	% Bibliografía EF Convencional Departamento	17,6%	,0%	14,6%	11,8%	12,2%	6,9%	11,7%
	% total	2,1%	,0%	2,4%	3,4%	2,1%	1,7%	11,7%
SI	Recuento	28	3	41	75	43	67	257
	% Ciclo Superior	10,9%	1,2%	16,0%	29,2%	16,7%	26,1%	100,0%
	% Bibliografía EF Convencional Departamento	82,4%	100,0%	85,4%	88,2%	87,8%	93,1%	88,3%
	% total	9,6%	1,0%	14,1%	25,8%	14,8%	23,0%	88,3%
TOTAL	Recuento	34	3	48	85	49	72	291
	% Ciclo Superior	11,7%	1,0%	16,5%	29,2%	16,8%	24,7%	100,0%
	% Bibliografía EF Convencional Departamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	11,7%	1,0%	16,5%	29,2%	16,8%	24,7%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GI	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	3,542(a)	5	,617
Razón de verosimilitudes	3,962	5	,555
Asociación lineal por lineal	2,455	1	,117
N de casos válidos	291		

a 3 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,35.



Observando la tabla E-14 y su correspondiente gráfica, se puede afirmar que a nivel de Educación Física Convencional, de la población encuestada, el profesorado dispone de una cierta literatura, ya que el 25,77% de los docentes dicen tener de 7 a 9 libros en su Departamento y el 23,02% posee de 13 a 15 libros.

En relación a la pregunta PF. 6.1.2, referente a la cantidad de bibliografía relacionada con la Educación Física Adaptada de que dispone el profesorado en su Departamento, según las respuestas dadas, los resultados son los siguientes:

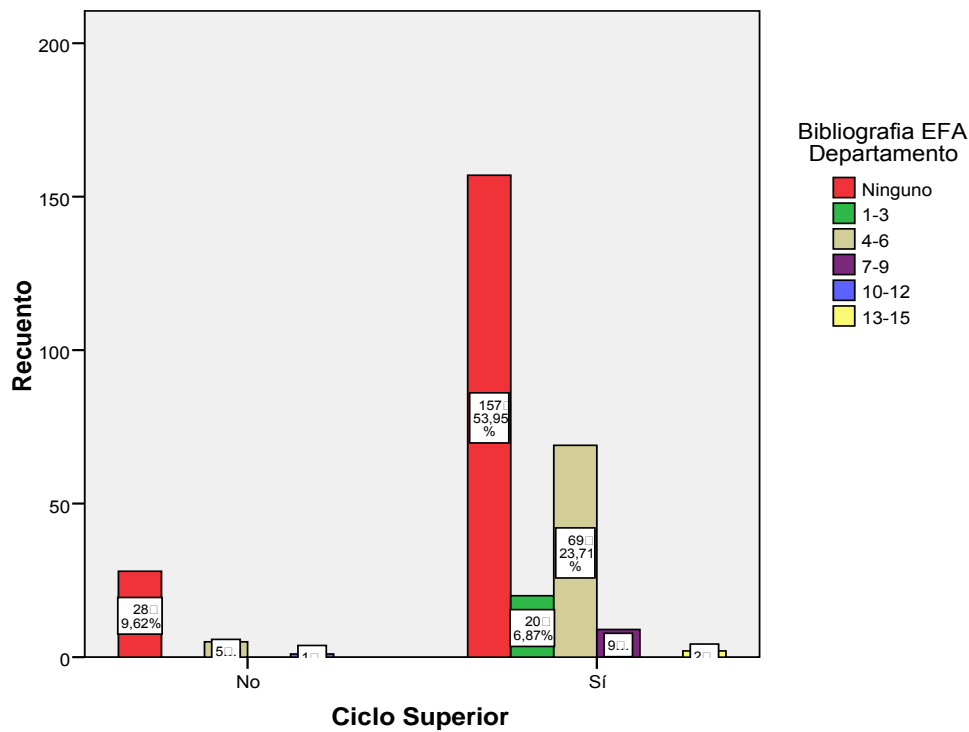
Tabla E-15: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Número de bibliografía Educación Física Adaptada en el departamento. Curso escolar 2001-2002.

CICLO SUPERIOR		BIBLIOGRAFIA EFA EN EL DEPARTAMENTO						TOTAL
		NINGUNA	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	
NO	Recuento	28	0	5	0	1	0	34
	% Ciclo Superior	82,4%	,0%	14,7%	,0%	2,9%	,0%	100,0%
	% Bibliografía EFA Departamento	15,1%	,0%	6,8%	,0%	100,0%	,0%	11,7%
	% total	9,6%	,0%	1,7%	,0%	,3%	,0%	11,7%
SI	Recuento	157	20	69	9	0	2	257
	% Ciclo Superior	61,1%	7,8%	26,8%	3,5%	,0%	,8%	100,0%
	% Bibliografía EFA Departamento	84,9%	100,0%	93,2%	100,0%	,0%	100,0%	88,3%
	% total	54,0%	6,9%	23,7%	3,1%	,0%	,7%	88,3%
TOTAL	Recuento	185	20	74	9	1	2	291
	% Ciclo Superior	63,6%	6,9%	25,4%	3,1%	,3%	,7%	100,0%
	% Bibliografía E.F.A. Departamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	63,6%	6,9%	25,4%	3,1%	,3%	,7%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GI	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	15,536(a)	5	,008
Razón de verosimilitudes	15,989	5	,007
Asociación lineal por lineal	3,351	1	,067
N de casos válidos	291		

a 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.



En la tabla E-15 y su correspondiente gráfica, a tenor con este resultado, en cuanto a la Educación Física Adaptada, las respuestas obtenidas también muestran la carencia de recursos bibliográficos, pues el 53,95% afirma que no tiene ningún tipo de libro.

En la siguiente tabla presentamos un resumen de lo que sería la cantidad de bibliografía relacionada con la Educación Física en general, existente en los departamentos:

Tabla E-16: Bibliografía de EF Convencional y Adaptada disponible en los Departamentos.

BIBLIOGRAFÍA DISPONIBLE	EF CONVENCIONAL	EF ADAPTADA
NINGUNA	9,62%	53,95%
DE 1 A 3	1,0%	6,9%
DE 4 A 6	14,09%	23,71%
DE 7 A 9	25,77%	3,10%
DE 10 A 12	14,78%	0%
DE 13 A 15	23,02%	0,7%

En la tabla E-16, podemos constatar que efectivamente existe una relativa disponibilidad de bibliografía convencional, pero muy poca relacionada con la Educación Física Adaptada. Sin embargo, nos parece importante señalar que existen profesores y profesoras que en los cuestionarios, anotan comentarios que se relacionan a continuación, haciendo referencia a que la bibliografía de Educación Física que dispone en el Departamento es de su propiedad y no del centro¹¹⁷. A continuación ponemos algunos ejemplos¹¹⁸:

“Els llibres són d’adquisició personal” (Los libros son de adquisición personal). Cuestionario núm.17. Cambrils. Tarragona.

“Son muy antiguos, yo apporto mis libros”. Cuestionario núm 35. Tarragona.

“Tinc molt de material però és meu” (Tengo mucho material pero es mío). Cuestionario, núm. 161. Vallès Occidental.

“No és del Departament sino del mestre que ho posa a la disposició” (No es del Departamento sino del maestro que lo pone a la disposición). Cuestionario núm. 273. Barcelona Comarques.

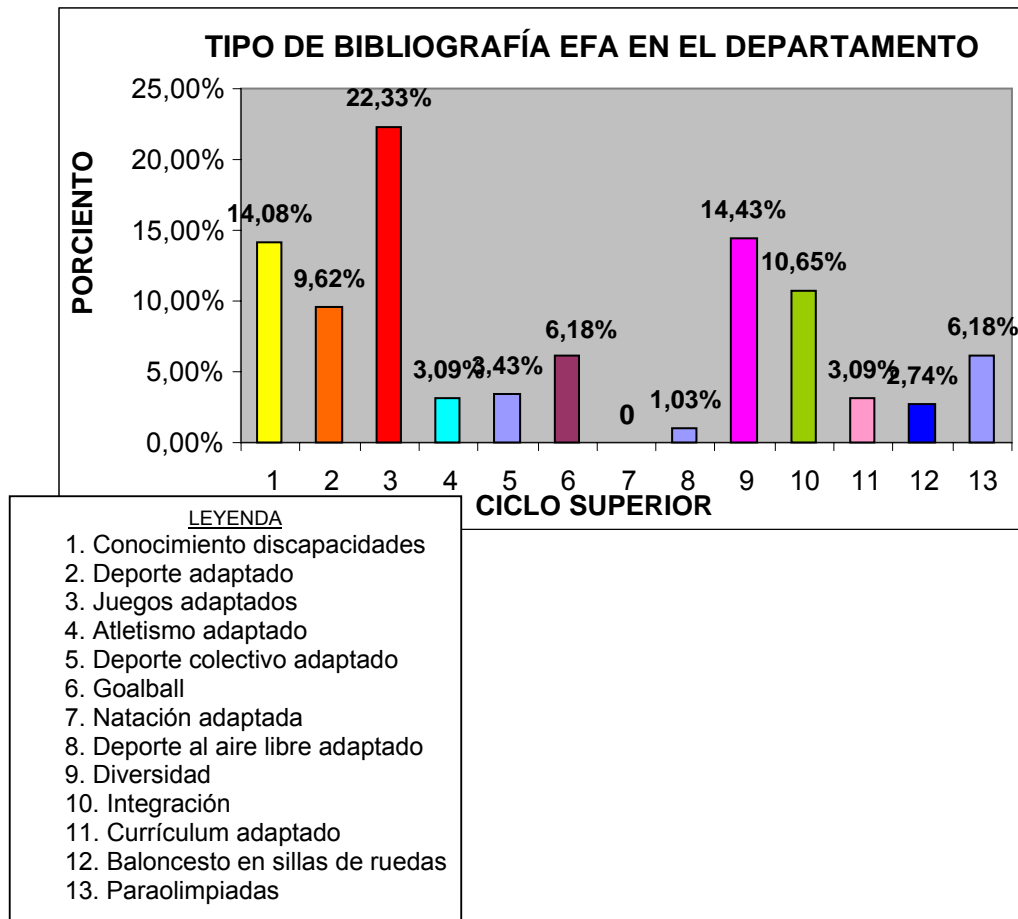
Abundando un poco más en este tema de la literatura disponible, analizamos con la pregunta PF. 6.1.3 que tipo de bibliografía tenía en el departamento el profesorado de Educación Física de ciclo superior en el curso escolar 2001-2002. Los resultados obtenidos se reflejan a continuación:

¹¹⁷ Anexo número 7.

¹¹⁸ Traducción autora de la Tesis.

Tabla E-17: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de los centros (públicos y privados) de Primaria de Catalunya. Tipo de bibliografía relacionada con la Educación Física Adaptada en el departamento. Curso escolar 2001-2002.

Nº	TIPO DE BIBLIOGRAFÍA DE EFA EN EL DEPARTAMENTO	Nº DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
1	Conocimiento sobre discapacidades	41	14,08%
2	Deporte adaptado	28	9,62%
3	Juegos adaptado	65	22,33%
4	Atletismo adaptado	9	3,09%
5	Deporte colectivo adaptado	10	3,43%
6	Goalball	18	6,18%
7	Natación adaptada	2	0,68%
8	Deporte al aire libre adaptado	3	1,03%
9	Diversidad	42	14,43%
10	Integración	31	10,65%
11	Currículum adaptado	9	3,09%
12	Baloncesto en sillas de ruedas	8	2,74%
13	Paraolimpiadas	18	6,18%



En cuanto a la bibliografía relacionada con el tratamiento de la diversidad e inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la tabla E-17 y su correspondiente gráfica, nos muestra que 42 personas (14,43%) contestan diciendo que tienen libros relacionados con la diversidad y 31 personas (10,65%) responden que tienen libros relacionados con la integración. Podemos observar que son pocos los docentes que tienen a su disposición alguna información bibliográfica, en relación al tema de la inclusión.

En relación al currículum, 9 personas (3,09%) tiene libros relacionados con este tema. Esta cifra es muy baja en relación al resto de respuestas, y en relación a la importancia de tener información con respecto al currículum, para ofrecer una respuesta adecuada al alumnado.

En relación al deporte adaptado, también se obtiene un cifra muy baja, ya que solamente 28 personas (9,62%) tienen literatura al respecto. Y más concretamente preguntando sobre el deporte del Atletismo Adaptado, solamente 9 personas (3,09%) dicen tener este tipo de libros. Constatamos pues, que la mayoría de profesorado no tiene una información específica sobre este deporte, que pueda consultar en un momento dado, estando dentro del centro.

Entre la bibliografía más habitual de los departamentos, hemos obtenido como resultado que según la población estudiada:

- 65 personas (22,33%), tienen libros relacionados con juegos adaptados.
- 42 personas (14,43%), tienen libros relacionados con el tema de la diversidad.
- 41 personas (14,08%), tienen libros relacionados con el conocimiento de las discapacidades.

Entre la bibliografía menos habitual en los departamentos, hemos obtenido como resultado que:

- 2 personas (0,68%), tienen libros relacionados con la natación adaptada.
- 3 personas (1,03%), tiene libros relacionados con temas de aire libre adaptado.
- 8 personas (2,74%), dicen que tiene libros relacionados con el baloncesto en silla de ruedas.

8.2.2.- SOBRE EL FACTOR RECURSOS

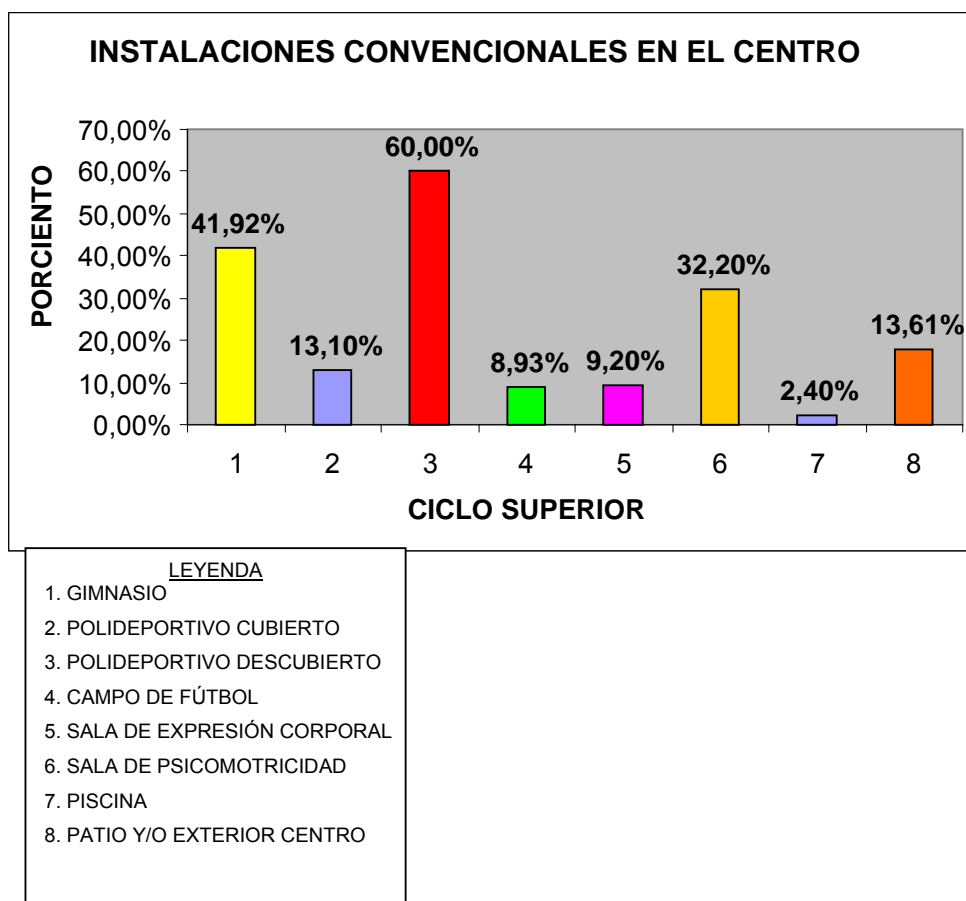
Con respecto al objetivo de **“Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor recursos, para la práctica del Atletismo Adaptado con el alumnado que presenta discapacidad motriz”**, las preguntas del cuestionario que aportan información para el análisis de este aspecto, son fundamentalmente las incluidas en las **variables datos del centro escolar y recursos**.

Entre los diversos elementos relacionados con los recursos, que como resultado del cuestionario aplicado interesa analizar, destacan en primer lugar aquellos que exploran sobre las disponibilidades de instalaciones y equipamientos deportivos generales y adaptados, que se abordan en las preguntas de la PR. 5.2.1, PR. 5.2.2, y PR. 5.2.3.

En relación a la situación de las instalaciones deportivas convencionales (PR. 5.2.2.), los resultados obtenidos son:

Tabla E-18: Profesorado Educación Física de ciclo superior de primaria, centros de Catalunya (públicos y privados). Instalaciones deportivas convencionales. Curso escolar 2001-2002.

Nº	INSTALACIÓN Y EQUIPAMIENTO EN EL CENTRO	SI	PORCIENTO
1	GIMNASIO	122	41,92%
2	POLIDEPORTIVO CUBIERTO	38	13,10%
3	POLIDEPORTIVO DESCUBIERTO	174	60,0%
4	CAMPO DE FÚTBOL	26	8,93%
5	SALA DE EXPRESIÓN CORPORAL	27	9,2%
6	SALA DE PSICOMOTRICIDAD	94	32,2%
7	PISCINA	7	2,4%
8	PATIO Y/O EXTERIOR CENTRO	35	13,61%



Según los resultados de la tabla E-18 y su gráfica, el 86,39% de los docentes tiene instalaciones deportivas convencionales en la escuela. Estas cifras son las esperadas teniendo en cuenta la situación existente en el momento del estudio (año 2002). Pero relativamente bajas, por el contrario, resultan las cifras de los polideportivos cubiertos con 13,10% y salas de expresión corporal con 9,2%, que son instalaciones de uso frecuente durante la temporada invernal. En cuanto a los datos obtenidos en relación a las piscinas con 2,4%, en algunos cuestionarios se aclara que son de propiedad municipal.

Por último, un dato importante que queremos destacar, es que el 13,61% del profesorado que responde a nuestra encuesta, afirma no tener ningún tipo de instalación para realizar la Educación Física, teniendo que utilizar el “patio” de la escuela o espacios exteriores al Centro para impartirla. Consideramos que es una cifra bastante alta y un problema que se puede considerar grave, teniendo en cuenta que es fundamental y básico disponer un espacio adecuado para poder realizar las clases, como sucede con el resto de asignaturas. En cuanto a los resultados obtenidos, el 5,05% corresponde a la Delegación de Girona, el 3,11% a la de Barcelona Comarques, el 1,55% al Baix Llobregat, el 0,38% a Tarragona, el 0,77% a Terres de l’Ebre, el 1,16% a Barcelona Centre y el 1,55% a LLeida. En la Delegación de Vallès Occidental todos los docentes de ciclo superior contestan que tienen algún tipo de instalación deportiva convencional. Algunas de las respuestas obtenidas¹¹⁹ ilustran la afirmación anterior, comentando donde realizan la Educación Física¹²⁰:

“En zones de pas (carrer escola, bosc escola, i sorral escola)” (En zonas de paso (calle, escuela, bosque de la escuela, y arena escuela). Cuestionario núm. 208. Castelldefels (Barcelona).

¹¹⁹ Anexo número 8.

¹²⁰ Traducción autora de la Tesis.

“Patio y pista de Atletismo Municipal”. Cuestionario N. 223. S. Feliu (Barcelona).

“Al pati de l’escola, dins un aula convencional” (En el patio de la escuela, dentro de un aula convencional). Cuestionario núm. 94. Girona

“Al pati”. (En el patio). Cuestionario núm. 143. Barcelona.

“A Catellgalí en un poliesportiu descobert que pertany al municipi i al pati de l’escola. A Cabrinaes en un poliesportiu cobert que és de l’associació de veïns i al pati. A Castellfollit al pati i en un petit porxo de l’escola. I a Maians, al pati i a la plaça del poble”. (“En Catellgalí en un polideportivo descubierto que pertenece al municipio y al patio de la escuela. En Cabrinaes en un polideportivo cubierto que es de la asociación de vecinos y al patio. En Castellfollit al patio y en un pequeño porche de la escuela. Y en Maians, en el patio y en la plaza del pueblo”). Cuestionario núm. 289. Barcelona Comarques

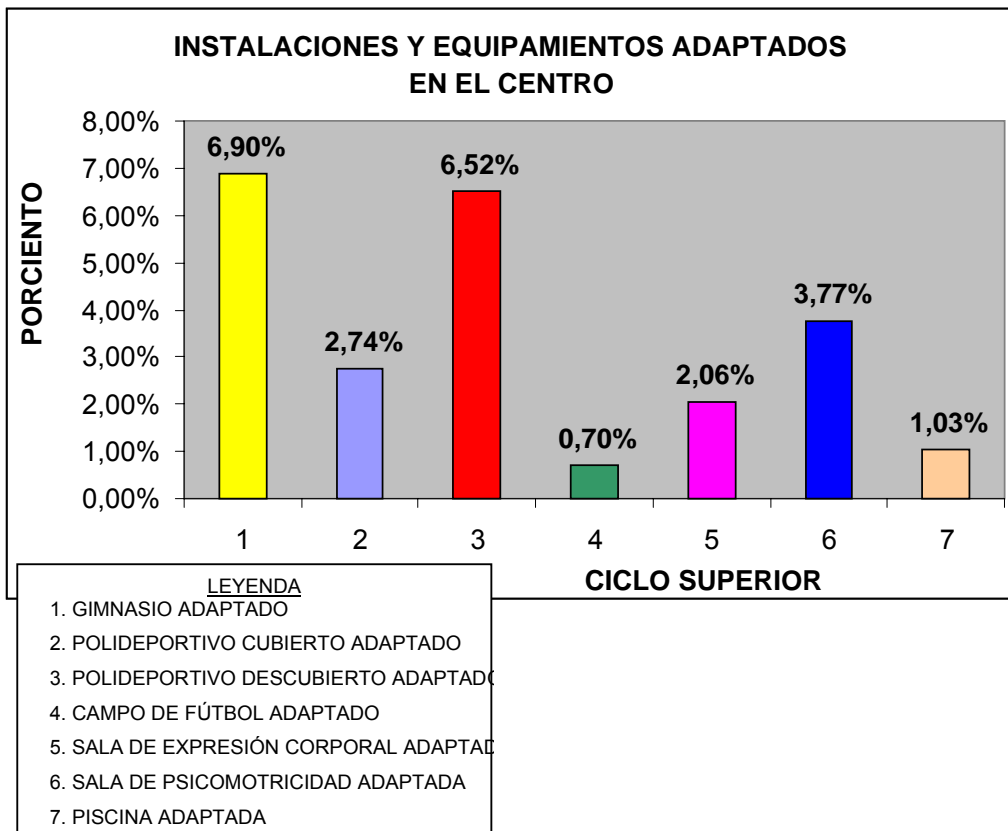
“Al pati de l’escola, un pati ampli de sorra, pedretes o herba. En cas de pluja o mal temps ens quedem a l’aula i fem jocs de taula, exercicis d’expressió corporal, relaxació...”. (En el patio de la escuela, un patio ancho de arena, con piedrecitas o hierba. En caso de lluvia o mal tiempo nos quedamos en el aula y hacemos juegos de mesa, ejercicios de expresión corporal, relajación...). Cuestionario núm. 122. Girona. La Garrotxa.

“Poliesportiu cobert del poble”. (Polideportivo cubierto del pueblo). Cuestionario núm. 241. S. A. de Vilamajor. Barcelona Comarques.

En relación a la pregunta PR. 5. 2.1, sobre los equipamientos escolares adaptados e instalaciones deportivas adaptadas de que disponen, los resultados son:

Tabla E-19: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Instalaciones escolares y deportivas adaptadas. Curso escolar 2001-2002.

Nº	INSTALACIÓN Y EQUIPAMIENTO ADAPTADO EN EL CENTRO	SI	PORCIENTO
1	GIMNASIO ADAPTADO	20	6,9%
2	POLIDEPORTIVO CUBIERTO ADAPTADO	8	2,74%
3	POLIDEPORTIVO DESCUBIERTO ADAPTADO	19	6,52%
4	CAMPO DE FÚTBOL ADAPTADO	2	0,70%
5	SALA DE EXPRESIÓN CORPORAL ADAPTADA	6	2,06%
6	SALA DE PSICOMOTRICIDAD ADAPTADA	11	3,77%
7	PISCINA ADAPTADA	3	1,03%
TOTAL INSTALACIONES ESCOLARES ADAPTADAS		73	25,08%
TOTAL INSTALACIONES DEPORTIVAS ADAPTADAS		32	11,00%



La gráfica E-19 y su gráfica, muestra que la situación en cuanto a Instalaciones escolares adaptadas, según la muestra estudiada. Con el resultado de un 25,09%, resulta francamente desalentadoras, por lo que estas barreras arquitectónicas significan para la inclusión del alumnado que presenta discapacidad. De igual forma, el 11,0% de instalaciones deportivas adaptadas, es una cifra que dista mucho de la necesidad recursos funcionales reales, para desarrollar óptimamente la inclusión del alumnado. Igualmente consideramos exageradamente baja la cifra relacionada con aquellas instalaciones cubiertas adaptadas. Además, observando la tabla, vemos que son pocas las instalaciones que hacen referencia a las salas de psicomotricidad (3,77%) y expresión corporal (2,06%), muy necesarias para trabajar todos aquellos contenidos relacionados con el conocimiento del cuerpo y expresión corporal, aspectos básicos en el desarrollo integral del alumnado que presenta discapacidad.

En lo relacionado con la disponibilidad en los centros de recursos materiales adaptados para la práctica de la Educación Física, que se indaga en la pregunta PR. 5.3.1, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

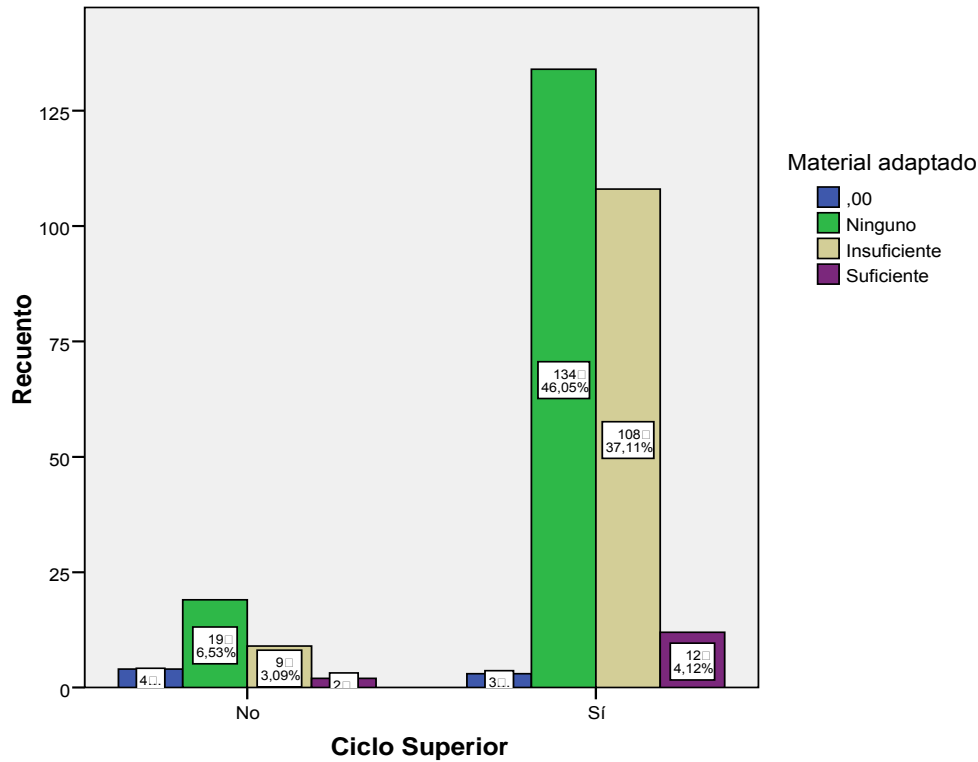
Tabla E-20: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Material adaptado. Curso escolar 2001-2002.

CICLO SUPERIOR		MATERIAL ADAPTADO				TOTAL
		,00	NINGUNO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	
NO	Recuento	4	19	9	2	34
	% Ciclo Superior	11,8%	55,9%	26,5%	5,9%	100,0%
	% material adaptado	57,1%	12,4%	7,7%	14,3%	11,7%
	% total	1,4%	6,5%	3,1%	,7%	11,7%
SI	Recuento	3	134	108	12	257
	% Ciclo Superior	1,2%	52,1%	42,0%	4,7%	100,0%
	% material adaptado	42,9%	87,6%	92,3%	85,7%	88,3%
	% total	1,0%	46,0%	37,1%	4,1%	88,3%
TOTAL	Recuento	7	153	117	14	291
	% Ciclo Superior	2,4%	52,6%	40,2%	4,8%	100,0%
	% material adaptado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	2,4%	52,6%	40,2%	4,8%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	15,997(a)	3	,001
Razón de verosimilitudes	10,550	3	,014
Asociación lineal por lineal	4,278	1	,039
N de casos válidos	291		

a 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,82.



En la tabla E-20 y su gráfica correspondiente, observamos que 134 docentes (46%) responden que no tienen material adaptado para impartir la Educación Física Adaptada y que 108 docentes (37,1%) dicen que es insuficiente. Estos datos constituye unas cifras altas y por tanto negativas, en relación a los recursos necesarios para garantizar la participación del alumnado que presenta discapacidades.

Al mismo tiempo, cuando se preguntó sobre la información que se dispone sobre recursos materiales y didácticos adaptados (PF. 6.2.2.9), el resultado obtenido fue el siguiente:

Tabla E-21: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Información que tiene de los recursos materiales y didácticos adaptados. Curso escolar 2001-2002.

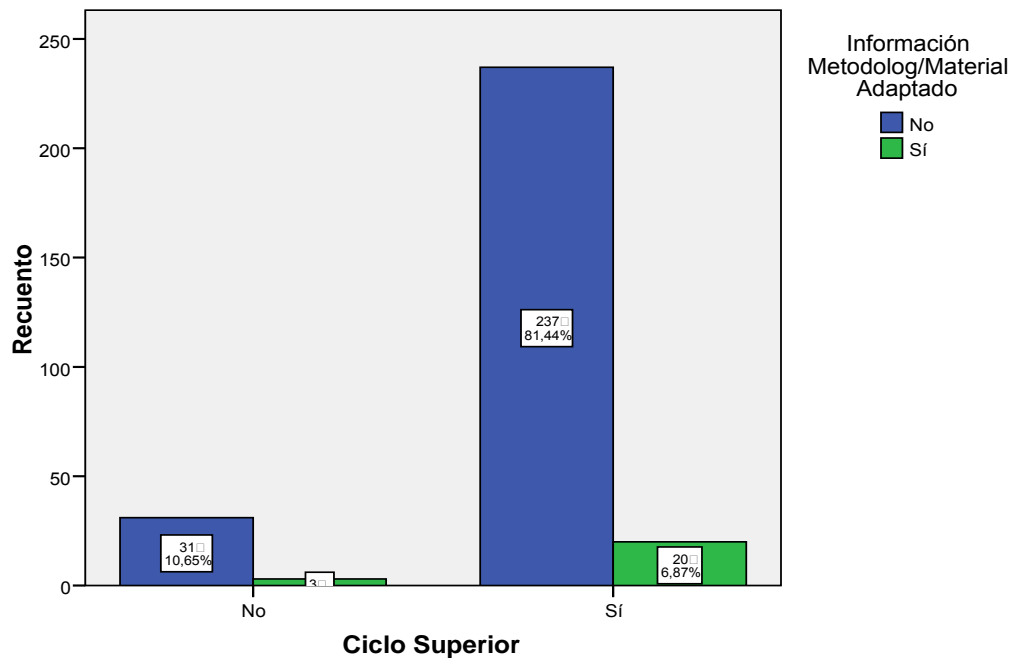
CICLO SUPERIOR		INFORMACIÓN MATERIAL ADAPTADO		TOTAL
		NO	SI	
NO	Recuento	31	3	34
	% Ciclo Superior	91,2%	8,8%	100,0%
	% Información Metodología/Material Adaptado	11,6%	13,0%	11,7%
	% total	10,7%	1,0%	11,7%
SI	Recuento	237	20	257
	% Ciclo Superior	92,2%	7,8%	100,0%
	% Información Metodología/Material Adaptado	88,4%	87,0%	88,3%
	% total	81,4%	6,9%	88,3%
TOTAL	Recuento	268	23	291
	% Ciclo Superior	92,1%	7,9%	100,0%
	% Información Metodolog/Material Adaptado	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	92,1%	7,9%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	,045(b)	1	,832		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,043	1	,835		
Estadístico exacto de Fisher				,740	,520
Asociación lineal por lineal	,045	1	,833		
N de casos válidos	291				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,69.



Como se puede apreciar en la tabla E-21 y su gráfica correspondiente, 237 profesores y profesoras (81,44%) de la muestra, afirman no tener información relacionada con el material adaptado en Educación Física. Este resultado, indiscutiblemente constituye una cifra alta, negativa e ilustrativa, sobre un aspecto que merece toda la atención.

En lo referido a los medios humanos existentes, analizamos el asesoramiento y orientaciones que reciben los docentes de Educación Física para la inclusión del alumnado, aspecto que hemos insistido reiteradamente en nuestro estudio, como un elemento importante del factor recursos del estudio.

En un principio, hemos querido analizar las respuestas que da el profesorado que ha tenido en sus clases alumnado que presentaba discapacidad motriz (PA.3.2), periodo escolar 1987-2002 (PA 3.3). Los resultados del asesoramiento recibido (PR. 5.1.1.), son como siguen:

Tabla E-22: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros de Catalunya (públicos y privados), que ha tenido alumnado que presentaba discapacidad motriz. Asesoramiento EFA. Periodo 1987-2002.

ASESORAMIENTO EDUCACIÓN FÍSICA	CICLO SUPERIOR		TUVO ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ		TOTAL
			NO	SI	
NO TIENE PERSONA QUE ASESORE	NO	Recuento	15	12	27
		% Ciclo Superior	55,6%	44,4%	100,0%
	SI	Recuento	131	93	224
		% Ciclo Superior	58,5%	41,5%	100,0%
	TOTAL	Recuento	146	105	251
		% Ciclo Superior	58,2%	41,8%	100,0%
PERSONA DEL CLAUSTRO	NO	Recuento	0	1	1
		% Ciclo Superior	,0%	100,0%	100,0%
	SI	Recuento	5	4	9
		% Ciclo Superior	55,6%	44,4%	100,0%
	TOTAL	Recuento	5	5	10
		% Ciclo Superior	50,0%	50,0%	100,0%
PERSONA EXTERIOR CLAUSTRO	NO	Recuento	1	5	6
		% Ciclo Superior	16,7%	83,3%	100,0%
	SI	Recuento	10	12	22
		% Ciclo Superior	45,5%	54,5%	100,0%
	TOTAL	Recuento	11	17	28
		% Ciclo Superior	39,3%	60,7%	100,0%
NINGUNA RESPUESTA	NO	Recuento			
		% Ciclo Superior			
	SI	Recuento	1		1
		% Ciclo Superior	100,0%		100,0%
	TOTAL	Recuento	1		1
		% Ciclo Superior	100,0%		100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

ASESORAMIENTO EDUCACIÓN FÍSICA		VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
NO TIENE PERSONA ASESOR	Chi-cuadrado de Pearson	,085(b)	1	,771		
	Corrección por continuidad(a)	,007	1	,932		
	Razón de verosimilitudes	,084	1	,771		
	Estadístico exacto de Fisher				,837	,463
	Asociación lineal por lineal	,084	1	,771		
	N de casos válidos	251				
PERSONA CLAUSTRO	Chi-cuadrado de Pearson	1,111(c)	1	,292		
	Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	1,498	1	,221		
	Estadístico exacto de Fisher				1,000	,500
	Asociación lineal por lineal	1,000	1	,317		
	N de casos válidos	10				
PERSONA EXTERIOR CLAUSTRO	Chi-cuadrado de Pearson	1,638(d)	1	,201		
	Corrección por continuidad(a)	,653	1	,419		
	Razón de verosimilitudes	1,797	1	,180		
	Estadístico exacto de Fisher				,355	,214
	Asociación lineal por lineal	1,579	1	,209		
	N de casos válidos	28				
NINGUNA RESPUESTA	Chi-cuadrado de Pearson	.(e)				
	N de casos válidos	1				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,29.

c 4 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

d 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,36.

e No se calculará ningún estadístico porque PP274Ciclo_Superior Ciclo Superior y PA32TuvoAlumDis Tuvo alumnado discap.motriz son constantes.

En la tabla E-22 se observa, que del total de 110 docentes del ciclo superior encuestados, que tuvieron alumnado que presentaba discapacidad motriz, 93 personas (84,5%) responden diciendo que en su centro no había ninguna persona que les asesorara cuando tuvieron en sus clases alumnado que presentaba discapacidad motriz. De todos estos encuestados, 16 personas (14,5%) responden diciendo que si tuvieron asesoramiento y de estos, 12 personas (10,9%) afirman que lo ofreció una persona exterior al centro y 4 (3,6%) contestan diciendo que lo dio una persona del mismo centro. Estos datos tan significativos, expresan una total carencia de recursos humanos en las escuelas.

Con la pregunta PR. 5.1.2, indagamos el tipo de asesoramiento que dio esta persona, cuando el profesorado tuvo en sus clases alumnado que presentaba discapacidad motriz (PA. 3.2). El resultado fue el siguiente:

Tabla E-23: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Tipo de asesoramiento EFA cuando ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz. Periodo 1987-2002.

TUVO ALUMNADO DISCAPACIDAD MOTRIZ	CICLO SUPERIOR		TIPO DE ASESORAMIENTO EFA			TOTAL
			NINGUNA	ASESORA CONTENIDOS CURRICULUM PERO NO PARTICIPA	ASESORA CONTENIDOS CURRICULUM Y PARTICIPA SESIONES	
NO	NO	Recuento	15	0	1	16
		% Ciclo Superior	93,8%	,0%	6,3%	100,0%
		% Asesoría participa sesión EFA	10,1%	,0%	50,0%	9,8%
		% total	9,2%	,0%	,6%	9,8%
	SI	Recuento	133	13	1	147
		% Ciclo Superior	90,5%	8,8%	,7%	100,0%
		% Asesoría participa sesión EFA	89,9%	100,0%	50,0%	90,2%
		% total	81,6%	8,0%	,6%	90,2%
	TOTAL	Recuento	148	13	2	163
		% Ciclo Superior	90,8%	8,0%	1,2%	100,0%
		% Asesoría participa sesión EFA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	90,8%	8,0%	1,2%	100,0%
	SI	NO	Recuento	12	4	2
% Ciclo Superior			66,7%	22,2%	11,1%	100,0%
% Asesoría participa sesión EFA			11,1%	23,5%	66,7%	14,1%
% total			9,4%	3,1%	1,6%	14,1%
SI		Recuento	96	13	1	110
		% Ciclo Superior	87,3%	11,8%	,9%	100,0%
		% Asesoría participa sesión EFA	88,9%	76,5%	33,3%	85,9%
		% total	75,0%	10,2%	,8%	85,9%
TOTAL		Recuento	108	17	3	128
		% Ciclo Superior	84,4%	13,3%	2,3%	100,0%
		% Asesoría participa sesión EFA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	84,4%	13,3%	2,3%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

		VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
NO	Chi-cuadrado de Pearson	5,080(a)	2	,079
	Razón de verosimilitudes	4,779	2	,092
	Asociación lineal por lineal	,064	1	,800
	N de casos válidos	163		
SI	Chi-cuadrado de Pearson	8,909(b)	2	,012
	Razón de verosimilitudes	6,244	2	,044
	Asociación lineal por lineal	7,498	1	,006
	N de casos válidos	128		

a 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,20.

b 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,42.

En la gráfica E-23 se observa que, del total de encuestados que tuvieron en sus clases de Educación Física algún alumno o alumna que presentaba discapacidad motriz, 96 personas (87,3%) no dicen nada, 13 docentes (11,8%) responden diciendo que el asesoramiento recibido fue solo a nivel curricular y solo una persona (0,9%) responde que era un asesoramiento curricular, pero que además esta persona participaba en las clases de Educación Física.

Resumidamente, planteamos en este cuadro los resultados obtenidos sobre el asesoramiento dado al profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria, que tuvo en sus clases algún alumno o alumna que presentaba discapacidad motriz:

Tabla E-24: Resumen del asesoramiento en EFA, profesorado de ciclo superior de primaria que tuvo en sus clases alumnado que presentaba discapacidad motriz, periodo 1987-2002.

ASESORAMIENTO 1987-2002	TOTAL	PORCIENTO
NO HAY ASESORAMIENTO	93	84,5%
HAY ASESORAMIENTO	16	14,5%
EL ASESORAMIENTO LO DA UNA PERSONA QUE NO PERTENECE AL CENTRO	12	10,9%
EL ASESORAMIENTO LO DA UNA PERSONA QUE PERTENECE AL CENTRO	4	3,63%
ASESORAMIENTO SOLO CURRICULAR	13	11,8%
ASESORAMIENTO CURRICULAR E INCLUYE PARTICIPACIÓN DIRECTA EN LAS CLASES	1	0.9%

Finalmente en la tabla E-24, hemos querido analizar las respuestas que da todo el profesorado de Educación Física del ciclo superior, en el posible caso de que tuviera algún un alumno o alumna que presentara discapacidad motriz en sus clases, durante el curso escolar 2001-2002. En la pregunta PR. 5.1.1 del cuestionario, se indaga sobre el asesoramiento que tendrían los docentes. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla E-25: Profesorado de Educación Física, ciclo superior de primaria, centros de Catalunya (públicos y privados). Asesoramiento EFA que recibiría en caso de que tuviera en la clase alumnado que presentara discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

CICLO SUPERIOR		ASESORA ESPECIALISTA EN EFA				TOTAL
		NO TIENE PERSONA DE APOYO	PERSONA CLAUSTRO	PERSONA EXTERIOR CLAUSTRO	NO CONTESTA	
NO	Recuento	27	1	6	0	34
	% Ciclo Superior	79,4%	2,9%	17,6%	,0%	100,0%
	% Asesor/a especialista EFA	10,8%	10,0%	21,4%	,0%	11,7%
	% total	9,3%	,3%	2,1%	,0%	11,7%
SI	Recuento	224	9	22	1	256
	% Ciclo Superior	87,5%	3,5%	8,6%	,4%	100,0%
	% Asesor/a especialista EFA	89,2%	90,0%	78,6%	100,0%	88,3%
	% total	77,2%	3,1%	7,6%	,3%	88,3%
TOTAL	Recuento	251	10	28	1	290
	% Ciclo Superior	86,6%	3,4%	9,7%	,3%	100,0%
	% Asesor/a especialista EFA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	86,6%	3,4%	9,7%	,3%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	2,936(a)	3	,402
Razón de verosimilitudes	2,625	3	,453
Asociación lineal por lineal	2,026	1	,155
N de casos válidos	290		

a 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.

Como se puede constatar en la anterior tabla número E-25, de todo el ciclo superior de primaria encuestado, 224 profesores y profesoras (77,2%) responde que en su centro y durante el curso escolar 2001-2002, no hay ninguna persona que asesore al profesor o profesora de Educación Física, en el posible caso de que hubiera en las clase un alumno o alumna que presentara discapacidad motriz. De todos estos encuestados, 22 (7,6%), afirman que en el caso de que se diera esta circunstancia, el asesoramiento

sería ofrecido por una persona exterior al centro. Por el contrario 9 de los docentes (3,1%), contestan diciendo que este asesoramiento lo daría una persona del mismo claustro.

Con la pregunta PR. 5.1.2, indagamos el tipo de asesoramiento que daría esta persona, en el posible caso de que el profesorado de Educación Física tuviera alguna vez en sus clases un alumno o alumna que presentara discapacidad motriz, durante el cursos escolar 2001-2002. El resultado fue el siguiente:

Tabla E-26: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros de Catalunya (públicos y privados). Tipo de asesoramiento EFA que recibiría en caso de que tuviera en la clase alumnado que presentara discapacidad motriz. Curso escolar 2001-02.

CICLO SUPERIOR		TIPO DE ASESORAMIENTO EFA			TOTAL
		NINGUNA	ASESORA CONTENIDO CURRÍCULO PERO NO PARTICIPA	ASESORA CONTENIDO CURRÍCULO Y PARTICIPA	
NO	Recuento	27	4	3	34
	% Ciclo Superior	79,4%	11,8%	8,8%	100,0%
	% Asesor/a participa sesión EFA	10,5%	13,3%	60,0%	11,7%
	% total	9,3%	1,4%	1,0%	11,7%
SI	Recuento	229	26	2	257
	% Ciclo Superior	89,1%	10,1%	,8%	100,0%
	% Asesor/a participa sesión EFA	89,5%	86,7%	40,0%	88,3%
	% total	78,7%	8,9%	,7%	88,3%
TOTAL	Recuento	256	30	5	291
	% Ciclo Superior	88,0%	10,3%	1,7%	100,0%
	% Asesor/a participa sesión EFA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	88,0%	10,3%	1,7%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	11,712(a)	2	
Razón de verosimilitudes	7,055	2	
Asociación lineal por lineal	6,157	1	
N de casos válidos	291		

a 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,58.

La tabla E-26 nos muestra que, del total de las personas que se encuentran dentro de la muestra estudiada, 229 docentes (78,7%) no responden nada, 26 docentes (8,9) responden diciendo que, en caso de que en el cursos escolar 2001-2002 tuvieran en la clase alumnado que presentara discapacidad motriz, el asesoramiento sería solo del tipo curricular y que la persona no participaría en las sesiones. Solamente 2 docentes (0,7%), responden diciendo que si habría una persona que asesoría y participaría en las clases de Educación Física.

Resumidamente, planteamos en la siguiente tabla E-27, los resultados obtenidos sobre como sería el asesoramiento al profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria, en el posible caso de que tuviera en sus clases algún alumno o alumna que presentara discapacidad motriz, durante el curso escolar 2001-2002:

Tabla E-27: Resumen del asesoramiento en EFA, en el posible caso de que el profesor o profesora de ciclo superior de primaria, tuviera alguna vez en sus clases alumnado que presentara discapacidad motriz. Cursos escolar 2001-2002.

ASESORAMIENTO 2001-2002	TOTAL	PORCIENTO
NO HAY ASESORAMIENTO	224	77,2%
HAY ASESORAMIENTO	31	22,7%
EL ASESORAMIENTO LO DA UNA PERSONA QUE NO PERTENECE AL CENTRO	22	7,6%
EL ASESORAMIENTO LO DA UNA PERSONA QUE PERTENECE AL CENTRO	9	3,1%
ASESORAMIENTO SOLO CURRICULAR	26	8,9%
ASESORAMIENTO CURRICULAR E INCLUYE PARTICIPACIÓN DIRECTA EN LAS CLASES	2	0,7%

Mediante las tablas E-22 a la E-27, hemos analizado los datos referentes a los recursos humanos y a la existencia en las escuelas de algún profesional que ofreciera un asesoramiento curricular, o que participara como persona de apoyo dentro de la sesión de Educación Física. Podemos apreciar que, aunque en este momento escolar (2001-2002) la normativa (LOGSE 1990) especificaba el derecho de todos los niños y niñas a la educación en centros ordinarios, sin

adscribirse a un programa específico, todavía diez años después de aprobada la Ley existen problemas en cuanto a disponibilidad de recursos humanos.

Como ya se ha citado en la Tesis, el articulado de esta Ley hace referencias a la importancia de los medios para atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Por tanto, en el caso del área de Educación Física y en lo referente al alumnado que presenta discapacidad motriz, sería del todo necesario que en los centros existieran los recursos humanos adecuados, como por ejemplo aquellas personas especializadas que ofrecieran al profesorado una información, tanto teórica como práctica, y una colaboración dentro de la sesión, para que el alumnado que presenta discapacidad pudiera participar el máximo posible de la sesión.

Como hemos podido comprobar en el análisis de nuestro estudio, hasta el curso 2001-2002 , en casi la totalidad de los centros estudiados en nuestra muestra, no existen personas especialistas que ofrezcan información y colaboren con el profesorado de Educación Física, cuando tienen en sus clases alumnado que presenta discapacidad motriz.

8.2.3.- SOBRE EL FACTOR CURRÍCULO

Corresponde analizar los resultados obtenidos con respecto al objetivo de **“Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor conocimientos del currículo (1992), alumnado que presenta necesidades educativas especiales, para la práctica del Atletismo Adaptado con el alumnado que presenta discapacidad motriz”**. Las preguntas del cuestionario que aportan información para el análisis de este aspecto, son fundamentalmente las incluidas en las **variables currículum e información y formación**.

Con la pregunta PF. 6.2.1: “*Alumnat amb discapacitat (intelectual y física). Té vostè alguna informació sobre ell*”, y más concretamente en la PF. 6.2.2.1, se indaga al profesorado acerca de la información que tiene del currículum necesidades educativas especiales (NEE), en relación al alumnado que presenta discapacidad. Analizando las respuestas dadas por los docentes del ciclo superior, el resultado es el siguiente:

Tabla E-28: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros de Catalunya (públicos y privados). Información del currículum NEE. Curso escolar 2001-2002.

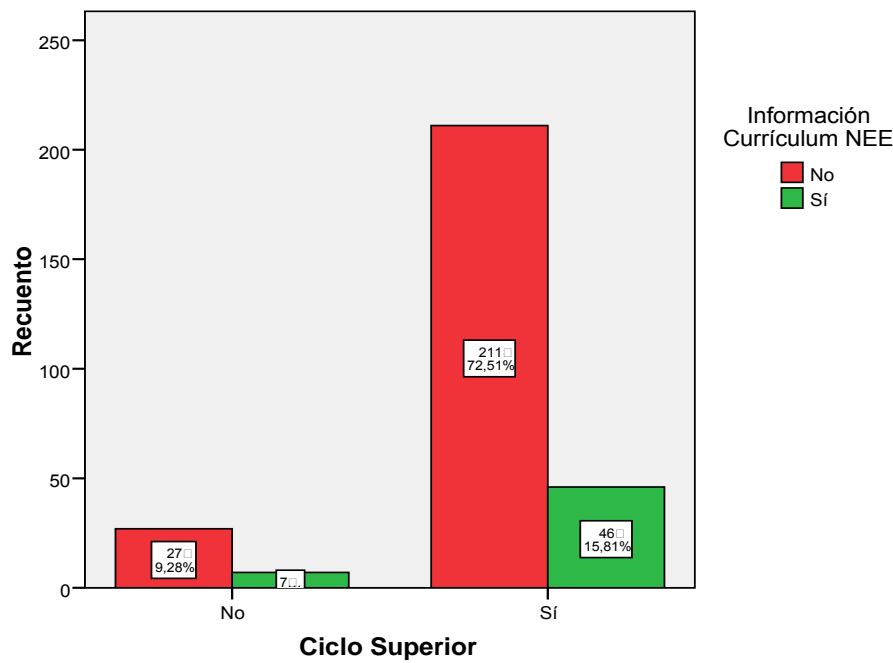
CICLO SUPERIOR		INFORMACIÓN CURRÍCULUM NEE		TOTAL
		NO	SI	
NO	Recuento	27	7	34
	% Ciclo Superior	79,4%	20,6%	100,0%
	% Información currículum NEE	11,3%	13,2%	11,7%
	% total	9,3%	2,4%	11,7%
SI	Recuento	211	46	257
	% Ciclo Superior	82,1%	17,9%	100,0%
	% Información currículum NEE	88,7%	86,8%	88,3%
	% total	72,5%	15,8%	88,3%
TOTAL	Recuento	238	53	291
	% Ciclo Superior	81,8%	18,2%	100,0%
	% Información currículum NEE	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	81,8%	18,2%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	,146(b)	1	,703		
Corrección por continuidad(a)	,021	1	,884		
Razón de verosimilitudes	,142	1	,706		
Estadístico exacto de Fisher				,643	,427
Asociación lineal por lineal	,145	1	,703		
N de casos válidos	291				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,19.



Como se puede apreciar en la tabla E-28 y su correspondiente gráfica, solamente 46 profesores y profesoras (15,81%) de Educación Física de ciclo superior encuestados, responde que tiene información del currículum en relación al alumnado que presenta discapacidad. Esta cifra, la consideramos muy baja, ya que el conocimiento del currículum es condición indispensable para el aprendizaje e inclusión de todos y todas. Si no se conoce el currículum, no se puede desarrollar una concepción curricular comprensiva, abierta y flexible. En relación a esto, ya vimos en el apartado 9.2.2, referido al factor formación, en la Tabla E-13, que el 45, 91% del profesorado de ciclo superior solicitaba que la Administración le ofreciera formación sobre este tema.

A continuación, analizamos las respuestas que da el profesorado de Educación Física de ciclo superior, que alguna vez ha tenido algún alumno o alumna que presenta discapacidad motriz (PA. 3.2), en relación a la información que tiene del currículum necesidades educativas especiales (NEE) (PF. 6.2.2.1):

Tabla E-29: Profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Información currículum NEE cuando ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

INFORMACIÓN CURRÍCULUM NEE	CICLO SUPERIOR		TUVO ALUMNADO DISCAPACIDAD MOTRIZ		TOTAL
			NO	SI	
NO	NO	Recuento	15	12	27
		% Ciclo Superior	55,6%	44,4%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. motriz	10,6%	12,4%	11,3%
		% total	6,3%	5,0%	11,3%
	SI	Recuento	126	85	211
		% Ciclo Superior	59,7%	40,3%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. motriz	89,4%	87,6%	88,7%
		% total	52,9%	35,7%	88,7%
	TOTAL	Recuento	141	97	238
		% Ciclo Superior	59,2%	40,8%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. motriz	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	59,2%	40,8%	100,0%
SI	NO	Recuento	1	6	7
		% Ciclo Superior	14,3%	85,7%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. motriz	4,5%	19,4%	13,2%
		% total	1,9%	11,3%	13,2%
	SI	Recuento	21	25	46
		% Ciclo Superior	45,7%	54,3%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. motriz	95,5%	80,6%	86,8%
		% total	39,6%	47,2%	86,8%
	TOTAL	Recuento	22	31	53
		% Ciclo Superior	41,5%	58,5%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. motriz	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	41,5%	58,5%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

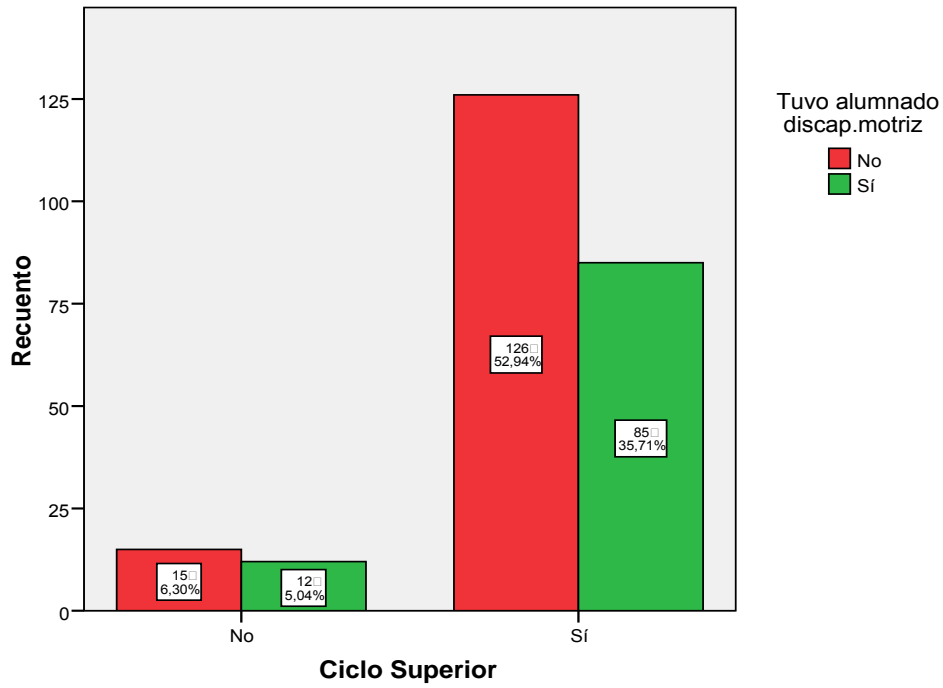
		VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
NO	Chi-cuadrado de Pearson	,172(b)	1	,679		
	Corrección por continuidad(a)	,043	1	,837		
	Razón de verosimilitudes	,170	1	,680		
	Estadístico exacto de Fisher				,683	,415
	Asociación lineal por lineal	,171	1	,679		
	N de casos válidos	238				
SI	Chi-cuadrado de Pearson	2,462(c)	1	,117		
	Corrección por continuidad(a)	1,340	1	,247		
	Razón de verosimilitudes	2,775	1	,096		
	Estadístico exacto de Fisher				,218	,122
	Asociación lineal por lineal	2,415	1	,120		
	N de casos válidos	53				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

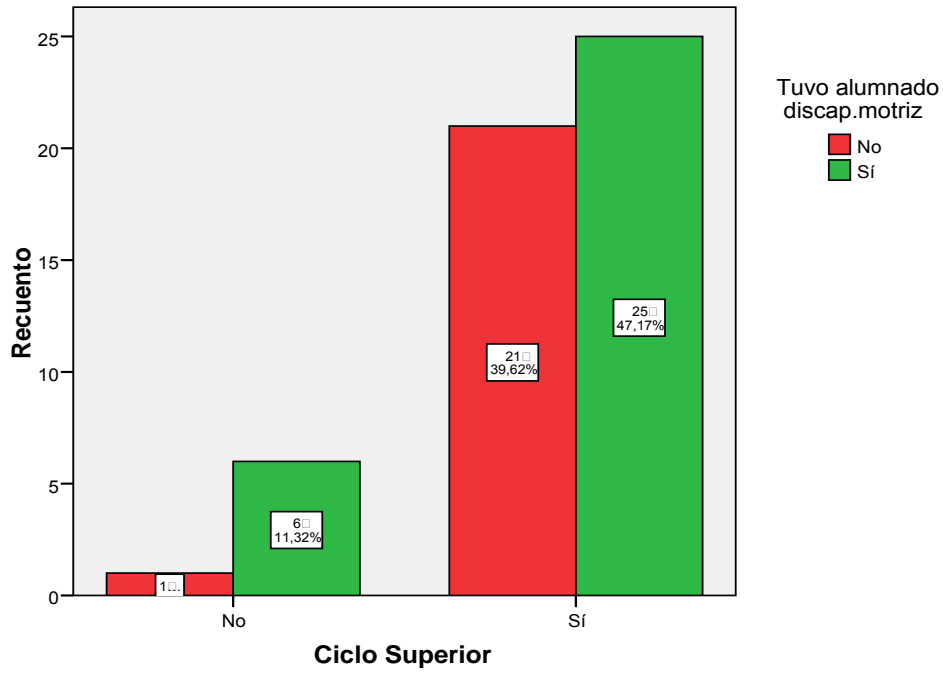
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,00.

c 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,91.

Profesorado no tiene información currículum NEE



Profesorado si tiene información currículum NEE



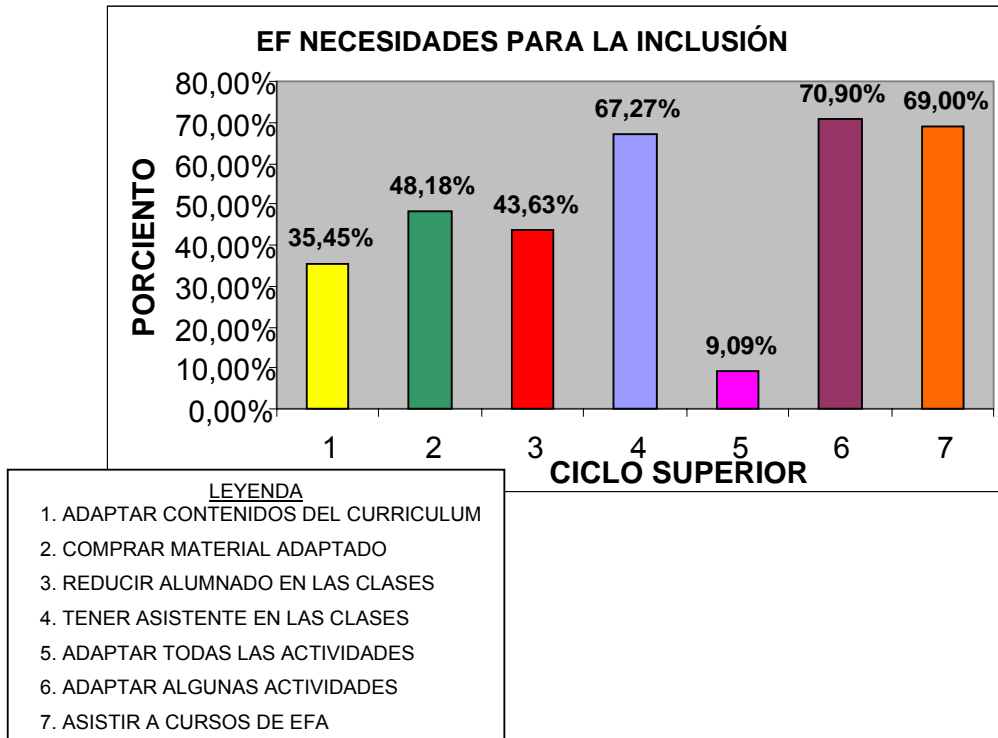
Los resultados de la tabla E-29, junto con sus gráficas, nos muestran que de la población estudiada, tienen conocimiento del currículum relacionado con la atención del alumnado que presenta discapacidad, 25 docentes (47,17%) que alguna vez han tenido algún alumno o alumna que presentaba discapacidad motriz y 21 docentes (39,62%) que nunca tuvieron alumnado que presenta discapacidad motriz. Por lo que constatamos que el hecho de tener a este tipo de escolares, hace que aumente el conocimiento del currículum en relación a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Se obtiene así un 7,55% más de personas que tienen conocimiento de este tema, dentro del grupo de los docentes que alguna vez han tenido algún niño o niña que presenta discapacidad motriz.

En relación al currículum y la respuesta a dar al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, analizamos la valoración de los resultados obtenidos en la pregunta PC.4.2 del cuestionario: *“Per una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vosté quin aspecte o aspectes creu més oportuns?”*

:

Tabla E-30: Profesorado de Educación Física de Ciclo Superior de primaria, que tuvo alumnado que presenta discapacidad motriz. Centros públicos y privados de Catalunya. Necesidades para la inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

Nº	EF NECESIDADES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ	Nº	PORCENTAJE
1	ADAPTAR CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM	39	35,45%
2	COMPRAR MATERIAL ADAPTADO	53	48,18%
3	REDUCIR ALUMNADO EN LAS CLASES	48	43,63%
4	TENER ASISTENTE EN LAS CLASES	74	67,27%
5	ADAPTAR TODAS LAS ACTIVIDADES	10	9,09%
6	ADAPTAR ALGUNAS ACTIVIDADES	78	70,90%
7	ASISTIR A CURSOS DE EFA	76	69,0%



Según los resultados de la tabla E-30 y su gráfica, relacionados con el profesorado de ciclo superior que alguna vez ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz y que responde a nuestra investigación, 78 de los encuestados (70,90%) responden que entre los principales aspectos para llevar a cabo la inclusión esta el adaptar solamente algunas actividades, el 76 de los encuestados (69,0%) dicen que hay que asistir a cursos relacionados con la Educación Física Adaptada y 74 encuestados (67,27%) contestan que hay que tener un asistente en clase. Como aspecto menos considerado es el de adaptar todas las actividades (9,09%).

De los datos anteriores, son significativos varios aspectos. Primeramente el que el profesorado encuestado considere el hecho de que cuando en el grupo clase hay alumnado que presenta discapacidad motriz, no sea necesario adaptar todas las actividades para la práctica de la Educación Física. Segundo el que más de la mitad del profesorado de nuestra muestra valore como

importante la asistencia a cursos de formación permanente, cuando en la clase hay un niño o niña que presenta discapacidad motriz. Tercero, que se solicite una persona asistente o auxiliar que ayude en las sesiones, recurso humano que reiteradamente hemos mencionado en nuestra Tesis como fundamental, para llevar a cabo la inclusión.

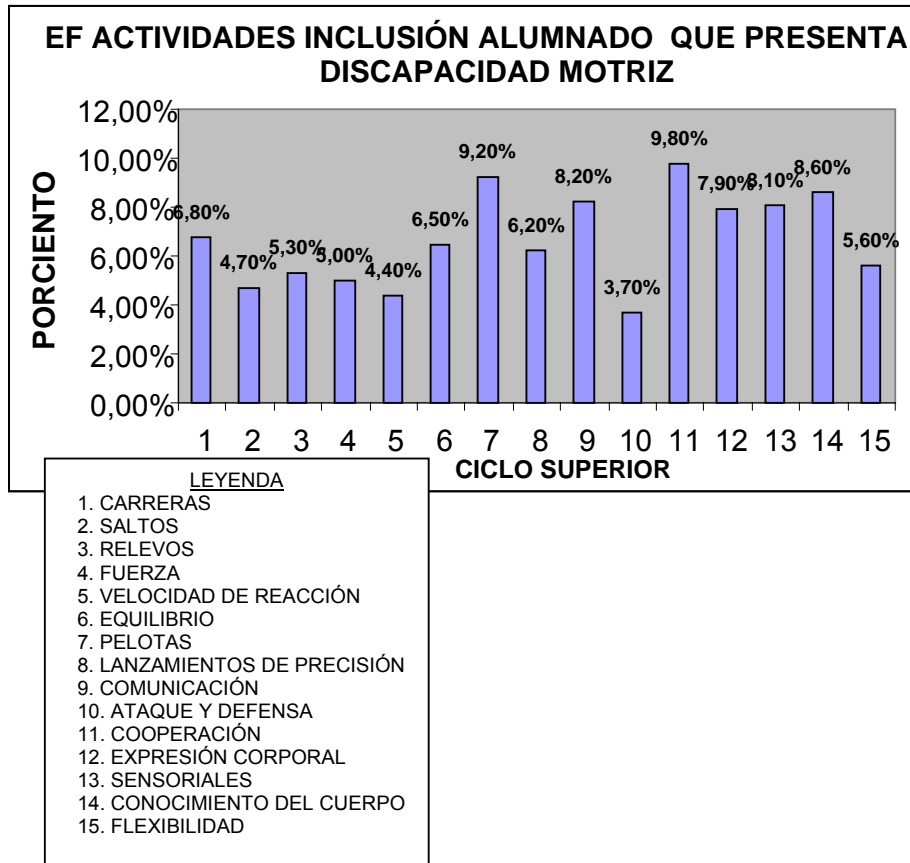
Entre las actividades más habituales que utiliza el profesorado cuando tiene un niño o niña que presenta discapacidad motriz en la clase (PC.4.3), están las siguientes:

Tabla E-31: Profesorado de Educación Física del ciclo superior de primaria que alguna vez tuvo alumnado que presentaba discapacidad motriz. Centros públicos y privados de Catalunya. Actividades para la inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

Nº	ACTIVIDADES INCLUSIÓN ALUMNADO DISCAPACIDAD MOTRIZ	RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
		Nº	PORCENTAJE	
1	CARRERAS	57	6,8%	58,8%
2	SALTOS	40	4,7%	41,2%
3	RELEVOS	45	5,3%	46,4%
4	FUERZA	42	5,0%	43,3%
5	VELOCIDAD DE REACCIÓN	37	4,4%	38,1%
6	EQUILIBRIO	55	6,5%	56,7%
7	PELOTAS	78	9,2%	80,4%
8	LANZAMIENTOS DE PRECISIÓN	52	6,2%	53,6%
9	COMUNICACIÓN	69	8,2%	71,1%
10	ATAQUE Y DEFENSA	31	3,7%	32,0%
11	COOPERACIÓN	83	9,8%	85,6%
12	EXPRESIÓN CORPORAL	67	7,9%	69,1%
13	SENSORIALES	68	8,1%	70,1%
14	CONOCIMIENTO DEL CUERPO	73	8,6%	75,3%
15	FLEXIBILIDAD	47	5,6%	48,5%
TOTAL		844	100,0%	870,1% ¹²¹

a Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

¹²¹ Porcentaje de casos: el dato total obtenido es mayor al 100% debido a que cada docente puede dar más de una respuesta.



Según la tabla E-31 y su gráfica, los datos relacionados con el profesorado de ciclo superior que alguna vez ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz de nuestra muestra, el 83 encuestados (9,8%) responden que entre las actividades que más realizan están las de juegos de cooperación, 78 encuestados (9,2) que realizan actividades con pelotas y 73 encuestados (8,6%) que realizan actividades relacionadas con el conocimiento del cuerpo. Entre las menos utilizadas, 31 encuestados (3,7%) realizan actividades relacionadas con el ataque y defensa, 37 encuestados (4,4%) de velocidad de reacción y 40 encuestados (4,7%) actividades relacionadas con saltos.

Con estos resultados, se constata que aquellas actividades más relacionadas con el deporte del Atletismo Adaptado, como es el caso de la flexibilidad, la

fuerza, las carreras, los relevos y la velocidad de reacción, no están entre las más señaladas.

En cuanto a la información que tienen los docentes del ciclo superior del Deporte Adaptado (PF. 6.2.2.6), obtenemos que:

Tabla E-32: Profesorado de Educación Física, ciclo superior de primaria de los centros de Catalunya (públicos y privados). Información que tiene del deporte adaptado. Curso escolar 2001-2002.

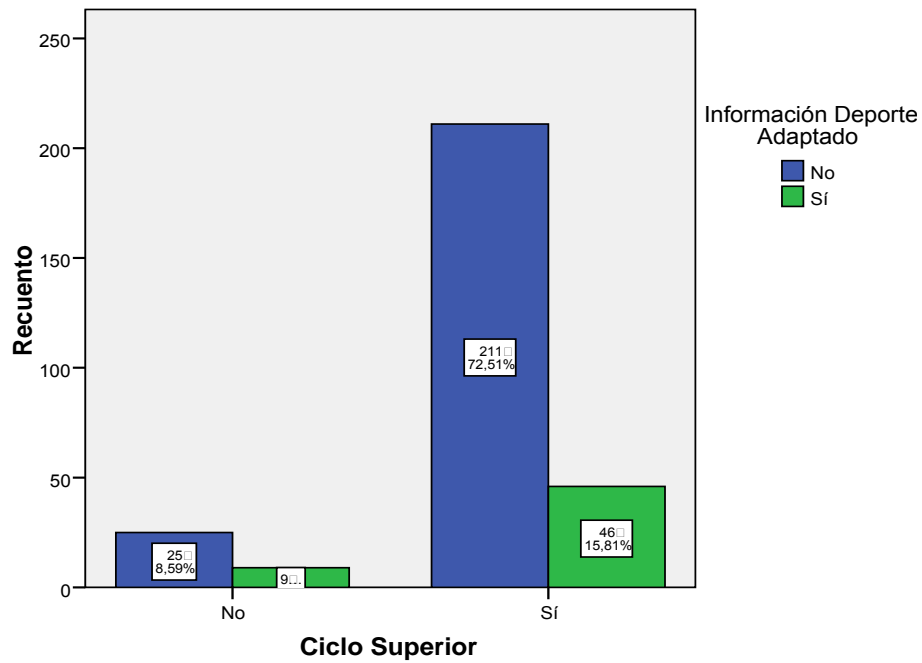
CICLO SUPERIOR		INFORMACIÓN DEPORTE ADAPTADO		TOTAL
		NO	SI	
NO	Recuento	25	9	34
	% Ciclo Superior	73,5%	26,5%	100,0%
	% información Deporte Adaptado	10,6%	16,4%	11,7%
	% total	8,6%	3,1%	11,7%
SI	Recuento	211	46	257
	% Ciclo Superior	82,1%	17,9%	100,0%
	% información Deporte Adaptado	89,4%	83,6%	88,3%
	% total	72,5%	15,8%	88,3%
TOTAL	Recuento	236	55	291
	% Ciclo Superior	81,1%	18,9%	100,0%
	% información Deporte Adaptado	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	81,1%	18,9%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
Chi-cuadrado de Pearson	1,439(b)	1	,230		
Corrección por continuidad(a)	,934	1	,334		
Razón de verosimilitudes	1,334	1	,248		
Estadístico exacto de Fisher				,245	,166
Asociación lineal por lineal	1,434	1	,231		
N de casos válidos	291				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,43.



En la tabla E-32 y su correspondiente gráfica, se observa que del total de la muestra, solamente 46 profesores y profesoras (15,81 %) del ciclo superior responde que tiene información del Deporte Adaptado. Consideramos que es una cifra indiscutiblemente baja.

Cuando concretamente analizamos la información que tiene del Deporte Adaptado (PF. 6.2.2.6), el profesorado de Educación Física de ciclo superior que alguna vez ha tenido algún alumno o alumna que presentaba discapacidad motriz (PA. 3.2), el resultado es el siguiente:

Tabla E-33: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Información que tienen del deporte adaptado cuando ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz. Curso escolar 2001-2002.

INFORMACIÓN DEPORTE ADAPTADO	CICLO SUPERIOR		TUVO ALUMNADO DISCAPACIDAD MOTRIZ		TOTAL
			NO	SI	
NO	NO	Recuento	11	14	25
		% Ciclo Superior	44,0%	56,0%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. Motriz	8,0%	14,3%	10,6%
		% total	4,7%	5,9%	10,6%
	SI	Recuento	127	84	211
		% Ciclo Superior	60,2%	39,8%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. Motriz	92,0%	85,7%	89,4%
		% total	53,8%	35,6%	89,4%
	TOTAL	Recuento	138	98	236
		% Ciclo Superior	58,5%	41,5%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. Motriz	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	58,5%	41,5%	100,0%
	SI	NO	Recuento	5	4
% Ciclo Superior			55,6%	44,4%	100,0%
% Tuvo alumnado discap. Motriz			20,0%	13,3%	16,4%
% total			9,1%	7,3%	16,4%
SI		Recuento	20	26	46
		% Ciclo Superior	43,5%	56,5%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. Motriz	80,0%	86,7%	83,6%
		% total	36,4%	47,3%	83,6%
TOTAL		Recuento	25	30	55
		% Ciclo Superior	45,5%	54,5%	100,0%
		% Tuvo alumnado discap. Motriz	100,0%	100,0%	100,0%
		% total	45,5%	54,5%	100,0%

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

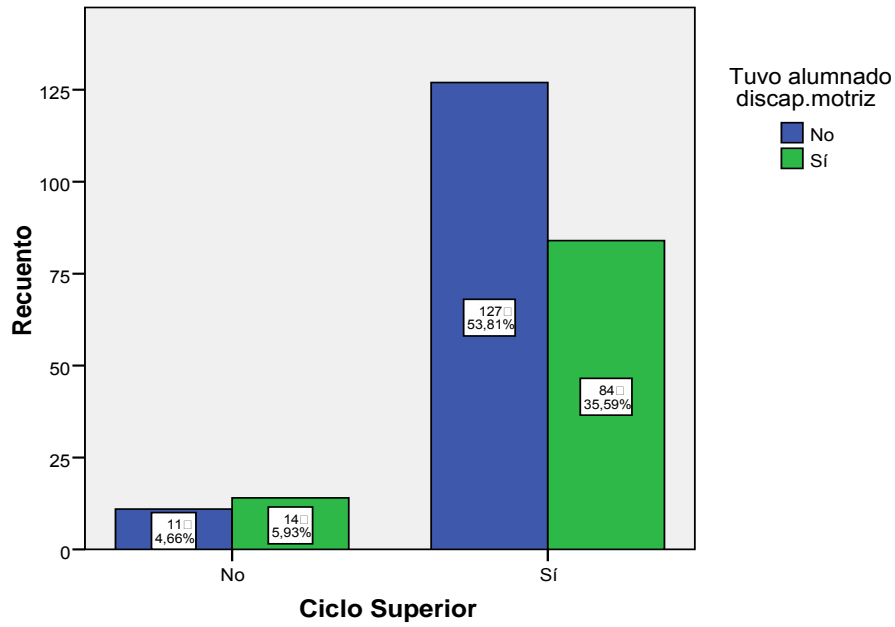
INFORMACIÓN DEPORTE ADAPTADO		VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (BILATERAL)	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
NO	Chi-cuadrado de Pearson	2,413(b)	1	,120		
	Corrección por continuidad(a)	1,792	1	,181		
	Razón de verosimilitudes	2,373	1	,123		
	Estadístico exacto de Fisher				,136	,091
	Asociación lineal por lineal	2,402	1	,121		
	N de casos válidos	236				
SI	Chi-cuadrado de Pearson	,443(c)	1	,506		
	Corrección por continuidad(a)	,090	1	,765		
	Razón de verosimilitudes	,441	1	,507		
	Estadístico exacto de Fisher				,716	,380
	Asociación lineal por lineal	,435	1	,510		
	N de casos válidos	55				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

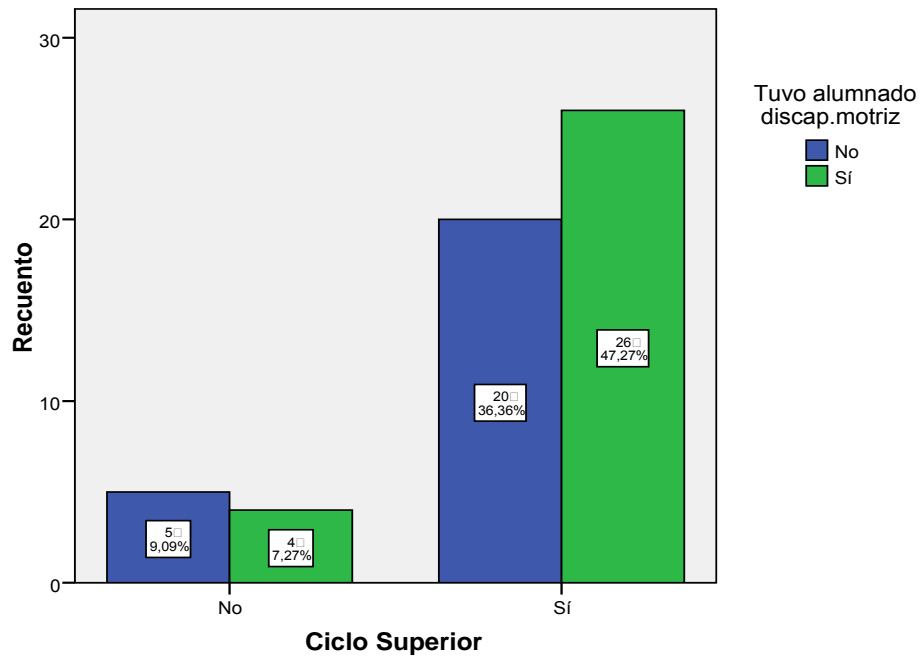
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,38.

c 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,09.

No tiene información Deporte Adaptado



Si tiene información Deporte Adaptado



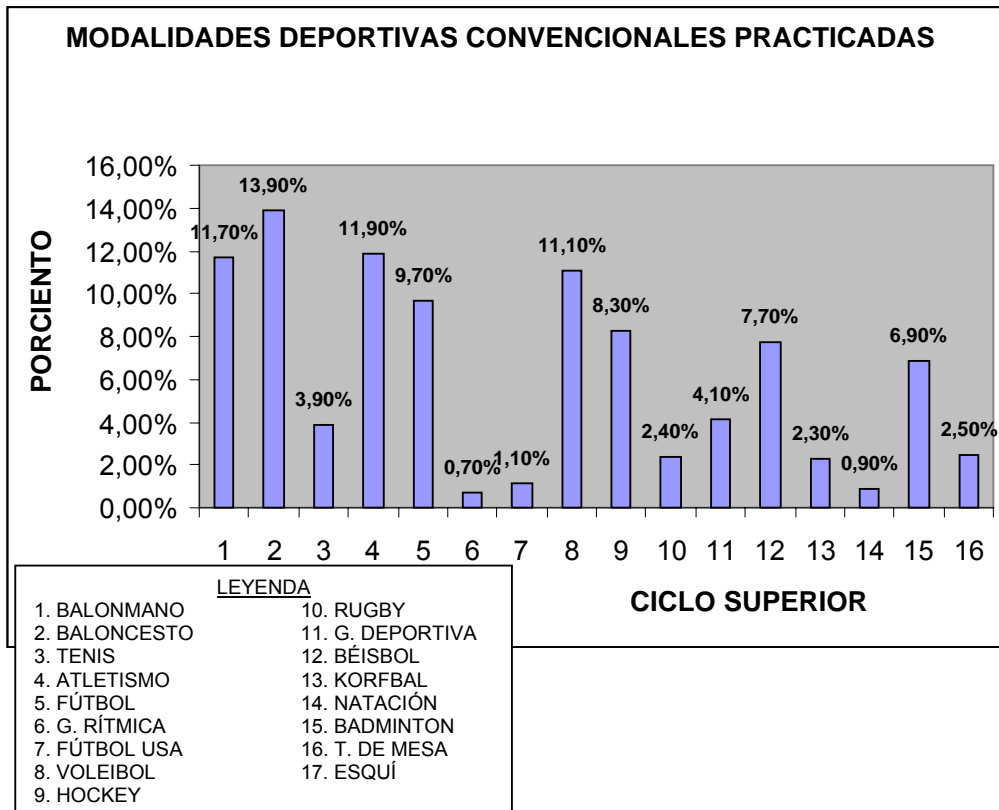
La tabla E-33, junto con sus gráficas, muestran que de la población investigada, tienen información del deporte adaptado, 26 docentes (47,27%) que han tenido alguna vez alumnado que presentaba discapacidad motriz y que 20 docentes (36,36%) que nunca han tenido alumnado con estas características. En total suman 46 profesores y profesoras (15,81%) de la muestra investigada, siendo este un resultado bastante bajo. Observamos también que cuando se tiene alumnado de estas características, aumenta la cifra de profesorado que tiene información relacionada con el deporte adaptado (un 10,91% más).

En relación a la pregunta PC. 4.5, sobre las modalidades deportivas convencionales que suele trabajar el profesorado de Educación Física de ciclo superior de Primaria, las respuestas obtenidas se reflejan a continuación:

Tabla E-34: Porcentaje de las modalidades deportivas convencionales que trabaja el profesorado de Educación Física del ciclo superior de primaria, en los centros educativos de Catalunya (públicos y privados). Curso escolar 2001-2002.

Nº	MODALIDADES DEPORTIVAS CONVENCIONALES	RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
		Nº	PORCENTAJE	Nº
1	Balonmano Convencional	202	11,7%	78,0%
2	Baloncesto Convencional	240	13,9%	92,7%
3	Tenis Convencional	67	3,9%	25,9%
4	Atletismo Convencional	205	11,9%	79,2%
5	Fútbol Convencional	167	9,7%	64,5%
6	G.Rítmica Convencional	12	,7%	4,6%
7	Fútbol Americano Convencional	19	1,1%	7,3%
8	Voleibol Convencional	191	11,1%	73,7%
9	Hockey Convencional	143	8,3%	55,2%
10	Rugby Convencional	41	2,4%	15,8%
11	G.Deportiva Convencional	71	4,1%	27,4%
12	Béisbol Convencional	133	7,7%	51,4%
13	Korfbal Convencional	39	2,3%	15,1%
14	Natación Convencional	16	,9%	6,2%
15	Badminton Convencional	118	6,9%	45,6%
16	Tenis Mesa Convencional	43	2,5%	16,6%
17	Esquí Convencional	14	,8%	5,4%
TOTAL		1721	100,0%	664,5% ¹²²

¹²² Porcentaje de casos: el dato total obtenido es mayor al 100% debido a que cada docente puede dar más de una respuesta.



La tabla E-34 y su gráfica nos muestra que, entre los deportes más practicados por el profesorado del ciclo superior de primaria de nuestra muestra, están: 240 individuos (13,9%) el Baloncesto, 205 individuos (11,9%) el Atletismo, 202 individuos (11,7%) el Balonmano y 191 (11,1%) el Voleibol. Por el contrario, entre los menos utilizados en las clases están: 12 individuos (0,7%) Gimnasia Rítmica, 14 individuos (0,8%) Esquí, 16 individuos (0,9%) Natación (0,9%) y 43 individuos (2,5%) Tenis de Mesa.

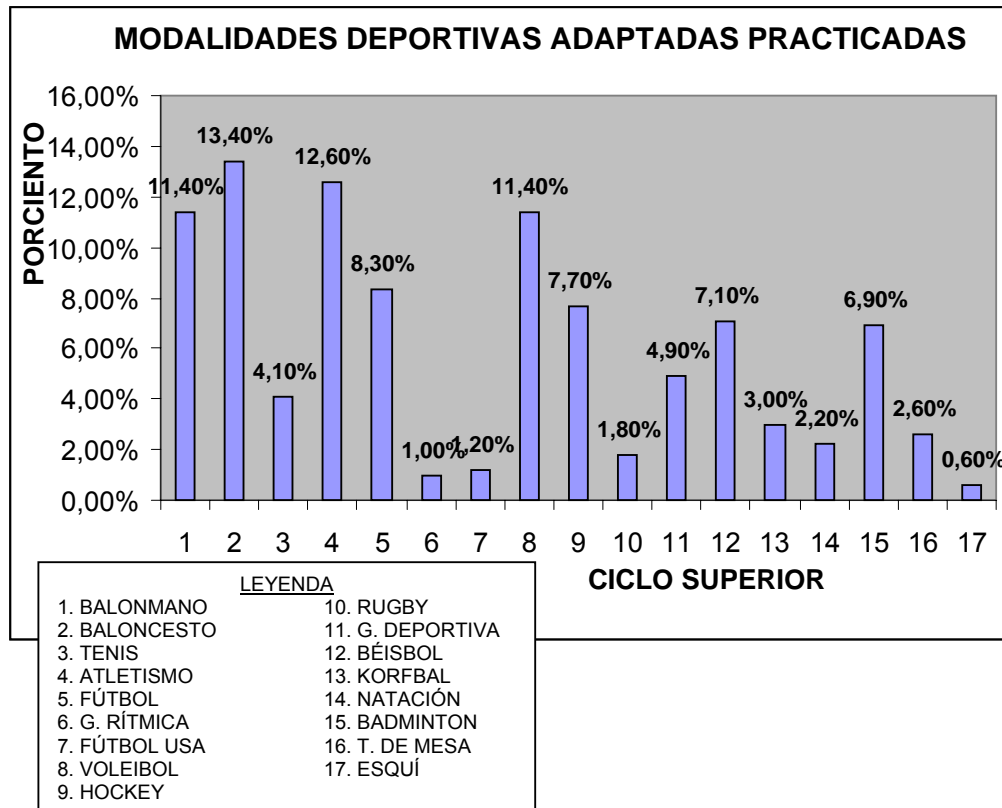
Finalmente, en relación a la pregunta PC. 4.6, preguntado a los docentes que alguna vez han tenido algún alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, sobre los deportes adaptados que más imparten en el ciclo superior de primaria, las respuestas fueron las siguientes:

Tabla E-35: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros escolares de Catalunya (públicos y privados), con alumnado que presenta discapacidad motriz en las sesiones. Tipo de deporte adaptado que enseña. Curso escolar 2001-2002.

Nº	MODALIDADES DEPORTIVAS ADAPTADAS	RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
		Nº	PORCENTAJE	Nº
1	Balonmano Adaptado	58	11,4%	70,7%
2	Baloncesto Adaptado	68	13,4%	82,9%
3	Tenis Adaptado	21	4,1%	25,6%
4	Atletismo Adaptado	64	12,6%	78,0%
5	Fútbol Adaptado	42	8,3%	51,2%
6	G. Rítmica Adaptada	5	1,0%	6,1%
7	Fútbol Americano Adaptado	6	1,2%	7,3%
8	Voleibol Adaptado	58	11,4%	70,7%
9	Hockey Adaptado	39	7,7%	47,6%
10	Rugby Adaptado	9	1,8%	11,0%
11	Gimnasia Deportiva Adaptada	25	4,9%	30,5%
12	Béisbol Adaptado	36	7,1%	43,9%
13	Korfbal Adaptado	15	3,0%	18,3%
14	Natación Adaptada	11	2,2%	13,4%
15	Badminton Adaptado	35	6,9%	42,7%
16	Tenis Mesa Adaptado	13	2,6%	15,9%
17	Esquí Adaptado	3	,6%	3,7%
TOTAL		508	100,0%	619,5% ¹²³

a Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

¹²³ Porcentaje de casos: el dato total obtenido es mayor al 100% debido a que cada docente puede dar más de una respuesta.



En la tabla E-35 y su gráfica, se puede observar que entre los deportes adaptados más practicados por el profesorado de nuestra muestra, están: 68 docentes (13,4%) el Baloncesto, 64 docentes (12,6%) el Atletismo, 58 docentes (11,4%) el Balonmano y 58 docentes (11,4%) el Voleibol. Por el contrario entre los menos utilizados en las clases están: 3 docentes (0,6%) el Esquí, 5 docentes (1,0%) la Gimnasia Rítmica y 6 docentes (1,2%) el Fútbol Americano.

Comparando el uso del Deporte del Atletismo, cuando se tiene un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz (12,6%) o cuando no se tiene (11,9), observamos que los docentes de nuestra investigación, utilizan más esta modalidad deportiva cuando tienen en la clase un escolar con estas características, aunque sin gran diferencia entre ambos casos.

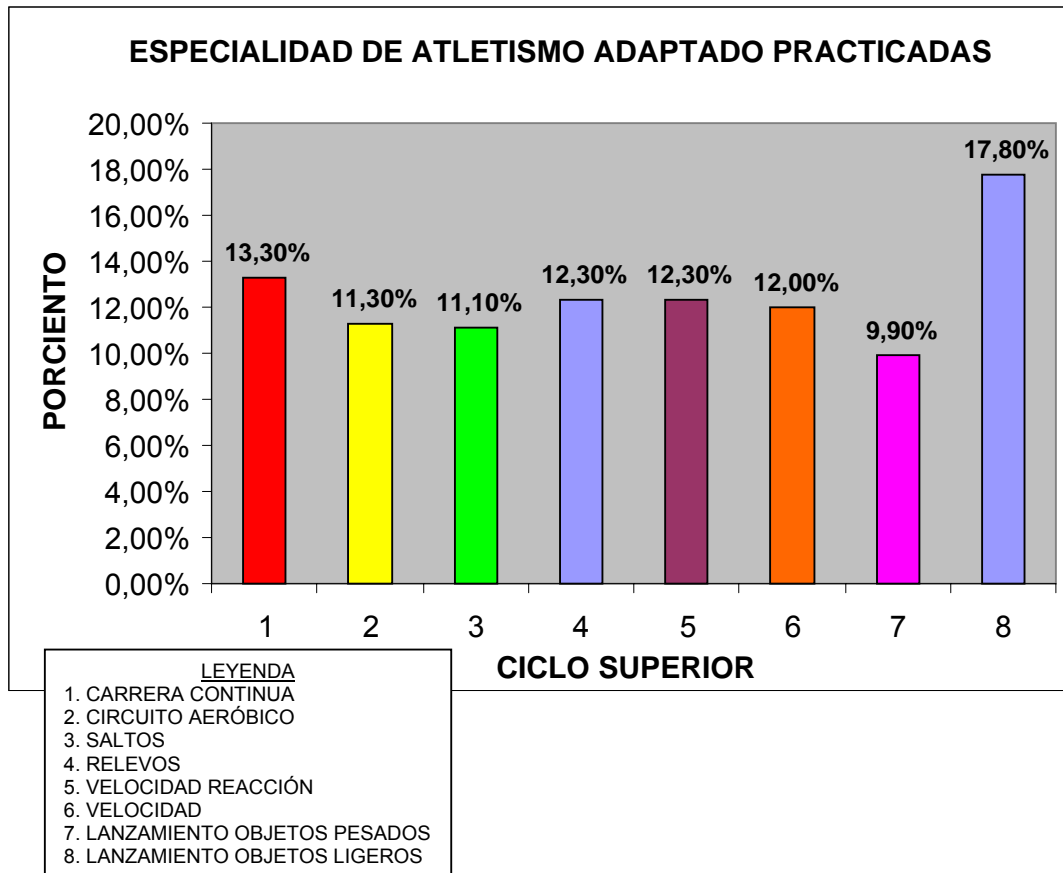
En relación al porcentaje de las especialidades relacionadas con el deporte del Atletismo Adaptado, que trabaja el profesorado de Educación Física del ciclo superior de primaria, cuando tiene un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz (pregunta PC. 4.7), los resultados fueron:

Tabla E-36: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros escolares de Catalunya (públicos y privados), con alumnado que presenta discapacidad motriz en las sesiones. Porcentaje de especialidades Atletismo Adaptado que enseña. Curso escolar 2001-2002.

Nº	PROFESORADO CICLO SUPERIOR CON ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ. ATLETISMO ADAPTADO QUE ENSEÑA	RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
		Nº	PORCENTAJE	Nº
1	Atlet. Adaptado Carrera Continua	55	13,3%	63,2%
2	Atlet. Adaptado Circuito aeróbico	47	11,3%	54,0%
3	Atlet. Adaptado Saltos	46	11,1%	52,9%
4	Atlet. Adaptado Relevos	51	12,3%	58,6%
5	Atlet. Adaptado Veloc.Reacción	51	12,3%	58,6%
6	Atlet. Adaptado Velocidad	50	12,0%	57,5%
7	Atlet. Adaptado Lanz. objetos pesados	41	9,9%	47,1%
8	Atlet. Adaptado Lanz. objetos ligeros	74	17,8%	85,1%
TOTAL		415	100,0%	477,0% ¹²⁴

a Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

¹²⁴ Porcentaje de casos: el dato total obtenido es mayor al 100% debido a que cada docente puede dar más de una respuesta.



En relación con estos resultados obtenidos en la tabla E-36 y su gráfica, tenemos que las especialidades de Atletismo Adaptado más utilizadas por el profesorado de nuestra muestra son: 74 docentes (17,8%) los lanzamientos con objetos ligeros, que hacen referencia a la enseñanza del lanzamiento de jabalina. En segundo lugar, 55 docentes (13,3%) la carrera continua y en tercer lugar, 51 docentes (12,3%) los relevos y 51 docentes (12,3%) la velocidad de reacción. Por otra parte, según las respuestas del profesorado, las especialidades menos utilizadas son: 41 docentes (9,9%) que responden que trabajan los lanzamientos con objetos pesados, relacionadas con la especialidad de lanzamiento de peso y disco.

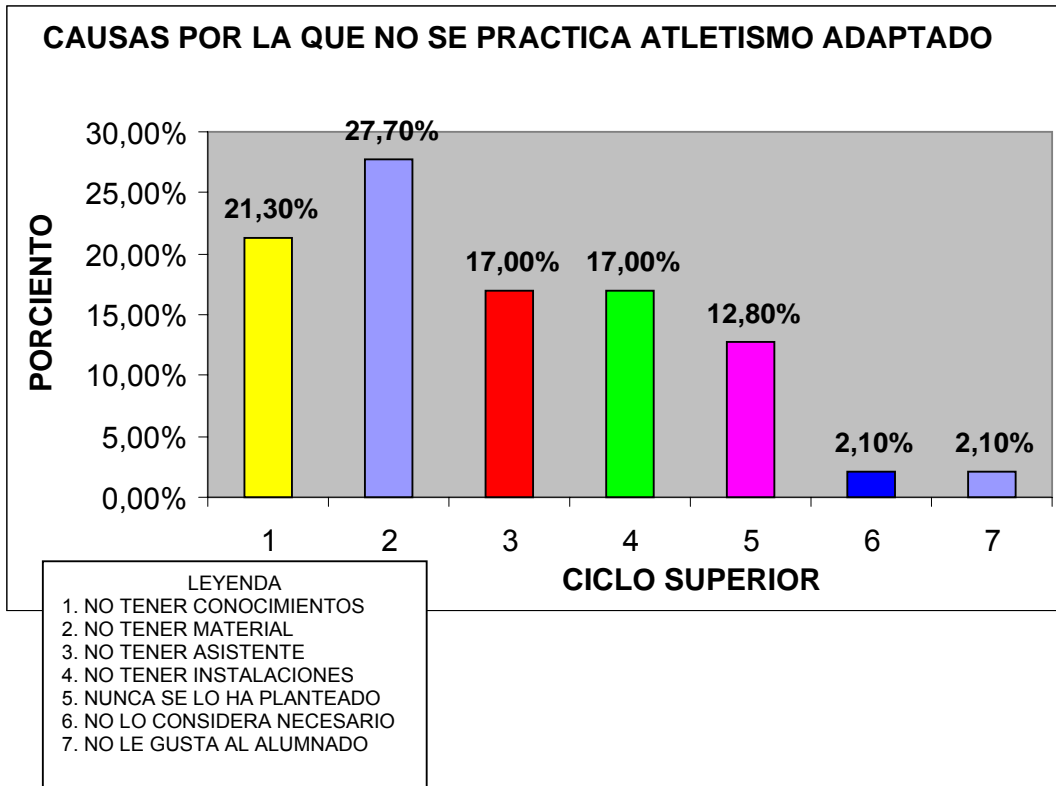
Finalmente aportamos los datos de la pregunta PC. 4.8, que hace referencia a las respuestas que da el profesorado de Educación Física del ciclo superior de primaria, cuando tiene un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, para explicar el por qué no trabaja el deporte de Atletismo Adaptado.

Tabla E-37: Profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria de los centros escolares de Catalunya (públicos y privados), con alumnado que presenta discapacidad motriz en las sesiones. Respuestas del por qué no enseña Atletismo Adaptado. Curso escolar 2001-2002.

PROFESORADO CICLO SUPERIOR CON ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ	RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
	Nº	PORCENTAJE	
1- No Atletismo Adaptado no conocimientos	10	21,3%	43,5%
2- No Atletismo Adaptado no material	13	27,7%	56,5%
3- No Atletismo Adaptado no asistente	8	17,0%	34,8%
4- No Atletismo Adaptado no instalaciones	8	17,0%	34,8%
5- No Atletismo Adaptado nunca planteado	6	12,8%	26,1%
6- No Atletismo Adaptado no considerado necesario	1	2,1%	4,3%
7- No Atletismo Adaptado no gusta alumnado	1	2,1%	4,3%
TOTAL	47	100,0%	204,3% ¹²⁵

a Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

¹²⁵ Porcentaje de casos: el dato total obtenido es mayor al 100% debido a que cada docente puede dar más de una respuesta.



Las respuestas de la tabla E-37 y su gráfica, dan como resultado que de la población estudiada, 13 docentes (27,75%) no trabajan el Atletismo Adaptado en sus clases por falta de material, 10 personas (21,3%) por falta de conocimientos, 8 personas (17,0%) por no tener una persona auxiliar en las clases y 8 de los docentes (17,0%) por no disponer de instalaciones adaptadas. Por tanto, vemos que todas las respuestas dadas están relacionadas con la falta de recursos adecuados y la falta de preparación por parte del profesorado.

8.3.- CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La inclusión del alumnado que presenta discapacidad motriz en las clases de Educación Física del ciclo superior de primaria

Con respecto a la intención declarada al inicio de nuestra investigación, de saber la medida en que la condición estudiada, la inclusión de alumnado que presenta discapacidad motriz en las clases de Educación Física de ciclo superior de primaria, estuvo presente en la muestra estudiada, podemos concluir que:

- De los profesores encuestados, 110 de ellos, que significan el 42,8% de la muestra, manifestaron SI haberlos tenido.
- Teniendo en cuenta las respuestas de la población estudiada, la cifra de alumnado que presentaba discapacidad motriz en las clases de Educación Física de ciclo superior, tuvo una tendencia de incrementarse a partir del año 1995 con un 9,3%, siendo notablemente importante a partir del año 1999 con un 37,7%.
- Los grupos de entre 22/25 integrantes, constituyen el rango predominante en la muestra estudiada, con 47 casos que representan el 42,72%%.

El factor formación

Como se ha podido apreciar en el cuestionario aplicado, este aspecto de la formación se aborda con reiteración y desde diferentes perspectivas de análisis, habiéndose recopilado suficiente información para valorar el cumplimiento del objetivo propuesto y referido a conocer la situación que

presenta el factor formación, en relación a la Educación Física Adaptada, para el desarrollo del Atletismo Adaptado, en el ciclo superior en los centros educativos de la comunidad de Catalunya, curso escolar 2001-2002. Entre los resultados que se han venido señalando en el análisis precedente, destacamos los siguientes:

- El 61,17% de los docentes encuestados, tiene pocos conocimientos en Educación Física Adaptada.
- Los graduados de diplomatura (62,08%), los licenciados en Educación Física (41,17%) y otras titulaciones (64,10%) de nuestra muestra, manifiesta tener pocos conocimientos en Educación Física Adaptada.
- El 15,12% del profesorado encuestado, tiene información relacionada con la Educación Física Adaptada.
- El 52,91% del profesorado encuestado, tiene información del alumnado que presenta discapacidad física (motriz y sensorial e intelectual).
- El 30,5% del profesorado encuestado, tiene información relacionada con el alumnado que presenta discapacidad motriz.
- Según las respuestas dadas, el 30,58% de los docentes tiene información relacionada con el alumnado que presenta discapacidad motriz, el 30,58% de los docentes del alumnado que presenta discapacidad sensorial y el 17,87% de los docentes del alumnado que presenta discapacidad intelectual. Se constata que la información que mayoritariamente tiene el profesorado esta relacionada con las características específicas del alumnado que presenta discapacidad física (motriz y sensorial).

- El profesorado de nuestra muestra que ha tenido algún alumno o alumna que presenta discapacidad motriz, asiste más a cursos de formación permanente, pero mayoritariamente a los relacionados con la Educación Física Convencional.
- El 91,82% del profesorado encuestado, esta interesado en recibir formación relacionada con la Educación Física Adaptada por parte de la Administración.
- De la población investigada, están más interesados en recibir cursos de formación relacionada con la Educación Física Adaptada por parte de la Administración, los docentes que han tenido alguna vez alumnado que presenta discapacidad motriz.
- De la población encuestada, están más interesados en recibir cursos relacionados con la Educación Física Adaptada por parte de la Administración, los docentes que ya tienen formación relacionada con el alumnado que presenta discapacidad motriz.
- Según la muestra estudiada, el tipo de formación relacionada con la Educación Física Adaptada más solicitada a la Administración, es en temas relacionados con la metodología (73,92%), los juegos adaptados (64,20%) y el material adaptado (61,47%). Los temas menos solicitados están relacionados con el deporte al aire libre (36,18%), la condición física adaptada (37,35%) y la expresión corporal (38,91%).
- El profesorado encuestado responde que tiene poca información relacionada con el material adaptado (6,9%), siendo el tercer tema de formación más solicitado a la Administración.

- El profesorado encuestado responde que tiene poca información relacionada con el currículum de Educación Física Adaptado (15,81%). El 45,91% del profesorado solicita más formación sobre el tema a la Administración.
- El 25,77% de los docentes, tiene de 7 a 9 libros de Educación Física Convencional en su escuela y el 23,02% posee de 13 a 15 libros.
- El 53,95% de los docentes encuestados, no tiene ningún tipo de libro en su escuela relacionado con la Educación Física Adaptada.
- Según la muestra estudiada y en relación a la Educación Física Adaptada, entre la bibliografía más habitual en las escuelas, hay la que esta relacionada con temas de juegos adaptados (22,33%), la diversidad (14,43%) y el conocimiento de las discapacidades (14,08%). Entre la bibliografía menos habitual están libros relacionados con la natación adaptada (0,68%), el aire libre adaptado (1,03%) y el baloncesto en silla de ruedas (2,74%).
- En relación al currículum y las necesidades educativas especiales, solamente el 3,09% de los docentes encuestados tienen libros sobre este tema.
- En relación al deporte adaptado, el 9,62% de los docentes investigados tienen libros sobre este tema. De estos, solamente el 3,09% dice tener bibliografía relacionada con el Atletismo Adaptado.
- Hay profesores y profesoras, que responden diciendo que la única bibliografía de Educación Física que disponen en la escuela es de su propiedad y no del centro.

- Según las respuestas del profesorado encuestado, aumenta el número de personas que tiene información relacionada con la Educación Física Adaptada y alumnado que presenta discapacidad, cuando alguna vez se ha tenido alumnado que presentaba discapacidad motriz.

EL factor recursos

La información recopilada también nos asegura la información necesaria y suficiente para valorar el cumplimiento del objetivo propuesto, con respecto a conocer la situación que presenta el factor recursos, para el desarrollo del Atletismo Adaptado, en el ciclo superior de primaria, en los centros educativos de la comunidad de Catalunya, curso escolar 2001-2002; destacando de los resultados obtenidos los siguientes:

- Un 86,39 de los encuestados dice tener instalaciones deportivas convencionales, pero los centros tienen poca disponibilidad de polideportivos cubiertos (13,10%) y de salas de expresión corporal (9,2%).
- Según las respuestas dadas por los docentes de ciclo superior de nuestra muestra, existe un 13,61% del profesorado encuestado, que no dispone de ningún tipo de instalación para realizar la Educación Física. El 5,05% corresponde a la Delegación de Girona, el 3,11% a la de Barcelona Comarques, el 1,55% al Baix Llobregat, el 1,55% a Lleida, el 1,16% a Barcelona Centre, el 0,77% a Terres de l'Ebre y el 0,38% a la de Tarragona. En la Delegación de Vallès Occidental todos los docentes de ciclo superior responden que tienen algún tipo de instalación deportiva convencional.
- Según las respuestas dadas, solamente existe Instalaciones escolares adaptadas en el 25,09%, de los centros.

- Según las respuestas del profesorado investigado, solamente existe Instalaciones deportivas adaptadas en el 11,0% de los centros.
- Según las respuestas dadas, únicamente se dispone de salas de psicomotricidad adaptadas en el 3,77% de los centros y de expresión corporal adaptada en el 2,06%.
- El 46% del profesorado encuestado, no tiene material adaptado para impartir la Educación Física Adaptada y el 37,1% lo considera insuficiente.
- El 81,44% del profesorado encuestado, afirma que no tiene información relacionada con el material adaptado en Educación Física.
- Durante el periodo 1987-2002, el 84,5% del profesorado de nuestra muestra que ha tenido alguna vez en la clase alumnado presentaba discapacidad motriz, no ha tenido ningún tipo de asesoramiento. El 11,8% si ha tenido un asesoramiento pero a nivel curricular, sin que la persona participara en las sesiones.
- En curso escolar 2001-2002, diez años después de aprobada la Ley LOGSE (1990), que reconoce la importancia de tener los recursos adecuados para la atención del alumnado que presenta necesidades educativas, el 77,2% profesorado de ciclo superior de nuestra encuesta responde diciendo que en el posible caso de que tuviera en la clase un alumno o alumna que presentara discapacidad motriz, no tendría asesoramiento por parte de otra persona especialista.

El factor currículo

Por último, podemos afirmar que también en el caso del factor curricular el cuestionario aplicado, aporta elementos para conocer la situación que este presentaba para el desarrollo del Atletismo Adaptado, en los centros educativos de la comunidad de Catalunya, ciclo superior de primaria, curso escolar 2001-2002. Entre los resultados más importantes a tener en cuenta, destacamos los siguientes:

- Solamente el 15,81% del profesorado encuestado, tiene información del currículum en relación al alumnado que presenta discapacidad.
- El profesorado encuestado que alguna vez ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz, considera que entre los principales aspectos para llevar a cabo la inclusión están: adaptar solamente algunas actividades (70,90%), asistir a cursos relacionados con al Educación Física Adaptada (69,0%) y tener un asistente en clase (67,27%).
- Entre las actividades más utilizadas por el profesorado de nuestra muestra, que alguna vez ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz, están las de cooperación (9,8%), con pelotas (9,2%) y del conocimiento del cuerpo (8,6%). Entre las menos utilizadas están las relacionadas con actividades de ataque y defensa (3,7%), velocidad de reacción (4,4%) y saltos (4,7%).
- Las actividades relacionadas con la flexibilidad, fuerza, carreras, saltos, relevos y velocidad de reacción correspondientes al bloque de nuestro currículum “Cualidades físicas y habilidades motrices”, en el que se encuentra ubicado la práctica del Atletismo, no están entre las más señaladas por el profesorado de nuestra muestra, que ha tenido en la clase alumnado que presentaba discapacidad motriz.

- El 15,81 % del profesorado encuestado, tiene información del Deporte Adaptado.
- Según las respuestas del profesorado encuestado, entre los deportes convencionales más practicados en el ciclo superior de primaria están: el Baloncesto (13,9%), el Atletismo (11,9%), el Balonmano (11,7%) y el Voleibol (11, 1%).
- Según las respuestas del profesorado encuestado, entre los deportes adaptados que más se practican en el ciclo superior, cuando se tiene alumnado que presenta discapacidad motriz, están: el Baloncesto (13,4%), el Atletismo (12,6%), el Balonmano y el Voleibol (11, 4%).
- Cuando se tiene alumnado que presenta discapacidad motriz, la práctica del Atletismo Adaptado aumenta ligeramente (0,7%), por parte de los docentes investigados.
- Cuando el profesorado de nuestra muestra tiene en su clase alumnado que presenta discapacidad motriz, la especialidad de Atletismo Adaptado más utilizada es el lanzamiento con objetos ligeros (17,8%) y la menos utilizada es el lanzamiento con objetos pesados (9,9%).
- Los docentes investigados, que tienen alumnado que presenta discapacidad motriz en sus clases, y no trabajan el Atletismo Adaptado, es porque no tienen material (27,7%), conocimientos en EFA (21,3%), una persona auxiliar en las clases (17,0%) o porque no disponen de instalaciones adaptadas (17,0%).
- Cuando el profesorado de nuestra muestra, ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz en la clase, aumenta la cifra de personas que tienen información del currículum relacionado con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

- Cuando el profesorado de nuestra muestra, ha tenido alumnado que presenta discapacidad motriz en la clase, aumenta la cifra de personas que tienen información del deporte adaptado.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1.- CONCLUSIONES

A lo largo de las diferentes partes de nuestra Tesis, y siempre que ha sido posible, hemos ido intercalando conclusiones parciales de los resultados concretos que hemos obtenido en los diferentes aspectos tratados, de manera que se facilitara la comprensión e interpretación de la situación que presentaba el tema de estudio, aportando elementos de juicio para una visión anticipada del estado de la cuestión¹²⁶. Ello nos posibilita ahora hacer una valoración del cumplimiento de los objetivos propuestos con un enfoque más generalizador, resumido y destacando la esencia de la situación que presentaba el problema investigado.

A continuación adjuntamos tanto las conclusiones relacionadas con nuestra hipótesis y objetivos.

1. 1.- CONCLUSIONES DE LA HIPÓTESIS Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En relación al **OBJETIVO ESPECÍFICO 1**: *“Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor formación en Educación Física Adaptada, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado con el alumnado que presenta discapacidad motriz”*, creemos que con los procedimientos seguidos, se logra dar cumplimiento al propósito declarado, lo que nos ha permitido conocer diferentes aspectos de la situación, que podemos resumir en los términos siguientes:

- La **formación en Educación Física Adaptada**, con el alumnado que presenta discapacidad motriz, del profesorado de Educación Física de

¹²⁶ Algunas de estas conclusiones parciales han sido obtenidas y/o ratificadas, al igual que la concepción final de algunos contenidos teóricos, con el apoyo de los estudios desarrollados en virtud de la licencia de estudios retribuida “Aprendre a Viure junts”, concedida por el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya, otorgada por Resolución EDU/2276/2008, de 9 de julio (DOGC núm. 5176 18/07/2008). Ver en Cumellas 2009.

ciclo superior de primaria, de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, es poca y **sus conocimientos específicos insuficientes para desarrollar esta labor**. Aunque en términos relativos, la información que mayoritariamente tienen los docentes sobre la Educación Física Adaptada, esta relacionada con las características específicas del alumnado que presenta discapacidad (física e intelectual).

- La condición de **haber tenido la experiencia de un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz** en las clases ordinarias, **posibilita el que este profesorado de Educación Física de ciclo superior, tenga más información y conocimientos sobre ellos y sobre la Educación Física Adaptada**.
- Igualmente, haber contado con **un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz en las clases ordinarias, es un elemento potenciador de la motivación de este profesorado de Educación Física de ciclo superior, para asistir a cursos y recibir formación** relacionada con estos aspectos, destacando en particular el interés que manifiestan por los contenidos metodológicos, los juegos y el material adaptado.
- **La disponibilidad de bibliografía relacionada con la Educación Física Adaptada, es prácticamente inexistente**, siendo discretamente mejor en literatura relacionada con la Educación Física Convencional.
- Los contenidos de **Atletismo Adaptado son un recurso que utilizan con relativa frecuencia en sus clases, pero lo hacen con una orientación más dirigida al desarrollo de habilidades**, que hacía el inicio y especificidad de este deporte.

En lo que respecta al **OBJETIVO ESPECÍFICO 2**: *“Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor recursos, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado con el alumnado que presenta discapacidad motriz”*; consideramos que también se cumple y posibilita caracterizar la situación del problema como la siguiente:

- Referente a las **instalaciones deportivas adaptadas, muy pocos centros educativos disponen de las mismas**, con una situación especialmente crítica en cuanto a salas de psicomotricidad y de expresión corporal. La disponibilidad de instalaciones convencionales presenta una situación más favorable, sin llegar a ser óptima para la generalidad de los casos.
- Igualmente son **insuficientes o inexistentes el material relacionado con la Educación Física Adaptado y la información relacionada** con el mismo.
- En el profesorado de Educación Física de ciclo superior, que ha **tenido un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz en las clases ordinarias, predominantemente han carecido de asesoramiento para desarrollar su labor**, o este ha sido solo de orden curricular y sin participación directa en las clases.

En cuanto al **OBJETIVO ESPECÍFICO 3**: *“Conocer la situación que presenta el profesorado de los centros ordinarios de la Comunidad de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, con respecto al factor conocimientos del currículo (1992) alumnado que presenta necesidades educativas especiales, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado con el alumnado que presenta discapacidad motriz”*, los resultados obtenidos nos permiten afirmar su cumplimiento, destacando como características principales de la situación las siguientes:

- Entre los aspectos que se deben **tener en cuenta para la inclusión, se destacan la adaptación de algunas actividades, la asistencia a cursos y contar con una persona de apoyo** en las sesiones.
- El inicio y la práctica del **Atletismo, como parte de las cualidades físicas y habilidades motrices a desarrollar, es un contenido utilizado con frecuencia** por parte del profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria. Aumenta discretamente al tener en el grupo de clase un alumno o alumna que presenta discapacidad. Concretamente lo que más practican son los lanzamientos de objetos ligeros, siendo lo que menos los lanzamientos de objetos pesados.
- El **profesorado** de ciclo superior de primaria que **no realiza la práctica de Atletismo Adaptado en sus clases**, manifiesta como **razones el no tener material e instalaciones, y carecer de conocimientos y personal auxiliar**.
- El profesorado manifiesta tener poco conocimiento del currículum en relación al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, siendo nuevamente la condición de **haber tenido alumnado que presenta discapacidad motriz en las clases, directamente proporcional al conocimiento del currículo** relacionado con este aspecto.

Con las conclusiones expresadas hasta aquí respecto a los objetivos específicos 1, 2 y 3, consideramos que se da cumplimiento al **OBJETIVO GENERAL A** de nuestra Tesis: *“Conocer la situación de los factores de formación, recursos y conocimientos curriculares, para el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado, con el alumnado que presenta discapacidad motriz, en el ciclo superior de primaria, de los centros educativos ordinarios de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002”*.

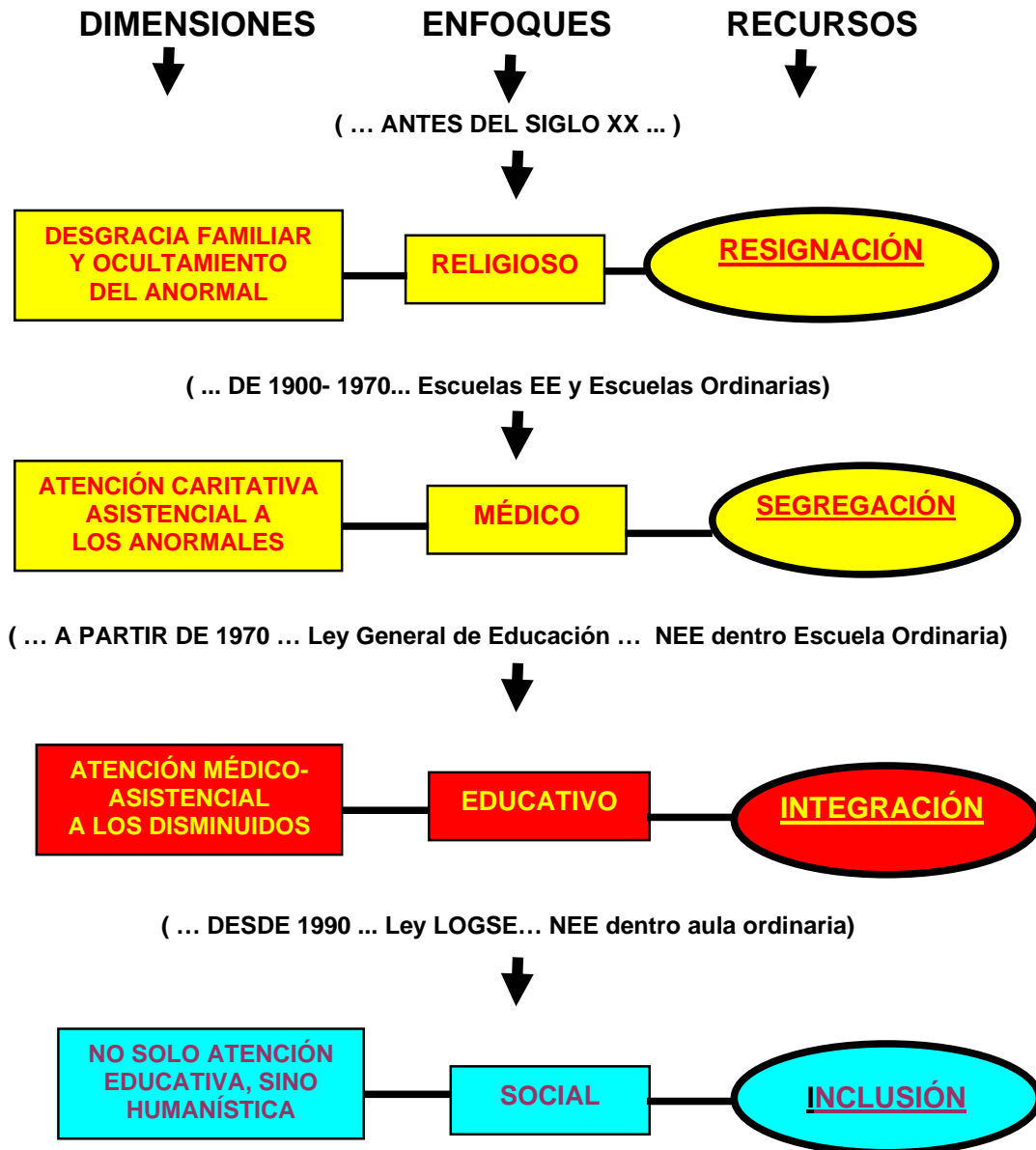
Concerniente al **OBJETIVO ESPECÍFICO 4**: *“Recopilar y analizar la evolución histórica de la legislación promulgada, las concepciones conceptuales prevalecientes y los contenidos curriculares, relacionadas con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales en Catalunya”*, los resultados obtenidos con la búsqueda, recopilación, ordenamiento y análisis interpretativo de las leyes, ordenes y resoluciones promulgadas para la atención a las personas que presentan discapacidad, nos han permitido dar cumplimiento a este propósito, conformando una visión de la evolución por la que ha transitado la situación, no solo en su concepción, sino también en su enfoque asistencial y denominación identificativa.

- Teniendo en cuenta su contenido e intencionalidad, **se pueden distinguir varias etapas de tendencias legislativas relacionadas con la atención y tratamiento de las discapacidades**:
 - a) Inicialmente todo el período precedente hasta la instauración de la democracia.
 - b) Una etapa de nuevos enfoques del problema y de consolidación a partir de 1990 en que se emite la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
 - c) El momento actual que se inicia con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006¹²⁷.
- En todo caso, está claro que **el entramado legal que sustenta la atención al individuo que presenta discapacidad y la percepción que tiene la sociedad sobre estos casos, están determinados por**

¹²⁷ La Constitución de 1978 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, sentaron las bases para los cambios que se produjeron posteriormente, pero no significaron una ruptura tan radical en el tratamiento del alumnado que presenta discapacidad, como en la Ley LOGSE y la Ley LOE.

las condiciones político-económicas imperantes en cada momento histórico, y por el propio nivel de desarrollo que alcanzan las ciencias en general y la educación en particular.

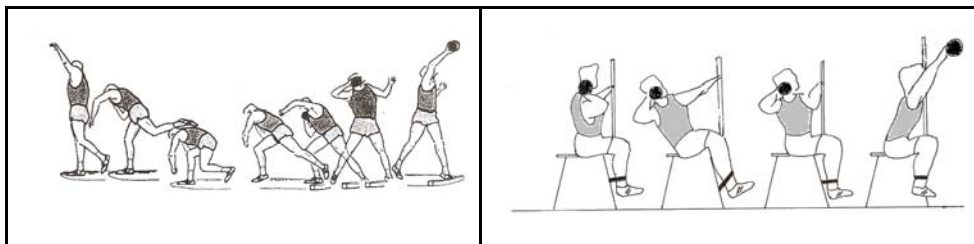
- A manera de resumen integrador, vemos que en España, y en concreto en **Catalunya, en las diferentes etapas históricas, el tema de la discapacidad ha tenido una dimensión social, una manera de enfocarlo y unos recursos destinados en consecuencia para el su desarrollo**. Lo que se puede apreciar en el diagrama siguiente:



Dando cumplimiento al objetivo específico N° 4 anteriormente expuesto, se cumple el **OBJETIVO GENERAL B**, que propone *“Analizar la evolución histórica de la legislación y los contenidos curriculares, relacionada con la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales”*.

En relación al **OBJETIVO ESPECÍFICO 5**: *“Elaborar una propuesta de adecuación metodológica para la enseñanza del Lanzamiento de Peso Adaptado a desarrollar en el ciclo superior de primaria, con el alumnado que presenta discapacidad motriz”*, que está directamente derivado del **OBJETIVO GENERAL C** que propone: *“Aportar una propuesta metodológica de Atletismo Adaptado, en la especialidad de Lanzamiento de Peso, para desarrollar en el ciclo superior de primaria, con el alumnado que presenta discapacidad motriz”*.

- La propuesta aporta, por una parte, una comparación entre el lanzamiento de peso del atleta convencional y del atleta parapléjico, distinguiendo las similitudes y diferencias en la reglamentación y el gesto técnico. Por otra, la secuencia de aprendizaje y los aspectos metodológicos a tener en cuenta, **ofreciendo unas orientaciones didácticas, para el profesorado de Educación Física de ciclo superior de primaria, para el inicio y la práctica del Lanzamiento de Peso Adaptado en la escuela.**



Esta conclusión de nuestro estudio, merece un comentario adicional por la aportación metodológica que le atribuimos. No solamente su elaboración está sustentada en una detallada representación de las diferentes fases de la biomecánica del gesto técnico, sino además y lo

realmente importante es que, tributa indicaciones concretas sobre la metodología que se debe seguir en las escuelas para el desarrollo de las habilidades motrices básicas, a través de la práctica de diferentes juegos pre-deportivos, relacionados con el lanzamiento de peso adaptado.

La elaboración de didácticas para las diferentes disciplinas adaptadas, no han sido suficientemente atendidas, tanto en la formación inicial como permanente del personal docente, constituyendo el reto más importante de la labor pedagógica contemporánea. Con más razón esta situación merece una atención especial en el caso de la Educación Física Adaptada que, por sus características, plantea la necesidad de dar y ofrecer unas orientaciones didácticas.

En este caso concreto, la propuesta está relacionada con el bloque de Educación Física del ciclo superior de primaria, “**habilidades básicas y cualidades físicas**”, en la que la iniciación a la práctica del Atletismo Adaptado, y concretamente del Lanzamiento de Peso Adaptado, a través de juegos pre-deportivos, desempeña un papel fundamental, por propiciar el desarrollo de, entre otras capacidades, las siguientes:

- La adquisición de control motor corporal previo a la acción.
- La ejecución de actividades de condicionamiento físico para la mejora de las habilidades motrices.
- La disposición a participar en actividades diversas, aceptando la diferencia en el nivel de habilidad.

Todo lo cual está dirigido a la situación pedagógica particular que se aborda en nuestro estudio, de la inclusión del alumnado que presenta discapacidades motrices en el grupo de Educación Física ordinario.

Finalmente podemos concluir que la **HIPÓTESIS** inicial de nuestro estudio, ha quedado contrastada sobre la base de métodos empíricos y de indagación, que justifican la objetividad de los resultados obtenidos y que han permitido:

- A. Hacer una caracterización de la situación existente en el profesorado de Educación Física, de ciclo superior de primaria de Catalunya, durante el curso escolar 2001-2002, y sus limitaciones para desarrollar el Atletismo Adaptado, a partir de su formación específica, de los recursos disponibles y de sus conocimientos curriculares.
- B. Realizar un seguimiento cronológico de la legislación promulgada en España, para la atención a las personas que presentan discapacidades, que nos ha permitido distinguir la evolución conceptual del problema en los diferentes períodos históricos, destacando que la legislación es una condición necesaria, pero no suficiente, para materializar los propósitos que la animan.
- C. Aportar un modelo técnico-metodológico para la enseñanza del Lanzamiento de Peso Adaptado, en el ciclo superior de primaria, del que no existían antecedentes similares.
- D. Por último, con el estudio teórico desarrollado, se hace análisis crítico sobre la formación, los recursos, el concepto de discapacidad, la escuela inclusiva y otros aspectos relacionados, destacando principalmente lo referente al currículo, en que se hace una valoración de la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales en el currículo de Catalunya (1992), en referencia al territorio MEC (1992).

2.- RECOMENDACIONES

Del análisis de las conclusiones expuestas en el apartado precedente, se pueden derivar recomendaciones para ser aplicadas en diferentes niveles de organización y ejecución, de las funciones relacionados con el universo del problema que se aborda en nuestro estudio. También se pueden tener en cuenta adicionalmente otras, igualmente importantes y fundamentadas, que resultan de reflexiones y valoraciones que han ido surgiendo como parte del estudio teórico desarrollado.

En ambos casos, se trata de aspiraciones y expectativas a lograr para la transformación de los escenarios, de las actitudes a asumir, y del trabajo concreto a desarrollar, para dar el salto de calidad que exige esta esfera tan importante de la labor educativa, por parte de la sociedad en general y las instituciones y personal docente en particular.

De tal manera, a continuación exponemos recomendaciones relacionadas con los objetivos generales de nuestro estudio, y otras más generales que indirectamente tiene vinculación con los mismos.

2.1.- RECOMENDACIONES RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS DE LA TESIS

Para el mejoramiento de la formación del profesorado

- Consideramos que durante la formación inicial en la Universidad, la asignatura de Educación Física Adaptada debería ser de carácter obligatorio para todo el alumnado y con una mayor cantidad de horas programadas.
- El practicum debería realizarse en las escuelas y en clases en las que existieran alumnos y alumnas que presentan discapacidad.

- Durante la formación permanente es necesario convocar a nivel de centro, cursos obligatorios de atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, que respondan a las necesidades de los docentes, para evitar que exista una formación desigual entre el profesorado.
- Durante la formación permanente, es necesario convocar a nivel de profesorado de Educación Física, cursos obligatorios de Educación Física Adaptada, que respondan a las necesidades de los docentes, para mejorar la atención del alumnado que presenta discapacidad.
- Asimismo sería indispensable ofertar y garantizar diferentes cursos teóricos y prácticos de Educación Física Adaptada, para ser impartidos por especialistas en el tema (profesorado universitario, federaciones deportivas, médicos, fisioterapeutas, etc.) y por docentes que diariamente están en contacto directo con este colectivo de escolares.
- En todos los centros debería estar previsto y planificado, un tiempo y espacio para que el personal docente pudiera intercambiar experiencias, con el profesorado del mismo centro y de otras escuelas de la zona, llevando a cabo un análisis y reflexión de los temas relacionados con la inclusión del alumnado.

Para el mejoramiento de los recursos materiales, humanos y económicos.

- En cuanto a los recursos materiales, hay que insistir en la obligación de que todas las escuelas dispongan de un mínimo de material de Educación Física Adaptada y realicen un buen uso de los mismos.
- Tanto en cursos de formación inicial como de formación permanente, dar información del material convencional a poder utilizar en las clases de Educación Física Adaptada.

- El promover que en los catálogos de material deportivo, se ofrezca material especializado para la Educación Física Adaptada. El centro de recursos de la zona, debería tener la información, literatura y los recursos materiales suficientes en relación a esta materia.
- Necesidad de trabajar para que en todos los centros escolares, existan todas las instalaciones adaptadas, asegurando que como mínimo se disponga de una pista polideportiva, un gimnasio y una sala de psicomotricidad.
- Con respecto a los recursos humanos, es necesario aprobar una normativa para asegurar que en los equipos multiprofesionales de cada zona exista una persona especialista en Educación Física Adaptada, que ofrezca asesoramiento y orientación teórica y práctica al personal docente.
- El establecer una normativa que obligara a tener en cada centro escolar, una o más personas auxiliares en el área de Educación Física, dependiendo del número de estudiantes que presentan discapacidad. Imprescindiblemente esta persona debería tener:
 - Formación elemental en actividad física.
 - Formación básica en contenidos y métodos de Educación Física Adaptada.
 - Permanecer y participar activamente durante toda la sesión de Educación Física.
 - Coordinar previamente con el profesor o profesora titular, sus responsabilidades y participación en la clase.

- Acudir a las sesiones con el vestuario apropiado, para tener una participación activa en los mismos.
- La obligación de tener en cada centro escolar con alumnado que presenta discapacidad motriz a un profesional fisioterapeuta, el cual debería contar con un espacio adecuado para realizar las sesiones de rehabilitación, evitando realizar estas durante el tiempo que corresponde a las clases de Educación Física. También sería muy conveniente que tuviera la posibilidad de estar durante las sesiones de Educación Física, para asesorar al docente y ofrecer la rehabilitación al alumno o alumna que presenta discapacidad dentro de la actividad del grupo clase.
- Los grupos de investigación de las diferentes universidades relacionados con la Educación Física Adaptada, deben estar en contacto directo y periódico con las escuelas donde hay alumnado que presenta discapacidad, para ofrecer asesoramiento y orientación sobre el tema.
- La inspección debería, no solo controlar el proceso de la inclusión si no también, colaborar e informar sobre los programas y actividades relacionadas con la Educación Física Adaptada.
- Las federaciones deportivas deberían contar con especialistas en Educación Física Adaptada, que ofrecieran a las escuelas un asesoramiento teórico y práctico, así como recursos materiales.
- Se debería contar con la colaboración voluntaria de la familia durante las sesiones de Educación Física.
- Referente a los **recursos económicos**, la Administración debería invertir continuamente en relación a la inclusión del alumnado que presenta discapacidades.

Para el mejoramiento de los conocimientos curriculares.

- Fomentar el estudio, análisis y discusión del currículum, durante la formación inicial y permanente.
- El profesorado debería tener un pleno conocimiento y formación del currículum, y no adoptar medidas excepcionales para aquellas personas que presentan necesidades educativas especiales. Se debe aprovechar la flexibilidad que este ofrece para la participación activa de todo el alumnado. Es la programación la que se adapta al alumnado y no éste a la programación.
- En el currículum se deberían añadir orientaciones relacionadas con la metodología y recursos a utilizar con el alumnado que presenta discapacidad, tanto a nivel general como dentro del área de Educación Física.

Para la adecuación de las metodologías de enseñanza adaptada.

- Por sus aportaciones a la superación y mejora de las habilidades motrices, se recomienda el inicio y la práctica del Atletismo Adaptado en la clases de Educación Física de ciclo superior de primaria, como un recurso para la mejora de las capacidades del alumnado que presenta discapacidad. Y concretamente la práctica del lanzamiento de peso adaptado, como una especialidad muy adecuada para aquel alumnado que presenta discapacidad motriz.
- Divulgar entre el profesorado del ciclo superior de primaria la propuesta de Lanzamiento de Peso Adaptado que se presenta en la Tesis, incentivando la elaboración de adecuaciones metodológicas para otras disciplinas adaptadas

2.2.- OTRAS RECOMENDACIONES DE CARÁCTER GENERAL

- Hacer un estudio de las disposiciones legales emitidas por la Generalitat de Catalunya, para someterlas a un proceso de actualización y completamiento, dirigidos lograr una mayor eficacia y aplicación de los objetivos que persiguen.
- El término “alumnado que presenta...” es el más adecuado a utilizar, porque expresa mucho mejor que otros vocablos el hecho de que las necesidades educativas especiales son algo que puede llegar a tener cualquier individuo, en cualquier momento de su vida, de forma permanente o temporal, leve o profunda, pudiendo tener cambios. Nuestra propuesta es que se establezca y utilice para referirse al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado que presenta discapacidades, alumnado que presenta discapacidades motrices, etc.
- Para un trabajo educativo y pedagógico más efectivo, es necesario reducir el número de escolares por grupo clase a menos de 20.
- Los medios de comunicación, deberían realizar un efectivo apoyo social y educativo relacionado con al inclusión del alumnado que presenta discapacidades.
- Se debería adecuar las experiencias de otros países, creando un canal de televisión y radio, o programas específicos que educaran a la ciudadanía, mostrando todos aquellos aspectos relacionados con este tema.
- Estimular y promover las investigaciones y publicaciones relacionadas con la Educación Física Adaptada, por ser una forma de aumentar la formación y la capacitación del docente, e incentivar su motivación e

iniciativas. Su éxito da como resultado una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

- Durante la formación inicial, se debe aumentar el número de horas destinadas a las asignaturas relacionadas con las técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. El profesorado de la Universidad debe poner en marcha diferentes proyectos y grupos de investigaciones relacionadas con la Educación Física Adaptada en las que participe el alumnado.
- Durante la formación permanente, se deben realizar cursos relacionados con las técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.
- Se debería motivar e incentivar al profesorado para que realicen investigaciones sobre el tema, difundiendo los resultados de sus estudios mediante publicaciones.
- Se debería tener contacto con el profesorado universitario relacionado con el tema y con técnicos deportivos, para realizar investigaciones conjuntas. Difundir el estudio realizado mediante publicaciones.
- Recomendamos especialmente desarrollar líneas de investigación relacionadas con los temas siguientes:
 - Estudiar la situación que presentan otros factores relacionados con la inclusión, como son el papel de la familia, la actitud de los coetáneos, el profesorado de los centros en general y las instituciones vinculadas.
 - Investigar la situación de la práctica del Atletismo Adaptado. Cómo trabaja cada especialidad el profesorado de Educación

Física del ciclo superior de primaria, con qué tipo de alumnado, recursos y metodologías.

- Indagar sobre qué aspectos del currículum conoce más y domina el profesorado de Educación Física, en relación a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Desarrollar una actitud positiva y sensibilización de todas las personas de la Comunidad Educativa, para lo cual debería obligarse a que todos los centros realizarán proyectos sensibilizadores: actividades a nivel de clase, ciclo y comunidad educativa, que ayudaran a garantizar el respeto de todas las personas y el derecho de la educación de todo el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL¹²⁸

- ADIDE (2006). *Funciones básicas de la inspección*. Consultado el 12 de noviembre de 2006, en http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2006/10/inspeccion_escolar_en_espana.html
- AGUILAR, L. A. (1991). El informe Warnock. *Revista Cuadernos de pedagogía*, 197. Barcelona.
- AGUADO, J. L. (2001). *Trato por parte de la sociedad y de los medios de comunicación ante la competición deportiva para personas con discapacidad*. IV Forum Olímpico. Deporte Adaptado: Competición y Juegos Paralímpicos. Fundación Barcelona Olímpica.
- AIEC (Associació d'Inspectors d'Ensenyament de Catalunya) (2007). *Aportacions de l'AIEC al Pacte Nacional per a l'Educació*. Consultado el 20 de noviembre de 2008, en http://www10.gencat.net/e13_forum/docs/general_aiec.pdf
- AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1998). *Una escola més esportiva i un esport més educatiu*. Conclusions del Congrés de l'Esport i l'Educació Física en Edat Escolar a la Ciutat de Barcelona. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M^a del M. y otros. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar la diversidad*. Barcelona: Graó.
- ALEGRE, O.M. (2000). *La diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- ALVAREZ, L. C. (1981). *Los siglos de la historia*. Barcelona: Salvat Editores.

¹²⁸ En el ANEXO N° 1 se presenta un resumen sobre las características generales de la Bibliografía consultada.

-
- AMICALE EPS. (1986). *El niño y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
 - AMORÓS, C; BADIA, J. y RIGAU, I. (1990). Formació permanent del professorat a Catalunya. *Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 4, 189-199.
 - AN, J. y GOODWIN, D. L. (2007). Physical education for students with spina bifida: mothers' perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 38-58.
 - ANPE (2008). *Educador de centres públics d'educació especial. Proposta Núm. 25.04.01*. Consultado el 13 de diciembre de 2007, en <http://www.terra.es/personal/anpegi/PEDUCADR.htm>
 - APPLE, M. (1986). *Ideología del currículum*. Madrid: Akal.
 - ARNAIZ, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Paso a paso*. Consultado el 24 de octubre de 2005, en http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_160.htm
 - ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
 - ARRÁEZ, J. M. (1998). *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la educación física. Un programa de intervención motriz aplicado en la educación primaria*. Málaga: Aljibe.
 - ASPAYM-MADRID (2002). *Guía práctica para lesionados medulares*. Madrid: Fundación ONCE y ASPAYM.
 - AUXTER, D. (1981). Equal educational opportunity for the handicapped through physical education. *The physical educator*, 38.
 - AVISSAR, G. (2000). *Views of general education teachers about Inclusion: an international perspective*. International Special Education Congress. Including the Excluded. University of Manchester. Consultado el 9 de septiembre de 2008, en <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papersa/avissar2.htm>
 - BALLESTEROS, J. M. y ALVAREZ, J. (1981). *Manual didáctico de atletismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

- BANTULÀ J; BOSOM, N; CARRANZA M. Y MONÉS J. (1997). *Passat i present de l' Educació Física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- BARBERA S. (1997). *Parapleja: variables de personalitat, aspectos socials y pràctica deportiva*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- BARRANCO, C. (1998). Derechos humanos y discapacidad. Quimera y realidad. *Imagina*. Consultado el 12 de mayo de 2007, en http://www.imagina.org/archivos/dis_dehu.html
- BARRERO, N. y otros. (2004). *Formación Profesores NEE: orientación educativa e inclusión*. Huelva: Hergue Editorial.
- BARVAR-PINHAS A. y CHMELKIN-PEDHAZUR, L. (1989). Administrators and teachers attitudes toward mainstreaming. *RASE: Research and Special Education*, 10(4), 38-42.
- BENDER, W. N; VAIL, C.O. y SCOTT, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 87-94.
- BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros, una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES (2007). *El Fuero de los Españoles, 17 de julio de 1945*. Consultado el 11 de agosto de 2007, en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/67926282101469673765679/p0000001.htm>
- BLÁZQUEZ, D. y OTROS. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. 4ª edición. Barcelona: INDE.
- BLOK, M. E. (1999). Did we jump on the wrong bandwagon. Problems with inclusion in physical education. *Palestra*. Consultado el 23 de marzo de 2005, en <http://www.palestra.com/Inclusion.htm/>
- BLOCK, M. E. y CONATSER, P. (1999). Consulting in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 9-26.

- BLOCK, M. E. y OBRUSNIKOVA, L. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- BLUE-BANNING, M; SUMMERS, J. A; FRANKLAND, H.C; NELSON, L.L. y BEEGLE, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*. 70, 167-184.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Esto no es la liga de fútbol*. Periódico El País. Miércoles, 5 de diciembre de 2007, p. 42. España.
- BOSCH, J. L. y TORRENTE, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BROWN, A. (1987). *Active games for children with movements problems*. London. University of Newcastle.
- BURRIEL, J. C. y CARRANZA, M. (1999). Marco organizativo del deporte en la escuela. En D. Blázquez (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. 4ª edición. Barcelona: INDE.
- CÁCERES, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Revista Electrónica de Audiología*, 2 (2). Consultado el 12 de febrero de 2007, en <http://www.auditio.com>.
- CAGIGAL, J. M. (1981). *Deporte, espectáculo y acción*. Barcelona: Salvat Editores.
- CAGIGAL, J. M. (1990). *Deporte y agresión*. Madrid: Alianza editorial. Madrid.
- CAMBEIRO, J. (1997). *El proceso de institucionalización de la Educación Física en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- CAMPAGNOLLE, S. H. (1998): *La silla de ruedas y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga: Aljibe.

- CARTA EUROPEA DE DEPORTE PARA TODOS. Consultado el 5 de septiembre de 2008, en <http://www.uco.es/deporteuniversitario/archivos/Carta%20Europea%20del%20Deporte%20para%20todos.pdf>
- CENTRES DE RECURSOS (CRP) A CATALUNYA. Consultado el 18 de enero de 2008, en http://www.culturainatura.org/SERV_EDU.htm
- CHOMSKY, N. (2003). *La (Des) educación*. Edición e introducción de Dinaldo Macedo. 3ª edición. Barcelona: Crítica.
- CHRISTINE, CH. y CHRISTINE, D. (1973). *Guía práctica para el currículum y la instrucción*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- CHURTON, M. W. (1986). Addressing personnel preparation needs to meet the challenges of the future. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 118-123.
- CIF (2001). *Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud*. Consultado el 25 de octubre de 2004, en <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/desarrollohumano/oms-clasificacion-01.pdf>
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per l'Enseyament Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Enseyament.
- COLL, C. (1991). *Psicología y currículum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL (1994). *Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales*. Madrid: COE.
- COMITÉ PARALÍMPICO ESPAÑOL (2006). *Paralímpicos*. Madrid: CPE.
- COMITÉ PARALÍMPICO ESPAÑOL (2009). *Clasificaciones de atletismo*. Consultado el 20 de octubre de 2009, en http://www.paralimpicos.es/publicacion/3SC_Deportes/31SS_Atletismo.html
- CONNELLY y LANZ (1989). Definiciones de currículum. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC-Vicens Vives.

- COOK, B. G; CAMERON, D. L. y TANKERSLEY, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40 (4), 230-238.
- CORBET, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 53-61.
- COTS, J. (2007). *Alexandre Galí (1886-1969): L'aposta per l'educació*. Consultado el 18 abril de 2008, en http://www.iecat.net/butlleti/pdf/108_butlleti_cots.pdf
- CUMELLAS, M. y SÁNCHEZ, M. (1997). Atletisme: errors, correccions i adaptació escolar. *Guix*, 236-237, 45-48.
- CUMELLAS, M. (1998). L'educació física i el final de curs. *Guix*, 245, 65-68.
- CUMELLAS, M. y MÉNDEZ, J. (1999). *Comparación lanzamiento de peso convencional y lanzamiento adaptado para parapléjicos*. En 12º Congreso Mundial de Actividad Física Adaptada-COMAFSA'99. Barcelona-Lleida. Consultado el 2 junio de 2008, en <http://www.xtec.cat/>
- CUMELLAS, M. (2000). Atletismo adaptado: especialidad lanzamientos. *Lecturas: EF y deportes*, 22. Consultado el 2 de junio de 2008, en <http://www.efdeportes.com/efd22a/atladap.htm>
- CUMELLAS, M. (2002). Educación física adaptada e inclusión: alumnado con discapacidades físicas. *Lecturas: EF y deportes*, 52. Consultado el 28 de marzo de 2007, en <http://www.efdeportes.com/efd52/biblio.htm>
- CUMELLAS, M. y ESTRANY, C. (2006). *Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- CUMELLAS, M. (2007). *La educación Física Inclusiva*. Ponencia del I Congreso Andaluz y XII Congreso Nacional de Espina Bífida. Málaga.
- CUMELLAS, M. (2009). *Aprendre a viure junts*. Llicència d'Estudis. Curs 2008-2009. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

- CUOMO, N. (1999). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?*. 3ª edición. Madrid: Aprendizaje Visor.
- DAVIS, R. W. (2002). *Inclusion through sports: a guide to enhancing sport experiences*. Illinois (USA): Human Kinetics Publishers, Inc.
- DE GUZMÁN, M. (1973). *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones (1871 a 1971)*. Barcelona: Prima Luce.
- DE LA ROSA, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- DELGADO, B; CORTADA, R; GONZÁLEZ-AGAPITO, J. y LOZANO, CL. (1980). Joan Bardina, un revolucionari de la pedagogía catalana. Consultado el 28 de abril de 2007, en <http://www.pangea.org/~jbardina/brpcesin.htm>
- DELORS, J. y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO. Consultado el 20 de septiembre de 2008, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- DEL RINCÓN, D. y OTROS. (1995). *Técnicas de investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE L'EXPRESSIÓ MUSICAL I CORPORAL (2001). *Curso escolar 2001-2002. Crèdits de llibre elecció*. Consultado el 24 de febrero de 2008, en <http://www.ub.es/acad/lliure/historic/reconeixement/rc1r2001.htm#Servei%20d'Esports%20i%20Departament%20de%20Didàctica%20de%20l'Expressió%20Musical%20i%20Corporal>
- DEPORTE DIGITAL (2008). *El deporte adaptado*. Consultado el 2 de abril de 2008, en www.deportedigital.galeon.com.
- DE PORTER, J. C. (1990). *Fases del aprendizaje de un movimiento*. En VI Jornadas Internacionales sobre Actividad Física Adaptada a disminuidos físicos y psíquicos. UNISPORT: Málaga.
- DE PUELLES, M. (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo o nacional frustrado*. Barcelona: Pomares.

-
- DICCIONARIO WIKIPEDIA. LA ENCICLOPEDIA LIBRE. *Barrera arquitectónica*. Consultado el 13 de febrer de 2008, en http://es.wikipedia.org/wiki/Barrera_arquitect%C3%B3nica
 - DICCIONARIO WIKIPEDIA. LA ENCICLOPEDIA LIBRE. *Derechos del niño. Antecedentes*. Consultado el 20 de abril de 2008, en http://es.wikipedia.org/wiki/Derechos_del_ni%C3%B1o
 - DICCIONARIO WIKIPEDIA. LA ENCICLOPEDIA LIBRE. *Juan de Pablo Bonet*. Consultado el 25 de abril de 2007, en http://es.wikipedia.org/wiki/Juan_de_Pablo_Bonet
 - DICCIONARIO WIKIPEDIA. LA ENCICLOPEDIA LIBRE. *Leyes de Newton. Primera ley de Newton o ley de inercia*". Consultado el 30 de octubre de 2008, en http://es.wikipedia.org/wiki/Leyes_de_Newton
 - DICCIONARIO WIKIPEDIA. LA ENCICLOPEDIA LIBRE. *Ponce de León*. Consultado el 25 de abril de 2007, en http://es.wikipedia.org/wiki/Fray_Pedro_Ponce_de_Le%C3%B3n
 - DISCAPNET (2009). *Discapacidades Neurológicas*. Consultado el 2 de agosto de 2009, en <http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/Discapacidades/Discapacidad es%20Neurologicas/Paginas/default.aspx>
 - DOLL TEPPER, G. (1994). Esport Adaptat. Perspectiva social. *Revista Apunts*, 38.
 - DOMÉNECH, J. (1995). Aproximació a la renovació pedagògica. *Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 14, 175-183.
 - DUNN, J. M. y MCCUBBIN, J. A. (1991). Preparation of leadership personnel in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, (2), 128-135.
 - EGEEA, P; NAVARRO, C; OCHANDORENA, J. J.; de PONGA, A. y RECALDE A. C. (1997): *No ser una silla. La cara oculta del mundo de grandes discapacitados*. 2ª edición. Navarra: Txalaparta.

- EGEA, C. y SARABIA, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Revista cuatrimestral Boletín del Real Patronato sobre discapacidad*. 50, 15-30. Consultado el 21 de marzo de 2005, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=234359>
- EMAGISTER.COM (2008). *Temario oposiciones para educación especial*. Consultado el 27 de noviembre de 2008, en <http://www.emagister.com/temarios-oposiciones/temario-educacion-especial-tematica-111.htm>
- ELKSPORT. *Catálogos*. Consultado el 25 de marzo de 2008, en <http://www.elksport.com/>
- EMES, C. y VELDE, B. P. (2005). *Practicum in Adapted Physical Activity*. Illinois (USA): Human Kinetics.
- ENCICLOPEDIA CATÓLICA. *Fray Vicente de Santo Domingo*. Consultado el 25 de abril de 2007, en <http://www.encyclopediacatolica.com/v/vicentedesantodomingo.htm>
- ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. (1994). *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- FEDERACIÓ CATALANA D'ESPORT PER A DISCAPACITATS FÍSICS Consultado EL 3 de junio de 2008, en <http://www.fcemf.org/>
- FERNÁNDEZ, J. C. (2004). *Medios y materiales en la educación física. Un estudio en secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Consultado el 15 de agosto de 2007, en http://fondosdigitales.us.es/public_thesis/359/8655.pdf
- FINESTRES, J; YEPES, C. y BONET. C. (2007): La Educación Física Inclusiva en el Instituto Guttmann. *Lecturas: EF y deportes*, 113. Consultado el 5 de septiembre de 2008, en <http://www.efdeportes.com/efd113/instituto-guttmann>.
- FOLSOM-MEEK. S. L. (1984). Parents: forgotten teacher aides in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 275-281.

-
- FONT, R. (2007). *La formació permanenet del professorat d'Educació Física de Primària i l'Educació en valors. Un estudi de casos*. Tesis Doctoral. Barcelona. Consultado el 28 de octubre de 2008, en http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0917107-115255//RFL_TESI.pdf
 - FUCHS, D. y FUCHS, L. (1995). Sometimes separate is better. *Educational Leadership*, 52 (4), 22-26
 - FULLERTON, H. D; BORCKARDT, J. J; y ALFANO, A. P. (2003). Shoulder pain: A comparison of wheelchair athletes and nonathletic users. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35. 958-1961.
 - FULLOLA, J. M; y GURT, J.M. (1981). *La prehistoria del hombre. Desde los orígenes a la escritura*. Barcelona: Salvat Editores.
 - GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
 - GARCÍA-NIETO, M. C. (1986). *Guerra civil española, 1936-1939*. Barcelona: Salvat Editores.
 - GARCÍA SUAREZ, J. A. (1988). *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Plan de formación*. Barcelona: PPU.
 - GARCÍA, J; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
 - GARRET, H. E. (1968). *Estadística en Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
 - GARRIDO, J. (1994). *Adaptaciones Curriculares*. Madrid: CEPE.
 - GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Currículum. Educació Primària*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.

- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2003). *Educació infantil i primària. Estadístiques curs 2001-2002*. Consultado el 10 de enero de 2003, en <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.e70ac6fbf752abb1c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=339ff61b17405110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=339ff61b17405110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2003): *El llibre blanc de l'esport a Catalunya*. Barcelona: Secretaria General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2008). *Servei d'atenció alumnes motòrics. Serveis Educatius*. Consultado el 16 de junio de 2008, en www.xtec.cat/cse/motorics/
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2008): *Instruccions per l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial*. Consultado el 15 de octubre de 2008, en http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs/DetallInstruccionsCurs?p_amb=6267&p_ap=10412&p_ext=1&p_nrm=6269
- GEOFF, PH.D. (2000). *Mainstreaming of students with physical disabilities*. Oslo Thematic Network Adapted Physical Activity. University of Exeter. Canada.
- GIACOBBI, P. R; STANCIL, M; HARDIN, B. y BRYANT, L. (2008). Physical activity and quality of life experienced by highly active individuals with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 189-207.
- GIL, P. (s.d.f.). *La educación física dentro del currículum escolar, su recorrido histórico en educación primaria*. Consultado el 12 agosto de 2007, en http://feadef.iespana.es/almeria/comunicaciones/AT1/C1_01.doc

- GILLESPIE, M. (2002). Attitudes of university students toward an integrated campus recreation program. *Palestra*, 18 (3), 27-31.
- GINÉ, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración?. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40-45.
- GINÉ, C. (2005). Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d'una escola per a tots. *Àmbits de Psicopedagogia* 15, 10-13.
- GOODWIN, D. L. (2001). The meaning of help in PE: perceptions of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 18 (3), 289-303.
- GOODWIN, D. L. y WATKINSON, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective, of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17 (2), 144-160.
- GONZÁLEZ, T. (1993). *Las escuelas de Magisterio en el primer tercio de siglo XX. La formación de maestros en la Laguna*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.
- GOMENDIO, M. (2000). *Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.
- GRAU, CL. (2001). *La formación del profesorado de educación especial*. Universidad de Valencia. Consultado el 23 de abril 2007 en <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/grauee.doc>
- HARDIN, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62 (1), 44-57.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HEDRICK, B; MORSE, M; y FIGONI, S. (1988). Training practices of elite wheelchair roadracers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5 (2), 140-153.
- HEIKINARO-JOHANSSON, P; SHERRILL, C; FRENCH, R. y HUUNKA, H. (1995). Adapted physical Education consultant service model to facilitate integration. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 12-33.

- HERNÁNDEZ, J; HOSPITAL, V. y LÓPEZ, C. (1997). *Educación Física, deporte y atención a la diversidad*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. (1998). Educació Física Especial: actitud i formació dels docents a Primària. *Apunts*, 51, 70-78.
- HERREROS, J. L. (2003). El análisis de la accesibilidad para la supresión de barreras en las instalaciones deportivas. *Lecturas: EF y deportes*, 58.. Consultado el 2 de marzo de 2003, en <http://www.efdeportes.com/>
- HILGENBRINCK, L (2006). Life after a spinal cord injury, by Canadian Paraplegic Association. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23 (2).
- HODGE S. R. y JANSMA, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63
- HODGE, S.R. y JANSMA, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23, 211-224.
- HOPKINS, D; AINSCOW, M. y WEST, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Casell.
- HORRAT, M; BLOCK, M. E. y KELLY, L. E. (2007). *Developmental and adapted physical activity assessment*. Illinois (USA): Human Kinetics.
- HORVAT, M; EICHSTAEDT, C; KALAKIAN, L. y CROCE, R. (2003). *Developmental/Adapted physical education: making ability count*. 4ª edición. San Francisco (USA): Benjamin Cummings.
- IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. A. (1993). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- ILLÁN, N. (1999). La integración escolar de alumnos graves. En N. Cuomo (1999). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* 3ª edición. Madrid: Aprendizaje Visor.
- IMBERNÓN, F. (1987). *La formació permanent del professorat: anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona: Barcanova Educació.

- IMBERNÓN, F. (1994a). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós. Papeles de pedagogía.
- IMBERNÓN, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1995). Diversidad, trabajo en equipo. *Revista Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 4.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de la formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- IMSERSO (1997). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. IMSERSO. Madrid.
- INEF FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (2008). *Historia del INEFC*. Consultado el 22 de enero de 2008, en http://www.inef.upm.es/informacion_general/historia_inef.htm
- INSTITUCIÓ CULTURAL DEL CIC (2008). Consultado el 19 de abril de 2008, en <http://www.iccic.edu/pdf/estil.pdf>
- INSTITUT NACIONAL D'EDUCACIÓ FÍSICA DE CATALUNYA (2008). *Historia de l'INEFC-Barcelona*. Consultado el 17 de febrero de 2008, en <http://www.inefc.net/barcelona/INEFC/origenbcn.htm>
http://www.inef.upm.es/informacion_general/historia_inef.htm)
- INSTRUCCIONS PER L'ORGANITZACIÓ I EL FUNCIONAMENT DELS CENTRES EDUCATIUS PÚBLICS D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA I D'EDUCACIÓ ESPECIAL. Curso escolar 2008-2009. Consultado el 20 de octubre de 2008, en http://educacio.gencat.net/porta/page/porta/Educacio/InstruccionsCurs20082009/primaria_publics_0.pdf
- JOLLIEN, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona. RBA Libros. S.A.
- KALYVAS, V y REID, G. (2003). Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 182-199.

-
- KARPER, W. B. y MARTINEK, T.J. (1985). The integration of handicapped and nonhandicapped children in elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 314-319.
 - KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 3ª edición. Madrid: Morata.
 - KIRK, G. (1989). *El currículum básico* (reimpresión 1997). Barcelona: Paidós.
 - KOOPMAN G. R. (1968). *Curriculum Development*. New Jersey (USA): Prentice-Hall, Inc. Traducción del inglés M. M. Zavala (1970). Desarrollo del currículum. Buenos Aires: Troquel.
 - KUESTER, V. M (2000). *10 Years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed*. Congreso ISEC (International Special Education Congress). Including the Excluded. Universidad de Manchester. Consultado el 15 de febrero de 2007, en http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm
 - LANTON, L.P ; BLABTON, W.E. y CROSS, L.S. (1994). An exploratory study of how general and special education think and make instructional decisions about students with special needs. *Teacher Education and Special Education*. 17 (1), 62-74.
 - LARROSA, J. (1990). Bases filosófiques per una ciencia crítica de l'educació. Una entrevista a Wilfred Carr. *Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 4, 263-274.
 - LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
 - LAVAY, B. y MCCARTHEY, P. L. (1992). Adapted physical activity research: issues and recommendations. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 189-196.
 - LAW DICTIONARY. *Integration*. Consultado el 25 mayo de 2007, en <http://www.answers.com/topic/integration-2#copyright>

- LEY IDEA (1997). *Individuals with Disabilities*. Consultado el 20 de septiembre de 2008, en <http://www.ed.gov/policy/speced/leg/edpicks.ihtml?src=ln>
http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108_cong_public_laws&docid=f:publ446.108
- LEYSER, Y. y BEN-YEHUDA, S. (1999). Teacher use of instructional practices to accommodate student diversity: use of Israeli general and Special Educators. *International Journal of Special Education*. 14(1), 81-92.
- LIEBERMAN, L. J. y HOUSTON-WILSON, C. (2002). *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators*. Illinois (USA): Champaign. Human Kinetics Publishers, Inc.
- LIENERT, CH; SHERILL, C. y MYERS, B. (2001): Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: a cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18 (1), 1-17
- LÓPEZ CABARCOS, C. (2008). *Coordinación del tratamiento del rehabilitador en el paciente amputado de miembro superior*. Consultado el 27 febrero de 2009, en <http://www.cs.urjc.es/revistas/reito/J1704.pdf>
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, I (2003): *Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de educación física en España. Fuentes, Nº 4*. Consultado el 15 de agosto de 2007, en http://www.revistafuentes.org/html/article.php?id_volumen=4&id_article=11
- LÓPEZ MELERO, M. (1995): Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26-38
- LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. *Los contenidos de educación física en los planes de estudios de la enseñanza primaria*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. Consultado el 12 agosto 2007, en http://feadef.iespana.es/almeria/comunicaciones/AT1/C1_03.doc

-
- LOZANO, CL. (1995). La educación en España 1945-1992. En A. Puiggrós y Cl. Lozano (1995). *Historia de la Educación Iberoamericana (Tomol)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Consultado el 11 de agosto 2007, en <http://www.epedagogia.com/articulos/educacionenespa%C3%B1a1945-92.htm>
 - LYTLE, R. K. y COLLIER, D. (2002). The consultation process: adapted physical education specialists' perceptions. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 261-279.
 - LYTLE, R. K. y HUTCHINSON, G. E. (2004). Adapted physical educators: the multiple roles of consultants. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 34-49.
 - LLEIXÀ, T. (1998). *El currículum de Educación Física en la enseñanza Primaria. Estudio comparativo del Currículum de diferentes países de la Unión europea*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
 - MALTAIS, D; WILK, B; UNNITHAN, V. y BAR-OR, O. (2004). Responses of children with cerebral palsy to treadmill walking exercise in the heat. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36, 1674-1681.
 - MANDELL, R. D. (1986). *Historial cultural del deporte*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
 - MARCELO, C (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
 - MARCHESI, A. (2000). *Controversia en la Educación española*. Madrid. Alianza Editorial.
 - MARTINEZ, J. O. (2001). *L'activitat física adaptada com a eina de readaptació funcional*. IV Forum Olímpico. Deporte Adaptado: Competición y Juegos Paralímpicos. Fundación Barcelona Olímpica.
 - MARTÍNEZ, M; HUERTA, J; MARTÍNEZ, A. y LISBONA, M. (2000). El profesor de apoyo y la integración en las clases de educación física. Una experiencia con alumnos/as con NEE. *Lecturas: EF y deportes*, 35. Consultado el 3 de abril de 2001, en <http://www.efdeportes.com/>

- MASTANDREA, L. y CZUBERNAT, D. (2006). *Sports and the physically challenged*. Connecticut (USA). Greenwood Press.
- MATA, M. (1998). *Rosa Sensat i la formació permanent dels mestres dins 32 anys de Formació permanente*. Barcelona: Rosa Sensat-Forcem.
- MEEK, G. (2000). *Oslo Thematic network adapted physical activity*. Consultado el 23 de abril de 2007, en www.kuleuven.be/thenapa/publications/jefmeek.ppt
- MIANGOLARRA, J. C; ALGUACIL, I. M^a y AGUILA, A. M^a (2003). *Rehabilitación clínica integral. Funcionamiento y discapacidad*. Barcelona: Masson.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a). *Primaria. Decreto de Currículum*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992b). *Primaria Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2000). *La inspección educativa en España y la Unión Europea*. Boletín de temas educativos. Centro de investigación y documentación educativa. Diciembre de 2000. N° 3. Consultado en abril de 2007 en www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol003dic00.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La inspección educativa en España y la Unión Europea*. Consultado el 2 de diciembre de 2000, en www.mec.es/cesces/5.10.f.htm
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Atención a la Diversidad. Educación Especial*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Consultado el 11 de marzo de 2007, en http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/index.htm

- MINISTERIO DE SANIDAD Y POLÍTICA SOCIAL (2007). La ONU logra un respaldo masivo a la Convención de Derechos de las Personas Discapacitadas. *Servicio de información sobre discapacidad*. Consultado 11 abril 2007, <http://sid.usal.es/mostrarficha.asp?id=27132&fichero=1.1>
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2003). *Plan nacional de accesibilidad 2004-2012*. Consultado el 25 de julio de 2005, en http://www.tt.mtas.es/periodico/asuntossociales/200307/as20030725_5.htm
- MONÉS, J. (1981). *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Edicions 62.
- MONTIEL, P. (2003). *La actividad deportiva y su impacto social en los deportistas con discapacidad*. Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado. Fundación Andalucía Olímpica y Comité Paralímpico Español.
- MORILLA, M. (2001). Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte. *Lecturas: EF y deportes*, 43. Consultado el 15 de Junio, 2008, en <http://www.efdeportes.com/>
- MUCCHIELLI, R. (1974). *El cuestionario en la encuesta psico-social*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- MUNTANER, J. J. (1991). Reforma Educativa y Educación Especial. *Revista de Educación Especial*, 8, 9-24.
- NACIONES UNIDAS. DEPARTAMENTO DE ASUNTOS ECONÓMICOS Y SOCIALES. *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* Consultado el 15 de septiembre de 2007, en <http://un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=500>
- NICHOLLS, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.) (1984). *Research on motivation in education: Students motivation*. 1, 39-73. New York: Academic Press.

- OBRA SOCIAL FUNDACIÓ LA CAIXA. *La inserció laboral de las personas amb discapacitat*. Consultado 2 de septiembre de 2008, en <http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/3866d520af8cf010VgnVCM200000128cf10aRCRD/ca/es14c1cat.pdf>
- OBRUSNÍKOVA, I; VÁLKOVÁ, H. y BLOCK, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230-245.
- OLAYO, J. M. (1999). *El alumnado con discapacidad. Juegos y deportes específicos. (II)*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ONCE. Consultado el 21 de marzo de 2007, en <http://www.once.es/new/home/>
- ONU (2008). Historia de la discapacidad y las Naciones Unidas. Las Naciones Unidas y las personas con discapacidad. *La ONU y las personas con discapacidad*. Consultado el 11 de abril de 2008, en <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y01.htm>
- ORIOL, J. (1999). *Descripció i anàlisi de les discapacitats físiques. Beneficis del l'Esport*. Actas del curso "La integració de les persones amb discapacitat a les instal·lacions esportives municipals". Barcelona: Diputació de Barcelona-AECV (documento inédito).
- ORTEGA, E (1980). Formación del profesorado. Periodo correspondiente a 1919-1936. *Medicina Deportiva*, 27 (65).
- PACIOREK, M. J. y JONES, J. A. (2001). *Disability sport & Recreation Resources*. 3ª edición. Michigan (USA): Cooper Publishing Group L.L.C.
- PADUA, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económico..
- PALAU, J. (2001). *Deportes para personas con minusvalía*. IV Forum Olímpico. Deporte Adaptado: Competición y Juegos Paralímpicos. Fundación Barcelona Olímpica.
- PAPAIOANNOU, A. y MCDONALD. A. I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.

- PARILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajeros.
- PASCUAL, J. C. (2002). *Las necesidades de formación del profesorado de Educación Física Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- PEARPOINT y FOREST (2004). En el prólogo del libro de S. Stainback y W. Stainback (2004). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.
- PEDRERO, M. C. (2005). *Análisis de la Educación Física en la región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Consultado el 1 de noviembre de 2008, en <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=27860685>
- PÉREZ, L. y CAMARGO, A. J. (2002). *Familia y discapacidad. Apuntes para una orientación rápida en la provincia de Córdoba*. Córdoba: Servicio de publicaciones Caja Sur.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, P. (2005). La integración Económica de España en la Unión Europea (1986-1995) en 75 años de política económica española. *ICE 75 años de política económica española*, 826, 107-114. Consultado el 14 abril de 2007, en http://www.revistasice.com/cmsrevistasICE/pdfs/ICE_826_107-114_A51DED7100DD2E7C633EB63389B484F0.pdf
- PETRUS, A. (1998). *Deporte, educación y diversidad*. Ponencia del Congreso del Deporte y la Educación Física en Edad Escolar en la Ciudad de Barcelona. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona (documento inédito).
- PONCE, C. E. y GARCÍA, I. D. (2009). Rehabilitación del paciente amputado de miembro inferior en la comunidad. *Medicina de Rehabilitación. Discapacidad, rehabilitación y humanidad*. Consultado el 17 de febrero de 2009, en <http://www.sld.cu/sitios/rehabilitacion/temas.php?idv=891>
- PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP.

- POWERLIFTING. *Reglamento de Clasificación Médico Funcional publicado por el comité de clasificación de Powerlifting, del Comité Paralímpico Internacional (IPC), 2004-2008*. Consultado el 15 de septiembre de 2007, <http://www.fedmf.com/reglamentos/REGLAMENTOCLASIFICACIONMEDICOFUNCIONALPW.pdf>
- PRATS, J. (1990). La formació permanent del professorat: La proposta del Ministeri d'Educació i Ciència. *Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 4, 161-173.
- PUIGDELLIVOL, I. (1997). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Grao.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Paidotribo.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2003). En el prólogo del libro de M. Ríos (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: INDE.
- PUIGDELLIVOL, I. (2006). *Una escuela para todos y todas*. Segundas Jornadas de Educación. Velilla de San Antonio. Abril del 2006. Madrid. Consultado el 4 de mayo de 2007, en www.jccm.es/edu/cpr/almansa/extra/.
- RECERCA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA I L'ESPORT. DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE L'EDUCACIÓ MUSICAL I CORPORAL (DEMC). FACULTAT DE FORMACIÓ DE MAGISTERI. Consultado el 20 de mayo de 2007, en <http://www2.ub.edu/or5/grups/Esport.htm>
- REITER, S; SCHANIN, M. y TIROSH, E. (1998). Israeli elementary school students' and teachers' attitudes toward mainstreamed children with disabilities. *Special services in the schools*. 13, 33-46.
- RIERA, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE.
- RÍOS, M. (2001). Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de educación física. *Educación Física y diversidad*, 95-112.

-
- RÍOS, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
 - RÍOS, M. (2005). *La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
 - RODRÍGUEZ, R. (1998). Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórica-Legislativa y de Género. *Escuela abierta*, 2, 63-82.
 - ROVIRA-BELETA, E. (2001). *Accesibilidad desapercibida*. IV Forum Olímpico. Deporte adaptado: Competición y Juegos Paralímpicos. Fundación Barcelona Olímpica. Barcelona.
 - ROIG, O. (2001). L'Escola Moderna i la Renovació Pedagògica a Catalunya. Congreso de Historia. Fundación Anselmo Lorenzo a Guadalajara. Consultado el 19 de abril de 2008, en <http://www.olivella.org/Rafanell/SIGLO%20XXI/PEDAGOGIA/Rosa%20Sensat%20de%20Ferrer.doc>
 - ROMERO, S. (1995). *La Formación inicial de educación física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación*. II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
 - RUIZ PÉREZ, L. M. (2005). En prólogo del libro J. Riera (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE.
 - RUIZ SÁNCHEZ, P. (2000). *La motricidad y las necesidades educativas especiales: análisis de una realidad y políticas de actuación*. Ponencia del II Congreso Nacional de Motricidad y necesidades especiales. Madrid: Asociación Española de Motricidad y necesidades educativas especiales (documento inédito).
 - RUIZ TARRAGÓ, F. (2008). Confrontar la realitat. *El Periódico de Catalunya*, jueves 3 enero del 2008, 6.

-
- SÁENZ, P. M; FRANCO, J; CERA, E. y GIMÉNEZ, F. J. (2001). ¿Qué opina el alumnado de magisterio de la educación física especial?. En F. J. Jiménez, A. Sierra, J. Tierra, M. Díaz (Eds) (2001): *Educación Física y diversidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
 - SALVADOR, N; YEPES, C. y FINESTRES, J. (2003). La actividad física y el deporte en un centro hospitalario. *Lecturas: EF y deportes*, 59, Buenos Aires. Consultado el 17 de agosto 2008, en <http://www.efdeportes.com/>
 - SAMANIEGO, P. (2006): *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Consultado el 12 de abril de 2007, en <http://www.cermi.es/bibliografia/ColeccionCermi/LATINOAM%C3%89RICA%20BAJA%20RESOLUCI%C3%93N.pdf>
 - SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. 2 edición. Madrid: Gymnos.
 - SÁNCHEZ, M. y PÉREZ, J. (1999). *Atletisme adaptat*. Postgrado Actividad Física Adaptada a la Discapacidad Física. Universidad de Barcelona (documento inédito).
 - SANCHO, J. M. (1990). *Los profesores y el currículum*. 2ª edición. Barcelona: Horsori.
 - SANTOMIER, J. (1985). Physical educators. Attitudes and mainstream: suggestions for teacher trainers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 328-337.
 - SCRUGGS, T. y MASTROPIERI, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 9-23.
 - SEAMAN, J. A; DEPAUW, K. P; MORTON, K. B. y OMOTO K. (2003). *Making Connections: from theory to practice in adapted physical education*. Arizona (USA): Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

- SEBASTIANI, E. (1999). La enseñanza de los deportes individuales. Modelos de intervención pedagógica. En D. Blázquez (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE.
- SEGURA, M. (Coord.) (2003). *Manual d'acollida per a persones amb capacitat intel.lectual límit que treballen al Departament de l'Administració de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Secretaria d'Administració i Funció Pública i Direcció General de Relacions en l'Àmbit de la Funció Pública. Consultado el 11 de mayo de 2007, en http://www.eapc.es/documentos/FP_discapacitats/manual_acollida.pdf
- SERRA, M. R. y OTROS (2005). *Fisioterapia en neurología, sistema respiratorio y aparato cardiovascular*. Barcelona: Masson
- SHERRILL, C. L. y O'CONNOR, J. (1999). Guidelines for improving adapted physical activity research. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 1-8.
- SIMÓ, N. y SOLER, J. (2006). Marta Mata i Garriga: pedagogía i política a Catalunya a la segona meitat del segle XX. *Papers d'Educació*, 4. Consultado el 15 abril de 2008, en <http://www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/articles/4articles-marta-mata.pdf>
- SOLANA, J. (1989). En el prólogo del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SOODAK, L. C; PODELL, D. M. y LEHMAN, L. R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- SORIANO, V. (2000). *La educación integradora en Europa*. Agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. Valencia: Colección Interciencias.
- SKROTZKY, K. (2003). La espina bífida. En Cl. Simard, F. Caron, F. y K. Skrotzky (2003). *Actividad física adaptada*. Barcelona. INDE. Barcelona.
- STAINBACK, S. y STAINBACK. W. (2004). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.

- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- SUNRISE MEDICAL CO. (2008). *Consideraciones biomecánicas en la silla de ruedas manual*. Consultado el 5 de abril de 2008, en <http://www.imagina.org/>
- SUOMI, J; COLLIER, D. y BROWN, L. (2003). Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 186-2002.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- THE HOUSE JUDICIARY COMMITTEE'S. (1990). H.R. Rep. No. 485, 101st Cong., 2d Sess., pt. 3, at 26 [1990], reprinted in 1990 U.S.C.C.A.N. 445, 449.7). Consultado el 12 de septiembre de 2008 en <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/Integration>
- THENAPA (2006). Sponsored and acknowledged by the European commission within the framework of Socrates programmes educational and social integration of persons with a disability through physical activity. Consultado 11 de febrero, 2007, en <http://www.kuleuven.ac.be/thenapa/publications/English.pdf>
- THENAPA (2008). *Minutes Forum Oslo. Mayo 10-14, 2000*. Consultado el 17 de agosto de 2008, en http://www.kuleuven.ac.be/thenapa/pdfs/Minutes_oslo.pdf
- THOMAS, J. R. y Nelson, J. K. (1990). *Research methods in physical activity*. 2ª edición. Illionis (USA): Human Kinetics Books.
- THOUSAND, J. S; VILLA, R. y NEVIN, A. (1994). *Creative and colaborative learning: a practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore (USA): Brookes.
- TOUSAND, J. S. y VILLA, R. A. (1995). *Creating an inclusive school*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia (USA).
- TIERRA, J. y ORGAMBIDEZ, A. (2001). La formación del profesorado de educación física a través de las necesidades educativas especiales. *Educación Física y diversidad*, 191-196.

- TORRALBA, M. A. (2001). *El deporte y la actividad física para personas con discapacidad visual*. IV Fórum Olímpico. Deporte Adaptado: Competición y Juegos Paralímpicos. Fundación Barcelona Olímpica.
- TORRALBA, M. A. (1994). *Formación permanente del profesorado en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- TORRALBA, M. A. (2004). *Atletismo adaptado para personas ciegas y deficientes visuales*. Barcelona: Paidotribo.
- TORRES, J. (1998). *El currículum oculto*. 6ª edición. Madrid: Morata.
- TREASURE, D. C. y ROBERTS, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 7 (2), 165-175.
- TRIPP, A. y SHERRILL, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8 (1), 12-27.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1988). *Claves de la Historia Social*. Barcelona: Salvat Editores.
- UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. (1995). Promising practices. That Foster Inclusive. Education. En R. A. Villa y J. S. Thousand (Eds.): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Consultado el 20 de septiembre de 2008, en <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Consultado el 2 junio de 2006, en http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/SALAMA_S.pdf
- UNESCO y MEC (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca*. Madrid: MEC.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. Consultado el 20 de septiembre de 2008, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

- UNESCO (2007). *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. Consultado el 14 de Abril de 2007 en <http://www.ibe.unesco.org/international/ice47/Spanish/FinalRep/Finalrepmain.htm>
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT (1992). *Mestre d'Educació Física. Pla d'estudis. Itinerari curricular*. Consultado el 24 de febrero de 2008, en <http://www.ub.es/fprofessorat/mef/1992/itinerari.htm>
<http://www.ub.es/fprofessorat/mef/1992/programes/154014.pdf>
http://www.ub.es/fprofessorat/programes_comuns/165AEAA.pdf
http://www.ub.es/fprofessorat/programes_comuns/159051.pdf
<http://www.ub.es/fprofessorat/mef/1992/programes/154016.pdf>
<http://www.ub.es/fprofessorat/mef/1992/MEFPla92aPla2002.pdf>
- VARIOS AUTORES (1992). *Libro de ponencias*. Congreso Internacional sobre Deporte Adaptado. Fundación Andalucía Olímpica y Comité Paralímpico Español. Consultado el 11 de febrero de 2007, en www.paralimpicsport.org/
- VARIOS AUTORES (2005). Educación. La reforma educativa. Sección Sociedad. *El País*, 28 de noviembre de 2005, 37-40.
- VAUGHN, S. y SCHUMM, J.S. (1995). *Responsible inclusion for students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), 264-290.
- VENTURA, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Consultado el 27 de septiembre de 2008, en http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0909105-141455//TESIS_JJVENTURA.pdf
- VILLAR, L. M. (1982). *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid: Santillana.
- VOGLER, W; KORANDA, P y ROMANCE, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: a case study. *Adapted Physical Quarterly*, 17 (2), 161-175.

- WALLING, M. D. y DUDA, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- WHEELER, D. (1976). *El desarrollo del curriculum escolar*. Madrid: Santillana.
- WILLIAMS, B. (2003). *Assistive devices, adaptive strategies, and recreational activities for students with disabilities: a practical guide for including students who need assistive devices and adaptive strategies into physical education and recreation activities*. Illinois (USA): Sagamore Publishing.
- XARXA EDUCATIVA DE CASTELLDEFELS (2006). *Recull de recursos externs als centres educatius. Humans (professionals-serveis) i materials (ajuts). Pla Educatiu d'Entorn 2006-2007*. Consultado el 16 de junio de 2008, <http://www.xtec.cat/se-castelldefels/crp/documents/recreursos.doc>
- ZOERINK, D. A. (1987). Early play and recreation experiences of persons with physical disabilities: an exploration. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4 (4), 293-304.
- ZUCCHI, D. G. (2001). Deporte y discapacidad. *Lecturas: EF y deportes*, 43. Consultado 25 de marzo de 2003, <http://www.efdeportes.com/efd43/discap.htm>

DOCUMENTOS LEGALES CONSULTADOS

- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, 1978.
- DECRETO 1931, de 29 de septiembre, del Plan de Estudios de las Escuelas Normales. En Gaceta de Madrid de 30 de septiembre de 1931.
- DECRETO 1931, de 22 de diciembre, que deroga la “Cartilla de Gimnástica infantil”, aprobada con el Real Decreto de 18 de junio de 1924.
- DECRETO 1940, de 10 de febrero, del Plan Bachiller.
- DECRETO 1950, de 7 de julio, del Reglamento para las Escuelas de Magisterio. En BOE, 4 de agosto de 1950.

- DECRETO 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba y cumplimenta el Artículo 10 del texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. En BOE, 13 de noviembre de 1967.
- DECRETO 117/1984, de 17 de abril, sobre la Ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario. En DOGC, 18 de mayo de 1984.
- DECRETO 106/1990, de 3 de mayo, por el que se modifica el Decreto 163/89, de 23 de junio, que regula la inspección de Enseñanza en Catalunya. DOGC, 16 de mayo de 1990.
- DECRETO 75/1992, de 9 de marzo, sobre la ordenación general del las enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria en Catalunya. En DOGC, 3 de abril de 1992.
- DECRETO 95/1992, de 28 de abril, sobre el currículum de la educación primaria de Catalunya. En DOGC, 1593, 13 de mayo de 1992
- DECRETO 223/1992, de 25 de septiembre, que a igual que el anterior, también desarrolla el currículum de la educación primaria de Catalunya. En DOGC 1662, de 28 de octubre de 1992.
- DECRETO 155/1994, de 28 de junio, donde se regulan los servicios educativos del Departament d'Ensenyament. En DOGC, 8 de julio de 1994 (Desarrolla el Decreto 75/1992).
- DECRETO 135/1995, de 24 de marzo, de Desarrollo de la Ley 20/91, de 25 de noviembre, de Promoción de la Accesibilidad y de Supresión de Barreras Arquitectónicas y de aprobación del Código de Accesibilidad. En DOGC, 28 de abril de 1995.
- DECRETO 299/1997, de 25 de noviembre, ordenación atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales temporales o permanentes. En DOGC 28 de noviembre de 1997.
- DECRETO 204/1999, de 27 de julio, de nueva redacción del capítulo 6 del decreto 135/1995 de promoción de accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas. En DOGC, 3 de agosto de 1999.

- DECRETO 83/2003, de 12 de junio, por el que se integra el Instituto Nacional de Educación Física (INEFC) en la Universidad Politécnica de Madrid. En BOCM, 23 de junio de 2003.
- DECRETO 180/2005, de 30 de agosto, que modifica el DECRETO 155/1994, de 28 de junio, que regulaba los servicios educativos. En DOGC, 1 septiembre de 2005.
- DECRETO 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria en Cataluña. En DOGC 29 de junio de 2007.
- LEY 1857, de 9 de septiembre, Instrucción pública (Ley Moyano).
- LEY 1883, de 9 de marzo, creación de la Escuela Central de Profesores Gimnástica. En Gaceta de Madrid de 10 de marzo de 1883.
- LEY 1940, de 6 de diciembre, creación del Frente de Juventudes. Institución y funciones”. En BOE 7 de diciembre de 1940.
- LEY 1945, de 17 de julio, Educación Primaria. En BOE, 18 de julio de 1945.
- LEY 77/1961, de 23 de diciembre, Elola-Olaso de Educación Física y Deportes. En BOE, 27 de diciembre de 1961.
- LEY 169/1965, de 21 de diciembre, de la reforma de la Enseñanza Primaria. En BOE, de 23 de diciembre de 1965.
- LEY General 14/1970, de 30 de mayo, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. En BOE, de 7 de agosto de 1970.
- LEY Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, Estatut d’Autonomia de Catalunya. En BOE, 22 de diciembre de 1979. En DOGC, 31 de diciembre de 1979.
- LEY 13/1980, de 31 de marzo, General de Cultura Física y del Deporte. En BOE, de 12 de abril de 1980.
- LEY 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. En BOE, 30 de abril de 1982.
- LEY 11/1983, de 25 de agosto, Orgánica de la Reforma Universitaria (LRU). En BOE, de 1 de septiembre de 1983.

- LEY 8/1985, de 3 de julio, Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). En BOE, 4 de diciembre de 1985.
- LEY 3/1990, de 21 de junio, de habitabilidad de minusválidos. En BOE, 22 de junio de 1990.
- LEY 1/1990, de 3 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En BOE, 4 de octubre de 1990.
- LEY 20/1991, de 25 de noviembre, de Promoción de la Accesibilidad y de Supresión de Barreras Arquitectónicas. En DOGC, 4 de diciembre de 1991.
- LEY 15/1995, de 30 de mayo, sobre los límites del dominio sobre inmuebles para eliminar barreras arquitectónicas a las personas con discapacidad. En BOE, 31 de mayo de 1995.
- LEY 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). En BOE, 21 de noviembre de 2005.
- LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. En BOE, 3 de diciembre de 2003.
- LEY 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia. En BOE, 15 de diciembre de 2006.
- LEY 2/2006, de 3 de mayo, de Ley Orgánica de Educación (LOE). En BOE, 4 de mayo de 2006.
- ORDEN de 29 de diciembre de 1919, por la que se establece la Escuela Central de Gimnasia del ejército. En BOE de 30 de diciembre de 1919.
- ORDEN de 19 de diciembre de 1932, por la que se regulan las normas para obtener el título de Profesor de Profesores de Educación Física. En Gaceta de Madrid, 30 de diciembre de 1932.
- ORDEN de 7 de noviembre de 1933, por la que se deroga el título de profesor especial a los profesores de Gimnasia. En Gaceta de Madrid, 9 de noviembre de 1933.

- ORDEN de 28 de octubre de 1935, por la que se realiza la reválida para el profesorado de Educación Física. En Gaceta de Madrid, 29 de octubre de 1935.
- ORDEN de 19 de noviembre de 1935, por el que se suspende el nombramiento de docentes de Educación Física. En Gaceta de Madrid, 29 de octubre de 1935.
- ORDEN de 16 de octubre de 1941, por la que se encomienda al Frente de Juventudes la Educación Física en los Centros de Enseñanza. En BOE, 18 de octubre de 1941.
- ORDEN de 16 de octubre de 1941, por la que se establece las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de iniciación a las Enseñanzas del Hogar en los centros de Primera y Segunda enseñanza. En BOE, 18 de octubre de 1941.
- ORDEN de 24 de septiembre de 1942, sobre el Plan provisional de los estudios de la carrera de Magisterio. BOE 30 de septiembre de 1942.
- ORDEN de 27 de noviembre de 1943, desarrolla las asignaturas del segundo curso de Cultura General de la carrera de Magisterio. En BOE, 30 de noviembre de 1943.
- ORDEN de 16 de octubre de 1944, donde se ordena el 3º curso de Cultura General de la carrera de Magisterio. En BOE, 21 de octubre de 1944.
- ORDEN de 26 de octubre de 1944, cuarto curso de Cultura General de la carrera de Magisterio.
- ORDEN de 26 de febrero de 1947, desempeño de la enseñanza de la Educación Física en las Escuelas de Magisterio y donde se dicta la práctica de la asignatura de Educación Física por sexos separados. En BOE, 4 de abril de 1947.
- ORDEN de 18 de noviembre de 1947, donde se aprueba el Cuestionario de Iniciación Profesional para los alumnos y alumnas de Magisterio. En BM, de 8 de diciembre de 1947.
- ORDEN de 20 de julio de 1950, Programa de Educación Física Femenina para la carrera de Magisterio. En BM, 14 de agosto de 1950.

- ORDEN de 11 de marzo de 1969, sobre la impartición de la Educación Física en los últimos cursos de EGB, a cargo de Maestros Nacionales. En BOE, 28 de marzo de 1969.
- ORDEN de 27 de marzo de 1969, sobre las prácticas según el Plan de estudios y la realización de cursos de Educación Física como optativos.
- ORDEN de 2 de febrero de 1971, sobre la distribución de 1.800.000 y 1.830.000 pesetas para el complemento de especial preparación de los Profesores de Educación física y Formación Político social de las Escuelas Nacionales. En BOE, 5 de julio y 10 de julio de 1971.
- ORDEN de 1 de abril de 1971, sobre el concurso de méritos entre Maestros Nacionales para la provisión de plazas de especialistas en Educación Física en escuelas públicas. En BOE, 31 de mayo de 1971.
- ORDEN de 4 de mayo de 1973, sobre la regulación de cursillos de especialización para el profesorado de EGB. En BOE, 16 y 17 de mayo de 1973.
- ORDEN de 16 de mayo de 1975, sobre el Plan Nacional de perfeccionamiento del profesorado. En BOE, 18 de mayo de 1975.
- ORDEN de 1 de febrero de 1978, por la que se convocan cursos de especialización y perfeccionamiento de EGB. En BOE, 16 de marzo de 1978.
- ORDEN de 13 de septiembre de 1985, sobre la convocatoria de cursos de especialización y perfeccionamiento para profesores de EGB. En BOE, 18 de septiembre de 1985.
- ORDEN , de 30 de enero de 1986, sobre proporciones personal-alumnos. En BOE, 29 de mayo de 1986.
- ORDEN de 4 de junio de 1987, sobre la convocatoria de cursos de especialización de Educación Física para funcionarios del cuerpo de profesores de EGB. En BOE, 9 de junio de 1987.
- ORDEN DE 11 de abril de 1989, por la que se crean los Centros de Recursos Educativos para los Deficientes Auditivos (CREDA). En DOGC, 19 de abril de 1989.

- ORDEN de 15 de junio de 1990, por la que se crea la comisión técnica de Educación Especial. En DOGC, 4 de junio de 1990.
- ORDEN de 18 de septiembre de 1990, se establecen las proporciones de profesionales especialistas en las escuelas y alumnado en atención educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. En BOE, 2 de octubre de 1990.
- ORDEN de 29 de noviembre de 1991, se establece la proporción de profesionales para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas de disminuciones graves y permanentes, escolarizados en unidades y centros de educación especial, públicos y privados. En DOGC, 29 de enero de 1992.
- ORDEN de 25 de agosto de 1994, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículum de la etapa de la educación infantil y de la etapa de educación primaria. En DOGC, 14 de septiembre de 1994.
- ORDEN de 4 de noviembre de 1994, sobre el reconocimiento de estadios de promoción docente. En DOGC, 30 de noviembre de 1994. Ampliada por la Orden de 30 de diciembre de 1997, en DOGC, 14 de enero de 1998.
- ORDEN de 10 de julio de 1995, por la que se regula la adaptación del currículum de Educación Física para el alumnado con necesidades educativas especiales en el Bachillerato Unificado y Polivalente, en la Formación Profesional de primer y segundo grado y en la Educación Secundaria. En BOE, 15 de julio de 1995.
- ORDEN de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. En BOE, 23 de febrero de 1996.

- ORDEN de 24 de abril de 1996, sobre la duración del periodo de escolarización obligatoria del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En BOE, 3 de mayo de 1996.
- ORDEN de 29 de mayo de 1998, por la que se convocan ayudas de educación especial, curso 1998-1999. En BOE, 1 de julio de 1998.
- ORDEN de 22 de marzo de 1999, se regulan los programas de formación para la Transición a la Vida Adulta destinados al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. En BOE, 10 de abril de 1999.
- ORDEN de 21 de junio de 2000, por la que se convocan ayudas para el alumnado con necesidades educativas especiales para el curso 2000/2001. En BOE, 8 de julio de 2000.
- ORDEN de 1 de agosto de 2002, por lo que se regulan los programas adaptados de Garantía Social y los programas de transición a la vida adulta destinados a chicos y chicas con necesidades educativas especiales, derivadas de las discapacidades, escolarizados en centros de educación especial o unidades de educación especial en centros ordinarios. En DOGC, 13 de septiembre de 2002.
- PROPOSICIÓN DE LEY de 10 de julio, 1879.
- REAL DECRETO de 30 de agosto de 1914, de la Reforma de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio.
- REAL DECRETO de 29 de diciembre de 1919, de la creación de la Escuela de Educación Física. En BOE, 30 de diciembre de 1919.
- REAL DECRETO de 18 de junio de 1924, de la implantación de la Cartilla de Gimnástica infantil.

- REAL DECRETO de 8 de mayo de 1925, sobre la comisión especial para unificar y reglamentar todo lo relativo a la Educación Física de la infancia y la juventud a instrucción militar. En Gaceta de Madrid, 9 de mayo de 1925.

- REAL DECRETO 20909/1980, de 3 de octubre, sobre la transferencia de servicios del Estado a la Generalitat de Catalunya en materia de enseñanza. En DOGC, 30 de diciembre de 1980.
- REAL DECRETO 69/1981, de 9 de enero, sobre la ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial". BOE, 17 de enero de 1981.
- REAL DECRETO 710/1982, de 12 de febrero, sobre la fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo medio. En BOE, 15 de abril de 1982.
- REAL DECRETO 2639/1982, de 15 de octubre, sobre la ordenación de la Educación Especial. En BOE, 22 de octubre de 1982.
- REAL DECRETO 117/1984, de 17 de abril, sobre la Ordenación de la Educación Especial para su integración en el Sistema Educativo Ordinario. En DOGC, 18 de mayo de 1984.
- REAL DECRETO 185/1985, de 23 de enero, que regula los estudios universitarios, la obtención del doctorado y otros estudios de postgrado. En BOE, 3 de junio de 1988.
- REAL DECRETO 334/1985, 6 de marzo, sobre la ordenación de la Educación Especial. En BOE, 16 de marzo de 1985.
- REAL DECRETO 260/1986, de 17 de enero, por la que se crea la representación permanente de España en la Unión Europea. En BOE, 13 de febrero de 1986.
- REAL DECRETO 969/1986, de 11 de abril, creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. En BOE, 21 de mayo de 1986.
- REAL DECRETO 556/1989, de 19 de mayo, sobre medidas mínimas de accesibilidad en los edificios. En BOE, 23 de mayo de 1989.
- REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por la que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. En BOE, 26 de junio de 1991.
- REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, de título universitario oficial de maestro en sus diversas especialidades y directrices de los planes de estudios. En BOE, 11 de octubre de 1991.

- REAL DECRETO 155/1994, de 28 de junio, que regulan los servicios educativos del Departament d'Ensenyament. En DOGC, 8 de julio de 1994.
- REAL DECRETO 334/1995, de 6 de marzo, de la Ordenación de la Educación Especial. En BOE, 16 de marzo de 1985.
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, sobre la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. En BOE, 2 de junio de 1995.
- REAL DECRETO 299/1997, el 25 de noviembre, sobre la atención educativa con alumnado con necesidades educativas especiales. En DOGC, 28 de noviembre de 1997.
- REAL DECRETO 2021/1997, el 26 de diciembre, por el que se establece la organización y funciones del Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías. En BOE, 27 de diciembre de 1997.
- REAL DECRETO 778/1998, de 30 de abril, que regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios de postgrado. En BOE, 1 de mayo de 1998.
- REAL DECRETO 2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente. En BOE, 31 de julio de 2003.
- REAL DECRETO 177/2004, de 30 de enero, por el que se determina la composición, funcionamiento y funciones de la Comisión de protección patrimonial de las personas con discapacidad. En BOE, 6 de febrero de 2004.
- REAL DECRETO 180/2005, de 30 de agosto, que regula los servicios educativos. En DOGC, 1 de septiembre de 2005.
- REAL ORDEN de 18 de junio de 1924, por el que se declara obligatoria la Cartilla Gimnástica Infantil. En Gaceta de Madrid, 19 de junio de 1924.
- REAL ORDEN de 7 de enero de 1926, sobre los Cursos de maestros en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo. En Gaceta de Madrid, 25 de enero de 1926.

- REAL ORDEN de 8 de marzo de 1927, sobre la comisión para organizar la Educación Física. En Gaceta de Madrid, 19 de marzo de 1927.
- REAL ORDEN de 23 de julio de 1927, donde se declara como Instructores de Educación Física a todos los Maestros que han realizado el curso de perfeccionamiento en la Escuela Aneja de la Normal Central de Maestros. En Gaceta de Madrid, 31 de julio de 1927.
- REAL ORDEN de 3 de junio de 1929, sobre la subvención a las escuelas con gimnasia en su plan de estudios. En Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. 1º semestre de 1929. P.666.
- RESOLUCIÓN de 6 de diciembre de 1943, publicación de los cuestionarios de las asignaturas del segundo curso de Cultura General, de los estudios de magisterio. En BOE del 10.
- RESOLUCIÓN de 2 de agosto de 1969, sobre la convocatoria a concurso de méritos entre Maestros Nacionales para provisiones de plazas de Educación Física en las escuelas”. En BOE, 7 de agosto de 1969.
- RESOLUCIÓN de 28 de julio de 1972, sobre la ordenación General de Ordenación Educativa. En BOE, 29 de agosto de 1972.
- RESOLUCIÓN de la Dirección General de Ordenación Educativa de 7 de junio de 1973. Convocatoria de cursillos de Educación Física para los profesores de EGB que han de impartir esta clase de enseñanza a los alumnos de la 2ª Etapa de EGB. En BOE, 20 de junio de 1973.
- RESOLUCIÓN de la Dirección General de Educación Básica por la que se convocan cursos de especialización y perfeccionamiento del Profesorado de EGB. En BOE, 14 de mayo de 1979, BOE 21 de abril de 1980, BOE 20 de marzo de 1981 y BOE 24 de abril de 1982.
- RESOLUCIÓN de la Dirección General de Renovación Pedagógica, de 15 de junio de 1989, donde se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.

- RESOLUCIÓN de 7 de abril de 1992, por la que se crea la comisión de evaluación de la reforma de la Educación Especial. En DOC, 16 de abril de 1992.
- RESOLUCIÓN de 5 de noviembre de 1993, de modificación de la resolución de 7 de abril de 1992, por la que se crea la comisión de evaluación de la reforma de Educación Especial. DOGC, 19 de noviembre de 1993.
- RESOLUCIÓN del Ministerio de Educación y Ciencia, de 25 de abril de 1996, se regula la elaboración del proyecto curricular de la enseñanza básica obligatoria en los centros de Educación Especial. En BOE, 15 de mayo de 1996.
- RESOLUCIÓN de la Secretaría de Estado de Educación, de 29 de abril de 1996, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociados a condiciones personales de sobredotación intelectual. En BOE, 16 de mayo de 1996.
- RESOLUCIÓN de la Secretaría de Educación y Formación Profesional, de 20 de marzo de 1997, por la que se determina los plazos de presentación y resolución de los expedientes del alumnado con necesidades educativas especiales asociados a condiciones personales de sobredotación intelectual. BOE, 4 de abril de 1997.
- RESOLUCIÓN de 9 de julio de 1997, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para la autorización de cursos de especialización para el profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial, y de habilitación para los profesionales del primer ciclo de Educación infantil. En DOGC, 30 de julio de 1997.
- RESOLUCIÓN de 20 de mayo de 1999, por la que se propone un modelo de programas para la Transición a la Vida Adulta destinados al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. En BOE, 3 de junio de 1999.

- RESOLUCIÓN de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, de 8 de mayo de 2003, por la que se convocan ayudas para el alumnado con necesidades educativas especiales para el curso 2003-2004. En BOE, 23 de mayo de 2003.

ANEXOS

INDICE DE LOS ANEXOS

Nº	DOCUMENTOS ANEXOS	PAG.
1	ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	687
2	CUESTIONARIO PILOTO.....	689
3	CUESTIONARIO DEFINITIVO.....	699
4	VARIABLES, VALORES Y MEDIDAS ESTADÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO.....	706
5	ESTADÍSTICA OFICIAL DEL CURSO 2001-2002. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. GENERALITAT DE CATALUNYA.....	716
6	RELACIÓN DE CENTROS ORDINARIOS DE PRIMARIA DE CATALUNYA QUE RESPONDEN AL CUESTIONARIO DEFINITIVO	718
7	BIBLIOGRAFÍA EFA. CUESTIONARIOS CON RESPUESTAS DE INTERÉS.....	728
8	INSTALACIONES ADAPTADAS. CUESTIONARIOS CON RESPUESTAS DE INTERÉS.....	753
9	CATEGORIA EDUCADOR EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTROS PÚBLICOS (Propuesta acuerdo 25-4-2001).....	797

ANEXO N° 1: ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Características generales:

- Referencias registradas 433
- Por años de edición, 389 referencias¹²⁹:

AÑO	TOTAL	PORCIENTO
1800	3	0,771%
1900/1949	28	7,197%
1950/1979	25	6,426%
1980/1989	53	13,624%
1990/1999	137	35,218%
2000/2009	143	36,760%
TOTALES	389	99,996%

Resumen:

En la Bibliografía consultada se registran 433.

El 71,97% del total de las referencias, esta editada a partir del año 1990.

Corresponden a leyes, decretos, órdenes y resoluciones 119 de los asentamientos, entre los que se encuentran 31 que fueron emitidos entre los años 1800 y 1949.

¹²⁹ Del total de 433 referencias, en el cuadro se tienen en cuenta solo 389 por ser las que tienen años de edición.

ROGAMOS SU COLABORACIÓN PARA CUMPLIMENTAR ESTE CUESTIONARIO. SUS OPINIONES Y SUGERENCIAS SERAN DE GRAN VALOR PARA MEJORAR EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA.

Fecha _____ No _____

DATOS DEL CENTRO

1. Pueblo o ciudad del Centro _____

2. Barrio o distrito del Centro _____

3. Tipo de Centro Publico

Privado Concertado Laico
 No Laico

No Concertado Laico
 No Laico

PROFESOR/A

1. Sexo Varón
 Hembra

2. Profesor/a:
 Interino Substituto Funcionario Contrato fijo Contrato eventual.

3. Titulación académica;
 Diplomado en Educación Física.
 Licenciado en Educación Física.
 Otras diplomaturas _____
 Otras licenciaturas _____
 Otras titulaciones _____

-
4. Asistencia a cursos, posgrados, masters, etc., relacionados con la Educación Física:
- Convencional
 - Adaptada
5. Número de años que lleva impartiendo la docencia en la asignatura de Educación Física:
- Menos de 3 años.
 - De 3 a 5 años.
6. Enseña alguna otra especialidad?
- Si
 - No

Si la respuesta es afirmativa, especificar cual

7. En que ciclo o ciclos imparte la Educación Física?
- Educación Infantil.
 - Ciclo Inicial.
 - Ciclo Medio.
 - Ciclo Superior.

CURRÍCULUM

Nota:

Alumnado con limitaciones físicas son los estudiantes con parálisis cerebral, paraplejias, tetraplejias, espina bifida, hemiplejias y amputaciones.

1. La atención a la diversidad y a la integración escolar de alumnos con discapacidades, han sido siempre dos cuestiones muy ligadas . ¿Cree que los contenidos de la Reforma los tiene muy en cuenta?
- Si. ¿Podría ampliar su respuesta?
 - Parcialmente ¿Podría ampliar su respuesta?
 - No ¿Podría ampliar su respuesta?

2. ¿Qué opina el claustro de su centro sobre la educación física y el deporte escolar adaptado en una clase convencional con un alumno/a con discapacidades?
- La educación física y el deporte escolar adaptado desarrolla al máximo las posibilidades de los alumnos con discapacidades.
 - La educación física y el deporte escolar adaptado permite adaptarse a las características de sus alumnos con discapacidades y respetar las diferencias..
 - Si se aplica una Educación Física y un deporte escolar adaptado, se realiza una pedagogía diferenciada.
 - No hay comentarios ni valoraciones sobre este tema.
3. ¿Qué modalidades deportivas enseña en el ciclo superior?
- | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Balonmano | <input type="checkbox"/> Fútbol Americano | <input type="checkbox"/> Korfball |
| <input type="checkbox"/> Baloncesto | <input type="checkbox"/> Voleibol | <input type="checkbox"/> Natación |
| <input type="checkbox"/> Tenis | <input type="checkbox"/> Hockey | <input type="checkbox"/> Badminton |
| <input type="checkbox"/> Atletismo | <input type="checkbox"/> Rugby | <input type="checkbox"/> Tenis mesa |
| <input type="checkbox"/> Fútbol | <input type="checkbox"/> G. Deportiva | <input type="checkbox"/> Esquí |
| <input type="checkbox"/> G. Rítmica | <input type="checkbox"/> Béisbol | |
- Otras _____
4. Conteste a esta pregunta si enseña Educación Física en el ciclo superior y tiene un alumno/a con limitaciones físicas en la clase de alumnos convencionales.
¿Qué modalidades deportivas realiza?
- | | | |
|-------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Balonmano | <input type="checkbox"/> Fútbol Americano | <input type="checkbox"/> Korfball |
| <input type="checkbox"/> Baloncesto | <input type="checkbox"/> Voleibol | <input type="checkbox"/> Natación |
| <input type="checkbox"/> Tenis | <input type="checkbox"/> Hockey | <input type="checkbox"/> Badminton |
| <input type="checkbox"/> Atletismo | <input type="checkbox"/> Rugby | <input type="checkbox"/> Tenis de mesa |
| <input type="checkbox"/> Fútbol | <input type="checkbox"/> G. Deportiva | <input type="checkbox"/> Esquí |
| <input type="checkbox"/> G. Rítmica | <input type="checkbox"/> Béisbol | |
- Otras _____
5. Si tiene o ha tenido algún alumno/a con limitaciones físicas en una clase de alumnos convencionales, podría usted señalar que tipo de juegos realiza:
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Juegos de carrera | <input type="checkbox"/> Juegos de comunicación |
| <input type="checkbox"/> Juegos de saltos | <input type="checkbox"/> Juegos de ataque y defensa |
| <input type="checkbox"/> Juegos de relevos | <input type="checkbox"/> Juegos de cooperación |
| <input type="checkbox"/> Juegos de fuerza | <input type="checkbox"/> Juegos de expresión corporal |
| <input type="checkbox"/> Juegos de velocidad de reacción | <input type="checkbox"/> Juegos de sensoriales |
| <input type="checkbox"/> Juegos de equilibrio | <input type="checkbox"/> Juegos de conocimiento del cuerpo |
- Juegos con pelotas
- Otros _____

-
6. Si tiene o ha tenido un alumno/a con limitaciones en una clase de ciclo superior, podría Vd. señalar actividades que utiliza o ha utilizado para trabajar por ejemplo el deporte del atletismo.
- Cursas atléticas continuas.
 - Fartleck.
 - Circuito aeróbico.
 - Repeticiones y series.
 - Saltos.
 - Lanzamientos Disco
 - Peso
 - Jabalina
 - Relevos.
 - Ejercicios de fuerza.
 - Ejercicios de flexibilidad.
 - Interval-training.
 - Ejercicios de velocidad de reacción.
 - Carreras de velocidad.
 - Otras _____
7. Algunos profesores del claustro piensan que la integración de los alumnos con limitaciones físicas en el área de educación física, tiene menos importancia que en otras asignaturas. Cómo cree usted que se encuentran:
- Totalmente equivocados. ¿Puede matizar su respuesta?
 - Parcialmente equivocados. ¿Puede matizar su respuesta?
 - Tienen razón. ¿Puede matizar su respuesta?
8. Para la mejora del Currículum de Educación Física Adaptada de Primaria, su departamento, que procedimiento estima más apropiado?
9. Algunos padres de alumnos con limitaciones físicas no creen necesario que su hijo/a practique el atletismo adaptado en la escuela, piensan que tiene poca importancia en el área de Educación Física . Cómo cree usted que se encuentran:
- Totalmente equivocados. ¿Puede matizar la respuesta?
 - Parcialmente equivocados. ¿Puede matizar la respuesta?
 - Tienen razón. ¿Puede matizar la respuesta?

ALUMNADO

1. Alumnado:
 - Mixto
 - Femenino
 - Masculino

2. En el Ciclo Superior, número aproximado de alumnos por grupo:
 - Menos de 20
 - De 20 a 25
 - De 25 a 30
 - + de 30

4. ¿Alguna vez ha tenido algún alumno/a con limitaciones físicas?
 - Si Actualmente
 - En otro año académico

 - No

Si la respuesta es afirmativa,

 - a) ¿En que curso se encontraba el alumno/a?
 - b) Cuantos alumnos había en total en la clase (estudiantes convencionales mas el alumno con discapacidades)?

5. Si Vd. Ha tenido un alumno/a con limitaciones físicas en el ciclo superior, ¿Cómo calificaría la actitud de los alumnos convencionales hacia su compañero con discapacidad física en las clases de Educación Física?
 - Buena
 - Indiferente
 - Rechazo

6. Para una buena integración de los estudiantes con discapacidades en el área de Educación Física, su departamento que aspecto o aspectos cree más oportunos?
 - Adaptar los contenidos de la Reforma.
 - Comprar material adaptado.
 - Reducir el número de alumnos en el aula.
 - Proporcionar al profesor/a de Educación Física un asistente que ayude en las sesiones.
 - Adaptar toda clase de actividades deportivas.
 - Adaptar solamente una parte de las actividades deportivas.
 - Asistir a cursos, seminarios, congresos, etc., que refuercen y amplien los conocimientos sobre la Educación Física adaptada.

RECURSOS

Instalaciones deportivas

1. ¿Tiene el Centro instalaciones deportivas?

Si

No

a. Si la respuesta es afirmativa, señale sus instalaciones:

Gimnasio.

Polideportivo cubierto.

Polideportivo descubierto.

Campo de fútbol.

Sala de expresión corporal.

Sala de psicomotricidad.

Piscina.

b. Si la respuesta es negativa, ¿Dónde realizan la práctica de la Educación Física?

2. ¿Tiene el Centro instalaciones deportivas para realizar el deporte adaptado?

Si

No

En caso afirmativo, señale las instalaciones adaptadas:

Gimnasio.

Polideportivo cubierto.

Polideportivo descubierto .

Campo de fútbol.

Piscina.

Sala de expresión corporal.

Sala de psicomotricidad.

Material

1. ¿Tiene el Centro material adaptado para practicar la Educación Física con alumnos con limitaciones físicas?

Si

No

Si la respuesta es afirmativa, ¿podría comentar su respuesta?

2. En algunas clases de Educación Física los alumnos con discapacidades físicas no participen de la sesión porque el profesor, en ese momento, no ha tenido los suficientes recursos materiales, didácticos y humanos. ¿Puede Vd. Explicar algún caso?

3. Si la respuesta de arriba es afirmativa ¿recuerda en que curso escolar sucedió?

Bibliografía

1. Puede decir el número aproximado de libros sobre Educación Física que figuran en su departamento.
 - Menos de 5
 - De 5 a 10
 - De 10 a 15
 - De 15 a 20
 - Más de 20

2. ¿Qué número aproximado de libros sobre Educación Física adaptada figuran en su departamento?
 - Menos de 3
 - De 3 a 5

3. Señale los temas de bibliografía de educación física adaptada que tiene en su departamento:
 - Las discapacidades.
 - El deporte adaptado.
 - Juegos adaptados.
 - Atletismo adaptado.
 - Deportes colectivos adaptados.
 - El Goalball (fútbol para personas con limitaciones visuales).
 - Natación adaptada.
 - Deportes al aire libre adaptados.
 - La diversidad.
 - La integración.
 - El Currículum adaptado.
 - El baloncesto en silla de ruedas.
 - Las Paraolimpiadas.
 - Otras: _____

Cursos e información

1. Si ha tenido Vd. algún alumno/a con limitaciones físicas, la primera vez que sucedió, ¿tenía algún tipo de información?

- Si
 No

En el caso afirmativo, puede señalar en que apartados:

- Cursos, postgrados, masters sobre Educación Física Adaptada .
 Alumnado con discapacidades.
 Educación Física Adaptada.
 Recursos materiales y didácticos adaptados.
 Juegos adaptados.
 Deportes adaptados.
 Currículum.

2. ¿Desearía que la Administración proporcionara algún tipo de asesoramiento sobre alguna cuestión específica relacionada con la Educación Física Adaptada?

- No. ¿Puede comentar su respuesta?
- Si. Contenidos y objetivos del Currículum
 Recursos materiales.
 Deporte colectivo adaptado.
 Deporte individual adaptado.
 Deporte y actividades al aire libre adaptadas.
 Juegos adaptados.
 Recursos didácticos .
 Cursos, seminarios, postgrados, masters, ...
 Otros.....

Observaciones

CLAUSTRO

1. ¿Existe un grupo de profesores encargados del planteamiento, debate, etc., de todo lo que hace referencia a la integración escolar del alumnado con discapacidades?

- Si
 No

Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuántos son?

Observaciones

2. En el caso de que Vd. Tenga un alumno con discapacidades físicas ¿Hay alguna persona en la escuela o fuera de ella, especializada , que asesore y oriente en las sesiones de Educación Física adaptada?
- Si Persona que pertenece a la plantilla del Centro
 - Persona que no pertenece a la plantilla del Centro

 - No
3. Si la respuesta anterior es afirmativa, la persona especializada:
- Asesora sobre los contenidos del Currículum pero no participa en las sesiones.
 - Asesora los contenidos del Currículum y participa en las sesiones ayudando al profesor y al alumno con discapacidades.

Dallas, USA, 8 de gener de 2002.

Benvolgut/da company/a:

El meu nom és Montserrat Cumellas i Riera. Sóc professora d'Educació Física a 1r cicle d'ESO en un IES de Badalona i una de les doctorants de l'INEFC de Barcelona, però actualment visc i treballo a Dallas, USA.

Estic fent la meua tesi relacionada amb la integració de l'alumnat amb discapacitats motrius a les classes d'Educació Física convencional a Primària a Catalunya, dirigida pel Doctor Miquel Àngel Torralba, professor de la Universitat de Barcelona.

Durant la meua experiència professional a les escoles de Primària de Catalunya, he conegut alumnes amb discapacitats i la problemàtica que suposa el fet d'observar que el professorat d'Educació Física no té els recursos suficients per portar a bon fi la seva integració en els centres d'ensenyament.

Necessito que m'ajudis a contestar el qüestionari adjunt que t'envio. Les teves opinions i suggerències seran de gran valor per millorar el Currículum de l'Educació Física Adaptada de Primària.

La manera de contestar és molt fàcil. S'ha de posar una creu a la resposta més adequada de cada pregunta. Hi ha alguna pregunta oberta perquè puguis ampliar la teua resposta.

Si us plau, pren uns pocs minuts per completar-lo i retornar-lo per e-mail a la meua adreça electrònica mcumellas@hotmail.com. És IMPORTANT que abans de tornar a enviar el document, el guardis al teu ordinador i després el recuperis com a document adjunt a l'e-mail. Si no ho fas així, el qüestionari m'arribarà en blanc. També ho pots enviar a la meua adreça d'Espanya: Marià Fortuny, 19 2^a, San t Boi de Llobregat. Barcelona 08830.

Estigues segur/a que la informació serà només utilitzada per elaborar la meua tesi doctoral. Les teves respostes seran guardades confidencialment i afegides a les d'altres professors/es participants en l'estudi.

El número d'identificació de cada qüestionari serà utilitzat només pel tractament intern del retorn d'aquest.

GRÀCIES per endavant per completar i retornar el qüestionari! Si tens algun dubte, si us plau envia'm un e-mail a l'adreça abans esmentada.

Gràcies per tot.

Atentament,

Montserrat Cumellas i Riera

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº _____ Data: _____

1. DADES DEL CENTRE nº _____

1.1 Localització del Centre

Província: _____ Servei Territorial: _____

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

- Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic
 Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

- Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

- Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

- Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.
 Altres titulacions _____

2.4 Assistència a cursos

- Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

- 0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

- Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

- Educació Infantil Cicle Inicial Cicle Mijà Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? _____

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4. 4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
- Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
- Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

- Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5. 1 Recursos humans

5. 1. 1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

- Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre
- Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre
- No

5. 1. 2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

- Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions
- Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5. 2 Recursos funcionals (Instal·lacions)

5. 2. 1 Té el Centre equipaments i instal·lacions escolars adaptades?

- Sí No

5. 2. 2 Té el Centre instal·lacions esportives?

- Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal·lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
- Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Pati y/o exterior centre

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física?

5. 2. 3 Té el Centre instal·lacions esportives adaptades?

- Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal·lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
- Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5.3 Material Educació Física Adaptada

5.3.1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

- Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ**6.1 Bibliografia**

6.1.1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

- Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat
- Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada
- Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració
- El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes
- Les Paraolimpíades Vídeos

6.2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6.2.1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

- Sí No

6.2.2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

- Currículum Alumnat amb discapacitat motriu
- Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual
- Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa
- Recursos materials i didàctics adaptats

6. 2. 3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada? Sí No**6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?** Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física Esport col·lectiu adaptat Esport individual adaptat Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

 Altres _____

Cuestionario Educación Física Adaptada en Primaria alumnado que presenta discapacidad motriz

	VARIABLE	ETIQUETA	VALORES	MEDIDA
TIPO DE CENTRO	P1Cuestion	Cuestionario	Ninguno	Escala
	P11Centre	Centro	Ninguno	Escala
	P12Provincia	Provincia	1=Tarragona; 2=Barcelona; 3=Girona; 4=Lleida	Nominal
	P13SSTT	Servicio Territorial	1=Tarragona; 2=Terres del Ebre; 3=Barcelona Centro; 4=Baix Llobrega; 5=BarcelonaComarques; 6=Vallès Occidental; 7=Lleida; 8=Girona	Nominal
	P14Barrio	Barrio	Ninguno	Nominal
	P15Tipo_centro	Tipo de centro	1=Público; 2=Privado; 3=Privado concertado no laico; 4=Privado no concertado laico; 5=Privado no concertado no laico	Nominal
PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA PRIMARIA	PP21Gener	Género masculino y femenino	1=Masculino; 2=Femenino	Nominal
	PP22Vinculacion	Vinculación laboral	1=NC; 2=Interino; 3=Funcionario; 4=Contrato fijo; 5=Contrato eventual	Nominal
	PP231DiplomadoEF	Diplomatura Educación Física	0=No; 1=Si	Nominal
	PP232LicencEF	Licenciatura Educación Física	0=No; 1=Si	Nominal
	PP233PostgMastEF	Postgrado/Master Educación Física	0=No; 1=Si	Nominal
	PP234TitulacAltres	Otras titulaciones	0=No; 1=Si	Nominal
	PP24Asistencia_cursos	Asistencia a cursos	0=Ninguno; 1=EF Convencional; 2=EF Adaptado; 3=EF Convencional y Adapt.	Nominal
	PP25Años_docencia	Años de docencia	1=1 a 3 años; 2=4 a 5 años; 3= Más de 6 años	Nominal
	PP26Otra_especialidad	Otra especialidad	0=No; 1=Si	Nominal

	PP271CicloInfan	Ciclo Educación Infantil	0=No; 1=Si	Nominal
	PP272Ciclo_Inicial	Ciclo Inicial	0=No; 1=Si	Nominal
	PP273Ciclo_Medio	Ciclo Medio	0=No; 1=Si	Nominal
	PP274Ciclo_Superior	Ciclo Superior	0=N0; 1=Si	Nominal
ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ	PA31Genero_Alumn	Género del alumnado aula	1=Mixto; 2=Femenino; 3=Masculino	Nominal
	PA32TuvoAlumDis	Tuvo alumnado con discapacidad motriz	0=N0; 1=Si	Nominal
	PA33Año_Alumn_Dis	Año alumnado con discapacidad motriz	1=1999-2002; 2=1995-1998; 3=1991-1994; 4=1987-1990	Nominal
	PA34NumAlumAula	Nº alumnos/as aula agrupada	1=8; 2=9-13; 3=14-18; 4=19-23; 5=24-28; 6=29+	Ordinal
CURRÍCULUM EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA	PC41ReformaNEE	Reforma atención NEE	1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho	Nominal
	PC421AdaptarCurrículum	Adaptar contenidos currículum	0=No; 1=Si	Nominal
	PC422CompraMatAdap	Comprar material adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
	PC423ReducAlumClase	Reducción alumnado clase	0=No; 1=Si	Nominal
	PC424IntrodAsisten	Introducir Asistente clase	0=No; 1=Si	Nominal
	PC425AdapTodaActiv	Adaptar todas las actividades	0=No; 1=Si	Nominal
	PC426AdapAlgunActiv	Adaptar algunas actividades	0=No; 1=Si	Nominal
	PC427AsistCurso EFA	Asistencia cursos de E.F.A.	0=N0; 1=Si	Nominal
	PC428OtraSugerenc	Otras sugerencias	0=N0; 1=Si	Nominal
	PC431CSCarrer Adapt	C. Superior Carrera Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
	PC432CSSalt Adapt	C. Superior Saltos Adaptados	0=No; 1=Si	Nominal
	PC433CSRelev Adapt	C. Superior Relevos Adaptados	0=No; 1=Si	Nominal
	PC434CSFuerz Adapt	C. Superior Fuerza Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PC435CSVelocReacc Adapt	C. Superior Veloc. Reacción Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal	

PC436CSEquilib Adapt	C.Superior Equilibrio Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC437CSPelotaAdapt	C.Superior Pelotas Adaptadas	0=No; 1=Si	Nominal
PC438CSLanz.Precis Adapt	C.Superior Lanzamiento precisión Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC439CSComunic Adapt	C.Superior Comunicación Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PC4310CSAtaq.Defen Adapt	C.Superior Ataque/ Defensa Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PC4311CSCooper Adapt	C.Superior Cooperación Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PC4312CSExp.Corp Adapt	C.Superior Exp.Corporal Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PC4313CSSensorial Adapt	C.Superior Activ. Sensoriales Adaptadas	0=No; 1=Si	Nominal
PC4314CSCon.Cuerp Adapt	C.Superior Conoc. Cuerpo Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC44ActivAdaptRelevos	C.Superior Adaptaciones hechas en Relevos	Pregunta abierta	Nominal
PC451CSConvBalonm	C.Superior Balonmano Convencional	0=No, 1=Si	Nominal
PC452CSConvBalonc	C.Superior Baloncesto Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC453CSConvTenis	C.Superior Tenis Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC454CSConvAtletism	C.Superior Atletismo Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC455CSConvFutbol	C.Superior Fútbol Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC456CSConvG.Ritm	C.Superior G.Rítmica Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC457CSConvFutAme	C.Superior Fútbol Americano Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC458CSConvVoleib	C.Superior Voleibol Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC459CSConvHockey	C.Superior Hockey Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC4510CSConvRugby	C.Superior Rugby Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC4511CSConvG.Depo	C.Superior G.Deportiva Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC4512CSConvBeisbol	C.Superior Beisbol Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC4513CSConvKorfbal	C.Superior Korfbal Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC4514CSConvNatacio	C.Superior Natación Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC4515CSConvBadmin	C.Superior Badminton Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC4516CSConvTenisMes	C.Superior Tenis Mesa Convencional	0=No; 1=Si	Nominal

PC4517CSConvEsqui	C.Superior Esquí Convencional	0=No; 1=Si	Nominal
PC461CSAdapBalonm	C.Superior Balonmano Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC462CSAdapBalonc	C.Superior Baloncesto Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC463CSAdapTenis	C.Superior Tenis Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC464CSAdapAtletism	C.Superior Atletismo Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC465CSAdaptFutbol	C.Superior Fútbol Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC466CSAdaptG.Ritm	C.Superior G. Rítmica Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PC467CSAdaptFutAme	C.Superior Fútbol Americano Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC468CSAdaptVoleibol	C.Superior Voleibol Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC469CSAdaptHockey	C.Superior Hockey Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC4610CSAdapRugby	C.Superior Rugby Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC4611CSAdaptG.Depo	C.Superior G.Deportiva Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PC4612CSAdapBeisb	C.Superior Beisbol Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC4613CSAdapKorfbal	C.Superior Korfbal Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC4614CSAdapNatacio	C.Superior Natación Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PC4615CSAdapBadmin	C.Superior Bagminton Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC4616CSAdaptTenisMe	C.Superior Tenis Mesa Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC4617CSAdaptEsqui	C.Superior Esquí Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PC471CSAtleAdapt Carrer	C.Superior Atlet.Adapt. Carrera Continua	0=No; 1=Si	Nominal
PC472CSAtleAdapt Circuit	C.Superior Atlet.Adapt. Circuito Aeróbico	0=No; 1=Si	Nominal
PC473CSAtleAdapt Saltos	C.Superior Atlet.Adapt. Saltos	0=No; 1=Si	Nominal
PC474CSAtleAdapt Relevos	C.Superior Atlet.Adapt. Relevos	0=No; 1=Si	Nominal
PC475CSAtleAdapt VelocRe	C.Superior Atlet.Adapt. Veloc.Reacción	0=No; 1=Si	Nominal
PC476CSAtleAdapt Velocidad	C.Superior Atlet.Adapt. Velocidad	0=No; 1=Si	Nominal
PC477CSAtleAdapt LanzPesP	C.Superior Atlet.Adapt. Lanz.Objetos pesados	0=No; 1=Si	Nominal
PC478CSAtleAdapt LanzLige	C.Superior Atlet.Adapt. Lanz. Objetos ligeros	0=No; 1=Si	Nominal

	PC481AtleAdapt NoConoc	No Atlet.Adaptado no conocimientos	0=No; 1=Si	Nominal
	PC482AtleAdapt NoMateri	No Atlet.Adaptado no material	0=No; 1=Si	Nominal
	PC483AtleAdapt NoAsistent	No Atlet.Adaptado no asistente	0=No; 1=Si	Nominal
	PC484AtleAdapt NoInstala	No Atlet.Adaptado no instalaciones	0=No; 1=Si	Nominal
	PC485AtleAdapt NoPlante	No Atlet.Adaptado nunca planteado	0=No; 1=Si	Nominal
	PC486AtleAdapt NoNeces	No Atlet.Adaptado no considerado necesario	0=No; 1=Si	Nominal
	PC487AtleAdapt NoGusta	No Atlet.Adaptado no gusta al alumnado	0=No; 1=Si	Nominal
	PC49Conocimientos EFA	Conocimientos específicos EFA	1=Insuficientes; 2=Pocos; 3=Bastantes; 4=Muchos	Nominal
	PC410Padres. AtletismAdapt	Profes.opinión Familia no Atlet.Adapt.Alumn. DiscapMotriz	0=NC; 1=Totalmente equivocados; 2=Parcialmente equivocados; 3=Tienen razón	Nominal
	PC4101ComenPad AtletAdapt	Opiniones profesorado	Pregunta abierta.	Nominal
RECURSOS EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA	PR511AsesEspec.EF	Profesor/a asesor especialista E.F.	0=No tiene persona de apoyo; 1= Persona del claustro; 2=Persona exterior Centro	Nominal
	PR512AsesEspec. EFsesion	Profesor/a asesor especialista participa sesión E.F.	0=Ninguna; 1=Asesora contenidos currículum pero no participa; 2= Asesora contenidos currículum y participa sesiones	Nominal
	PR521InstalEscol Adapt	Instalaciones escolares adaptadas	0=No; 1=Si	Nominal
	PR522InstalDeport	Instalaciones deportivas convencionales	0=No; 1=Si	Nominal
	PR5221Gimnasio	Gimnasio	0=No; 1=Si	Escala
	PR5222PoliCubierto	Polideportivo cubierto	0=No; 1=Si	Escala
	PR5223PoliDescubiert	Polideportivo Descubierto	0=No; 1=Si	Escala
	PR5224CampFutbol	Campo de Fútbol	0=No; 1=Si	Escala
	PR5225Ex.Corporal	Sala Ex.Corporal	0=No; 1=Si	Escala
	PR5226Psicomotricid	Sala de Psicomotricidad	0=No; 1=Si	Escala

	PR5227Piscina	Piscina	0=No; 1=Si	Escala
	PR5228PatioEx.Centr	Patio y/o Exterior Centro	0=No; 1=Si	Escala
	PR523InstalaDepAdapt	Instalaciones deportivas adaptadas	0=No; 1=Si	Nominal
	PR5231Gimn.Adapt	Gimnasio Adaptado	0=No; 1=Si	Escala
	PR5232Poli.CubierAdapt	Polideportivo Cubierto Adaptado	0=No; 1=Si	Escala
	PR5233Poli.DescuAdapt	Polideportivo Descubierta Adaptado	0=No; 1=Si	Escala
	PR5234CampFutbolAdap	Campo de Fútbol Adaptado	0=No; 1=Si	Escala
	PR5235Ex.Corp.Adapt	Sala de Expresión Corporal Adaptada	0=No; 1=Si	Escala
	PR5236Psicomot.Adap	Sala de Psicomotricidad Adaptada	0=No; 1=Si	Escala
	PR5237PiscinaAdapta	Piscina Adaptada	0=No; 1=Si	Escala
	PR531MaterialAdapt	Material Adaptado	1=Ninguno; 2=Insuficiente; 3=Suficiente; 4=Mucho	Nominal
FORMACIÓN EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA	PF611BibliogrConv Escuela	Bibliografía E.F. Convencional Escuela	0=Ninguno; 1=1-3; 2=4-6; 3=7-9; 4=10-12; 5=13-15; 6=+15	Nominal
	PF612BiblioAdaptat Escuel	Bibliografía E.F.A. Escuela	0=Ninguno; 1=1-3; 2=4-6; 3=7-9; 4=10-12; 5=13-15; 6=+15	Nominal
	PF6131LibroConoc Discap	Libros conocimiento discapacidades	0=No; 1=Si	Nominal
	PF6132LibroDeport Adapt	Libros deporte adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
	PF6133LibroJueg Adapt	Libros juegos adaptados	0=No; 1=Si	Nominal
	PF6134LibroAtlet Adapt	Libros atletismo adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
	PF6135LibroDepColec Adapt	Libros deporte colectivo adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
	PF6136LibroGoalball	Libros Goalball	0=No; 1=Si	Nominal
	PF6137LibroNatac Adapt	Libros natación adaptada	0=No; 1=Si	Nominal

PF6138LibroDep AireLibrAdapt	Libros deporte aire libre adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF6139LibroTratam Diversid	Libros tratamiento de la diversidad	0=No; 1=Si	Nominal
PF61310LibroIntegr Escolar	Libros integración escolar	0=No; 1=Si	Nominal
PF61311LibroCurrícul Adapt	Libros Currículum adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF61312LibroBalonc Adapt	Libros baloncesto adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF61313Libro Paraolimpiadas	Libros Paraolimpiadas	0=No; 1=Si	Nominal
PF61314VideoEFA	Videos E.F.A.	0=No; 1=Si	Nominal
PF621Informac AlumnDiscap	Formación alumnado con discapacidad	0=No; 1=Si	Nominal
PF622InformNEE Curricul	Formación NEE Currículum	0=No; 1=Si	Nominal
PF6222Inform DiscapMotriz	Formación alumnado con discapacidad motriz	0=No; 1=Si	Nominal
PF6223Inform DiscapSensor	Formación alumnado con discapacidad sensorial	0=No; 1=Si	Nominal
PF6224Inform DiscapIntelect	Formación alumnado con discapacidad intelectual	0=No; 1=Si	Nominal
PF6225InformEFA	Formación E.F.A.	0=No; 1=Si	Nominal
PF6226Inform DeportAdapt	Formación Deporte Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF6227Inform JuegoAdapt	Formación juegos Adaptados	0=No; 1=Si	Nominal
PF6228InformExp CorpAdapt	Formación Ex.Corporal	0=No; 1=Si	Nominal
PF6229InformMetod MaterialAdapt	Formación Metodolog/ Material Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF623AdminisFormación	Administración formación	0=No; 1=Si	Nominal
PF6241AdminisFormac CurricNEE	Administración formación Currículum NEE	0=No; 1=Si	Nominal
PF6242AdminisFormac MetodoNEE	Administración formación Metodología NEE	0=No; 1=Si	Nominal
PF6243AdminisFormac CondFísicaAdapt	Administración formación Condición Física Adaptada	0=No; 1=Si	Nominal
PF6244AdminisFormac DepColecAdapt	Administración formación Deporte Colectivo Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF6245AdminisFormac DeportIndivAdapt	Administración formación Deporte Individual Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF6246AdminisFormac DeportAireLibAdapt	Administración formación Deporte Aire Libre Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF6247AdminisFormac JuegAdapt	Administración formación Juegos Adaptados	0=No; 1=Si	Nominal

PF6248AdminisFormac ExCorpAdapt	Administración formación Expresión Corporal Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF6249AdminisFormac MaterialAdapt	Administración formación Material Adaptado	0=No; 1=Si	Nominal
PF62410AdminisFormac EvaluacNEE	Administración formación Evaluación NEE	0=No; 1=Si	Nominal
PF62411AdminisCursos	Administración cursos, seminarios, postgrados, masters	0=No; 1=Si	Nominal
PF62412AdminisOtros	Administración otras sugerencias	0=No; 1=Si	Nominal

EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTADÍSTICAS CURSO 2001-2002

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.e70ac6fbf752abb1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=339ff61b17405110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=339ff61b17405110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Educación primaria. Profesorado total (publico y privado)

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_30688520_1.pdf

Educación primaria. Profesoras total (público y privado).

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_14731685_1.pdf

Educación primaria. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales total (público y privado)

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_19425352_1.pdf

Educación primaria. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Niñas total (público y privado).

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_35997958_1.pdf

Educación primaria. Alumnado por cursos. Total público y privado.

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_88749358_1.pdf

SERVEI TERRITORIAL DEL BAIX LLOBREGAT

Ceip Amat Targa (Viladecans)
Ceip Antoni Tapiés (Sant Boi de Llobregat)
Ceip Can Massallera (Sant Boi de Llobregat)
Ceip Can Roca (Castelldefels)
Ceip Castelltort (Igualada)
Ceip Charles Darwin (Prat de Llobregat)
Ceip Estel (Esplugues de Llobregat)
Ceip Falguera (Sant Feliu de Llobregat)
Ceip Gracia i Fossas (Igualada)
Ceip Isidre Martí (Esplugues de Llobregat)
Ceip Jaume I (Pineda de Mar)
Ceip Joan Maragall (Sant Andreu de la Barca)
Ceip Josep Janés (Hospitalet)
Ceip La Torre (La Torre de Claramunt)
Ceip La Unió (Sant Joan Despi)
Ceip La Vinyala (Sant Vicenç dels Horts)
Ceip Margalló (Castelldefels)
Ceip Pau Casals (Viladecans)
Ceip Pompeu Fabra (Vallirana)
Ceip Prat de la Riba (Esplugues de Llobregat)
Ceip Ramon Llull (Prat de Llobregat)
Ceip Salvador Lluç (Gavà)
Ceip Sant Climent (Sant Climent)
Ceip Sant Jaume (Prat de Llobregat)
Ceip Sant Ramon Castellori Miralda (Igualada)
Ceip Torrebarona (Castelldefels)
Ceip Trueta (Viladecans)
Ceip Vall Palau (Sant Andreu de la Barca)
Col·legi Sant Josep (Sant Boi de Llobregat)
Escola Daina-Isard (Olesa de Montserrat)
Escola Mowgli (Igualada)

Escola Sagrat Cor (Sant Boi de Llobregat)
Institutio Educativa El Gran Capitán (Sant Joan Despí)
Pedagogium Cos (Sant Boi de Llobregat)

SERVEI TERRITORIAL DE BARCELONA CENTRE

C.C Valldaura (Nou Barris)
Ceip Angels Garriga (Horta)
Ceip Carles I (Sants-Montjuïc)
Ceip Duran i Bas (Les Corts)
Ceip Els Xiprers (Sarrià-Sant Gervasi)
Ceip Jacint Verdaguer (Poble sec)
Ceip Joan Miró (Eixample)
Ceip Josep Maria de Segarra (Gràcia)
Ceip La Concepció (Eixample)
Ceip Mare de Déu de Montserrat (Horta-Guinardó)
Ceip Rius i Taulet (Gràcia)
Ceip Vila Olímpica (Sant Martí)
Co.legi Calasanç. Escolapies. (Sant Martí)
Col.legi Sant Marc (Sarrià-Sant Gervasi)
Escola Canigó (Sarrià- Sant Gervasi)
Escola Dolors Monserdà (Sarrià-Sant Gervasi)
Escola Infant Jesús (Sarrià-Sant Gervasi)
Escola IPSE (Eixample)
Escola Lavínia (Les Corts)
Escola Nausica (Sarrià-Sant Gervasi)
Escola Pia Balmes (Sarrià-Sant Gervasi)
Escola Pit-Roig (Horta Guinardó)
Escola Regina Carmeli (Guinardó)
Escola Siervas de San José (Sarrià-Sant Gervasi)
Escola Speh-Tres Torres (Sarrià-Sant Gervasi)

SERVEI TERRITORIAL DE BARCELONA COMARQUES II

Ceip Angel Guimera (El Vendrell)
Ceip Antoni Grau Minguell (Sant Quintí de Mediona)
Ceip Camí del Mig (Mataró)
Ceip Carles Salicrú (Calella)
Ceip El Castellot (Castellví de la Marca)
Ceip El Dofí (Premià de Mar)
Ceip El Gornal (L'Hospitalet)
Ceip El turó (Bigues i Riells)
Ceip Els pins (Santa Coloma de Gramanet)
Ceip Foch i Torres (Badalona)
Ceip Germans Corbella (Cardedeu)
Ceip Germans Corbella (Cardedeu)
Ceip Jacint Verdaguer (Canovelles)
Ceip Jaume Salvatella (Santa Coloma de Gramanet)
Ceip Joan Casas (S.A. Vilamajor)
Ceip Joan Maragall (L'Hospitalet)
Ceip Joan Solans (Granollers)
Ceip Josep Andreu (Cubelles)
Ceip Josep Janes (Hospitalet)
Ceip Joventut (Callús)
Ceip L'Arjau (Vilanova i la Geltrú)
Ceip La Lió (Premià de Mar)
Ceip La Muntanya (Aiguafreda)
Ceip La Pau (Vilanova i la Geltrú)
Ceip Les Planes (La Llagosta)
Ceip Les Roquetes (Sant Per de Ribes)
Ceip Lluçanès (Prats de Lluçanès)
Ceip Lluís Piquer (Parets del Vallès)
Ceip Lola Anglada (Tiana)
Ceip Mare de Déu de Bellvitge (L'Hospitalet)
Ceip Mestres Montaña (Granollers)

Ceip Montserrat (Sant Salvador de Guardiola)
Ceip Pare Ignasi Puig (Manresa)
Ceip Patufet Sant Jordi (L'Hospitalet)
Ceip Pau Casals (Montmelo)
Ceip Pau Casals (Montmeló)
Ceip Pereanton (Granollers)
Ceip Pi (Dosrius)
Ceip Pompeu Fabra (Sant Adrià del Besós)
Ceip Pont Trencat i altres escoles de la zona rural del Baix Montseny (Santa Ma de Palau Tordera)
Ceip Ramona Calvet (Castellterçol)
Ceip Rossend Montané (Sant Pere Molanta)
Ceip Salvador Espriu (Granollers)
Ceip Sant Jordi (Mollet del Vallès)
Ceip Santa Eulalia (Berga)
Ceip Vilasar de Dalt (Vilasar de Dalt)
Ceip Wagner (Santa Coloma de Gramanet)
Col.legi El Ave Maria (Manresa)
Col.legi Mare de Déu de Lourdes (Mataró)
Escola Boix (Badalona)
Escola Cor de Maria (Sant Celoni)
Escola Divina Providencia (Mataró)
Escola Jungfrau (Badalona)
Escola L'Espill (Manresa)
Escola La Salle (Berga)
Escola Lola Anglada (Badalona)
Escola Mireia (Montgat)
Escola Nostra Señora de Montserrat. Escolapis (Olesa de Montserrat)
Escola Sagrat Cor de Jesús (Monistrol de Montserrat)
Escola Santa Rosa de Lima (Canet de Mar)
Escola Santíssima Trinitat (Badalona)
Escola Vedruna (Sallent)

Escoles Maria Ward (Badalona)

Escoles Minguella (Badalona)

Zer Bages. Ceip Sant Miquel, Ceip Els Pins, Ceip Maians, Ceip Castellfolit.
(Castellgalí)

Zer Les Graus (Guardiola de Font Rubí)

SERVEI TERRITORIAL DEL VALLÈS OCCIDENTAL

Ceip Agnès Armengol (Sabadell)

Ceip Alcalde Marcet (Sabadell)

Ceip Bisbat d'Egara (Terrassa)

Ceip Collserola (Sant Cugat del Vallès)

Ceip Escola Concordia (Sabadell)

Ceip Joan Marquès Casals (Terrassa)

Ceip Josep Ventalló (Terrassa)

Ceip Juan Ramón Jimenez (Sabadell)

Ceip Purificación Salas i Xandri (Sant Quirze del Vallès)

Ceip Reixac (Montcada i Reixac)

Ceip Ribatallada (Sabadell)

Ceip Sant Martí (Cerdanyola del Vallès)

Ceip Sant Nicolau (Sabadell)

Ceip Toore de la llebre (Rubí)

Centre d'Estudis Àgora (Sant Cugat del Vallès)

Col.legi Sagrada Família (Sabadell)

El Casal (Castellar del Vallès)

Escola Enric Casassas (Sabadell)

Escola Maria Auxiliadora de Terrassa (Terrassa)

Escola Salesiana (Sabadell)

Escola Serraparera (Cerdanyola)

SERVEI TERRITORIAL DE TERRES DE L'EBRE

Ceip Mestre Agustí Barberà (Amposta)

Ceip 3 d'Abril (Mora la Nova)

Ceip Enric Fontseré (Flix)

Ceip Ferreires (Tortosa)

Ceip Jaume I (La Sènia)

Ceip Joan Baptista Serra (Alcanar)

Ceip La Assumpció (Deltebre)

Ceip Marcel·lí Domingo (Tivissa)

Ceip Pàmies (Ginestar)

Ceip Puig Cavaller (Gandesa)

Ceip San Àngel (Camarles)

Ceip Sant Jordi (L'Ametlla de Mar)

Ceip Sant Llorenç (La Galera)

Ceip Soriano Montagut (Amposta)

Zer Riu Avall (Tivenys)

SERVEI TERRITORIAL DE TARRAGONA

Ceip A. Torroja i Miret (Vila-seca)

Ceip Antoni Roig (Torredembarra)

Ceip Cal·lipous (Vila-Seca)

Ceip Celia Artiga (Reus)

Ceip Ciutat de Reus (Reus)

Ceip Eduard Toda (Reus)

Ceip Gual i Villalbí (Tarragona)

Ceip Joan Miró (Mont-Roig del Camp)

Ceip L'Estel (Bonastre)

Ceip La Floresta (Tarragona)

Ceip La Muntanyeta de Bellvei (Bellvei)

Ceip La parellada (Santa Oliva)

Ceip Láleixar (Alforja i Aleixar)
Ceip Mare de Déu dels Angels (Tarragona)
Ceip Marià Fortuny (Reus)
Ceip Marti Poch (Espluga de Francolí)
Ceip Molí Vell (Torredembarra)
Ceip Pau Delclòs (Tarragona)
Ceip Pompeu Fabra (Reus)
Ceip Portalada (Altafulla)
Ceip Rosa Sensat (Reus)
Ceip Rubió i Ors (Reus)
Ceip Sant Julià (L´Arboç)
Ceip Sant Salvador (Tarragona)
Ceip Serralló (Tarragona)
Ceip Teresa Miquel (Reus)
Ceip Ull de Vent (La Bisbal del Penedès)
Ceip Valdelors (Vandellós)
Col.legi Beat Bonaventura (Riudoms)
Col.legi Campelar (Tarragona)
Col.legi Pau Casals (El Vendrell)
Col.legi Sant Pere i Sant Pau (Tarragona)
Escola Joan XXIII (Tarragona)
Escola Mare de Déu de la Serra (Montblanc)
Escola Mare de Déu del Carme (Santa Coloma de Queralt)
Zer Conca del Barberà (Conca de Barberà)
Zer Els Ceps. Ceip Joan Perucho (Albinyana)

SERVEI TERRITORIAL DE GIRONA

Ceip Agustí Gifré (Sant Gregori)
Ceip Baldiri Reixach (Sant Feliu)
Ceip Bordils (Bordils)
Ceip Carles Faust (Blanes)
Ceip Doctor Robert (Camprodon)

Ceip Guillem de Montgrí (Torroella de Montgrí)
Ceip Jaume Vicenç Vives (Roses)
Ceip Josep Dalmau i Carles (Girona)
Ceip Josep Pañuelas del Río (La Jonquera)
Ceip Juncadella (La Cellera del Ter)
Ceip L´Olivar Vell (Esclanyà)
Ceip La Vall (Osor)
Ceip Lacustària (Llagostera)
Ceip Les Clisques (Port de la Selva)
Ceip Llagut (Sant Pere Pescador)
Ceip Migdia (Girona)
Ceip Pedra Blanca (La Pera)
Ceip Pla de Girona (Girona)
Ceip Pompeu Fabra (Anglès)
Ceip Puig d´Arques (Cassà de la Selva)
Ceip Remei (Banyoles)
Ceip Salvador Espriu (Olot)
Ceip San Cristofol (Les Planes d´Hosteles)
Ceip Sant Margarida (Quart)
Ceip Sant Pere Roselló (Calonge)
Ceip Silvestre Santaló (Salt)
Ceip Taialà (Girona)
Ceip Vedruna (Arbucies)
Ceip Viladamat (Girona)
Ceip Volcà (Olot)
Col.legi Cor de Maria de Blanes (Blanes)
Col.legi Sant Josep (Sant Hilari de Sacalm)
Col.legi Sant Miquel (Torrella de Montgrí)
Escola Cor de Maria (Sant Feliu de Guixols)
Escola Petit Plançó (Olot)
Escola Vedruna (Palamós)
Zer Alt Empordà (Borrassà, Lladó, Ordis)

Zer Alt Empordà (Garriguella, Pau, Palau Saverdera)
Zer Canigó Alt Empordà (Vilabertran, Vilamalla, El Far d'Empordà, Siurana d'Empordà)
Zer El Llierca, La Garrotxa (Sant Jaume de Llierca)
Zer els Volcans La Garrotxa (Santa Pau, Castellfolit, Riudaura, Mieres)
Zer Vall del Ter (Sant Pau de Seguries, Molló, Vilallonga, Llanars, Colonia Estabanell, Ogassa)

SERVEI TERRITORIAL DE LLEIDA

CC Mare de Déu del Socós (Agramunt)
Ceip Alba Corbins (Lleida)
Ceip Albirka (Arbeca)
Ceip Arnau Berenguer (El Palau d'Anglesola)
Ceip Arrels (Els Alamús)
Ceip d'Alcarràs (Alcarràs)
Ceip Espiga (Lleida)
Ceip Guillem Isarn (La Fuliola)
Ceip Joaquín Palacín (Bellvis)
Ceip La Closa (Esterri d'Aneu)
Ceip Magraners (Lleida)
Ceip Manel Ortiz (Juneda)
Ceip Mare de Déu de Talló (Bellver de Cerdanya)
Ceip Maria Companys (Agramunt)
Ceip Pompeu Fabra (Mollerussa)
Ceip Practiques (Lleida)
Ceip Riu de Segre (Lleida)
Ceip Sant Salvador (Lleida)
Ceip Timorell (Castelldans)
Col.legi Mare de Déu de Montserrat (Les Borges Blanques)
Escola Magí Morera i Galícia (Lleida)
Zer de la Vall d'Aran (Salardú, Gessa, Arties, Aubèrt, Es Bòrdes)
Zer del Sió (Butsènit d'Urgell)

Zer Elaia. Ceip Vallmajor (Bovera).

Zer Oliver. Ceip Arc d'Adà, Ceip Otogesa, Ceip Sant Miquel (Majals)

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº 17 Data: 22 /05/02

1. DADES DEL CENTRE nº 15

1.1 Localització del Centre

Província: Cambrils (Tarragona) Servei Territorial: Tarragona

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

Altres titulacions _____

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil X Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? 26

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4.4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres continues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
- Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
- Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta?

Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____

Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? Perquè l'Educació Física és fonamental en el desenvolupament integral de la persona i gratificacions en aquesta àrea influeixen en la resta d'aspectes del nen/a.

No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5.1 Recursos humans

5.1.1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre

Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre

No

5.1.2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions

Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5.2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5.2.1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí No

5.2.2 Té el Centre instal.lacions esportives?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centro

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física? _____

5.2.3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5.3 Material Educació Física Adaptada

5. 3. 1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

6. 1 Bibliografia

6. 1. 1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

els llibres són d'adquisició personal.

6. 1. 2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6. 1. 3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat

Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada

Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració

El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes

Les Paraolimpíades Vídeos

6. 2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6. 2. 1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

Sí No

6. 2. 2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

Currículum Alumnat amb discapacitat motriu

Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual

Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa

Recursos materials i didàctics adaptats

6. 2. 3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

Sí

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física

X Esport col·lectiu adaptat X Esport individual adaptat

Esport i activitats a l'aire lliure adaptades X Jocs adaptats

X Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

Altres _____

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº 35 Data: 25/01/02

1. DADES DEL CENTRE nº _____

1.1 Localització del Centre

Província: Tarragona Servei Territorial: Tarragona

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

Altres titulacions _____

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil X Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? 25

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algun tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

Las hago todas, pero adapto las necesarias al tipo de discapacidades como "buenamente" puedo y ser.

4.4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

Todos los alumnos se sientan y se pasan objetos con las manos (los diferentes equipos)

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- X Handbol X Bàsquet X Tennis X Atletisme X Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà X Voleibol X Hoquei Rugbi G. Esportiva X Béisbol
- Korfbal Natació Badminton X Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- X Handbol X Bàsquet X Tennis X Atletisme X Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà X Voleibol X Hoquei Rugbi G. Esportiva X Béisbol
- Korfbal Natació Badminton X Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- X Carreres contínues X Circuit aeròbic Salts X Relleus X Velocitat reacció
- X Carreres velocitat X Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- X Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
- Falta de professorat de recolçament Falta d'instal·lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs X Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

- Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____

X Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? Ayudaría a aumentar la autoestima, a los demás compañeros los valorarán más, a mejorar su condición física y a divertirse más (esto deberían saberlo los padres).

No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5.1 Recursos humans

5.1.1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre

Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre

X No

Hay una persona para alumnos con discapacidades visuales, de fuera del centro, compartida con otras escuelas.

5.1.2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions

Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5.2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5.2.1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí X No

5.2.2 Té el Centre instal.lacions esportives?

X Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert X Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal X Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centro

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física?

5.2.3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí X No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5.3 Material Educació Física Adaptada

5.3.1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

6.1 Bibliografia

6.1.1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

son muy antiguos y yo apporto mis libros.

6.1.2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat

Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada

Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració

El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes

Les Paraolimpíades Vídeos

6.2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6.2.1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

Sí No

6.2.2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

Currículum Alumnat amb discapacitat motriu

Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual

Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa

Recursos materials i didàctics adaptats

6.2.3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

Sí

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física

Esport col·lectiu adaptat Esport individual adaptat

Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats

Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

Altres _____

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº 161 Data: 23/03/02

1. DADES DEL CENTRE nº 155

1.1 Localització del Centre

Província: Barcelona Servei Territorial: Vallès Occidental.

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

Altres titulacions _____

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil X Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? 21

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4.4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

No feia curses de relleus, l'alumna anava amb cadira de rodes.

4.5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfball Natació Badminton Tennis taula Esquí

4.6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfball Natació Badminton Tennis taula Esquí

4.7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
- Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4.8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
- Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4.9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____

Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____

Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta?

Un alumne amb discapacitats físiques ha de treballar molt més que als altres aquest aspecte.

No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5. 1 Recursos humans

5. 1. 1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre

Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre

No

5. 1. 2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions

Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5. 2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5. 2. 1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí No

5. 2. 2 Té el Centre instal.lacions esportives?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Pati y/o exterior centre

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física?

5. 2. 3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal·lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5. 3 Material Educació Física Adaptada

5. 3. 1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

- Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

6. 1 Bibliografia

6. 1. 1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

Tinc molt de material però és meu.

6. 1. 2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6. 1. 3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

- Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat
 Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada
 Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració
 El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes
 Les Paraolimpíades Vídeos

6. 2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6. 2. 1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

- Sí No

6. 2. 2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

- Currículum Alumnat amb discapacitat motriu

Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual

- Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa

Recursos materials i didàctics adaptats

6. 2. 3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

X Sí

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

X Continguts i objectius del Currículum X Metodologia X Condició física

X Esport col·lectiu adaptat X Esport individual adaptat

X Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats

Expressió corporal i dansa Recursos materials X Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

Altres _____

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº 273 Data: 15/5/02

1. DADES DEL CENTRE nº 266

1.1 Localització del Centre

Província: Mataró (Barcelona) Servei Territorial:

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

Altres titulacions _____

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil Cicle Inicial Cicle Mijà Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? 29

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4.4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
- Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
- Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

- Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____

Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA ÉS NECESSÀRIA PEL DESENVOLUPAMENT I LA INTEGRACIÓ DE L'ALUMNE.

- No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5.1 Recursos humans

5.1.1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

- Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre
 Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre

X No

5.1.2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

- Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions
 Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5.2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5.2.1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí X No

5.2.2 Té el Centre instal.lacions esportives?

X Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

- X Gimnàs Poliesportiu cobert X Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centre

Si la resposta és engativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física?

5.2.3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí X No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5.3 Material Educació Física Adaptada

5.3.1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

Molt Suficient X Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

6.1 Bibliografia

6.1.1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

NO ÉS DEL DEPARTAMENT SI NO DEL MESTRE QUE HO POSA A DISPOSICIÓ.

6.1.2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

- Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat
- Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada
- Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració
- El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes
- Les Paraolimpíades Vídeos

6.2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6.2.1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

Sí No

6.2.2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

- Currículum Alumnat amb discapacitat motriu
- Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual
- Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa
- Recursos materials i didàctics adaptats

6.2.3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

Sí

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física

Esport col·lectiu adaptat Esport individual adaptat

Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats

Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

Altres _____

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº 208 Data: 16/4/02

1. DADES DEL CENTRE nº 201

1.1 Localització del Centre

Província: Castelldefels (Barcelona) Servei Territorial: Baix Llobregat

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

Altres titulacions Diplomada EGB (filologia)

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil Cicle Inicial Cicle Mijà Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? 23

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4.4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
- Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
- Falta de professorat de recolçament Falta d'instal·lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

- Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____

X Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? Els pares no han de limitar a fill/a.

- No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5.1 Recursos humans

5.1.1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

- Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre
 Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre (EAP)

No

5.1.2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

- Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions
 Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5.2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5.2.1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí No

5.2.2 Té el Centre instal.lacions esportives?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centre

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física?
 Estem en zones de pas (carrer de l'escola, bosc escola i sorral escola).

5.2.3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5.3 Material Educació Física Adaptada

5.3.1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

6.1 Bibliografia

6.1.1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

- Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat
- Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada
- Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració
- El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes
- Les Paraolimpíades Vídeos

6.2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6.2.1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

Sí No

6.2.2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

- Currículum Alumnat amb discapacitat motriu
- Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual
- Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa
- Recursos materials i didàctics adaptats

6.2.3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

Sí

No

6.2.4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

- Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física
- Esport col·lectiu adaptat Esport individual adaptat

- Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats
- Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

- Altres
- Ajudar en el professor al recolçament.
Instal.lacions

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari n° 223 Data:4/2/02

1. DADES DEL CENTRE n° 216

1.1 Localització del Centre

Província: Sant Feliu de Llobregat (Barcelona) Servei Territorial: Baix Llobregat

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

X Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

X Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut X Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

X Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

Altres titulacions _____

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys X 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

X Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil X Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

X Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? 25

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

X Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

X Reduir el número d'alumnat a l'aula

X Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

X Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

X Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4. 4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- X Handbol Bàsquet Tennis X Atletisme X Futbol G. Rítmica
 Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva X Béisbol
 Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- X Handbol Bàsquet Tennis X Atletisme X Futbol G. Rítmica
 Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
 Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- X Carreres continues Circuit aeròbic X Salts Relleus Velocitat reacció
 Carreres velocitat X Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
X Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
 Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
 Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
 Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants X Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____

X Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? Falta de conocimiento.

Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta?

No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5. 1 Recursos humans

5. 1. 1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre

Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre

X No

5. 1. 2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions

Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5. 2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5. 2. 1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí X No

5. 2. 2 Té el Centre instal.lacions esportives?

Sí X No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centro

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física?
Patio y pista de atletismo municipal.

5. 2. 3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí X No

En cas afirmatiu, assenyali les instal·lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5.3 Material Educació Física Adaptada

5.3.1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

- Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ**6.1 Bibliografia**

6.1.1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

- Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat
 Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada
 Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració
 El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes
 Les Paraolimpíades Vídeos

6.2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6.2.1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

- Sí No

6.2.2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

- Currículum Alumnat amb discapacitat motriu
 Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual
 Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa
 Recursos materials i didàctics adaptats

6. 2. 3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

Sí Y práctico

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física

Esport col.lectiu adaptat Esport individual adaptat

Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats

Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

Altres Casas de colonias

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari n° 94 Data: 4/4/02

1. DADES DEL CENTRE n° 89

1.1 Localització del Centre

Província: Osor (Girona) Servei Territorial: Girona

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

X Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí X Femení

2.2 Vinculació laboral

X Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

X Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física X Postgrau Psicologia

Altres titulacions: Mestre d'Educació Infantil

2.4 Assistència a cursos

X Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

X 0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

X Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

X Educació Infantil X Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

X Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

X No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? _____

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

X Reduir el número d'alumnat a l'aula

X Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

X Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

X Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algun tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4.4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- X Handbol x Bàsquet X Tennis Atletisme x Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà X Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
- Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- X Falta de coneixement X Falta de material adaptat
- X Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants X Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

- Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta?
- No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5.1 Recursos humans

5.1.1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

- Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre
- Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre
- No

5.1.2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

- Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions
- Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5.2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5.2.1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

- Sí No

5.2.2 Té el Centre instal.lacions esportives?

- Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
- Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centro

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física?

Al pati de l'escola/dins d'un aula convencional

5.2.3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

- Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
- Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5.3 Material Educació Física Adaptada

5.3.1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

6.1 Bibliografia

6.1.1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat

Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada

Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració

El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes

Les Paraolimpíades Vídeos

6.2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6.2.1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

Sí No

6.2.2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

Currículum Alumnat amb discapacitat motriu

Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual

Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa

Recursos materials i didàctics adaptats

6.2.3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

Sí

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física

Esport col·lectiu adaptat Esport individual adaptat

Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats

Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

Altres _____

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº 143 Data: 16 de abril de 2002

1. DADES DEL CENTRE nº _____

1.1 Localització del Centre

Província: Barcelona Servei Territorial: Barcelona

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) Les Corts

1.2 Tipus de Centre:

Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Master E.F.

Altres titulacions _____

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil X Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? 25

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4. 4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
- Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
- Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____

Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____

Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta?

No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5. 1 Recursos humans

5. 1. 1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre

Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre

No

5. 1. 2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions

Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5. 2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5. 2. 1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí No

5. 2. 2 Té el Centre instal.lacions esportives?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centre

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física? Al pati

5. 2. 3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal·lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5. 3 Material Educació Física Adaptada**5. 3. 1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?**

- Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ**6. 1 Bibliografia****6. 1. 1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?**

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6. 1. 2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6. 1. 3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

- Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat
 Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada
 Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració
 El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes
 Les Paraolimpiades Vídeos

6. 2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)**6. 2. 1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?**

- Sí No

6. 2. 2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

- Currículum Alumnat amb discapacitat motriu
 Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual
 Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa
 Recursos materials i didàctics adaptats

6. 2. 3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

Sí

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física

Esport col·lectiu adaptat Esport individual adaptat

Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats

Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

Altres _____

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº 289 Data: 23-05-02

1. DADES DEL CENTRE nº 282

1.1 Localització del Centre

Província: Castellgalí (ZER) Servei Territorial: Barcelona

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

Altres titulacions Professora EGB (Ciencias) Mestre Català

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil X Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

X Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

X No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? _____

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

X Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

X Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4. 4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- X Handbol X Bàsquet X Tennis X Atletisme X Futbol G. Rítmica
 Futbol Americà Voleibol X Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
 Korfbal Natació X Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
 Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
 Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
 Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
 Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
 Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
 Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
 Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants X Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

- Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____
 Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____

X Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? Perquè afavoreix la integració.

No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5.1 Recursos humans

5.1.1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre

Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre

No

5.1.2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions

Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5.2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5.2.1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí No

5.2.2 Té el Centre instal.lacions esportives?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centro

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física? A Castellgalí en un poliesportiu descobert que pertany al municipi, i al pati de l'escola. A Cabrianes en un poliesportiu cobert que és de l'associació de veïns i al pati. A Castellfollit al pati i en un petit porxo de l'escola. I a Maians, al pati i a la plaça del poble.

5.2.3 Té el Centre instal.lacions esportives adaptades?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol

Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5.3 Material Educació Física Adaptada

5.3.1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

6.1 Bibliografia

6.1.1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

X Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

X Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6.1.3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat

Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada

Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració

El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes

Les Paraolimpíades Vídeos

6.2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6.2.1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

X Sí No

6.2.2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

Currículum Alumnat amb discapacitat motriu

Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual

Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa

Recursos materials i didàctics adaptats

6.2.3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

X Sí

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física

Esport col·lectiu adaptat Esport individual adaptat

Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats

Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

Altres _____

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari nº 122 Data: 5/4/02

1. DADES DEL CENTRE nº 116

1.1 Localització del Centre

Província: ZER "El Llierca, St. Jaume de Llierca" (GironA) Servei Territorial: Girona

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

X Públic Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí X Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut X Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

X Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

Altres titulacions _____

2.4 Assistència a cursos

X Educació Física Convencional X Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys X 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí X No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? 15 (de tres cursos, 4rt, 5è, 6è)

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres **Segons el cas, intento adaptar les menys activitats possibles, doncs tinc dos o tres cursos junts. Els alumnes amb discapacitats que tinc o he tingut, porten molts anys amb els seus companys i es coneixen molt bé. Llavors no hi ha masses problemes en ajudar-se uns amb als altres.**

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

Totes. Si fas bones adaptacions es poden realitzar moltes coses. Així no prives a ningú de l'ampli ventall d'experiències que proporciona l'E.F.

4. 4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

La resta de companys feien altres tipus de desplaçament per tal d'igualar les velocitats dels desplaçaments. També reduïa l'espai de cursa que l'havia de recórrer el nen amb discapacitat. Feia els equips jo, per tal de posar els companys més concients amb l'alumne discapacitat.

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- X Handbol X Bàsquet Tennis X Atletisme X Futbol G. Rítmica
 Futbol Americà X Voleibol X Hoquei Rugbi G. Esportiva X Béisbol
 X Korfball Natació X Badminton X Tennis taula Esquí

La meva programació és cíclica, així al llarg del cicle poden veure diferents esports sense haver-ne de repetir cap.

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- X Handbol X Bàsquet Tennis X Atletisme X Futbol G. Rítmica
 Futbol Americà X Voleibol X Hoquei Rugbi G. Esportiva X Béisbol
 X Korfball Natació X Badminton X Tennis taula Esquí

Intento fer el mateix, doncs canviar una activitat o esport significa privar a la resta de companys d'una experiència. Cal adaptar i integrar però sense limitar a la resta d'alumnes.

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
 Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
 Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

Per regla general intento fer una iniciació a atletisme convencional tinguen sempre ben present les adaptacions que hauré de realitzar. Per exemple quan feiem carreres contínues, anavem al bosc, però com el nen amb discapacitat anava amb una "moto" (cadira amb motor i manillar), canviava el bosc pels carrers del poble. D'aquesta manera tots corriem i ell ens podia acompanyar.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement X Falta de material adaptat
 Falta de professorat de recolçament X Falta d'instal.lacions adaptades

Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari

Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

Molts Bastants Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____

Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____

Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? **Fer esport en tots els casos, amb limitacions i/o discapacitats o sense, està demostrat que és molt beneficiós. El fet que sigui atletisme i no un altre esport, dona a l'alumne un ventall molt ampli de possibilitats d'acció: cames (curses, salts) braços (llançaments).**

No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5. 1 Recursos humans

5. 1. 1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessorí i orientí en les sessions d'Educació Física Adaptada?

Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre

Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre

No

5. 1. 2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions

Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5. 2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5. 2. 1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

Sí No

5. 2. 2 Té el Centre instal.lacions esportives?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal·lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centre

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física? **Al pati de l'escola, un espai ampli de sorra, pedretes o herba. En cas de pluja o mal temps, ens quedem a l'aula i fem jocs de taula, exercicis d'expressió corporal, relaxació...**

5. 2. 3 Té el Centre instal·lacions esportives adaptades?

- Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal·lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5. 3 Material Educació Física Adaptada

5. 3. 1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?

- Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ

6. 1 Bibliografia

6. 1. 1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

El meu casé s de les escoles rurals. La meva ZER està formada per quatre escoles, no disposem de molts recursos y meny de diners, per tant la bibliografia va a càrrec del professor.

6. 1. 2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

- Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

De mica en mica vaig aconseguint dossier, fotocòpies, vídeos que em faciliten diferents organitzacions i entitats.

6. 1. 3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

- Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat
- Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada
- Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració
- El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes
- Les Paraolimpíades Vídeos

6. 2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)

6. 2. 1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?

- Sí No

6. 2. 2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

- Currículum Alumnat amb discapacitat motriu
- Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual
- Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa
- Recursos materials i didàctics adaptats

6. 2. 3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

- Sí

- No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

- Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física
- Esport col·lectiu adaptat Esport individual adaptat
- Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats
- Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació

Cursos, seminaris, postgraus, master

- Altres _____

Tots, doncs un treball ben fet necessita un bon coneixement de tots els aspectes implicats, des del primer Nivell de Concreció fins el tercer, la posada en pràctica, la seva avaluació....

VOLDRÍEM LA SEVA COL.LABORACIÓ PER CUMPLIMENTAR AQUEST QÜESTIONARI. LES SEVES OPNIONS I SUGGERÈNCIES SERAN DE GRAN VALOR PER MILLORAR L'EDUCACIÓ FÍSICA ADAPTADA.

Qüestionari n° 241 Data: 14/05/02

1. DADES DEL CENTRE n° 234

1.1 Localització del Centre

Província: Barcelona Servei Territorial: Vallès Oriental. Barcelona II. Comarques

Barri o districte del Centre (Barcelona ciutat) _____

1.2 Tipus de Centre:

X Públíc Centre privat concertat laic Centre privat concertat no laic

Centre privat no concertat laic Centre privat no concertat no laic

2. PROFESSORAT

2.1 Gènere

Masculí X Femení

2.2 Vinculació laboral

Interí Substitut X Funcionari Contracte fixe Contracte eventual

2.3 Titulacions Educació Física

Diplomatura E.Física Llicenciatura E.Física Postgrau o Master E.F.

X Altres titulacions E. LLengua anglesa/ E. Infantil

2.4 Assistència a cursos

Educació Física Convencional Educació Física Adaptada

2.5 Número d'anys que porta impartint la docència en l'assignatura d'Educació Física

0 a 3 anys X 4 a 5 anys Més de 6 anys

2.6 Ensenya alguna altra especialitat?

Sí X No

2.7 Actualment, a quin cicle o cicles imparteix l'Educació Física?

Educació Infantil X Cicle Inicial X Cicle Mijà X Cicle Superior

3. ALUMNAT

3.1 Alumnat aula:

X Mixte Femení Masculí

3.2 Alguna vegada ha tingut algún alumne/a amb discapacitat motriu del tipus concret: paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputat?

No Sí

3.3 Si la resposta és afirmativa, a quin any?

1987-1990 1991-1994 1995-1998 1999-2002

3.4 Si la resposta és afirmativa, quants nens i nenes hi havia en total a la classe (estudiants convencionals més l'alumne/a amb discapacitat motriu)? _____

4. CURRÍCULUM (atenció a la diversitat, alumnat amb discapacitat motriu)

4.1 L'atenció a la diversitat i la integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, han estat sempre dues qüestions molt lligades. Creu vostè que els continguts de la Reforma els té molt en compte?

Molt Bastant Poc Gens

4.2 Per a una bona integració dels estudiants amb discapacitats motrius (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida i amputats) en l'àrea de l'Educació Física, vostè quin aspecte o aspectes creu més oportuns?

Adaptar els continguts del Currículum Comprar material adaptat

Reduir el número d'alumnat a l'aula

X Proporcionar al professorat d'Educació Física un assistent o assistenta que ajudi en les sessions

Adaptar totes les activitats Adaptar només una part de les activitats

X Assistir a cursos, seminaris, congressos, etc., que reforcin i ampliïn els coneixements sobre l'Educació Física Adaptada

Altres _____

4.3 Si está en el Cicle Superior i té o ha tingut algún tipus d'alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe amb alumnat convencional, podria vostè assenyalar quin tipus d'activitats realitza:

Carreres Salts Relleus Força Velocitat de reacció Equilibri

Amb pilotes Llançament de precisió Comunicació Atac i defensa

Cooperació Expressió corporal i danses Sensoriales Coneixement cos

Flexibilitat

4. 4 Tenint en compte l'anterior pregunta, si utilitza activitats de relleus, podria vostè descriure quines adaptacions utilitza?

4. 5 Quines modalitats esportives ensenya vostè en el Cicle Superior?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 6 Si vostè ensenya Educació Física en el Cicle Superior i té a la classe un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat) quines modalitats esportives ensenya?

- Handbol Bàsquet Tennis Atletisme Futbol G. Rítmica
- Futbol Americà Voleibol Hoquei Rugbi G. Esportiva Béisbol
- Korfbal Natació Badminton Tennis taula Esquí

4. 7 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i fa iniciació a l'atletisme, podria vostè assenyalar què fa?

- Carreres contínues Circuit aeròbic Salts Relleus Velocitat reacció
- Carreres velocitat Llançaments objectes pesats com pilotes medicinals, etc.
- Llançaments objectes lleugers com pilotes de tennis, plàstic, etc.

4. 8 Si té o ha tingut un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), en una classe de Cicle Superior, i no fa iniciació a l'atletisme adaptat, podria vostè assenyalar per què no ho aplica?

- Falta de coneixement Falta de material adaptat
- Falta de professorat de recolçament Falta d'instal.lacions adaptades
- Perquè mai m'ho he plantejat Perquè no crec que sigui necessari
- Perquè a l'alumnat no els agrada

4. 9 Considera que vostè té els coneixements per fer una Educació Física Adaptada amb alumnat amb discapacitat motriu?

- Molts Bastants Pocs Gens

4. 10 Si algunes famílies d'alumnat amb discapacitat motriu no creuen necessari que el seu fill/a practiqui l'atletisme adaptat a l'escola perquè pensen que té poca importància en l'àrea d'Educació Física, com creu vostè que estan?

- Tenen raó. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Parcialment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- Totalment equivocats. Podria vostè matitzar la resposta? _____
- No contesta

5. RECURSOS (humans, materials, funcionals)

5. 1 Recursos humans

5. 1. 1 En el cas de que vostè tingui un alumne/a amb discapacitat motriu (paràlisi cerebral, lesió medular, espina bífida o amputat), hi ha alguna persona a l'escola o fora d'ella, especialitzada, que assessori i orienti en les sessions d'Educació Física Adaptada?

- Sí. Persona que pertany a la plantilla del Centre
- Sí. Persona que no pertany a la plantilla del Centre
- X No

Ve una vetlladora però no està especialitzada en E.F.

5. 1. 2 Si la resposta anterior és afirmativa, la persona especialitzada:

- Assessora sobre els continguts del Currículum però no participa en les sessions
- Assessora sobre els continguts del Currículum i participa en les sessions, ajudant al professor/a i a l'alumne/a amb discapacitats motrius.

5. 2 Recursos funcionals (Instal.lacions)

5. 2. 1 Té el Centre equipaments i instal.lacions escolars adaptades?

- Sí X No

5. 2. 2 Té el Centre instal.lacions esportives?

- Sí X No

En cas afirmatiu, assenyali les instal.lacions:

- Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
- Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina Patio y/o exterior centre

Si la resposta és negativa, ¿on fan la pràctica de l'Educació Física?

Poliesportiu cobert del poble.

5. 2. 3 Té el Centre instal·lacions esportives adaptades?

Sí No

En cas afirmatiu, assenyali les instal·lacions:

Gimnàs Poliesportiu cobert Poliesportiu descobert Camp de futbol
 Sala d'expressió corporal Sala de psicomotricitat Piscina

5. 3 Material Educació Física Adaptada**5. 3. 1 Té el Centre material adaptat per practicar l'Educació Física amb alumnat amb discapacitat motriu, per exemple pes, javelina, disc, pilotes, cercles, piques, cons, pitets, cordes, mocadors, dianes, bitlles, cistelles, porteries, cintes per delimitar terreny, etc.?**

Molt Suficient Insuficient Gens

6. INFORMACIÓ I FORMACIÓ**6. 1 Bibliografia****6. 1. 1 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física convencional que disposa en el seu departament de l'escola?**

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6. 1. 2 Podria vostè dir el número aproximat de bibliografia sobre Educació Física Adaptada que disposa en el departament de l'escola?

Cap De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Més de 16

6. 1. 3 Podria vostè assenyalar els temes de bibliografia d'Educació Física Adaptada que té en el seu departament?

Les discapacitats L'esport adaptat Jocs adaptats Atletisme adaptat
 Esports col·lectius adaptats El Goalball Natació adaptada
 Esports a l'aire lliure adaptats La diversitat La integració
 El Currículum adaptat El bàsquet amb cadira de rodes
 Les Paraolimpíades Vídeos

6. 2 Administració: informació i formació (Educació Física Adaptada)**6. 2. 1 Alumnat amb discapacitat (intel·lectual i físic). Té vostè alguna informació sobre ell?**

Sí No

6. 2. 2 En cas afirmatiu, pot assenyalar en quins apartats:

Currículum Alumnat amb discapacitat motriu
 Alumnat amb discapacitat sensorial Alumnat amb discapacitat Intel·lectual

-
- Educació Física Adaptada Esports adaptats Jocs adaptats Expressió corporal i dansa
- Recursos materials i didàctics adaptats

6. 2. 3 Voldria vostè que l'Administració donés molta més formació sobre alguna qüestió específica relacionada amb l'Educació Física Adaptada?

X Sí

No

6. 2. 4 Si la resposta és afirmativa quins temes voldria vostè tractar relacionats amb l'Educació Física Adaptada?

- Continguts i objectius del Currículum Metodologia Condició física
- Esport col.lectiu adaptat Esport individual adaptat
- Esport i activitats a l'aire lliure adaptades Jocs adaptats
- Expressió corporal i dansa Recursos materials Avaluació
- Cursos, seminaris, postgraus, master
- Altres _____

**EDUCADOR DE CENTRES PÚBLICS D'EDUCACIÓ ESPECIAL
(PROPOSTA D'ACORD: 25.4.2001)**

Proposta de denominació de la categoria.

Educador d'educació especial en centres públics.

Proposta de definició de funcions

1. Donar suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials per a que pugui participa n les activitats que organitzi el centre docent, així com, aplicar programes de treball preparats pel tutor/a o especialistes i participar en l'elaboració i aplicació de tasques específiques relacionades amb: Autonomia personal, adquisició d'hàbits d'higiene, habilitats socials, mobilitat i desplaçaments, estimulació sensorial, habilitats de vida, transició a la vida adulta i preparació per al món del treball, escolaritat compartida centres ordinariis/centres d'educació especial.
2. Participar en el projecte educatiu del centre.
3. Conèixer els objectius i continguts dels programes per tal de poder adequar de la millor forma possible la seva tasca de col·laboració amb els mestres tutors i especialistes.
4. Proporcionar als mestres-tutors i especialistes elements d'informació sobre l'actuació dels alumnes, per tal d'adaptar i millorar el seu procés d'aprenentatge.

Titulació.

Es requereix títol de Batxillerat o títol de Tècnic Superior corresponent als cicles formatius de grau superior (preferentment, qualsevol de les especialitats de la família professional de Serveis Socioculturals i a la Comunitat (Integració social, Educació infantil, Animació sociocultural, Interpretació del llenguatge de signes); en la branca de Llar o, l'especialitat d'Educadors de Disminuïts Psíquics de la branca Sanitària, corresponents a la Formació Professional de segon grau; o altra titulació en especialitat d'igual naturalesa), o altra titulació acadèmicament equivalent o superior.

Adscripció

Els educadors d'educació especial en centres públics s'adscriuran a centres d'educació especial i centres ordinariis amb aules d'integració, sens perjudici

que puguin adscriure's a centres ordinaris en funció de les necessitats dels alumnes.

Jornada

La jornada ordinària és de 37,5 hores en còmput setmanal.

La jornada laboral es distribueix en:

25 hores seran d'atenció directa als alumnes en l'horari lectiu i, 8 hores per a reunions, coordinació, i altres activitats inclosos en el projecte educatiu de cada centre.

4,5 hores de preparació, formació i reciclatge i d'altres activitats relacionades amb les seves funcions que no han de ser realitzades necessàriament en el centre.

Proposta de complement per Activitats realitzades fora del centre.

El Departament d'Ensenyament es compromet a estudiar la viabilitat jurídica i tècnica que aquest personal pugui participar, en termes iguals, en la convocatòria per activitats realitzades fora del centre del personal funcionari docent a partir del curs 2001/2002.

Altrament, es tramitarà davant la Comissió Negociadora del 5è Conveni Únic la proposta que l'educador d'educació especial en centres públics que acompanyi l'alumnat en activitats realitzades fora del centre escolar que comportin haver de pernoctar fora del seu domicili percebi un complement per nit, o bé, gaudeixi d'una compensació en temps de descans de 1'5h per cada hora fora de la jornada ordinària. Les activitats han d'estar previstes en la programació general del centre i aprovades pel Consell Escolar.

VETLLADOR

Proposta de denominació de la categoria.

Auxiliar d'educació especial.

Proposta de definició de funcions

Ajudar l'alumne amb necessitats educatives especials en els seus desplaçaments per l'aula i pel centre en general i fora del centre si és necessari amb el seu mitjà de mobilitat (cadira de rodes, caminadors, bastons...) i en aspectes de la seva autonomia personal (higiene, alimentació...) per garantir

que pugui participar en totes les activitats i realitzar els seus tractaments específics en el centre docent.

Activitats que se'n deriven per a l'alumnat amb necessitats educatives especials:

1. Ajuda en els desplaçaments.
2. Vigila i ajuda a les hores d'entrada i sortida dels centres.
3. Vigila durant l'estona dels patis i en les hores d'esbarjo.
4. Vigila i ajuda durant els àpats en el menjador.
5. Realització d'actuacions relacionades amb la higiene personal (canviar bolquers, dutxa, seguiment del control d'esfínters...).
6. Afavorir el control postural i els canvis posturals necessaris per garantir la seva mobilitat.
7. Realitzar les primeres cures senzilles que calguin durant el dia (amb la autorització corresponent).
8. Realitzar altres tasques encomanades pel director/a o mestre/a tutor/a pròpies del seu grup professional.

Proposta de classificació professional.

La categoria ha de classificar-se al subgrup D1.

Adscripció.

Aquest personal s'adscriu, quan l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials, derivades fonamentalment de la seva discapacitat física ho requereixi, als centres ordinaris de l'educació infantil, primària o secundària.

Titulació

Es requereix títol de Graduat en Educació Secundària o, títol de Tècnic corresponent als cicles formatius de grau mitjà (preferentment, Tècnic en cures auxiliars d'infermeria o titulacions professionals de la família Serveis Socioculturals a la Comunitat, o altra titulació acadèmicament equivalent o superior.

Jornada

La jornada laboral ordinària és de 37,5 hores setmanals, en règim de jornada partida, amb una interrupció d'una hora per dinar. L'horari s'adaptarà a les necessitats d'atenció a l'alumnat i a l'horari de funcionament del centre.

Proposta de complement per Activitats realitzades fora del centre.

El Departament d'Ensenyament es compromet a estudiar la viabilitat jurídica i tècnica que aquest personal pugui participar, en termes iguals, en la convocatòria per activitats realitzades fora del centre del personal funcionari docent a partir del curs 2001/2002.

Altrament, es tramitarà davant la Comissió Negociadora del 5è Conveni Únic la proposta que l'auxiliar d'educació especial en centres públics que acompanyi l'alumnat en activitats realitzades fora del centre escolar que comportin haver de pernoctar fora del seu domicili percebi un complement per nit, o bé, gaudeixi d'una compensació en temps de descans de 1'5h per cada hora fora de la jornada ordinària. Les activitats han d'estar previstes en la programació general del centre i aprovades pel Consell Escolar.

Formació

El departament d'Ensenyament programarà cursos de formació inicial i aprofundiment. Les activitats formatives del personal es programaran preferentment en les primeres quinzenes de juliol i setembre.