

Educación física y necesidades educativas especiales: posibilidades y limitaciones

"Enriquezcámonos de nuestras mutuas diferencias."
(Paul Valery)

Pedro L. Linares

Profesor Titular de Universidad
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Universidad de Granada

Palabras clave

necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, inclusión, integración en educación física

Abstract

The work that we show here deals with the world of special needs contextualised in the field of education and more to the point in that of physical education in integration classes.

This descriptive study judges terms like normalisation, integration and inclusion; analyses the benefits of inclusive education; describes the basic programmatic elements (revision, reflection, realisation, results and feedback) which can be situated in the three levels (evaluation of needs, design and programmatic implementation and programme evaluation) suggested by Heikinaro-Johansson and others (1995).

At the same time, we deal with generic aspects of the programming, having as a "deontological" reference the principles that Rose makes (1996): right, access, participation, integrity and association. Also, we lay down norms to bring about and adequate evaluation (that of needs, attitudes, the process of teaching learning, etc.) and although briefly, we make suggestions on the implementation of the educative programmes that ease the inclusion of the student with special educative needs.

All this, although created from a philosophical-pedagogical point of view, is something so pragmatic that if it were not carried out, our programming would never come through safely.

Resumen

El trabajo que aquí se expone versa sobre el mundo de las necesidades especiales, contextualizado en el ámbito educativo, y más concretamente en el de la educación física en aulas de integración.

Este estudio descriptivo conceptualiza términos como normalización, integración e inclusión; analiza los beneficios de la educación inclusiva; describe los elementos programáticos básicos (revisión, reflexión, realización, resultados y retroalimentación), los cuales pueden incardinarse con los tres niveles (evaluación de las necesidades, diseño e implementación programática, y evaluación del programa) sugeridos por Heikinaro-Johansson *et al.* (1995).

Asimismo, se abordan aspectos genéricos de la programación, teniendo como marco "deontológico" los principios que enumera Rose (1996): derecho, acceso, participación, integridad y asociación. También, se dan pautas para realizar una adecuada evaluación (de las necesidades, de las actitudes, del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.). Y, aunque de manera sucinta, se aportan sugerencias sobre la implementación de los programas educativos que fluidifican la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales.

Todo esto, aunque plasmado desde un enfoque "filosófico-pedagógico", es algo tan pragmático que de no llevarlo a cabo, nuestra programación no llegaría nunca a buen puerto.

Introducción

En el presente artículo vamos a intentar desarrollar algunos aspectos relacionados con la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas de educación física. Viendo las limitaciones con las que nos podemos encontrar en dicho contexto escolar, pero haciendo mayor hincapié en las posibilidades de llevar a cabo programas de educación física de la forma más normalizada e integradora posible.

Es necesario, en primer lugar, poseer una definición coherente y ajustada a la realidad de lo que son las necesidades educativas espe-

ciales; así como tener claramente conceptualizados los términos de integración, normalización, inclusión, etc. Todo ello, con el objetivo de obtener unas bases sólidas con las que poder trabajar en el diseño programático.

Definición, conceptualización

Antes de nada, definiremos el concepto de necesidades educativas especiales, y para ello cogeremos el referente de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, en su disposición adicional segunda, que aparece reflejada en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (Junta de Andalucía, 1999, p. 15429), en la que se define al alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.) como: "Aquel que requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas."

En la misma disposición se explicita que serán las Administraciones educativas las que garanticen la escolarización del alumnado con n.e.e. en los Centros docentes que estén sostenidos con fondos públicos, posibilitando de forma equilibrada el desarrollo eficaz de la idea integradora.

Toda la normativa legal al respecto (estatal y/o comunitaria) en referencia al fenómeno de la integración escolar, entiende la misma como inclusión del alumnado con n.e.e. en centros ordinarios (en aulas ordinarias o en aulas específicas de educación especial), posibilitando la escolarización en centros específicos de educación especial al alumnado que, por sus especiales características o grado de discapacidad, no puedan satisfacerse sus necesidades educativas en régimen de integración.

En general, el futuro de la educación para el alumnado con n.e.e., pasa por asimilar el concepto de *inclusión*.

Craft (1994b), entiende la inclusión como la integración del alumnado con discapacidad, utilizando los servicios de apoyo necesarios con el objeto de proporcionar una experiencia exitosa para todos.

Bajo mi perspectiva, la experiencia inclusiva debe ser algo más que la suma de diferentes situaciones e intenciones educativas. La inclusión ha de surgir de la sinergia entre la normalización y la integración. Es decir, si entendemos la normalización como los parámetros dentro de los que se enclavan la mayoría de las personas, y la integración, como el ajuste de determinadas personas a los parámetros mencionados, entonces la inclusión sería la flexibilización de dichos parámetros tal que permitan incluir a toda la diversidad del grupo, teniendo todos ellos la percepción y asunción de pertenecer al mismo, sin exclusión de ninguno de sus miembros, tanto física, cognitiva o emocionalmente.

Y, para conseguir esto, es necesario que el profesional vinculado al estamento escolar, además de una capacidad pedagógica correcta, unos buenos conocimientos teórico-prácticos y tener los recursos adecuados, sepa adoptar una actitud abierta, flexible, permeable, tolerante y respetuosa con la diversidad.

En este artículo nos centraremos en el contexto escolar ordinario, ya que es el único donde aparece la figura del educador físico, y en el presente trabajo queremos ofrecer pautas de intervención programática para el profesorado que imparta la materia de educación física, que tenga o pueda llegar a tener alumnado con n.e.e. en su aula.

Así pues, tal y como expone Block (en Block y Etz, 1995), haciendo una referencia específica a la educación física, la inclusión sería la educación física adaptada proporcionada dentro del contexto de la educación física regular o normal; es decir, en la inclusión se sugiere que el alumnado con discapacidad reciba su programa de educación individual en educación física en el contexto de la educación física general, con las adaptaciones y ayudas que sean necesarias para garantizar la adecuación, la seguridad y el éxito.

Beneficios de la inclusión versus la exclusión

En el artículo de Block (1994), diversos autores ponen de manifiesto los beneficios que puede tener la inclusión en contraposición a la exclusión para todo el estamento escolar:

- Para el alumnado con discapacidad (por ejemplo, existen más modelos de no discapacidad y mayores expectativas apropiadas a la edad).
- Para el alumnado "normal" y la propia comunidad escolar (por ejemplo, mejor comprensión y mayor aceptación de la diversidad).
- Para todo el personal escolar (por ejemplo, más conciencia de las diferencias individuales en sus niños "normales" y un mayor desarrollo de estrategias para amoldar estas diferencias).

Además, la exclusión puede tener efectos negativos en el alumnado con discapacidad, particularmente cuando afecta a la autoestima. En lo que respecta al beneficio del alumnado con n.e.e. integrado en clases ordinarias, Rarick y Beuter (en Block y Zeman, 1996), pusieron de manifiesto que los niños con retraso mental moderado que se encontraban incluidos en programas normalizados de educación física, mostraban mayores ganancias en el rendimiento motor si se comparaban a niños con retraso mental moderado que estaban en clases específicas de educación física.

En referencia a las actitudes, siguiendo un estudio de Heikinaro-Johansson y Sherrill (1994) con profesorado finlandés de educación física, éstos creían que la barrera más importante que impide la integración en educación física es la actitud. Las creencias están estrechamente relacionadas con las actitudes, siendo los componentes cognitivos de éstas.

Y, en contra de determinadas creencias de que si tener alumnado con n.e.e. integrado puede mermar el rendimiento de los demás alumnos "normales", diversas investigaciones han demostrado que llevando a cabo las estrategias metodológicas correc-

tas y disponiendo de los recursos adecuados, además de una buena predisposición actitudinal, esto no tiene que ser así.

Tal como podemos destacar del trabajo de Block y Zeman (1996), en el que se comparaban determinadas habilidades motrices en baloncesto, así como la actitud hacia alumnos con n.e.e. entre dos clases de 6º curso (en una de ellas con 3 alumnos integrados), se desprende que con un servicio de apoyo apropiado, el alumnado con discapacidad severa puede estar incluido en la educación física regular sin que afecte negativamente el programa para el alumnado sin discapacidad.

Elementos básicos de la programación

Para programar de manera eficiente, y haciendo un símil con los diseños de investigación, basándonos también en la teoría cognitivo-constructivista, hay que contemplar los elementos básicos o las cinco "erres" esenciales de la programación:

- **Revisión:** Conviene revisar todos y cada uno de los aspectos que conciernen a la programación que vayamos a llevar a cabo; así pues, es fundamental hacer una revisión de estudios y trabajos previos realizados en situaciones similares a las que vamos a programar. Además, hay que revisar todo lo concerniente al alumnado con n.e.e. (limitaciones y, sobre todo, capacidades que tiene, ayudas técnicas requeridas, experiencias anteriores en educación física, etc.).
- **Reflexión:** Una vez que tengamos suficiente información, tanto de la literatura previa, como del sujeto/s en cuestión, deberemos reflexionar sobre el propósito de nuestra intervención, objetivando e hipotetizando en consecuencia.
- **Realización:** Conociendo los objetivos/hipótesis de nuestro estudio programático, es el momento de diseñar, elaborar y llevar a cabo la programación propiamente dicha. La implementación del programa debe ser coherente con la realidad educativa que tengamos en ese instante, por lo que en determinadas

ocasiones habrá que modificar e "improvisar" algunos elementos del programa previamente diseñados.

- **Resultados:** Hay que interpretar los resultados obtenidos, a ser posible, a partir de una evaluación continua de todo el proceso programático, y siempre teniendo en cuenta el punto de partida; es decir, cuáles eran los niveles de competencia del alumnado al inicio del programa.
- **Retroalimentación:** También denominado como *feedback*, sería la fase del proceso programático, en la que una vez obtenidos, evaluados e interpretados los resultados, los ponemos al servicio del primer paso del proceso; es decir, la revisión, habiendo descartado los aspectos negativos del programa realizado y quedándonos con lo positivo de éste, permitiendo el cambio y el enriquecimiento del mismo.

Aunque la retroalimentación también puede darse como consecuencia directa de cada una de las fases y revertir inmediatamente sobre ellas, y por eso aparece interconectada en el organigrama (Figura 1) con todas las fases.

Los cinco elementos se pueden resumir diciendo que: es necesario *revisar* lo máximo posible acerca de la temática en cuestión; así como *reflexionar* sobre lo que hemos encontrado y observado, contrastándolo con nuestro propio bagaje personal; acto seguido, lo más operativo es la *realización* del programa, el cual es diseñado para la ocasión e implementado; de ahí obtendríamos unos *resultados*, los cuales deberemos interpretar y, en función de dicha interpretación, revertirlos, a modo de *retroalimentación*, sobre el proceso.

Éstos, a su vez, podrían condensarse en tres niveles (evaluación de las necesidades, diseño e implementación programática, y evaluación del programa), tal y como sugieren Heikinaro-Johansson, Sherrill, French y Huuhka (1995) en su modelo de asesoramiento a profesorado que tiene integrado en su aula de educación física alumnado con n.e.e. De tal manera, que los cinco elementos se incardinan con los tres niveles de la siguiente forma:

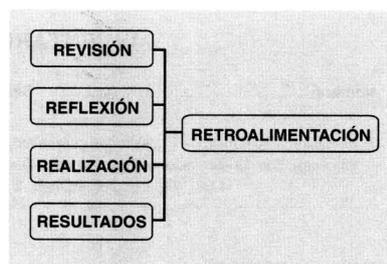


Figura 1. Elementos básicos de la programación.

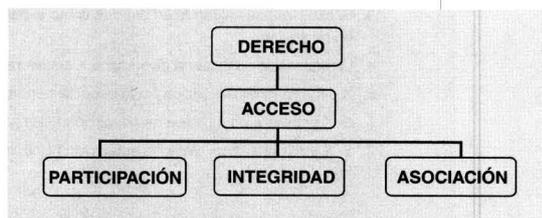


Figura 2. Principios para desarrollar programas de educación física para alumnado con n.e.e.

- Revisión-reflexión con la evaluación de las necesidades.
- Realización con diseño e implementación del programa.
- Resultados-retroalimentación con la evaluación del proceso programático.

Generalidades sobre la programación

En este apartado vamos a mencionar, de forma genérica, algunos aspectos sobre las posibilidades y limitaciones que tiene la praxis de la educación física en contextos educativos normalizados que tengan integrados alumnos/as con n.e.e.

Pero, antes de proseguir, quisiera mencionar los cinco principios (Figura 2) que formula Rose (1996), al objeto de desarrollar los programas de educación física para el alumnado con n.e.e. en un ámbito inclusivo:

- 1.º **Derecho:** La naturaleza de la deficiencia puede significar que el alumno tiene una discapacidad, pero esto no reduce de ninguna manera su derecho a participar.
- 2.º **Acceso:** Esto significa que las áreas de actividad, los requisitos generales y

INVENTARIO DE ACTITUD

Nombre: Sexo (M/F): Edad: Curso:

Este inventario consta de 7 cuestiones generales y 6 específicas en el ámbito deportivo (por ejemplo, en baloncesto). Las 13 afirmaciones hay que contestarlas dando una puntuación según los siguientes valores: 4 (sí), 3 (probablemente sí), 2 (probablemente no), y 1 (no).

| | Puntuación |
|---|--------------------------|
| Cuestiones generales: | |
| 1. Estaría muy bien que X viniera a mi clase de educación física. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Dado que X necesita ayuda para jugar en los deportes, él enlentece el juego a todos. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Si estuviéramos jugando un deporte como el baloncesto, sería perfecto que X estuviera en mi equipo. | <input type="checkbox"/> |
| 4. La educación física sería divertida si X estuviera en mi clase de educación física. | <input type="checkbox"/> |
| 5. X debería tener educación física especial con otros niños que tengan deficiencias. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Si X estuviera en mi clase de educación física, yo hablaría con él y sería su amigo. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Si X estuviera en mi clase de educación física, me gustaría ayudarle a practicar y jugar los juegos. | <input type="checkbox"/> |
| Cuestiones específicas deportivas (según el deporte, p. ej., baloncesto): | |
| 1. X podría lanzar a una canasta más baja, más grande. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Nadie podría robar el balón a X. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Nadie podría bloquear el balón cuando X lanzara. | <input type="checkbox"/> |
| 4. X no tiene que driblar mientras se mueve con el balón. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Nadie podría driblar alrededor de X cuando él defendiera. | <input type="checkbox"/> |
| 6. En ataque, todos en el equipo deben tocar el balón antes de que alguien pueda lanzar. | <input type="checkbox"/> |

Figura 3. Inventario de actitud hacia un compañero X con n.e.e. en clase de educación física.

cualquier otro aspecto relacionado con la etapa educativa serán accesibles para todos, y que cualquier modificación que se haga afecte a los mínimos alumnos posibles.

3.º **Participación:** El alumnado con n.e.e. participará con sus compañeros sanos, integrado tanto como sea posible en la misma actividad que todos. Y, sólo cuando esto no sea factible, se considerará la alternativa de modificar las reglas, el equipamiento o la propia tarea.

4.º **Integridad:** Las actividades triviales, que no tengan contenido educativo, que sean degradantes para los participantes o que requieran muy poca contribución del alumnado, no son apropiadas para la inclusión.

5.º **Asociación:** Para que la discapacidad sea entendida e interpretada en el trasfondo de un programa de educación física, es necesario desarrollar vínculos con padres, terapeutas y otros profesionales del campo médico y educativo. Todos ellos, en colaboración, pueden ayudar a enriquecer el programa de intervención.

Entrando ya en la programación propiamente dicha, y en lo referente a la evaluación inicial, si queremos conocer la realidad de la integración en las clases de educación física, es necesario obtener información fiable de todos y cada uno de los estamentos que intervienen en este contexto.

Así pues, evaluaremos las necesidades que pudiesen tener tanto el alumnado como el profesorado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada. Dimensionaremos, a través de pruebas específicas, los niveles de competencia psicológica y motriz del alumnado, revisaremos estudios previos y reflexionaremos sobre toda la realidad educativa en la que estemos inmersos.

También, evaluaremos la actitud del profesorado hacia la integración, y para ello podemos utilizar los inventarios de actitudes vinculados al profesorado de educación física, en Primaria y en Secundaria, recogidos en los trabajos de Hernández, Hospital y López (1998), y Hernández y Hospital (1999), respectivamente.

Igualmente, se necesita saber qué actitud tiene el alumnado "normal" hacia el compañero con discapacidad; y, para ello, se pueden pasar inventarios como el CAIPE-R (Block, 1995) que mide la actitud de los niños hacia la educación física integrada.

Este inventario, según expresa su autor (Block, 1995), es un instrumento válido, fiable y fácil de pasar; además, es generalizable a cualquier tipo de discapacidad, constituyéndose en una herramienta viable para medir las actitudes del alumnado hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en las clases regulares o normalizadas de educación física (ver Figura 3).

En referencia al diseño, implementación y evaluación del programa, son muchas las consignas que podrían darse aquí, pero que por limitaciones del texto permitido en un artículo, no podemos desarrollar, por lo que recomiendo al lector que desee profundizar se sumerja en las fuentes bibliográficas expuestas al final del mismo.

A raíz de la aparición de la LOGSE y posteriores normativas (estatales y autonómicas) en referencia a las n.e.e., en cuanto a diseños curriculares, es relativamente factible el programar. Además, dichas normas legales permiten la flexibilización curricular; es decir, el profesor, en el tercer nivel de concreción, puede adecuar con suficiente flexibilidad su programación de aula a la diversidad del grupo-clase que tiene. (Ver Linares y Arráez, 1999, para más información)

Vamos a recoger sugerencias de varios autores europeos y americanos, aunque tan sólo podemos dar algunas pinceladas de la puesta en práctica y evaluación de los programas.

Por lo que respecta a la enseñanza, según expresan Rizzo, Davis y Toussaint (1994), el profesor, de *per se*, no debería pensar que siempre tiene la mejor manera para desarrollar una habilidad. Éste debe, en función de su alumnado, adaptar las formas de movimiento para lograr el fin último. Y estas adaptaciones van a requerir de la elección de estrategias de individualización a partir del análisis ecológico de las tareas, en las que se contemplen, entre otros aspectos, el ambiente y la variabilidad de la propia tarea. Además, convendrá una aproximación

cooperativa en la actividad física que se realice, lo que facilitará que los alumnos/as de diferentes niveles de destreza trabajen juntos de manera positiva, permitiendo, a su vez, un aprendizaje al ritmo de cada uno. Nichols (en Block, 1994), sugería que los estudiantes con habilidades diversas pudieran amoldarse presentando: 1) una gama amplia de actividades que se ajusten a la diversidad de habilidades del alumnado, 2) una progresión en el aprendizaje para garantizar el éxito de cada estudiante, y 3) técnicas específicas de información para ajustar las diferentes habilidades, incluyendo: *enseñanza por invitación* en la que los estudiantes consiguen determinar algunos de los parámetros de una tarea dada (p. ej., las distancias designadas, tamaños de la pelota, instrumentos llamativos, trabajo en solitario o en grupos pequeños), y *variaciones de la intratarea* en las que el profesor toma decisiones sobre cómo ampliar una tarea para individuos o grupos pequeños dentro de la clase (p. ej., algunos alumnos trabajan en pegar a una pelota fuera de un *tee* u objeto donde se coloca ésta, mientras otros golpean pelotas lanzadas, o algunos alumnos trabajan saltando a la comba mientras otros trabajan botando o brincando).

Igualmente, estamos de acuerdo con Blake y Moir (1995), cuando afirman que el problema físico de un alumno (p. ej., con un trastorno cardíaco), no debe impedir la habilidad para usar y desarrollar tareas de observación que incrementen el conocimiento y la comprensión personal y también ayude a otros a realizarlas mejor suministrando un feedback efectivo sobre si las están realizando correctamente.

Por lo tanto, dentro de los roles que puede adoptar un alumno con discapacidad física, que le sea casi imposible ejecutar una determinada tarea, estaría el de servir de feedback a sus compañeros en sus ejecuciones; esto, a su vez, le sirve al propio alumno para adquirir conocimientos sobre la tarea en cuestión, aunque físicamente no pueda efectuarla, y le da la sensación de utilidad ante su grupo de clase, tan necesaria para incrementar la autoestima y la cohesión grupal.

La profesora Utley (1994), por su parte, nos sugiere una serie de pautas que debería considerar cualquier profesorado de educación física que intervenga con alumnado con n.e.e. en situación de integración: evaluar a cada alumno/a, realizar un análisis de la tarea, modificar la tarea, dar instrucciones, llevar a cabo una práctica variable, utilizar estilos diversos de enseñanza, efectuar sobreaprendizaje, ofrecer feedback, elogiar, controlar el progreso, recopilar la información, y evaluar el programa. Estas sugerencias son útiles porque facilitan que el profesorado centre su atención en el potencial de cada alumno/a.

En cuanto a la evaluación del programa implementado, lo ideal es que el profesional convierta dicha evaluación en un proceso de investigación que sirva para orientar y mejorar la práctica docente, por lo que sería aconsejable efectuar evaluaciones iniciales y finales, así como de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, si conocemos el qué, el cómo y el cuándo evaluar, disponemos de los instrumentos necesarios para una correcta evaluación, y sabemos interpretar los datos obtenidos en la misma, habremos logrado dinamizar positivamente todo el proceso programático.

Síntesis, reflexiones y sugerencias

La educación física para el alumnado con necesidades especiales integrados en centros ordinarios, pasa por un buen asesoramiento a los profesores tutores por parte de especialistas en educación física especial que se encuentren incorporados en los Equipos de Apoyo y/o en los Departamentos de Orientación.

Así pues, como reflejan Blake y Moir (1995), son en las áreas relacionadas con la educación física y los juegos donde el apoyo y el asesoramiento se necesita con mayor urgencia.

Por lo tanto, se requiere que el profesorado que imparta la educación física en aulas donde haya integrados alumnos con n.e.e., esté bien asesorado y apoyado en su plan

programático, o bien por los especialistas que pudieran estar incluidos en los Equipos multiprofesionales, o por Equipos de profesionales expertos en educación física especial.

Esta última posibilidad podría ser viable si colaborasen los INEFs, las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (FCCAFD) y Ciencias de la Educación (FCCE), la Administración Educativa, etc., con entidades como la AEMNE (Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales), constituyéndose un grupo de especialistas en educación física especial, que sirviera de apoyo a los docentes de educación física regular cuando lo requirieran.

Algo similar se expone en el trabajo de Heikinaro-Johansson, Sherrill, French y Huuhka (1995), en el que parten de la idea de un modelo de servicio consultor o asesor en educación física adaptada para facilitar la integración del alumnado con n.e.e. En dicho servicio se ofrece asesoramiento, intensivo o limitado (según las circunstancias), a todo aquel profesorado que lo necesite y así lo requiera.

Esta experiencia se desarrolló en Centros escolares de Finlandia, y sus resultados muestran la gran demanda existente por parte del profesorado de recibir asesoramiento en lo concerniente a la planificación, desarrollo y seguimiento de planes individualizados de intervención en educación física para facilitar la inclusión.

Bien es cierto que lo ideal sería que los profesores tutores del área de educación física, como de cualquier otro área, estuvieran, además de con una buena actitud, lo suficientemente formados para atender eficientemente al alumnado con n.e.e. incluido en las clases ordinarias. Pero, mientras se da dicha condición de manera plena y efectiva, o incluso como complemento y ayuda a esta formación, convendría conformar grupos específicos como los anteriormente mencionados, o la contratación de profesionales de la educación física especial dentro de los equipos multiprofesionales (tanto en Primaria como en Secundaria) para ofrecer una respuesta eficaz y coherente con las n.e.e. del alumnado integrado en aulas regulares.

En la actualidad, y desde hace bastante tiempo, según se refleja en Linares (1993), se viene participando en la elaboración de proyectos programáticos en los propios centros educativos. Esta participación y colaboración se ofrece de manera altruista, por parte del profesorado y alumnado en prácticas vinculados a las materias de "Educación Física Especial" de los diferentes INEF, FCCAFD y FCCE de toda España. Y esto permite, según aparece en las conclusiones del estudio de Linares (1993), facilitar el proceso de normalización de la educación física en los centros de integración, ayudando a dignificar y valorar un poco más dicha educación física para el alumnado con necesidades especiales.

De los trabajos realizados en Centros Docentes de Barcelona por Hernández, Hospital y López, 1998; y Hernández y Hospital, 1999, en referencia a la integración de alumnado con n.e.e. en Primaria y Secundaria, respectivamente, se desprende que el profesorado de educación física, aún no estando desbordados por la inclusión de alumnos/as con n.e.e. en sus clases, sí manifiestan una cierta carencia formativa para atender correctamente a este alumnado. Aunque, de dichos estudios, también se explicita la falta de incentivo por la formación permanente, al parecer, por el exceso adicional de trabajo que conllevaría el acudir a cursos de formación y/o reciclaje.

Pero, en mi opinión, si se entiende como escasa o inadecuada la formación básica, es necesario esforzarnos todos al objeto de mejorarla, aportando energía, conocimiento, claridad, coherencia y mucha imaginación a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer posible la inclusión.

Estoy bastante de acuerdo con la opinión de Block (1994) cuando afirma que todos los alumnos/as deberían y podrían estar incluidos en la educación física regular. Las adaptaciones tendrán que hacerse, pero la buena educación física, con ayudas y servicios suplementarios, puede ajustar o acomodar a todo el alumnado.

Esto, teniendo en cuenta la manifestación rotunda que hace Stein cuando advierte que: "Ubicar a un alumno en una clase o

programa regular para el que no está listo o preparado es *cruel*. Pero, mantener a un alumno en una clase especial cuando tiene la capacidad para participar adecuadamente en una clase normal, es *criminal*." (1994, p. 25)

Igualmente, comparto la conclusión de Gill (1995), que cuando se elabora una buena práctica pensando en el alumno con n.e.e. integrado en la clase de E.F., ésta también será buena para el resto del alumnado; y, a la vez, si se planifica una práctica correcta pensando en el alumnado "normal", que comparten la E.F. con un compañero con n.e.e., también será buena para este último.

Por lo tanto, aun sin pretender que el alumnado con n.e.e. realice exactamente lo mismo que el resto, sí podemos planificar en consonancia a la diversidad del aula, proponiendo diferentes actividades, con estrategias metodológicas ajustadas a esa realidad educativa, y que vengán a cubrir todos y cada uno de los objetivos previamente planificados desde una perspectiva normalizada.

Si a esto le añadimos el asesoramiento y el apoyo continuo de la administración educativa, una buena formación del profesional de la educación, así como una mejor predisposición y actitud hacia la inclusión, el éxito estará totalmente asegurado.

Bibliografía

- BLAKE, B. y MOIR, D. (1995), "Pupils with a special educational need in physical education in mainstream schools. Working towards an individual education plan", *The Bulletin of Physical Education*, 31(3), pp. 27-33.
- BLOCK, M. E. (1994), "Why all students with disabilities should be included in regular physical education", *Palaestra*, 10(3), pp. 17-23.
- (1995), "Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp. 60-77.
- BLOCK, M. E. y ETZ, K. (1995), "The pocket reference: A tool for fostering inclusion", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(3), pp. 47-51.

- BLOCK, M. E. y VOGLER, E. W. (1994), "Inclusion in regular physical education: The research base", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), pp. 40-44.
- BLOCK, M. E. y ZEMAN, R. (1996), "Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(4), pp. 38-49.
- CRAFT, D. H. (1994a), "Inclusion: Physical Education for All", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), pp. 22-23.
- (1994b), "Implications of Inclusion for Physical Education", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), pp. 54-55.
- DECKER, J. y JANSMA, P. (1995), "Physical education least restrictive environment continua used in the United States", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(2), pp. 124-138.
- DEPAUW, K. P. y GOC KARP, G. (1994), "Preparing teachers for inclusion: The role of higher education", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), pp. 51-53, 56.
- GILL, S. (1995), "Children with special educational needs and the new national curriculum physical education orders", *The British Journal of Physical Education*, 26(3), pp. 29-31.
- HEENAN, J. (1994), "Inclusive elementary and secondary physical education", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), pp. 48-50.
- HEIKINARO-JOHANSSON, P. y SHERRILL, C. (1994), "Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, pp. 44-56.
- HEIKINARO-JOHANSSON, P.; SHERRILL, C.; FRENCH, R. y HUUHKA, H. (1995), "Adapted physical education consultant service model to facilitate integration", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), pp. 12-33.
- HERNÁNDEZ, J. y HOSPITAL, V. (1999), "Educación física especial: Actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona", *Apunts. Educación Física y Deportes*, 56, pp. 48-56.
- HERNÁNDEZ, J.; HOSPITAL, V. y LÓPEZ, C. (1998), "Educación física especial: Actitud y formación de los docentes en primaria", *Apunts. Educación Física y Deportes*, 51, pp. 70-78.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1999, 2 de diciembre), "Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación", *BOJA*, 140, pp. 15429-15434.
- KASSER, S. L. (1995), *Inclusive games*, Champaign, IL: Human Kinetics.

- LARNICOL, Y. y ROUDET, H. (1991), "Dispensé d'EPS? Non, participant privilégié du cours", *EPS*, 231, pp. 24-26.
- LINARES, P. L. (1993, noviembre), "Actividad Física Adaptada: Aportaciones desde la Materia de Educación Física Especial", *Actas del Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Granada: FCCAFD.
- LINARES, P. L. (1994), *Fundamentos Psicoevolutivos de la Educación Física Especial* (20 ed.), Granada: Universidad de Granada.
- LINARES, P. L. y ARRÁEZ, J.M. (coords.) (1999), *Motricidad y necesidades especiales*, Granada: AEMNE.
- MCCALL, R. (1994), "An inclusive preschool physical education program", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), pp. 45-47.
- PROHOFSKY, E. (1994), "The profession continues to speak out on total inclusion", *Palaestra*, 11(1), pp. 16-19.
- RIZZO, T. L. y DAVIS, W. E. (1991), "From the back of the physical education bus: The functional exclusion of adapted physical education", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(6), pp. 53-55.
- RIZZO, T. L. y KIRKENDALL, D. R. (1995), "Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators?", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp. 205-216.
- RIZZO, T. L.; DAVIS, W. E. y TOUSSAINT, R. (1994), "Inclusion in regular classes: Breaking from traditional curricula", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), pp. 24-26, 47.
- ROSE, C. (1996), "Catering for pupils with special educational needs in physical education", *The Bulletin of Physical Education*, 32(2), pp. 22-25.
- SIDERIDIS, G. D. y CHANDLER, J. P. (1997), "Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: A confirmatory factor analysis", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, pp. 51-64.
- STEIN, J. U. (1994), "Total inclusion or least restrictive environment?", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(9), pp. 21-25.
- THEODORAKIS, Y.; BAGIATIS, K. y GOUDAS, M. (1995), "Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(2), pp. 151-160.
- THOMAS, N. y GREEN, K. (1995), "The integration of children with disabilities into physical education: An unintended consequence and a cause for concern", *The Bulletin of Physical Education*, 31(1), pp. 30-35.
- TRIPP, A.; FRENCH, R. y SHERRILL, C. (1995), "Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp. 323-332.
- UTLEY, A. (1994), "Enseñanza de la educación física y necesidades educativas especiales", *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1(4), pp. 24-29.