

# **manual** de educación física adaptada al alumnado con discapacidad

Merche Ríos Hernández



MANUAL  
de Educación Física  
adaptada al alumnado  
con discapacidad

*Merche Ríos Hernández*



Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Diseño de cubierta: David Carretero

© 2003, Merche Ríos Hernández  
Editorial Paidotribo  
C/ Consejo de Ciento, 245 bis, 1.º, 1.ª  
Tel.: 93 323 33 11 – Fax: 93 453 50 33  
08011 Barcelona  
E-mail: [paidotribo@paidotribo.com](mailto:paidotribo@paidotribo.com)  
<http://www.paidotribo.com>

Primera edición:  
ISBN: 84-8019-685-8  
Maquetación: Editor Service, S.L.  
Diagonal, 299 – 08013 Barcelona  
Impreso en España por A & M Gràfic

*A Joan Vigó Arnau, por su incondicionalidad.*  
*A Rafaela Hernández Burgos, por su sensibilidad y fortaleza.*  
*A Manuel Pellejero López, por su nobleza.*

*Esta página dejada en blanco al propósito.*

# ÍNDICE

PRÓLOGO a cargo del Dr. Ignasi Puigdemívol, Catedrático del Departamento de Organización Educativa de la Universidad de Barcelona .....	9
INTRODUCCIÓN .....	13
PRIMERA PARTE:	
Marco histórico y conceptual de la <i>Educación Física en alumnos con Necesidades Educativas Especiales</i> (NEE) .....	17
1. Aproximación conceptual.....	19
1.1. <i>Evolución histórica de la Educación Física</i> .....	20
1.1.1. De la Antigüedad hasta el siglo XIX .....	21
1.1.2. Las Escuelas y los Movimientos Gimnásticos (S. XIX-XX) .....	27
1.1.3. La Educación Física escolar en España desde el siglo XIX hasta la actualidad .....	34
1.1.4. Tendencias de la Educación Física en el siglo XX.....	45
1.1.4.1. La educación físico-deportiva .....	46
1.1.4.2. La educación psicomotriz .....	52
1.1.4.3. La expresión corporal .....	67
1.1.4.4. La Educación Física para la salud.....	71
1.2. <i>El concepto de Educación Física</i> .....	81
1.2.1. Definición terminológica como punto de partida.....	81

1.2.2	La disparidad epistemológica .....	84
1.2.2.1.	La fundamentación científica de la Educación Física .....	88
1.2.3.	Hacia una definición de <i>Educación Física</i> .....	94
1.2.4.	Fines de la Educación Física .....	98
1.2.4.1.	Propuestas basadas en las funciones del movimiento humano .....	99
1.2.4.2.	Otras propuestas .....	101
1.2.5.	Análisis de la situación actual de la Educación Física .....	102
1.3.	<i>La Educación Especial</i> .....	108
1.3.1.	Síntesis histórica .....	108
1.3.2.	Más allá del déficit.....	124
1.3.2.1.	El concepto de Educación Especial.....	125
1.3.2.2.	El verdadero alcance del déficit.....	128
1.4.	<i>La Didáctica</i> .....	134
1.4.1.	Síntesis histórica .....	134
1.4.2.	Aproximación conceptual .....	138
1.4.3.	Didáctica: General, Específica y Diferencial .....	142
1.4.3.1.	Didáctica de la Educación Física .....	143
1.4.3.2.	Didáctica aplicada a la enseñanza del alumnado con NEE .....	147
2.	<b>La Educación: coyuntura actual y nuevos retos</b> .....	151
2.1.	<i>El sistema educativo en el Estado de las autonomías</i> .....	151
2.1.1.	La Reforma Educativa: la LOGSE .....	151
2.1.2.	El nuevo marco curricular .....	155
2.1.3.	La Educación Física en el currículo de Educación Infantil y Primaria .....	163
2.1.3.1.	La Educación Física en la etapa de Educación Infantil .....	164
2.1.3.2.	La Educación Física en la etapa de Educación Primaria .....	180

2.2. Integración y educación .....	201
2.2.1. La LOGSE y la regulación de la Educación Especial.....	201
2.2.2. Principios de normalización, sectorización, individualización e integración.....	202
2.2.3. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” (NEE).....	208
2.3. Una escuela para todos y todas.....	213
2.3.1. La escuela ante la diversidad: la escuela inclusiva .....	214
2.3.2. La respuesta escolar ante las NEE.....	217
2.3.2.1. La respuesta a las Necesidades Educativas Especiales desde el currículo .....	218
2.3.2.2. La respuesta a las NEE desde la organización, la innovación y el desarrollo profesional.....	223

## SEGUNDA PARTE:

### La Escuela, la Educación Física y las NEE: la intervención educativa.....229

1. Desarrollo motor y perceptivo-motor en niños y niñas con discapacidades .....	231
1.1. El desarrollo motor y perceptivo-motor. Aproximación conceptual..	232
1.2. Teorías generales del desarrollo humano.....	235
1.3. Modelos explicativos actuales del desarrollo motor .....	244
1.4. El desarrollo motor del niño y de la niña hasta los 12 años.....	248
1.5. Descripción y análisis de las discapacidades.....	261
1.5.1. La discapacidad auditiva .....	261
1.5.2. La discapacidad visual .....	264
1.5.3. La discapacidad intelectual.....	269
1.5.4. La discapacidad física .....	272
1.6. Alteraciones en el desarrollo motor y perceptivo-motor .....	286
1.6.1. Alumnado con discapacidad auditiva .....	286
1.6.2. Alumnado con discapacidad visual.....	288
1.6.3. Alumnado con discapacidad intelectual .....	292
1.6.4. Alumnado con discapacidad física.....	294



<b>2. La evaluación y diagnóstico psicopedagógico de las necesidades educativas especiales: una valoración integrada .....</b>	<b>295</b>
2.1. Principales procedimientos e instrumentos de medida y evaluación del desarrollo motor .....	300
<b>3. El aprendizaje motor y las necesidades educativas especiales .....</b>	<b>310</b>
3.1. El concepto de aprendizaje motor .....	310
3.2. Modelos explicativos del aprendizaje motor .....	312
3.3. Mecanismos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje motor .....	317
3.4. La competencia motriz y el alumnado con necesidades educativas especiales .....	319
<b>4. Las actividades físicas adaptadas al alumnado con discapacidades ....</b>	<b>325</b>
4.1. Aproximación conceptual a la Actividad Física Adaptada.....	325
4.2. La adaptaciones curriculares individuales en el área de Educación Física .....	327
4.2.1. La información como punto de partida.....	328
4.2.2. Análisis de la tarea .....	331
4.2.3. Adaptación de la tarea y su seguimiento .....	332
4.3. La incidencia educativa del déficit en Educación Física. Orientaciones didácticas .....	336
4.3.1. Alumnado con discapacidad auditiva .....	337
4.3.2. Alumnado con discapacidad visual.....	339
4.3.3. Alumnado con discapacidad intelectual .....	346
4.3.4. Alumnado con discapacidad física.....	349
<b>5. Actividad física e integración social .....</b>	<b>358</b>
5.1. Estudios e investigaciones .....	359
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>369</b>

## PRÓLOGO

Bastantes de quienes por diferentes circunstancias —entre las que no cabe descartar la edad, desgraciadamente— llevamos tiempo ocupándonos de la educación de los niños y niñas con problemas de desarrollo y aprendizaje, nos hemos visto inmersos ya desde hace 20 años en el proceso de integración de dicho alumnado en la escuela ordinaria. Es cierto que en otros países nos llevaban ventaja en este terreno, especialmente en un país vecino: Italia, y que hace más de 20 años empezaron aquí las primeras experiencias, algunas de las cuales siguen siendo hoy un punto de referencia. Me refiero a la escuela El Pelouro, de Galicia; al colegio Ágora, de Madrid, y también al trabajo desarrollado en el *Centre Psicopedagògic per a l'Educació del Deficient Sensorial*, de *La Caixa*, en Barcelona. Todas ellas, experiencias iniciadas en la década de los 70. Pero también es cierto que hasta los años 80 no se generalizó la integración, a veces con más errores que aciertos, en nuestro sistema educativo; generalización que, por cierto, no tomó lo bueno de aquellas experiencias pioneras sino que fue a inspirarse fuera de nuestro país, en contextos pedagógicos y culturales muy alejados del nuestro.

Desde entonces, la literatura pedagógica sobre la integración educativa ha sido abundante, y lo sigue siendo ahora, con la perspectiva de la escuela inclusiva, una perspectiva tan interesante y sugerente como arriesgada hoy, en tiempos que parecen de regresión social y educativa en los que, de momento sólo tácitamente, empieza a cuestionarse el derecho de todo alumno y alumna a una escolarización integrada.

Viene todo ello a colación por el hecho de que estas dos décadas largas de experiencia en integración nos permiten visualizar con cierta objetividad los avances llevados a cabo y también los errores cometidos. Dentro de estos últimos, quisiera situar lo que yo denominaría el *sesgo academicista de la integración escolar*. Me explicaré.

La integración de alumnos con alguna discapacidad en la escuela ordinaria se ha asociado siempre —pero muy especialmente a partir del momento en que surge la reglamentación en *apoyo* de la integración— al currículum: en una pri-

mera fase, un currículum separado en forma de Programa de Desarrollo Individual (PDI) y, más tarde, en forma de adaptación, la Adaptación Curricular Individualizada (ACI). ¿Dónde se centraba la atención de quienes estábamos directamente implicados en estos procesos de integración? Pues en lo que considerábamos áreas instrumentales básicas: sobre todo el lenguaje y las matemáticas, y en menor medida el conocimiento del medio.

Junto al proceso de socialización del alumno, de indudable trascendencia, la adquisición de los aprendizajes relativos a las denominadas áreas instrumentales básicas era lo que más preocupaba, en general, al profesorado implicado en procesos de integración. Y ello no era más que la traducción de una percepción sesgada del currículum escolar común a buena parte del profesorado, en la que las áreas más vinculadas a la expresión no verbal, y más en concreto la Educación Física, se percibían como áreas complementarias. Para rizar más el rizo, recuérdense, por ejemplo, los no lejanos tiempos en que se facilitaba la exención de la asignatura de Educación Física al alumnado con determinadas discapacidades, entre ellas las motoras. ¿Acaso dichos alumnos y alumnas no necesitaban una buena Educación Física? El sentido común nos dice todo lo contrario: si algún alumno necesita más que cualquier otro una buena Educación Física, es aquel que ve limitadas sus funciones motoras o alterada su postura y/o tono muscular por alguna afectación.

A lo anterior deberíamos añadir una mala tradición de la Educación Física en el ámbito de la educación especial, en donde se consideraba, salvo raras excepciones, un área irrelevante. En muchos centros de educación especial no era contemplada, a excepción de cuando se le confería un carácter terapéutico a través de las diferentes concepciones de la psicomotricidad. Y conste que todo ello estaba en contradicción con los principios establecidos por uno de los más precoces y eminentes defensores de la educación de los retrasados mentales, el francés Édouard Séguin, quien ya a principios del siglo XIX defendía a ultranza en su método fisiológico la Educación Física para estos alumnos, con el nombre de educación de las funciones activas.

Pero volviendo a la situación actual, se da la paradoja de que si revisamos la literatura especializada dedicada a la Educación Física, y en general al deporte, nos encontramos con una gran sequía: pocas obras que nos hablen de la Educación Física en alumnos con discapacidad, y algunas, pero no muchas, dedicadas al deporte adaptado. Paradójicamente, 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 en España y fuera de ella, cuando se tiene la posibilidad de colaborar en proyectos desarrollados en diferentes países, especialmente latinoa-

americanos. 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.

A mi entender, el manual que firma la profesora Merche Ríos viene a llenar la laguna bibliográfica que he pretendido describir en los párrafos anteriores. Podemos considerar que nos hallamos ante un manual, pues el libro contiene una atinada selección de nociones esenciales para moverse en el ámbito de la Educación Física adaptada a los alumnos con discapacidad. Sin embargo, la misma autora advierte con mucho acierto que las orientaciones didácticas que se proponen en el libro no son un recetario, sino una guía para orientar el trabajo docente, ya sea tanto en la escuela ordinaria como en la especial, con el propósito de que el alumno con discapacidad pueda tomar parte activa en la sesión de Educación Física. Esto es muy importante. Esto es lo que facilita el camino hacia una escuela para todos.

También podemos considerar la obra de Ríos como un manual, pues permite una consulta ágil y rápida —el índice es muy orientador—. Sin embargo, un servidor no les aconsejaría su uso como manual antes de haber realizado una lectura completa y reflexiva del texto; si es posible, acompañada de una discusión en grupo, con otros compañeros. Esta lectura les permitirá entrar en contacto con los supuestos teóricos en que se fundamenta la autora. La reflexión sobre ellos es lo que va a permitir que las prácticas que se deriven de la lectura del libro adquieran un auténtico significado educativo. La reflexión teórica, en definitiva, favorecerá la aplicabilidad en cada contexto de las orientaciones que la autora incluye, especialmente en los últimos capítulos.

Pero el prólogo de una obra como la que tiene usted delante sería incompleto si no la contextualizara con la personalidad de quien la ha elaborado. Y es que no se trata de una obra neutra, fría, salida del laboratorio o del despacho de la universidad. Al contrario, es la obra de una profesional que, a pesar de su juventud, ha acumulado una gran experiencia en el ámbito de la Educación Física, por un lado, y en el de las necesidades educativas especiales, por otro. Y esta experiencia ha ido acompañada siempre de un alto nivel de compromiso personal con su práctica social y educativa.

El trabajo de Merche Ríos como profesora titular en la Universitat de Barcelona no ha interrumpido sus constantes experiencias prácticas ni su compromiso con ellas. Al contrario, en su trabajo universitario la autora siempre ha puesto de manifiesto su interés por vincular al alumnado con las instituciones sociales que podían beneficiarse de experiencias de Educación Física compar-

tidas con jóvenes universitarios/as, quienes de este modo disponían, a su vez, de una oportunidad única de aprendizaje más allá del marco de la universidad. De ahí los regulares encuentros con internos de diferentes prisiones catalanas, institutos psiquiátricos y, sobre todo, su trabajo en el Centro de Recursos Educativos y de Investigación de la Universitat de Barcelona (CREI), donde coordina el taller de Educación Física con grupos de niños y adolescentes con severas discapacidades y un grupo de estudio sobre Actividad Física Adaptada.

Es todo lo anterior lo que se traduce en la obra que me ha correspondido el honor de prologar. Un trabajo en el que se yuxtaponen teoría y práctica, de tal modo que puede convertirse –y ése sería mi deseo– en un vivo estímulo para muchas profesoras y profesores que, como la autora, hacen de la Educación Física un medio de desarrollo corporal y motriz –es cierto–, pero también una oportunidad para el encuentro y el crecimiento personal, más allá de las competencias o de las limitaciones que cada uno de nosotros podamos presentar.

**Ignasi Puigdemívol Agudé**  
Catedrático del Departamento  
de Organización Educativa  
de la Universitat de Barcelona

# INTRODUCCIÓN

La presente obra pretende ofrecer un marco teórico-práctico de la Educación Física y su adaptación al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, concretamente referidas a las derivadas de déficit físicos, intelectuales o sensoriales.

El contenido se divide en dos grandes bloques. En la primera parte he pretendido recoger, en forma de manual, las bases teóricas sobre las tres áreas de conocimiento que interactúan en la didáctica de la Educación Física y el alumnado con discapacidad, esto es: la Educación Física, la Educación Especial y la Didáctica. De cada una de ellas he optado por incluir un sintético resumen histórico de su evolución, para facilitar la comprensión de su situación actual. En el área de Educación Física se hace hincapié en las tendencias que han nutrido y nutren su concepto actual, con el objeto de ofrecer una visión holística, alejándonos de enfoques reduccionistas. En el área de Educación Especial se subraya su objeto de estudio, dejando de dar preeminencia al trastorno para centrarse en la interacción entre el alumno y el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando de este modo de un modelo deficitario a un modelo competencial. Como consecuencia, en el apartado dedicado a la Didáctica se evidencia que, cuando nos ocupamos de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, investigamos y desarrollamos procedimientos y recursos para dar respuesta a estas necesidades. Sin embargo, esta investigación y desarrollo de recursos no sólo repercute en la atención a este alumnado, sino que enriquece y estimula el avance de la propia Didáctica de la Educación Física. Así, el déficit que pueda presentar un alumno o alumna no debe hacerse extensible a toda la persona, sino que tiene que contemplarse como un indicador más, eliminando el riesgo de percibir su globalidad a partir de sus características más desfavorables para su desarrollo y aprendizaje, debiendo asumir el déficit y reduciendo los efectos del mismo.

Posteriormente centro la atención en el actual sistema educativo, tanto en las etapas de Educación Infantil como en Primaria. Asimismo, se reflexiona sobre la inclusión escolar como modelo educativo que promueve la participación de todos y todas, indistintamente de sus características individuales, dado que el sistema educativo actual, desde su planteamiento teórico, supone una clara

apuesta por una escuela comprensiva, abierta a la diversidad y compensadora de las desigualdades, basada en los principios de normalización, integración, individualización y sectorización, garantizando la interacción con el entorno comunitario y, por tanto, promoviendo la inclusión social. Por ello, se plantea cuáles deben ser las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa adecuada a las Necesidades Educativas Especiales, tanto desde el currículo como desde la organización del centro y, cómo no, desde el desarrollo profesional y la innovación.

La segunda parte de la obra se dedica a la intervención educativa desde la escuela referida concretamente a la Educación Física y la atención al alumnado con discapacidades. En primer lugar, y tras aportar datos sobre el desarrollo motor, se describen las principales características de las discapacidades físicas, intelectuales, auditivas y visuales que pueden presentarse en el ámbito escolar. Una vez realizada la descripción y análisis de dichas discapacidades, es el momento de ofrecer una aproximación a las alteraciones del desarrollo motor y perceptivo-motor del alumnado en las etapas de Educación Infantil y Primaria, subrayando que los procesos de desarrollo de las personas con discapacidad no tienen por qué ser distintos a los del resto de la población. Se prosigue con la aportación de instrumentos de observación y medición en el área que nos ocupa, que permiten la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico de las Necesidades Educativas Especiales, insistiendo en la valoración integrada de dicha evaluación.

Posteriormente, y tras introducir el tema del aprendizaje motor, centro mi discurso en la competencia motriz del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, para poder hacer hincapié en las actividades físicas adaptadas a niños y niñas con discapacidad, lo que no significa que sean actividades específicas, sino que partirán siempre del currículo ordinario.

Es en este momento cuando es oportuno referirse al análisis de la incidencia del déficit en Educación Física, presentándose las principales dificultades y necesidades que puedan implicar las discapacidades, y las consecuentes orientaciones didácticas, dado que su conocimiento será básico en el momento de plantearse una respuesta adecuada y adaptada a las características del alumnado con discapacidad. No ha estado en mi ánimo el presentar un recetario, ni he querido categorizar las posibilidades educativas, simplemente mi voluntad ha sido la de ofrecer unas orientaciones que guíen a los docentes en su quehacer pedagógico. Insistiendo en que cada alumno o alumna es distinto a los demás, independientemente de si presenta o no discapacidad, reconociendo la gran importancia del contexto en el que se desarrolla y aprende.

Por tanto, la presente obra supone una propuesta abierta, flexible y ampliable. Sujeta a los cambios que plantea la evolución de la realidad social, académica e

institucional, sin dejar a un lado los propios cambios que se operen en el conjunto de los saberes del área educativa.

Para finalizar, decir que estas páginas han supuesto un considerable esfuerzo de reflexión y aprendizaje. Desde aquí, quiero agradecer a todas las personas que han contribuido en mi formación como persona y como docente, a los alumnos y alumnas de la Universitat de Barcelona que me enseñan día a día a aprender a enseñar, a los compañeros y compañeras que me han asesorado y que me han animado en los momentos de inquietud y desazón.

Así, mi primer agradecimiento es para Ignasi Puigdemívol, por su prólogo y especialmente por su sabia paciencia a lo largo de tantas horas de incertidumbre y asesoramiento. También a Marisa de Fuentes, Antonio Fraile, Teresa Lleixà, Carmen Pérez, Pedro Ruiz y Miguel Ángel Torralba, por su apoyo y su tiempo. Y no quiero dejar de mencionar tampoco a Manuel Algeciras, Armando Álvarez, Juan Miguel Arráez, Gloria Balada, Jaume Bantulà, Vicenç Benedito, Antonio Blanco, Tate Bonany, María Campo, Marta Capllonch, María Cateura, Miquel Chalé, Xavier Chavarria, Jordi Civit, Montse Costa, Belmar Ferrándiz, Eva García, Isa García, Margarita Gomendio, Lidia Gomicia, Francesc Imbernón, Paco Lagardera, Espei Macià, Oriol Martínez, Mercè Martínez, Mercè Masnou, Teresa Masip, Gaspar Maza, Núria Mendoza, Jaume Miró, Núria Orfila, Joan Palau, Crescència Pastor, Montse Payà, Luís Ríos, Santiago Romero, Antonio Sánchez Asín, Ana María Santiago, David Sanz, Emilio Soro, Pepe Tierra, Conrad Vilanou y Mercè Vigó.

Finalmente, quiero dedicar también este trabajo a todas las personas que he tenido la oportunidad de conocer impartiendo programas de Educación Física y que, pese a sus dificultades, me han transmitido su vitalidad y la ilusión de vivir en una sociedad que debería respetar y defender los derechos de todos y de todas, independientemente de sus peculiaridades.



*Esta página dejada en blanco al propósito.*

Marco  
histórico y  
conceptual en  
la Educación  
Física en  
alumnos con  
Necesidades  
Educativas  
Especiales  
(NEE)

*Esta página dejada en blanco al propósito.*

## 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

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

Para iniciar una reflexión sobre el concepto *Educación Física*, creemos necesario realizar previamente una síntesis histórica que nos ayude a comprender el posterior análisis terminológico y la aproximación epistemológica y científica de la Educación Física, con la finalidad de conocer con más exactitud su significado actual.

De hecho, son muy diversos los significados que se asocian al concepto *Educación Física*. En este sentido, Devís (1994) afirma que puede considerarse como un grupo de actividades docentes en el medio escolar o en otros contextos donde participan personas de diferentes edades. También puede interpretarse como un área de conocimiento científico o, incluso, como una profesión que se ejerce dentro del sector servicios.

Ante la abundancia de interpretaciones y la ausencia de un marco teórico general de referencia (Parlebas, 1985), creemos que podemos avanzar en nuestro propósito si intentamos comprender, en primer lugar, la evolución histórica que ha experimentado el concepto de Educación Física profundizando en las tendencias que han incidido e influyen en su concepción actual.

Una vez desarrollado este punto, debemos delimitar qué terminología utilizamos y, lo más importante, por qué la utilizamos. En síntesis: ¿qué entendemos por Educación Física? Ya Cagigal (1972) hacía referencia a la *Babel terminológica* basada, precisamente, en las diferentes tendencias epistemológicas, como veremos en el apartado 1.2.2.

En este sentido, la problemática sigue estando vigente. Por tanto, intentaremos abordar el conflicto terminológico, justificando la conveniencia de la utilización del término *Educación Física* con el objetivo de delimitar nuestro ámbito de actuación.

Posteriormente nos detendremos en la perspectiva epistemológica y científica de la Educación Física, lo que nos permitirá delimitar su objeto de conocimiento y referirnos al estatus científico de esta materia.

Si en otras disciplinas delimitar el objeto de estudio es algo simple, nos encontramos ante una forma de conocimiento que todavía se encuentra en un perí-

odo caracterizado por la complejidad, siendo diversas las tendencias que cohabitan e intentan dar una respuesta a la pregunta que nos formulamos.

Por todo ello, se presentarán diferentes aproximaciones al concepto de Educación Física y a sus finalidades para así poder obtener una visión lo más amplia posible, finalizando con una aproximación a la situación actual de la materia.

También se ha considerado necesario realizar una aproximación conceptual a las dos áreas de conocimiento donde la Educación Física adaptada a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales se halla también vinculada. Esto es, la Educación Especial y la Didáctica. En ambas hemos seguido el mismo esquema explicativo, aunque de una manera más sintética comparativamente al tratamiento que se ha dado a la Educación Física.

## 1.1. Evolución histórica de la Educación Física

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

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

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

No será hasta el Renacimiento cuando surja como disciplina educativa. Pero, de hecho, el término *Educación Física* aparece por primera vez documentado en 1762 en la obra de J. Ballexserd (médico suizo de tendencia higienista), *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de leur puberté*, que fue contemporánea del *Emilio* de Rousseau (Betancor, Vilanou, 1995). Fue en la Ilustración cuando la Educación Física encontró su iden-

tividad en lo pedagógico, ganando terreno por primera vez a lo utilitario (para vencer en la guerra, en su vertiente político-militar, o para sanar el cuerpo, en su vertiente médico-higienista). A pesar de ello, no será hasta el siglo XIX cuando aparezca como disciplina dotada de un método propio.

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

### 1.1.1. De la Antigüedad hasta el siglo XIX

#### Grecia clásica

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

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

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

“(…) como un aspecto importante de la formación integral del individuo y, también, como un reto lúdico y competitivo (...) en la sociedad griega clásica existía ya un ideal de educación del cuerpo que conforma una parte sustancial de la *paideia*” (Pérez Ramírez, 1993, p. 24).

En efecto, el concepto *paideia* expresa el ideal global de formación del individuo, donde existe un equilibrio entre lo físico y lo intelectual, con el objetivo de llegar al ideal educativo de la *areté* helénica, en el cual participaban tanto la

belleza física como la bondad desde un punto de vista ético-moral. Por primera vez nos hallamos ante una educación integral de la persona, donde los valores físicos y estéticos son indisolubles de los espirituales. Por ello denominaron a los ejercicios corporales *gimnástica*, término utilizado por primera vez y que se impuso en su forma *gimnasia* a finales del s. XIX, reconociéndola como un elemento indisoluble de la *paideia* clásica helénica que recomendaba la gimnasia para el cuerpo y la música para el alma.

Todo ello condujo al ideal de hombre, producto de un equilibrio entre mente y cuerpo, que desarrolla su personalidad con el objetivo de hallar una *moral* en la belleza. Es en este período donde se afianza la olimpiada (de la que se tiene noticia desde el s. VIII a.C.) como certamen lúdico-competitivo que tenía también elementos religiosos (los vencedores como elegidos de los dioses).

Hipócrates contribuyó también a enriquecer los valores de la *gimnástica* mediante su vertiente médica. La escuela hipocrática consideraba el ejercicio físico como un elemento importantísimo tanto en el aspecto terapéutico como preventivo, complementado con la dieta, generando el primer modelo médico-higienista (retomado por el humanismo renacentista de los siglos XV y XVI). Esta tendencia fue seguida por Galeno, entre otros.

No obstante, la concepción de la educación (tanto en su consideración general como motriz) irá sufriendo cambios debido a varios factores de orden histórico, social y pedagógico. Así, Betancor y Vilanou (1995) apuntan algunas de estas razones:

1. La progresiva profesionalización del deporte, juego que deviene simple espectáculo en el imperio romano.
2. La secularización de la vida social.
3. El descrédito de los atletas a partir del siglo IV a.C., cuando los filósofos destacan la dimensión intelectual (gramática, literatura, retórica) de la formación humana.
4. La crisis de la época helenística, con la falta de referentes sólidos.
5. La influencia de tradiciones orientales menos rígidas con relación a lo corporal.
6. La intelectualización progresiva de los programas educativos.

Todo ello provocaría una crisis que empieza a reflejarse en la obra tardía de Sócrates, donde la idea de separar mente y cuerpo comienza a tomar forma. Será Platón quien confirme la ruptura entre lo corpóreo y lo intelectual, dando progresiva preeminencia en su obra a lo intelectual, siendo el cuerpo un mero continente de la sabiduría, justificando solamente la *gimnástica* como lo que permite que el cuerpo sea lo suficientemente sano para no perjudicar la perfección

del alma, según aquella fórmula que dice que el cuerpo *es la cárcel del alma*. Su pensamiento optará definitivamente por una visión intelectualista de la educación en *La República*, obra que influenciará en toda la tradición filosófica posterior.

Aristóteles consolidará la ruptura educativa mente/cuerpo (limitando la gimnasia a funciones de mantenimiento de la salud y a la defensa de la ciudad), dando total preeminencia a la educación del alma. Será su obra un puente hacia el mundo helenístico-romano y, sin duda, a posteriores períodos históricos.

## Roma

Herederas del pensamiento griego de la última época, donde el intelectualismo ya había relegado a la *gimnástica* a un segundo plano, con la civilización latina podemos afirmar que el concepto de *paideia* desaparece definitivamente:

“No existió entre los romanos un acuerdo sobre el papel que el cuerpo y su educación tenían que desarrollar” (Pérez Ramírez, 1993, p. 25).

Para los romanos el cuerpo era una fuente de placer o un instrumento sometido a la voluntad y la razón, siendo la militarización y la profesionalización claves en este período.

El progresivo desarrollo territorial de Roma, hasta llegar al Imperio, creó la necesidad de tener un ejército bien preparado, lo que posteriormente se conoció como gimnasia militar. Roma, pese a haber acuñado el famoso aforismo *mens sana in corpore sano* (Juvenal), hizo prevalecer el valor físico como una cualidad exclusivamente masculina y utilitarista (modelo que ha prevalecido con posterioridad).

Las diferencias (pese a las influencias mutuas) entre el mundo romano y helenístico se materializan especialmente en las olimpiadas y los juegos del circo. El pueblo romano, mucho más pragmático, prescindía de la espiritualidad de lo olímpico para celebrar juegos donde primaban el profesionalismo de los gladiadores y el espectáculo, que era utilizado, además, para garantizar el poder imperial, según expresaba la sentencia *pan y circo*.

En cuanto a la medicina, Galeno prestó atención al desarrollo los conocimientos que había hasta el momento y, al fijar sus servicios entre los gladiadores, podríamos afirmar también que Roma inicia lo que posteriormente sería la medicina deportiva.



Observemos cómo la influencia de los filósofos griegos y romanos se materializó en una merma progresiva de la importancia de la educación corporal en el contexto educativo. La obra de Séneca será significativa en este aspecto, determinando la subordinación del cuerpo al alma. Por ello, la gimnasia fue perdiendo paulatinamente su lugar en las instituciones escolares hasta desaparecer, casi por completo, con el cristianismo, para quien los juegos del circo eran una manifestación de la malignidad del diablo.

## La Edad Media

Este período histórico se caracteriza por llevar el dualismo a su máxima expresión. “Es ya un lugar común el decir que la Educación Física murió con el cristianismo” (Benilde Vázquez, 1989, p. 62).

Podría decirse que la única pedagogía referida al cuerpo existe sólo para reprimirlo, ya que será el alma, el intelecto, lo que deba educarse. Los ejercicios físicos darán paso a los ejercicios espirituales. Esta rigidez en los planteamientos se dilatará a lo largo de siglos, y será una reacción ante el paganismo romano y sus excesos. Como reacción, el concepto de hombre, hasta el advenimiento del humanismo renacentista, irá ligado íntimamente a la espiritualidad. El cuerpo no será objeto de educación si no es para conseguir su dominio, sometido a la salvación del alma, y expresión de lo que aleja al hombre de la santidad. El cuerpo se ha convertido en el templo del alma.

En el único aspecto en que el cuerpo fue valorado positivamente es en su utilización para la guerra. El cuerpo como máquina al servicio de las múltiples contiendas que caracterizan a este período histórico, que llegó a dar tanta importancia a lo bélico que incluso se recreaba en las justas y torneos que la nobleza protagonizaba.

La iglesia no tardará en asumir la guerra, santificándola. Consecuentemente, el culto al cuerpo que pueda comportar la preparación de los ejércitos quedará justificado por la ampliación del territorio de dominio católico mediante las cruzadas. La guerra será *santa* contra el infiel, lo cual implica el desarrollo no sólo del ideal de caballería sino también el desarrollo de ejercicios como la caza o la hípica.

Podemos afirmar que ni en el ámbito pedagógico, ni médico, ni higiénico, la Edad Media aportó nada que fuera significativo para la evolución de la Educación Física.

## Del Humanismo Renacentista a la Ilustración

Como período en el que se redescubre el mundo clásico griego y latino, el Renacimiento es una luz al final del túnel del medievo. El hombre vuelve a ser el centro de atención y, en consecuencia, su cuerpo irá ligado a esta nueva concepción del mundo.

La búsqueda del equilibrio del mundo clásico, la armonía entre el alma y el cuerpo, será un objetivo anhelado tanto por los filósofos y educadores como por los artistas y arquitectos, que irán a la consecución de un ideal estético-ético heredero de la *paideia* griega.

En este contexto, la educación vuelve a desarrollarse en un impulso notable, y la Educación Física recibe de nuevo atención como parte de la educación del individuo, como medio para desarrollar sus capacidades, redescubriendo la antigua *gimnástica* griega. En este último aspecto destacan especialmente las figuras de Vergerio (de orientación militarista) y de Mercurialis (*El Arte Gimnástico*), de orientación médico-higienista, que redescubren las aportaciones de Galeno.

Pero será Victorino de Feltre el pedagogo que introduce la gimnástica en el currículum de su *Casa Giocosa*, lo que para muchos autores implica reconocerlo como uno de los promotores de los ejercicios físicos en la escuela, hecho que hace que algunos autores lo consideren el creador de la Educación Física moderna (Benilde Vázquez, 1989).

Así, la Educación Física deja de asociarse con la educación militar como único vínculo, y el cultivo del cuerpo será un valor apreciado tanto socialmente en el mundo de la aristocracia cortesana como desde el punto de vista médico y educativo. Destacan también, en el aspecto pedagógico en este período, Maffeo Vegio, Sadoletto, Rabelais, Luis Vives y Erasmo, que reclaman la presencia de los ejercicios físico-corporales en la formación de la juventud.

### Aportaciones del Empirismo (s. XVII)

En este período de tránsito a la Ilustración, obligada es la referencia a Locke, que concibe la Educación Física como un medio que tiende a favorecer los fines de la educación. Su ideal educativo es el *gentleman* –“caballero”–, el hombre que goza y controla el equilibrio entre el cuerpo y el intelecto. Un ideal de hombre que vive en la ciudad, cerca de la corte, cuyos objetivos son un buen nivel de salud mediante la adquisición de hábitos, el dominio de su cuerpo pa-

ra formar el carácter y la moral, y la recreación del espíritu para obtener diversión, descanso y equilibrio.

Sus ideas, expresión de lo que se ha denominado *Utilitarismo inglés*, modelo de la nueva Inglaterra que domina el mundo con sus colonias, han prevalecido en la sociedad británica hasta tiempos mucho más próximos.

## La Ilustración

En el s. XVIII la Ilustración supuso una ruptura ideológica con la Europa tradicional aristocrática heredera de lo medieval, para convertirse en uno de los movimientos culturales e intelectuales más importantes y progresivos del mundo occidental.

En este período se reivindica definitivamente la educación integral del individuo, muy vinculado con el contacto directo con la naturaleza (Naturalismo). Recordemos, como se ha citado en la introducción de este capítulo, que es en este período cuando aparece por primera vez documentado el término *Educación Física* (Ballexserd, 1762).

Será pues en el Naturalismo donde el cuerpo cobra una importancia vital. El cuerpo será no sólo el medio de contacto con el entorno natural y sus leyes, sino que el alma, lo espiritual pero también lo natural, conectará a través del cuerpo con la naturaleza.

El cuerpo cobra así una importancia que le había estado negada, adquiriendo, el mismo nivel que el alma. El naturalista busca un equilibrio cuerpo-alma que hasta ahora no se había preconizado, ya que el racionalismo cartesiano había separado el cuerpo (*res extensa*) del alma (*res cogitans*).

Rousseau, mediante su emblemática obra *L'Émile*, aparece como principal representante del Naturalismo: la idea del *buen salvaje*, donde la cultura del cuerpo es básica en la educación del niño y del adolescente. Una educación que debe tender a la vuelta a la naturaleza educando los sentidos y la percepción. En cuanto a la Educación Física, la considerará como algo esencial en la educación. El cuerpo, como medio de desarrollo de la inteligencia y de contacto con la naturaleza, recibirá una educación encaminada al equilibrio vital del individuo como unidad (educación integral). Por todo ello Rousseau será considerado el padre de la Educación Física moderna, a pesar de que sus ideas sobre los ejercicios físicos no crearon un sistema propio, sino que expresaban su deseo de retorno a condiciones de vida más naturales (Benilde Vázquez, 1989; Langlade, de Langlade, 1983).

Ese marco teórico sobre la educación culminó con la publicación de la *Pedagogía* de Kant, ideas renovadoras que fueron llevadas a la práctica por los filósofos y pedagogos J.B. Basedow y J.H. Pestalozzi, para quienes la educación corporal es capital. En España, el coronel Amorós —que más tarde emigró a Francia— introdujo y adoptó las ideas educativas de Pestalozzi.

Basedow, fundador de la institución *Philantropium* de Dessau, que fue muy reconocida por sus contemporáneos, desarrolló sus actividades como un auténtico laboratorio pedagógico. En esta escuela se daba gran importancia a los ejercicios físicos como complemento necesario a la educación intelectual, que formaban parte, al igual que las otras materias, en la programación del centro, consiguiendo un plan educativo armónico e integral.

Con todo, el ilustrado más importante es Pestalozzi, seguidor de Rousseau pero con ideas distintas respecto a la necesidad de regresar a lo absolutamente natural. Pestalozzi aboga por un hombre autónomo y equilibrado en tres aspectos: cuerpo, corazón y razón. Equilibrado en lo moral (corazón), lo espiritual (razón) y lo físico (cuerpo). Cuando el desarrollo de una de las partes sea excesivo respecto a las otras dos, estaremos ante un desequilibrio antinatural. Así, en sus centros se da gran importancia a los juegos y ejercicios corporales sistematizados (la *Gimnasia elemental*) para conseguir una mayor disponibilidad motriz del niño. Posteriormente, añadiría otras utilidades de la gimnasia: la *Gimnasia industrial*, destinada a los niños que deberán trabajar en las fábricas, y la *Gimnasia militar*, precursora de lo que serían los *batallones escolares*.

Se puede observar que con la Ilustración y sus ideas sobre el hombre y la naturaleza se promovió una renovación pedagógica que contemplaba la gimnasia y otras actividades motrices como parte fundamental de la educación del niño, influencia que ha llegado hasta nuestros días.

### 1.1.2. Las Escuelas y los Movimientos Gimnásticos (s. XIX-XX)

#### Las Escuelas

A partir de los nuevos planteamientos de la Ilustración, en la Europa central y nórdica surgen **cuatro escuelas** (Langlade, de Langlade 1983) que desarrollan de manera práctica, desde diversas perspectivas, el tratamiento educativo de la conducta motriz. Este autor distingue cuatro zonas geográficas en el tratamiento de la sistematización de los ejercicios corporales, donde destaca el tratamiento anatómico-fisiológico de tres de estas escuelas.

Tres circunstancias favorecen este desarrollo según Vizuetete (1997):

1. La democratización de la enseñanza (menor influencia de la iglesia en el mundo educativo).
2. El avance de la medicina en anatomía y fisiología.
3. La evolución de las técnicas de preparación y de desarrollo de las capacidades físicas para el combate en los ejércitos.

### *La Escuela Alemana*

De carácter militarista y con la voluntad de crear una ciudadanía de claros valores nacionales patrióticos y de cohesión social, como reacción cultural al individualismo de la Ilustración y política frente al expansionismo de Napoleón, se crea el *Turnkunst*, que sustituye al concepto *Gymnastik*. Este sistema educativo, de claro signo totalitario, está dirigido a todos los alemanes sin distinción de clase y es definido como *obra humana y patriótica*.

Este método se distinguía además por la utilización de aparatos y se considera el origen de la gimnasia deportiva actual; su carácter era claramente paramilitar, llegándose a practicar en las escuelas en los denominados *batallones escolares*, y en grandes y multitudinarias demostraciones gimnásticas para conmemorar los acontecimientos nacionales.

Este sistema es adoptado por los países de la órbita alemana hasta principios de la I Guerra Mundial, y su ideólogo principal es Friedrich-Ludwig Jahn. Las ideas de Jahn tuvieron una aceptación que hizo perder influencia a las de Guts Muths, considerado padre de la gimnasia moderna, cuyas ideas estaban impregnadas del filantropismo de Basedow, y que sí tuvieron repercusión por su valor pedagógico en el resto de Europa gracias a la publicación de varias obras, entre las que destaca *Gymnastik für die Jugend*, donde inventaba diversos implementos y aparatos y adecuaba los ejercicios a la edad, sexo y morfología de las personas, reflejando en su obra aspectos del naturalismo roussoniano como parte fundamental de la educación.

### *La Escuela Sueca*

Franz Natchtegall divulgó en Escandinavia las ideas de Guts Muths, creando lo que se dio a conocer como *Movimiento gimnástico sueco*. Se introduce en 1801 la gimnasia como asignatura en la enseñanza primaria y después se funda el *Instituto militar de gimnasia*, pionero en su época, así como el *Instituto civil de gimnasia*. Este proceso culminó con la fundación del Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, que fue considerado como la primera Escuela Normal de gimnasia para la formación del profesorado.

Entre sus seguidores destaca especialmente P.H. Ling, que establece las bases de la que después se denominará Gimnasia Sueca, basada en criterios anatómico-fisiológicos y centrada en fines correctivos, que da a la gimnasia el valor de herramienta para el modelaje corporal, posibilidades ya intuitivas en su día por Pestalozzi. A él se debe la propuesta del *ejercicio analítico* de la gimnasia sueca. Destaca su obra póstuma *Fundamentos generales de gimnasia* (1840), donde se recogen todas sus aportaciones respecto a la corrección de los vicios posturales, especialmente entre los jóvenes universitarios y en edad militar. Fue el fundador del Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, asegurando la formación de personal docente, y que fue el centro más prestigioso de Europa. Su categorización de la gimnasia se hizo clásica: pedagógica, militar, médica y ortopédica y estética.

Hjalmar Ling, su hijo, sistematizó, ordenó y completó la obra de su padre y creó las *tablas gimnásticas* que ponían de manifiesto la necesidad de trabajar el cuerpo en su totalidad, desarrollando un esquema gimnástico propio que tuvo gran influencia posterior, basado en los conocimientos médico-higiénicos y sin perder de vista su carácter educativo. Es considerado el padre de la gimnasia escolar ya que centró sus trabajos en la infancia, completando la tarea iniciada por su padre entre adolescentes y jóvenes.

### *La Escuela Francesa*

La Escuela Francesa se distingue por su dimensión militarista, encabezada por Francisco Amorós, Coronel del ejército español y exiliado en París. En España había dirigido el Real Instituto Pestalozziano de Madrid (1806), considerado el creador del movimiento gimnástico español. Su gimnasia está influenciada por ejercicios de Pestalozzi, Guts Muths y principalmente de Jahn (en lo que se refiere al valor moralizante y concepción militar), dando predominancia a la utilización de aparatos y a la fuerza muscular. Como innovación, propone la demostración por el monitor acompañada por cánticos para hacerla más atractiva.

El movimiento amorosiano tuvo gran aceptación en la vida civil y militar francesa. En 1850, mediante iniciativa legislativa, se había incluido la gimnasia como materia voluntaria en las escuelas primarias y normales.

Pero dado que su gimnasia no tenía una finalidad escolar, y como era impartida por suboficiales del ejército sin preparación docente, todo ello provocó que otros autores reaccionaran iniciando otras vías de investigación que hicieron evolucionar a la Escuela Francesa a lo largo del siglo XX, tal y como se desarrollará cuando nos refiramos al Movimiento del Oeste.

A pesar del éxito de sus propuestas, Amorós contó como detractor y rival directo con P.H. Clias, que propuso un método más pedagógico al estilo de Guts Muths. En su obra *Gymnastique Élémentaire* (1819) critica a Amorós por su carácter militar y las exigencias corporales.

### *La Escuela Inglesa*

A diferencia de las anteriores, la Escuela Inglesa no es exactamente una escuela gimnástica ya que no tiende a una sistematización de ejercicios. La Escuela Inglesa es la representante de la corriente deportiva, que introduce el juego, el atletismo y los deportes en el sistema educativo.

Es Thomas Arnold, teólogo y pedagogo, director de la escuela Warwicks Hire de la localidad de Rugby (1828), el que introduce el deporte en el ámbito escolar, iniciando una reforma en el sistema educativo, en contraposición a las rígidas disciplinas escolares inglesas de la época.

Arnold incluye en el sistema educativo inglés los deportes, principalmente de equipo, las actividades atléticas y juegos ya practicados por la burguesía y la nobleza, adaptándolos a sus propios fines, impregnados de una educación moral y religiosa. Pretende inculcar sentimientos de nobleza y honradez entre los jóvenes (*fair-play*), formando y fortaleciendo su carácter y su personalidad, persiguiendo el ideal de *gentleman* y retomando la idea empirista de Locke. Busca que los jóvenes se organicen por sí mismos, que tomen sus propias decisiones en el terreno de juego y que encuentren en el trabajo en equipo y en sus asociaciones una forma de cohesión social y de respeto a los valores de la comunidad.

Si bien sus ideas fueron divulgadas por Inglaterra, Arnold fue muy criticado por la iglesia anglicana (por las posibles implicaciones inmorales del deporte), por el estamento médico (que cuestionó la conveniencia de ejercicios tan intensos) y por los educadores, que argumentaban que el ejercicio físico iría en detrimento del desarrollo intelectual de los alumnos, amenazando su inteligencia. Pese a esta oposición inicial, finalmente el deporte fue incluido en las escuelas británicas y en las universidades, facilitando el establecimiento del deporte moderno, sistematizando los reglamentos y organizando competiciones entre centros de Inglaterra.

Las ideas de Arnold sobre el pensamiento de Pierre de Coubertain serán una clara influencia para la recuperación de los Juegos Olímpicos y para la promoción del deporte escolar en el resto de Europa.

## Los movimientos gimnásticos

Los movimientos gimnásticos suponen la evolución de las escuelas del siglo XIX hasta mediados del XX. En este sentido, Langlade y de Langlade (1983) también establecen un criterio geográfico para explicar las distintas tendencias que en este sentido existieron:

- El Movimiento del Centro (Alemania, Austria y Suiza).
- El Movimiento del Norte (Escandinavia).
- El Movimiento del Oeste (Francia).

Por su complejidad, hemos optado por una presentación esquemática de dichos movimientos, en razón de su especificidad gimnástica y porque suponemos su exposición exhaustiva no un hecho determinante para la comprensión de la situación actual de la Educación Física.

### *El Movimiento del Centro (Alemania, Austria y Suiza)*

Este movimiento es el impulsor de la Teoría Rítmica de Dalcroze, la gimnasia rítmica femenina o gimnasia moderna, y la gimnasia escolar austríaca. Las dos primeras son consideradas manifestaciones de tipo artístico-rítmico-pedagógico. La última se considera una manifestación técnico-pedagógica.

A Dalcroze se le debe la creación de la rítmica y el haber trabajado sus posibilidades educativas, y será su discípulo Bode, bajo su influencia, el creador de la gimnasia rítmica deportiva. Esta corriente es un movimiento específicamente femenino en su origen, pero que influirá posteriormente en la gimnasia masculina. Su motivación fue principalmente artística y expresiva, a la búsqueda del ritmo natural del movimiento (euritmia), como respuesta a los ejercicios tanto mecanicistas como de carácter analítico de la escuela de Ling. Tanto Duncan (danza natural) como Laban y Wigman (danza expresionista) y Medau siguen la tendencia de Bode.

Gaulhofer y Streicher crean la gimnasia escolar austríaca, denominada también gimnasia natural. El trabajo de estos pedagogos supone la recuperación de las aportaciones de Guts Muths y son una reacción ante los estereotipos creados por Ling. Este método introduce las formas naturales y jugadas con la finalidad de educar de manera integral al niño, planteando soluciones al área de Educación Física alejada de concepciones gimnásticas. Los trabajos de Gaulhofer y Streicher son continuados por Burger y Groll, creando una sistemática de ejercicios pedagógicos.



### *El Movimiento del Norte (Escandinavia)*

Incorpora los métodos gimnásticos de la Escuela Sueca de Ling y crea la Gimnasia Neosueca, caracterizada por su finalidad formativa y estructura educativa.

En sus planteamientos conjuga manifestaciones técnico-pedagógicas representadas por Björkstén, Bukn y Falk, la manifestación científica de Lindhart y, en una posición intermedia, Thulin, adoptando una posición ecléctica.

Las principales aportaciones que realizaron los autores citados anteriormente fueron: Björkstén, el ritmo y la vivencia del movimiento; Bukn, el dinamismo y la flexibilidad; Falk, el componente lúdico-recreativo; Lindhart, la investigación fisiológica; Thulin, la naturalidad en los movimientos, proponiendo ejercicios en forma de juego y de cuento, bajo la influencia de la gimnasia escolar austríaca. Todas estas aportaciones acabaron integrándose en la corriente lingiana, conformando lo que se conoce como Gimnasia Neosueca, elevando el valor de la gimnasia como una expresión educativa, caracterizándose por: mayor suavidad en sus formas y métodos, mayor expresividad y naturalidad del movimiento, y por la transformación de los ejercicios analíticos en sintéticos. Todo ello contribuyó a un mayor acercamiento a la realidad escolar.

### *El Movimiento del Oeste (Francia)*

Agrupar las aportaciones técnicas surgidas de la Escuela Francesa, dividiéndose en dos tipos de manifestaciones: la científica y la técnico-pedagógica.

La vertiente científica está representada por: Marey, dedicado al estudio del movimiento mediante estudios cronofotográficos y gráficos; Langrage, que estudió el efecto fisiológico e higiénico de los ejercicios, y Tissier, que divulgó el pensamiento de Ling en Francia. Su visión tan médica de los ejercicios físicos fue en detrimento de la profundización pedagógica, quedando sus aportaciones limitadas a conceptos de salud y enfermedad (visión terapéutica).

Demeny, discípulo de Marey, que profundizó en el campo práctico de los ejercicios gimnásticos, fue una figura situada entre las dos tendencias citadas, introduciendo lo que se denominó gimnasia funcional, basada en el equilibrio ideal entre el desarrollo fisiológico, nervioso y psíquico mediante movimientos naturales y aportando una propuesta de educación integral de la formación gimnástica.

En la vertiente técnico-pedagógica situamos la figura de Hébert, que, inspirado por Rousseau, fue el creador del *Método Natural*, basado en las actividades del hombre primitivo en contacto con la naturaleza, que fue la máxima expresión de la Escuela Francesa a principios del presente siglo. Se define como:

“Acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar un desarrollo físico integral; acrecentar la resistencia orgánica; poner de manifiesto las actitudes de todos los géneros de ejercicios naturales y utilitarios indispensables (marcha, carrera, salto, *cuatro pies*, trepar, equilibrimo, lanzar, levantar, defensa, natación); desarrollar la energía y todas las otras cualidades de acción o viriles; en fin, subordinar todo lo adquirido y viril, a una idea moral dominante: el altruismo” (Langlade, de Langlade, 1983, p. 272).

Hébert considera que la gimnasia fomenta movimientos artificiales, estereotipados y abstractos e insiste en que el deporte desnaturaliza los movimientos en beneficio de los reglamentos y la obtención del triunfo.

En definitiva, Hébert propone una pedagogía innovadora próxima a la Escuela Nueva y alejada de lo que se entendía en aquel momento por gimnasia, y más próxima al actual concepto de Educación Física.

### Consecuencias de las escuelas y movimientos

- Es común, a partir de las aportaciones de las escuelas y sus movimientos, determinar la existencia de tres corrientes o sistemas gimnásticos:
  - Los sistemas naturales, cuyo máximo representante es Hébert con su Método Natural.
  - Los sistemas rítmicos, mediante la manifestación artístico-rítmico-pedagógica del Movimiento del Centro (con Bode como máximo exponente).
  - Los sistemas analíticos, representados por la Escuela Sueca y Neosueca, con su origen en los trabajos de P.H. Ling.

Éstos, junto a la corriente deportiva que impulsa Arnold en Inglaterra, originan la llamada *Guerra de los métodos* (Benilde Vázquez, 1989), que se ha extendido hasta nuestros días con el surgimiento de nuevas tendencias que posteriormente desarrollaremos en el apartado 1.1.4.

- En el siglo XIX el término Educación Física fue desplazado por el de gimnasia, llegándose a utilizar como sinónimos dada la gran influencia de las

corrientes gimnásticas europeas. La Educación Física se institucionalizó en la Europa occidental, con la inclusión en el currículo escolar de las clases de gimnasia obligatorias, especialmente en secundaria (cursada generalmente por los hijos de la burguesía).

Pero no es hasta finales de ese siglo cuando, con las aportaciones de Demeny y Hébert, el término Educación Física se recupera tal y como hoy lo utilizamos, a pesar de que todavía, popularmente, se mantiene la confusión entre ambos términos.

- Los movimientos gimnásticos, no obstante, evolucionan para configurar el concepto más amplio de *Educación Física* que a mediados del siglo XX culmina su institucionalización, y que es aceptada por el ámbito científico y pedagógico. Su consolidación tiene lugar con la creación de centros y facultades universitarias de Educación Física.

### 1.1.3. La Educación Física escolar en España desde el siglo XIX hasta la actualidad

Creemos interesante detenernos en la evolución de la Educación Física en España en este período, ya que es en el siglo XIX cuando se afianza como disciplina educativa. La razón principal es la voluntad de aproximarnos lo más posible a nuestra realidad, realizando este breve pero necesario recorrido para comprender los condicionantes que han determinado el tratamiento de la Educación Física en España, y que pueden ayudar a aproximarnos tanto a su concepto como a su situación actual, que más tarde desarrollaremos.

**“Es precisamente la fuerza de su presencia histórica [de los contenidos de la Educación Física escolar] una de las justificaciones que se emplean para presionar a favor de la inclusión de determinados contenidos en el currículo de un área de conocimiento, y sin embargo se desconoce esa historia a la que se alude (...)”** (Hernández Álvarez, J.L., 1996, p. 53).

Tanto Devís (1996) como Hernández Álvarez (1996) reconocen la existencia de presiones sobre la definición de la Educación Física escolar en España en el currículo de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), destacando como una de ellas la propia historia de la Educación Física como área curricular.

Por ello, de manera deliberada, antepoemos este punto a la síntesis de las corrientes contemporáneas en Educación Física, ya que facilitamos una visión

evolutiva que va de lo general a lo concreto y que sin duda ayuda a la comprensión general de la presente obra.

En este apartado nos basaremos, entre otras, en las aportaciones de Bantulà, Bosom, Carranza y Monés (1997), que nos ofrecen un exhaustivo análisis de la evolución de la Educación Física durante este período.

Para desarrollar este análisis, tomaremos como puntos de referencia la legislación, la formación del profesorado y la realidad de las escuelas en los siguientes períodos:

- El siglo XIX.
- De 1900 hasta la Guerra Civil.
- El régimen franquista (1936-1978).
- Desde la Constitución de 1978 hasta nuestros días.

### **El siglo XIX: primeras iniciativas**

En la Europa del XIX, la presencia de la Educación Física en la escuela primaria (ya de por sí deficitaria) era casi inexistente, y sólo se le prestaba atención en la enseñanza secundaria. En España la situación no era, ni mucho menos, mejor. No es hasta mediados del siglo XIX cuando aparece, con la denominación de *Gimnástica* y de *Higiene*, la Educación Física en la legislación educativa de Enseñanza Secundaria, con una evidente inspiración en la legislación francesa, como hemos visto, bajo la influencia militarista de Amorós.

Previa a la aparición de esta norma, el reformador Jovellanos, en 1809, propone al Gobierno la obligatoriedad de la Educación Física como parte indisoluble de la educación del individuo. Desgraciadamente, esta iniciativa de reconocimiento educativo de la materia se paraliza con el proceso de la restauración de la monarquía absoluta (Fernando VII), que impidió su aplicación en una sociedad conservadora que, en general, no compartía el entusiasmo europeo por el desarrollo de las ideas progresistas. En la propuesta de Jovellanos destacaba:

1. La obligatoriedad de su práctica, como base de una población disciplinada y productiva al servicio de la grandeza del Estado.
2. La concepción higienista y moral del ejercicio físico, las actividades al aire libre y los juegos, como fuente de salud y bienestar para la población, de clara influencia francesa e inglesa.
3. Su objetivo principal giraba alrededor del desarrollo de lo que ahora conocemos como capacidades condicionales y las habilidades coordinativas.

4. Reconocía la necesidad de unas estructuras docentes y de un personal especializado para su docencia.

Si revisamos la normativa vigente que regulaba la formación del profesorado, observamos que no es hasta el 29 de enero de 1838 cuando inicia su funcionamiento la primera Escuela Normal en España, concretamente en Madrid, y que progresivamente se extendieron por el resto del territorio español. Pese a ello, en sus programas no figuraba la Educación Física como asignatura obligatoria.

Finalmente, es en 1883 cuando es aprobada por los liberales (próximos a la Institución Libre de Enseñanza y a Francisco Giner) la denominada *Ley Becerra* (que debe su nombre a Manuel Becerra, su defensor en las Cortes), la cual retoma la iniciativa pedagógica que en su día defendiera Jovellanos, por la que se instituía la *Gimnástica* en la enseñanza secundaria. Esta norma creó la necesidad de formación de especialistas en la materia, lo que se materializó en el primer centro para formar a titulados (1887): la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, con el objetivo de instruir a los futuros profesores de Educación Física de escuelas e institutos. No obstante, las drásticas reducciones presupuestarias de 1892, a instancias de los conservadores, obligaron a clausurar esta escuela.

“No deja de ser relevante el hecho de que en un país que tanto ha descuidado la formación profesional del profesorado de educación secundaria, se pudiese contar en 1883 con una institución específica para la formación del profesorado de Educación Física en los institutos. Aunque no es menos cierto que lo fallido de la iniciativa deja bien a las claras el grado de excentricidad de la misma, respecto de las necesidades verdaderamente sentidas, de las inquietudes y expectativas sociales en materia de educación (...)” (Martínez Navarro, 1995-96, p. 127).

También es sorprendente que el programa oficial no tuviese un planteamiento pedagógico renovador, ya que seguía anclado en la influencia de la escuela sueca, lejos de las iniciativas pedagógicas innovadoras de la Institución Libre de Enseñanza.

Todo lo comentado hasta el momento tuvo una repercusión casi nula en la realidad escolar, situación que continuó hasta entrado el siglo XX, donde sólo en sectores minoritarios se prestó atención a la materia ya que, socialmente, se percibía como un mal foráneo (por la influencia francesa) y cuya obligatoriedad en la docencia era cuestionada por los sectores conservadores aferrados a la tradición.

## De 1900 hasta la Guerra Civil (1936-1939)

Esta situación de marginalidad de la materia en la enseñanza oficial prosigue en los inicios del siglo XX. Cabría destacar el Real Decreto de 23 de octubre de 1898, donde se regulaba el funcionamiento de las Escuelas Normales en un nuevo plan de estudios. En él, las tres titulaciones existentes (elemental, superior y normal) incluían la asignatura *Higiene y Gimnasia*.

Con la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya titularidad ostentaba García Alix, de nuevo se reforman los programas de las Escuelas Normales, donde la Educación Física no será una asignatura obligatoria.

Esta presencia irregular de la materia en los programas variará en algunos matices, pero sin dejar de ser una asignatura situada en la marginalidad curricular. De hecho, en el plan de 1914 (que incorporó significativas modificaciones) la Educación Física sólo aparece en el primer y segundo año de los cuatro que marcaba el plan de estudios.

Pero es en 1919 –tras la Primera Guerra Mundial– cuando un cambio importante se opera en la enseñanza oficial. Se crea la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, dependiente directamente del ejército y cuyo objetivo era la educación castrense. Entre sus objetivos figura el implantar planes y métodos de Educación Física en toda España y la formación de profesores, instructores y monitores, asumiendo también la capacitación de los maestros nacionales. No obstante, la población civil sólo podía acceder a la formación de profesor (siempre y cuando contara con una titulación universitaria). Esta situación se mantendrá durante la dictadura de Primo de Rivera, que promoverá la *Gimnástica* o *Gimnasia* con carácter obligatorio, impartida principalmente por personal militar, planteada como un instrumento para educar a la ciudadanía a imagen de la milicia, expresión de fuerza y disciplina que se denominará *Educación Física Nacional*.

La proclamación de la segunda República en 1931 supone la ruptura con el pasado. Una renovación ideológica, política y pedagógica que tendrá también su reflejo en la Educación Física. Según Pastor (1999), este cambio se concreta en:

- La instauración de la Escuela Nacional de Educación Física (1933), que dependía orgánicamente de la Facultad de Medicina y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid.

- La creación del *Institut Català d'Educació Física i Esport* (Instituto Catalán de Educación Física y Deporte) en 1935, antecesor de la Academia de Educación Física de la Generalitat de Cataluña.

Como consecuencia, la repercusión social de estas iniciativas se materializa en un mayor interés hacia la Educación Física. Como muestra de ello destaca la contratación en los centros escolares de profesorado civil especializado y el desarrollo de un tejido asociativo que mostrará especial interés por una concepción del cuerpo saludable (una de sus expresiones, de clara influencia europea, serán las playas saludistas, la vida al aire libre, o la incipiente importancia que empezará a tomar la Educación Física femenina).

Estas iniciativas, cuyo objetivo era el dar un espacio propio a la disciplina otorgando un carácter civil a la profesión, se vieron truncadas por el estallido, en 1936, de la Guerra Civil. No obstante, en el plan profesional de los estudios de Magisterio de 1931, la Educación Física aparece en el tercer curso como *Educación Física y juegos infantiles*, manteniendo el carácter marginal de la asignatura.

En el período republicano, en Cataluña conviven de manera simultánea tres propuestas educativas, distanciadas de la escuela tradicional, que conciben la Educación Física como parte importante de su proyecto educativo y que por su especificidad creemos adecuado señalar:

1. Los centros escolares privados regentados por diferentes comunidades religiosas, cuyo modelo era utilitario, en el sentido de que la práctica física suponía una acción moral que ejercía influencia en la formación de la personalidad y el carácter de los alumnos. La mayoría del alumnado de estos centros estaba formado por los hijos de las clases dominantes, destacando especialmente las escuelas dependientes de los padres escolapios, maristas, jesuitas, etc. Fueron estos centros los que iniciaron la promoción de deportes como el baloncesto y el fútbol y, posteriormente, voleibol, balonmano y atletismo.
2. Las escuelas que surgieron de las concepciones radicales de izquierda (ateneos y otras formas asociativas nacidas del movimiento obrero). Tanto los centros que nacieron de una concepción libertaria, anarquista, marxista, republicana, como los ateneos no libertarios, mostraban una preocupación especial por la actividad física como parte de la educación integral del individuo. Generalmente, ésta se expresaba en el contacto con la naturaleza, como fuente de salud e higiene para los niños, y como compensación al sedentarismo que suponían las largas jornadas laborales de los adultos. Desde su punto de vista, la educación tenía que ser integral, racional, mixta y libertaria (en el sentido del amor y el respeto por la liber-

tad de los demás). Destaca en este movimiento la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia.

3. La Escuela Nueva, movimiento que llegará incluso a influenciar con su modelo pedagógico a los dos sectores educativos anteriores. Considerará también la Educación Física como parte inherente de la educación integral del individuo en un estrecho vínculo con la naturaleza. Así, ocuparán un lugar preeminente el juego y las excursiones al mar o a la montaña, como potenciadores del libre movimiento natural del alumnado. La Escuela Nueva rechazará el ejercicio estereotipado, apostando por la pedagogía activa, primando la espontaneidad, la exploración motriz y el aprendizaje por descubrimiento, potenciando la iniciativa en la acción y alejándose de la pedagogía verbalista y receptiva tradicional. La Escuela Nueva influyó también de manera determinante a la acción educativa desarrollada en los centros públicos dependientes del Ayuntamiento de Barcelona (Lleixà, 1998).

### El régimen franquista (1936-1978)

“Estas enseñanzas [la Educación Física escolar] se han identificado, durante mucho tiempo, como *la clase de gimnasia*, denominación aún no erradicada del vocabulario al uso de muchos escolares. La impartición de las clases, sobre todo en ciertos períodos (años 50-60), se hallaba revestida de unos esquemas formales paramilitares y su talante y contenidos eran claramente espartanos. Su lógica interna promovía de una manera bastante explícita una serie de valores obviamente vinculados a la ideología del régimen político imperante, materializados en las clases formadas en filas y columnas, obedeciendo al unísono las instrucciones del líder-profesor, etc. El contenido lúdico de dichas clases era inexistente o muy escaso, ya que de lo que se trataba era de conseguir objetivos fundamentalmente utilitarios, morales e ideológicos” (Sánchez Bañuelos, 1996, p. 91-92).

Obviamente, la derrota republicana en la contienda civil y la instauración de la dictadura franquista –con la connivencia y respaldo de los regímenes totalitarios (Alemania e Italia)– supuso un importante paso atrás en las concepciones pedagógicas progresistas. La evidente influencia fascista en las primeras épocas se materializó en una lamentable concepción militarista de la educación, que otorgaba una función esencial a la Educación Física, como una expresión más de la instrumentación de toda la vida social, moral, religiosa y política –e incluso racial– del país.

Así, la Educación Física escolar se sometió exclusivamente a los dictados del Frente de Juventudes (cuya ley fundacional data de 1940). Su dependencia or-



gánica estaba situada en la Falange Española Tradicionalista –FET– y de las JONS (Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista). Dicha organización se responsabilizaba de la educación de los niños desde que cumplían los 7 años hasta su ingreso en el ejército, y las niñas dependían de la denominada Sección Femenina (de los 7 a los 17 años). Si en las niñas lo fundamental era la educación para ser buenas amas de casa, tal y como las concebía el régimen, en el caso masculino sí se daba mucha importancia a la Educación Física como preparación a la disciplina militar, a imagen de lo que había ocurrido en Italia bajo Mussolini y en la Alemania de Hitler.

Como dato significativo, la Ley de Educación Primaria de 1945 señalaba tres tipos de contenidos: de tipo instrumental (Lectura y Expresión Gráfica), complementarios (Naturaleza, Música, etc.) y formativos (Educación Física, Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional, Geografía e Historia).

En este contexto se crea la Academia Nacional de Mandos José Antonio en Madrid (1942). Se trataba de una escuela exclusivamente masculina dedicada a la formación de profesores de Educación Física.

En cuanto a la formación del profesorado femenino, en 1950 se funda la primera escuela de instructoras Escuela Nacional de Instructoras para Juventudes Isabel la Católica y, en 1957, la Escuela Nacional Ruiz de Alda, dependiendo ambas de la Delegación Nacional de la Sección Femenina. Sus alumnas serían las encargadas de impartir Educación Física en las escuelas, locales de Falange, albergues de verano, etc.

Con relación a las escuelas de Magisterio, no sorprende que la asignatura continúe en una situación de marginación curricular, recibiendo a lo largo de los años distintas denominaciones: en el plan de 1942, *Gimnasia* en el primer curso y *Gimnasia y recreo* en el segundo; en el plan de 1945, *Educación Física y deportes* a lo largo de los tres cursos, y en el plan de 1950, *Educación Física y su metodología* (también en los tres cursos).

Vizuet (1997) relaciona las principales características de la concepción de la Educación Física hasta 1960:

- Obligatoriedad.
- Promoción política del régimen.
- Segregación de sexos (influencia sueca en lo masculino y neosueca en lo femenino), traducándose en una actividad física *gimnástica* caracterizada por tablas de ejercicios analíticos y formaciones de tipo militar. En las actividades femeninas generalmente se incluía el ritmo como recurso plástico.

- Moralizante en las actitudes y hábitos de la población.
- El juego y el deporte de importancia secundaria en lo pedagógico.
- Exaltación de la *raza*.
- Profesorado instruido por los centros falangistas.
- Monopolio científico e ideológico.

Los deportes, casi exclusivamente de carácter masculino y en centros privados, fueron promocionados en horario extraescolar mediante los Juegos Escolares, que se convirtieron en un campeonato de prestigio entre los centros. Su importancia frecuentemente eclipsaba a la propia sesión de Educación Física, que a menudo se convertía en un espacio escolar de preparación para dichos juegos.

En 1961 el Frente de Juventudes pasa a denominarse Delegación Nacional de Juventudes, perdiendo progresivamente la influencia que hasta el momento había ostentado con relación a la formación cívico-política (conocida por FEN –Formación del Espíritu Nacional–) y la Educación Física.

El reflejo legal de todo ello es la Ley Elola-Olaso, de Educación Física y Deportes, de 23 de diciembre de 1961. Esta ley sienta las bases de cambios en el sistema (Bantulà, Bosom, Carranza, Monés, 1997):

- Creación del Instituto Nacional de Educación Física y Deportes (INEF en 1963).
- Reconocimiento de la independencia del COE (Comité Olímpico Español).
- Dotación de recursos estables para el deporte.
- Potenciación de la práctica deportiva con ventajas y exenciones fiscales a las industrias o empresas que lo potenciaban.

Pese a estos cambios, la Escuela Nacional de Mandos José Antonio y la Escuela Central de Educación Física del Ejército (de formación masculina), así como la Escuela Nacional Ruiz de Alda (de formación femenina), seguirán siendo reconocidas, considerándolas colaboradoras del INEF y teniendo sus títulos convalidación con los emitidos por dicho instituto<sup>1</sup>.

Así, a partir de los años sesenta los leves indicios del aperturismo político (especialmente en lo que se refiere a las relaciones internacionales) se reflejan en la influencia de la rítmica en las actividades físicas dirigidas a la población fe-

---

<sup>1</sup> El INEF expedía los siguientes títulos: Profesor de Educación Física y Deportes, Instructor de Educación Física y Deportes, Entrenador Deportivo y Maestro-instructor en Educación Física.

menina. En cuanto a la población masculina, destacan las concepciones alemanas y austríacas (1965), así como la introducción del deporte escolar institucionalizado, que fue ganando progresivamente terreno a la gimnasia sueca. El deporte (el fútbol principalmente) aparecerá también promocionado como espectáculo de masas y como medio de cohesión/control social, gracias, también, al concurso de la radio y televisión.

Con relación a la formación del profesorado, el plan de 1967 contempla en sus dos primeros cursos la asignatura *Educación Física*, sin incluir la denominación de *Didáctica de...* tal y como sucedía con la mayoría de las asignaturas.

Esta evolución se hace patente en el tardofranquismo con la Ley General de Educación y Financiación del Sistema Educativo de 1970, que incluye en el sistema educativo a toda la población española, creando la EGB (Enseñanza General Básica). Por vez primera se sientan las bases de la presencia de la Educación Física a lo largo de todo el ciclo formativo, reconociendo su valor en la educación integral del individuo y alejándose de la concepción militarista que caracterizó los inicios del régimen. No obstante, el espíritu de la ley no se reflejaría en la realidad, siendo la Educación Física una materia no reconocida como área educativa y, por tanto, en situación todavía precaria. A pesar de ello, en el plan de estudio de las Escuelas Normales de 1971 se contempla ya la asignatura como *Didáctica de la Educación Física* (en el tercer curso de las cinco especialidades: Preescolar, Ciencias Humanas, Filología, Ciencias Experimentales y Matemáticas).

## Desde la Constitución de 1978 hasta nuestros días

“El ocaso del franquismo y el nuevo marco político que delimita la Constitución Española de 1978 impondrán una revisión crítica y total de la Educación Física, de su espacio profesional y de sus profesionales” (Pastor, 1999, p. 23).

Tras el referéndum constitucional del 6 de diciembre de 1978, España ingresa en la órbita de los países democráticos occidentales, consolidando un marco jurídico-político basado en un Estado social y democrático de derecho. Poco antes, con el Real decreto de 27 de agosto de 1979, se crea el Consejo Superior de Deportes, concebido como el organismo donde convergen todas las competencias estatales en la materia, dependiente del Ministerio de Cultura.

La superación de las instituciones franquistas obligará a reformular la normativa educativa, que a partir de este momento deberá tener en cuenta la división

territorial en Comunidades Autónomas (CCAA). Estos cambios se materializan a través de los programas renovados de la EGB, que incluirán niveles básicos de referencia<sup>2</sup>, con el doble objetivo de garantizar los valores y principios constitucionales y asegurar la homologación del currículum en todas las CCAA.

A través de la Ley de la Cultura Física y del Deporte de 31 de marzo de 1980, se desarrollan los objetivos marcados por el texto constitucional, definiendo el concepto de actividad física desde un punto de vista progresista, delimitando lo que será un nuevo espacio profesional civil y responsabilizando a la Universidad de su formación. Así, será el INEF el encargado de instruir a los nuevos titulados, desapareciendo los que hasta el momento habían sido centros colaboradores. También se dictarán procedimientos de convalidación universitaria, que finalizarán con un proceso de homogeneización de todos los profesionales; el primer indicador de la nueva identidad de la profesión será la aparición de los Colegios Profesionales.

En cuanto a la realidad escolar, la Ley de 1980 reconoce la Educación Física como parte imprescindible en la formación integral de la persona y que, juntamente con el deporte, son derechos que amparan a toda la población. Como la propia Ley indica en su artículo 6, punto 1:

**“La Educación Física se imparte con carácter obligatorio en los niveles de Enseñanza Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Especial, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.**

**La ordenación y organización de la enseñanza de la Educación Física dentro del Sistema Educativo no universitario corresponde al Ministerio de Educación.**

**A los Centros Docentes dependientes de dicho Ministerio corresponde fomentar la creación de asociaciones para desarrollar el deporte escolar”.**

En los primeros años de su aplicación, la intencionalidad legal en los centros públicos no fue aplicada con el rigor pedagógico que cabría esperar, reproduciendo el modelo de asignatura marginal que se había dado hasta el momento.

Según apunta Vizuite (1997), las características principales de la Educación Física del período 1976-1982 son:

---

<sup>2</sup> Contenidos comunes y mínimos que el alumnado debe asimilar por ciclo y los objetivos educativos obligatorios.

- El deporte escolar deja de ser obligatorio (asumido en parte por las federaciones).
- Homologación de titulaciones en el ámbito educativo.
- Mantenimiento, por inercia, de lo que se hacía hasta el momento.
- Ausencia de planes de estudio y de directivas oficiales.
- Primeras influencias de la corriente psicomotricista.
- Mayor distanciamiento entre los planteamientos psicopedagógicos de la asignatura y la influencia deportiva.

En 1985 se publica la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, de 3 de julio), que derogaba la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980. La voluntad de la LODE era la de armonizar y desarrollar los principios constitucionales referidos a la educación, garantizando la pluralidad y la igualdad de derechos.

Pero no es hasta 1990 (3 de octubre), con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), cuando la antigua Ley de Educación de 1970 queda derogada definitivamente. Este nuevo texto legal reconoce la Educación Física como un área curricular más (tanto en Primaria como en Secundaria), en igualdad al resto de las áreas educativas, insistiendo en el reconocimiento de la Educación Física como parte indisoluble de la educación integral de la persona. Como plasmación de esta nueva iniciativa legal, destaca el aumento de la carga horaria del área y se reconoce la figura del profesorado de primaria especialista en Educación Física.

Con la Ley del Deporte del 15 de octubre de 1990, el Consejo Superior del Deporte pasa a depender del Ministerio de Educación y Ciencia. Es una ley muy centrada en contenidos deportivos –como se desprende de su propio nombre– pero, a pesar de ello, incluye algunas indicaciones que consideramos de interés (artículo 3 del título 1º):

**“La programación general de la enseñanza incluirá la Educación Física y la práctica del deporte.**

**La Educación Física se impartirá como materia obligatoria en todos los niveles y grados educativos previos al de la enseñanza de carácter universitario.**

**Todos los centros docentes públicos o privados deberán disponer de instalaciones deportivas para atender la Educación Física y la práctica del deporte en las condiciones que se determinen reglamentariamente.**

**A tal fin deberán tenerse en cuenta las necesidades de accesibilidad y adaptación de los recintos para personas con movilidad reducida”.**

Resumiendo la situación de la Educación Física en este período (de 1982 hasta la actualidad), denominado de *Normalización democrática* por Vizuet (1997), destacaríamos:

- La normalización del profesorado.
- Se incluye la Educación Física en los *Programas Renovados*.
- Se reconoce como área educativa en el Diseño Curricular de Base, con identidad propia y en igualdad al resto de las áreas educativas (con contenidos de conocimiento propios, y con el deporte considerado como un recurso educativo más de la asignatura).
- En el ámbito de las Escuelas de Magisterio, se homologa la situación profesional, creándose la especialidad (1991), potenciando la investigación en formación y docencia del profesorado, en concordancia con el concepto de Didáctica Específica.

En cuanto a la formación del profesorado, se distinguen dos titulaciones:

- Los licenciados y licenciadas en Educación Física, formados por el INEF, que tendrán la Educación Secundaria como su parcela profesional exclusiva.
- Los maestros y maestras especialistas en Educación Física, que desarrollarán su actividad docente en la Educación Primaria<sup>3</sup>.

Hasta aquí hemos presentado brevemente la historia de la Educación Física en España hasta nuestros días. En apartados posteriores se incidirá con más profundidad en algunos de los aspectos que hasta este momento quedan sólo apuntados. Así, en el apartado 1.2.5. se analizará la situación actual de la Educación Física, y en el epígrafe 2 el tratamiento pedagógico de la Educación Física en el sistema educativo actual.

#### 1.1.4. Tendencias de la Educación Física en el siglo XX

“Lo que denominamos *corrientes de la Educación Física* actual son construcciones sociales que se van configurando en un proceso temporal sobre la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir, etc., y que representan diferentes *miradas* sobre el cuerpo y sobre el entramado de las relaciones sociales en las que se ve inmerso” (Hernández Álvarez, 1996, p. 52).

<sup>3</sup> Los licenciados y licenciadas no pueden acceder a la Educación Primaria en virtud de una normativa de junio de 1991.

La aproximación histórica realizada hasta el momento nos facilitará la comprensión de las diversas tendencias existentes que en la actualidad conviven en la Educación Física contemporánea. Para resumirlas, creemos oportuno seguir la clasificación de Benilde Vázquez (1989), que las agrupa en tres corrientes educativas sobre el cuerpo: la educación físico-deportiva (cuerpo acrobático), la educación psicomotriz (cuerpo pensante) y la expresión corporal (cuerpo comunicación). A ellas añadiremos, dada su vigencia, la Educación Física para la Salud.

#### 1.1.4.1. *La educación físico-deportiva*

Algunos autores, como Benilde Vázquez (1989), incluyen en esta corriente tanto la condición física (Educación Física Metódica) como el deporte. Otros, como J.L. Hernández Álvarez (1996), matizan esta consideración argumentando que la condición física puede actualmente desvincularse del deporte, emergiendo como corriente propia debido a que sus contenidos son específicos y que su público potencial está alejado del de los deportistas, con un objetivo puramente de práctica saludable.

Por ello, antes de ubicar la corriente deportiva como tal, nos detendremos brevemente en la condición física como una corriente que ha influido notablemente en la concepción de la Educación Física a lo largo de su evolución histórica.

Así, la tendencia de la condición física se genera en las escuelas y los movimientos gimnásticos del siglo XIX y principios del XX: las corrientes basadas en las bases anatómicas y fisiológicas desde un punto de vista científico (visión higiénico-médica), junto con las manifestaciones técnico-pedagógicas (método natural de Hébert) y, entre ambas tendencias, la gimnasia funcional de Demeny, configuran el origen de una Educación Física natural y utilitaria, en contraposición a los sistemas analíticos representados por las escuelas sueca y neosueca. Pero es en la década de 1960 cuando los avances en la fisiología del esfuerzo auspician el desarrollo de la condición física.

Como señala Benilde Vázquez (1989), la aparición de la condición física se presentará como una corriente contrahegemónica ante la gimnástica y el avance social del deporte.

Actualmente, esta tendencia se conoce con la denominación de *Physical Fitness*, que ha ido adquiriendo un importante interés social, ya que se relaciona estrechamente con los hábitos saludables de vida tanto en aspectos físicos como psíquicos y sociales. Es indiscutible su propio espacio (social, mediático y econó-

mico) en la sociedad actual, paralelamente al que pueda ocupar el deporte. Dada la vigencia de esta tendencia, desarrollaremos *La Educación Física para la salud* al final del presente apartado.

A continuación sintetizaremos la corriente deportiva, con sus innegables repercusiones en la concepción actual de la Educación Física.

“Desde principios del siglo XX el deporte ha jugado un papel fundamental dentro de la Educación Física hasta el punto de ser considerado, por unos, el gran protagonista de la Educación Física y, por otros, el gran colonizador de la Educación Física contemporánea. En cualquier caso, hay que reconocer que el deporte es, actualmente, un elemento central dentro de nuestra profesión y, desde el punto de vista educativo, un elemento muy controvertido y problemático” (Devís, 1996, p. 37).

En este apartado obviaremos los orígenes de la corriente deportiva, ya que han sido desarrollados sintéticamente en el apartado 1.1.2. de esta primera parte, cuando hacíamos referencia a las escuelas y los movimientos gimnásticos de los siglos XIX y XX, que hallaron no pocas dificultades para ser incluidos dentro del currículum escolar ante la gran influencia de la gimnasia sueca, que había tomado una posición preeminente en el ámbito escolar de la Europa continental a diferencia de lo que ocurría en las escuelas inglesas, influenciadas por la obra de Thomas Arnold. La innovación que defendían parte de los profesionales de la Educación Física, a la búsqueda de nuevos contenidos educativos y motivadores, fue penetrando lentamente en el contexto educativo del continente europeo.

Otro de los factores que no deben olvidarse es la gran importancia social que el deporte ha ido adquiriendo a partir de la restauración en 1886 de los Juegos Olímpicos por parte del barón de Coubertain. El deporte como espectáculo de masas y su presencia cada vez más importante en los medios de comunicación (especialmente a partir de los Juegos Olímpicos de París en 1924), favorecieron también que el deporte se introdujera como contenido en las sesiones de Educación Física escolar, ya que el deporte deja de ser un divertimento reservado a las clases sociales dominantes, para pasar a ser, como ya hemos apuntado, un fenómeno social de masas que no ha escapado de la instrumentación política por parte de los poderes públicos y económicos. Pero es a raíz de los Juegos Olímpicos de Roma, en 1960, cuando los medios de comunicación divulgan mundialmente el acontecimiento, provocando el boom del deporte que ha continuado hasta nuestros días.

La progresiva importancia del deporte, que cada vez más se aleja de los idearios de caballeridad y *fair play* para mostrarse como un fenómeno al servicio de



intereses políticos y económicos, y que algunos catalogarán como un medio de alienación social, provocará paralelamente en los sesenta<sup>4</sup> un movimiento de rechazo que pondrá en duda los valores educativos del deporte y, por tanto, su presencia como contenido en el ámbito escolar. Esta tendencia considera que el deporte promociona valores sociales que favorecen el control social y el conformismo (obediencia, docilidad, aceptación de las normas, el esfuerzo y el sufrimiento como forma de vida).

Pero paralelamente a esta crítica, en el ámbito educativo se cuestionó su desarrollo escolar ya que reproducía, además, el modelo del deporte profesional, primando los objetivos de búsqueda de resultados sobre los educativos. A ello podemos añadir, entre otras, la síntesis crítica que Devís (1996) realiza a las creencias sobre el valor educativo de la competición. Dicho autor basa su planteamiento en los tres supuestos de Sparkes (1986), el cual considera que:

- a) El deporte forma el carácter.
- b) La competición produce excelencia.
- c) El deporte prepara para la vida.

Devís concluye que dichos principios son cuestionables ya que, como se apuntará posteriormente, el deporte *per se* no conlleva estos supuestos, sino que dependerá de la actitud y el contexto en el que la actividad se desarrolle.

No obstante, son muchos los autores que han destacado los valores positivos del deporte, resaltando su importancia como forma de socialización y de acceso a un bien cultural característico en la actualidad. Así, Benilde Vázquez (1989) y Pérez Ramírez (1993) destacan a los siguientes autores: Dumadzedier (1950) y Arnaud (1983), que valoran positivamente el deporte como referente cultural; Listello (1965), que defiende su componente educativo ya sea como entrenamiento físico o como actividad de ocio; Adam (1966) y Mahlo (1969), que dan más importancia al componente socializante y a su carácter institucionalizado; y Parlebas (1986), que valora el deporte como reflejo de la compleja sociedad actual (codificación, organización, intercomunicación, aplicación de tecnologías...).

No deberíamos olvidar, entre otras, las aportaciones de Cagigal (1996b, 1996c), el cual consideraba que el deporte es el componente principal de la

---

<sup>4</sup> En este sentido, fue muy significativa la aportación de la revista francesa *Partisans*, que desde una perspectiva de la izquierda radical critica el deporte como actividad burguesa y como institución capitalista y reproductora de la explotación de las clases menos favorecidas (véase la recopilación de textos *Partisans: deporte, cultura y represión*, 1978, Barcelona: Gustavo Gili).

cultura física, sin por ello dejar de criticar su excesivo componente competitivo, valorando que la práctica deportiva debería contribuir al crecimiento personal, facilitando la conciencia de uno mismo y de las propias limitaciones y las capacidades de expresión y comunicación. Así, diferencia entre el deporte espectáculo y el deporte lúdico (que promueve el ocio y la salud, entre otros).

Actualmente, no podemos obviar la existencia y la importancia del deporte en la vida social y, como referente cultural, debe estar presente en el currículum escolar. De hecho, no se trata de considerar al deporte como algo positivo o negativo, sino que será educativo o antieducativo en función del tratamiento pedagógico que el educador aplique<sup>5</sup>.

**“El deporte no es una panacea pedagógica, pero es un instrumento válido en manos de un buen educador; es una conducta humana, rica y llena de plasticidad; y este tipo de conductas constituyen un campo fértil para la construcción educativa” (Cagigal, 1981, p. 55).**

Así pues, y según las consideraciones anteriores, existe un movimiento que defiende la tendencia del deporte educativo, alejándose de las consecuencias negativas del deporte profesional. Tal y como indica la propia LOGSE (1990) en las directrices del Diseño Curricular de Base de Primaria (1992b) elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, para que el deporte sea educativo es necesario que:

- Tenga un carácter abierto, donde la participación no vendrá determinada por el sexo, la competencia motriz u otros criterios discriminatorios.
- Tenga por finalidad no tan sólo la mejora de las habilidades motrices, sino también otros contenidos presentes en los objetivos generales (capacidades cognitivas, relación interpersonal, equilibrio personal, actuación e inserción social).
- Que los planteamientos que se desarrollen no incidan fundamentalmente sobre el resultado de la actividad (ganar/perder) sino sobre las intenciones educativas.

Entre otros autores, Blázquez (1986) defiende un modelo pedagógico deportivo que no esté centrado en:

---

<sup>5</sup> La vigencia de esta discusión está presente en las Conclusiones del Congreso del Deporte y la Educación Física en Edad Escolar en la ciudad de Barcelona (1998) *Una escuela más deportiva y un deporte más educativo*, Ayuntamiento de Barcelona, Instituto de Educación y Dirección de Deportes, 1999.

- Modelos teóricos que reproduzcan el deporte adulto de elite.
- El abuso de la repetición y la demostración.
- El alejamiento de los intereses del alumnado.

Por su parte, Devís (1996) resume las deficiencias que puede presentar la enseñanza del deporte en nuestra área:

- Acostumbran a ofrecerse al alumnado deportes de gran implantación social, que conocen de antemano mayoritariamente.
- Estos deportes a menudo ya han sido asimilados fuera del contexto escolar, y en las sesiones de Educación Física consolidan un conjunto de técnicas rígidas, disminuyendo su capacidad de decisión.
- El alumnado con menos dominio de dichos deportes se ve obligado a reiterar movimientos estereotipados que pueden provocar un rechazo hacia la sesión de Educación Física.
- Las sesiones se plantean con un alto índice de dependencia del alumnado hacia el profesorado.
- Se hace poco uso del juego deportivo, insistiendo en la enseñanza de la técnica, la cual a menudo no se transfiere a la situación de juego real y que supone habitualmente poca actividad física, pudiendo provocar, por tanto, una desmotivación del alumnado.
- Todo ello puede conducir a que el alumnado no comprenda el juego deportivo y, por tanto, no se eduquen sus potencialidades apareciendo la desmotivación hacia la práctica física en tiempo de ocio.

Ante esta situación, Blázquez (1986) propone que la Educación Física, con relación al deporte educativo, debe conseguir:

- Unos principios de organización generalizables a todos los deportes.
- Una plataforma común sobre la que cualquier especialidad pueda formar parte y, progresivamente, se dirija a sus propias peculiaridades.
- Unos principios de organización transferibles de una actividad a otra.
- Un potencial motriz que permita al sujeto elegir la práctica deportiva que prefiera.

En esta línea, Devís (1996) articula una propuesta basada en el *modelo horizontal*, proponiendo el *modelo comprensivo*. Partiendo de una iniciación deportiva común a varios juegos deportivos, con una base estructural común y una similitud táctica, asumiendo la transferencia que va de los juegos modificados a los diversos deportes. En síntesis, se trata de abordar la enseñanza orientándola de la táctica a la técnica, a través de los juegos modificados que tienen similitudes tácticas con cada uno de los deportes estándar y buscando la comprensión de los principios comunes a cada grupo de deportes.

Por tanto, el deporte es uno de los medios de que dispone la Educación Física para proporcionar a los alumnos una educación integral mediante las conductas motrices. Permite que el alumnado desarrolle habilidades de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. También tiene la función de desarrollar habilidades adaptativas como base de nuevos aprendizajes y, además, puede enriquecer la actuación del profesorado de Educación Física en el aula y ampliar el abanico de posibilidades educativas. A su vez puede favorecer que, fuera del horario lectivo, se vincule al alumno a la práctica deportiva.

Pero el deporte tiene asociados aspectos sociales que no debieran ser abordados en la escuela. La excesiva competitividad, la búsqueda de la victoria por encima de todo, diversas formas de violencia, entre otros, no deben tener cabida en un contexto educativo donde son otros los valores que, como hemos visto, deben predominar: cooperación, aceptación de las diferencias individuales, respeto, el disfrute por la participación...

Consideramos oportuno para finalizar la referencia al deporte educativo, sintetizar los criterios educativos del deporte acordados en las Conclusiones del Congreso del Deporte y la Educación Física en Edad Escolar en la ciudad de Barcelona (Ayuntamiento de Barcelona, 1999):

- El derecho al deporte significa generar un estilo de vida saludable y una actitud positiva para participar en el asociacionismo deportivo. La escuela es la base de esa actitud.
- Reivindicar un deporte para todos significa defender la calidad de la enseñanza. Es por ello necesaria una reflexión pedagógica sobre las posibilidades educativas del deporte, reclamando una actitud participativa del alumnado en los procesos de aprendizaje.
- Deben establecerse vínculos estables entre la escuela y el deporte que hagan posible una influencia mutua, para conseguir una escuela más deportiva y un deporte más educativo.
- El deporte escolar debe ser un aprendizaje del civismo y de la ciudadanía, un espacio donde todos y todas participan, independientemente de sus características, convirtiéndose en un espacio educador para la solidaridad, la igualdad y el respeto a las diferencias.
- El carácter educativo del deporte se consigue gracias a la actitud de toda la comunidad escolar, haciendo una lectura crítica de los mensajes tanto positivos como negativos que proceden de los medios de comunicación.
- Debe reclamarse tanto de los medios de comunicación, como de los responsables deportivos y de los mismos deportistas de elite, unas actitudes públicas que fomenten los valores del juego limpio alejados de la agresividad y la intolerancia.

Para concluir esta aproximación a la corriente deportiva, no podemos obviar que en la literatura actual coexisten diversas denominaciones que se refieren siempre a la práctica deportiva desde diversos contextos. De ahí que sea habitual encontrarnos con referencias al *deporte escolar*, *deporte en edad escolar*, *deporte infantil*, *deporte universitario*, *deporte federado*, *deporte para todos*, *deporte popular*, *deporte recreativo*, *deporte adaptado*, *deporte paralímpico*, entre otras.

#### 1.1.4.2. La educación psicomotriz

“En la psicomotricidad, antes de nada, el cuerpo es considerado como una entidad material con sus cualidades físicas, topográficas y funcionales. La actividad de este cuerpo, en el curso del desarrollo, va del movimiento reflejo y automático al voluntario, para reautomatizarse de nuevo al final, precisamente en función de una mayor libertad y economía de la acción. De esta manera nuestro cuerpo, en el momento en que se expresa, adquiere no sólo un preciso significado funcional sino también, y cada vez más, un valor semántico y de comunicación; y así, si inicialmente actúa por la acción del otro, gradualmente podrá volverse cuerpo pensante, agente y transformador de la realidad” (Boscaini, 1992, p. 45).

Consideramos oportuno detenernos en el desarrollo de la tendencia psicomotriz por la repercusión que ha tenido en el tratamiento actual de la Educación Física y, cómo no, de la Educación Especial como técnica de educación y reeducación.

Antes de introducirnos en la evolución diacrónica de la psicomotricidad y en su situación actual, consideramos oportuno detenernos en su concepto. Para ello relacionamos, entre otras, las siguientes definiciones:

- “P. Vayer (1972, 1974) estima la Psicomotricidad básica en el desarrollo del niño ya que la concibe como una educación global que, al asociar los potenciales intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores del niño, le da una seguridad, un equilibrio, y permite su desenvolvimiento al organizar de manera correcta sus relaciones con los diferentes medios, en los que está llamado a evolucionar. La psicomotricidad es ‘una técnica pero es en un principio y ante todo un estado de ánimo, un modo de enfoque global del niño y de sus problemas. No es un terreno reservado a tal o cual categoría profesional, sino que es una disciplina fundamental y primera en el orden cronológico de la educación del niño’.

Además, según Vayer, la educación psicomotriz es la indicación fundamental para la resolución de los problemas de los niños y para la rehabilitación de las

diversas alteraciones o dificultades que una personalidad puede encontrar consigo misma” (Escribá, 1999, pp. 15-16).

- “A juicio de G. Lagrange (1976), la Psicomotricidad prepara al niño para la vida de adulto. Libera su espíritu de las trabas de ‘un cuerpo molesto que se convierte en fuente de conocimientos’. Considera que en la educación psicomotora, el movimiento no es más que un soporte que permite al niño adquirir unos conceptos abstractos, unas percepciones y unas sensaciones que le brinden el conocimiento del complejo instrumento que es su cuerpo, y a través de él, el conocimiento del mundo que lo rodea. Por tanto, la Psicomotricidad educa al niño en su globalidad, ya que ‘actúa conjuntamente sobre sus diferentes comportamientos: intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores, ayudándole a superar más o menos sus normas, favoreciendo la evolución de su esquema corporal y de su organización perceptiva’” (Escribá, 1999, p. 15).
- “Para Madaleine Abbadie (1977), el contenido de la Psicomotricidad está íntimamente relacionado con el concepto del cuerpo y sus experiencias. Por ello, considera que los objetivos de la Psicomotricidad son el ‘descubrimiento del cuerpo propio, de sus capacidades en el orden de los movimientos, descubrimiento de los otros y del medio de su entorno’” (Escribá, 1999, p. 14-15).
- “A. Lapiere y B. Aucouturier han considerado la Psicomotricidad desde un punto de vista distinto de su aspecto clásico: ‘No es suficiente movilizar la musculatura voluntaria para ejecutar un acto reflexionado, y que no pone en juego más que el sistema cortical, sino movilizar también y en especial el sistema hipotalámico de modulación del tono emocional. Esto puede llevarse a cabo solamente a través de una vivencia en donde la dimensión afectiva real profunda y espontánea no queda excluida’ (1977)” (Escribá, 1999, p. 16).
- “(...) es un itinerario, un movimiento de la motricidad hacia la psicomotricidad propiamente dicha, es decir, la integración de la motricidad elevada al nivel de deseo y de querer hacer (...). Es el deseo de hacer, de querer hacer; el saber hacer y el poder hacer. Es el cuerpo en el espacio y en el tiempo coordinándose y sincronizándose hacia, con sus aspectos anatómicos, neuropsicológicos, mecánicos y locomotores, para emitir y recibir, significar y ser significativo” (Defontaine, 1978, citado por Escribá, 1999, p. 15).
- Maigre y Destrooper (1984, p. 16) definen el concepto de Educación Psicomotora como “los métodos o concepciones dirigidos a una acción educativa o reeducativa por mediación del cuerpo”.
- “Basada en una visión global del ser humano, de la unidad del cuerpo y el espíritu, el término *Psicomotricidad* integra las interacciones cognitivas, emociona-

les, simbólicas y corporales en la capacidad de ser y de actuar del individuo en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad humana.

Partiendo de estos datos, en los diferentes países y regiones de Europa se desarrollan prácticas específicas [de mediación corporal]. Éstas encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad y según los países y regiones, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico.

Estas prácticas han conducido a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesionales y constituyen cada vez más el objeto de investigaciones científicas” (Fórum Europeo de Psicomotricidad, 1995, citado por Berrueto, 1999, p. 337).

- “La Psicomotricidad es hoy concebida como la integración superior de la motricidad, producto de una relación inteligente entre el niño y el medio, e instrumento privilegiado a través del cual la consciencia se forma y se materializa” (Da Fonseca, 1998, p. 17).
- “(...) llegamos a la conclusión de que la base de la Psicomotricidad no es sólo movimiento, ya que ésta no es exclusivamente una actividad motriz, sino también una actividad psíquica consciente, que es provocada ante determinadas situaciones motrices.

Consecuentemente, la Psicomotricidad aparece como el conjunto de comportamientos técnico-gestuales tanto intencionados como involuntarios. La función motriz, en definitiva, no es nada sin el aspecto psíquico; por la intervención del psiquismo, el movimiento se convierte en gesto, es decir, en portador de respuesta, de intencionalidad y de significación” (Escribá, 1999, p. 16).

Así pues, la psicomotricidad ha influenciado de manera significativa en el desarrollo y el concepto de la Educación Física actual y de la rehabilitación. Su aparición atenuó una visión excesivamente mecanicista y biológica del cuerpo, surgida de las corrientes gimnásticas y deportivas que impregnaban la Educación Física de mediados del siglo XX.

Así, el cuerpo humano no es una entidad puramente biológica, sino que está influenciado por las estructuras afectivas y cognitivas de la personalidad. Se convierte en una entidad psicosomática única que interactúa constantemente con el entorno físico y social, lo que abre para la Educación Física un campo muy amplio para su desarrollo teórico y práctico, incorporando nuevos contenidos a la disciplina.

En la obra de Maigre-Destrooper (1984) destacan dos tipos de relación educativa que, sin duda, han tenido repercusión en la evolución del tratamiento educativo de la Educación Física. Por un lado, las situaciones que permiten una

reflexión sobre el propio ser y, por otro, las situaciones educativas que facilitan el conocimiento del mundo que rodea al propio ser (los otros, los objetos, el espacio y el tiempo).

Paralela a la influencia sobre la Educación Física, la Psicomotricidad ha aportado al resto de las Ciencias de la Educación la dimensión corporal, que hasta entonces no había sido realmente integrada. Pondrá en evidencia la necesidad de actuar educativamente sobre el esquema corporal, insistiendo en las nociones de *disponibilidad corporal* y de *acción vivida corporalmente* (Maigre-Destrooper, 1984).

Los inicios de la utilización del término psicomotricidad en Educación Física (Cecchini, 1996, p. 115, citando a Vigarello, 1979) se sitúan a principios del siglo XX (1910) por el Dr. Tissié, pese a que la primera aparición del concepto se debe a Dupré en 1864. En su obra *Pathologie de l'imagination et de l'emotivité* (1925), Dupré apunta a la estrecha relación existente entre motricidad y psiquismo, siendo quien, por primera vez, enuncia la *Ley psicomotórica*, de gran influencia en toda la neuropsiquiatría infantil (Pic, Vayer, 1985).

Según Benilde Vázquez (1989), diversas aportaciones en varios ámbitos del conocimiento fueron el detonante de la Psicomotricidad:

- Las investigaciones psicoanalíticas de S. Freud, con su concepción psicosomática del individuo.
- Los descubrimientos que se hicieron en neurofisiología relacionando discapacidades intelectuales y motoras.
- La psicología genética de Piaget y Wallon, que asociaban estrechamente el desarrollo motor con el de la personalidad.
- El psicoanálisis infantil (Spitz, Freud, Klein, Winnicott, entre otros).
- La influencia de la fenomenología en el estudio de la conducta humana.

A estas aportaciones, Cecchini (1996) añade:

- La psicología de la percepción de Werner, Wapner y Witkin.
- La psicología dinámica de Fisher y Cleveland.
- La psicofisiología.
- La cibernética de Wiener.
- La teoría de la personalidad y la dinámica del comportamiento de C. Rogers.
- La etiología de Lorenz y Montaigner.
- La etnología.
- El estudio de la comunicación no verbal.



De este modo, a principios del siglo XX, la Psicomotricidad ve la luz como un método de reeducación motriz que es utilizado para el tratamiento, mediante el movimiento, de trastornos (psicomotores, somáticos, cognitivos, relacionales y comunicativos), deficiencias conductuales o desórdenes psicológicos. Ello es debido a una concepción holística que considera la organización psicomotora como elemento central en la organización del comportamiento y de las relaciones de las niñas y de los niños con su entorno.

“(…) en determinado punto [de la historia de la rehabilitación en Europa] ha emergido la Psicomotricidad para confirmar con cierta agudeza el hecho de que las patologías del movimiento no se refieren tanto al aspecto instrumental sino que pueden también ser la expresión de desórdenes a otros niveles, pudiendo hacer referencia a desórdenes de tipo cognitivo, relacional y de comunicación. En tal situación, la psicomotricidad, entonces, ha empezado a confirmar su importancia en cualquier tipo de patología como, sobre todo, a subrayar el hecho de que el síntoma no puede ser considerado solamente en términos objetivos, descriptivos y estáticos” (Boscaini, 1992, p. 13).

Wallon es considerado como el autor que por primera vez entiende la Psicomotricidad como un ámbito científico, impulsando los primeros estudios de reeducación psicomotriz. La contribución de Wallon se concreta en el concepto de *unidad funcional*, que entiende el psiquismo y la motricidad como aspectos indivisibles de una misma organización que interactúan en la formación de la personalidad del individuo y en su comportamiento. Wallon insiste en el protagonismo esencial de la actividad tónica en el proceso evolutivo del niño y de la niña, ya que el recién nacido vive el mundo a través del plano tónico-afectivo, relacionando las reacciones tónico-motoras con las emociones, la expresión y las actitudes. Establece de este modo la vinculación entre la función tónica, el psiquismo y la afectividad describiendo la íntima relación entre motricidad y tono en función de las perturbaciones psicomotoras (Maigre-Destropper, 1984; Pérez Ramírez, 1993).

El trabajo de Wallon fue profundizado por Ajuriaguerra (1973), cuya aportación principal (desde una perspectiva psicoanalítica) consistió en articular los diversos aspectos de la evolución psicomotriz normal y patológica partiendo del estudio clínico y de la acción terapéutica. Dentro del equipo de Ajuriaguerra que desarrolló estas concepciones, cabe destacar a P. Mazo y a G. Bouvalot-Soubirán, cuyos trabajos fueron en la dirección de evidenciar (desde un punto de vista más pedagógico) la vinculación de los desórdenes del comportamiento con la manifestación de síntomas motrices, funcionales, afectivos, caracteriales, sociales, psíquicos y de aprendizaje escolar (Benilde Vázquez, 1989).

Por lo que respecta a Piaget, su influencia se sustentaba sobre la importancia de la motricidad en la elaboración de las funciones mentales y en la estructuración del *yo* y del *mundo*, consideraciones que tendrán gran repercusión en la concepción de la educación psicomotriz. Los trabajos de Piaget defienden que “a partir de la experiencia vivida, vivenciada, con participación activa de la motricidad, es como se pueden elaborar las estructuras fundamentales del pensamiento abstracto” (Lapierre, Aucouturier, 1977c, p. XVIII).

Guilmain extrajo consecuencias educativas de la obra de Wallon al encontrar el paralelismo existente entre el comportamiento psicomotor y el social. De este modo, llega a dar gran importancia a la educación psicomotriz en su aplicación a la reeducación de trastornos del comportamiento, defendiendo la reeducación psicomotriz<sup>6</sup> como contraposición a la gimnasia correctiva de la época (reeducación física) y considerando que la Educación Física podía tener otros objetivos más allá de los asignados hasta el momento: salud, desarrollo de la fuerza, endurecimiento, prioritariamente (Maigre, Destropper, 1984). Sus principales áreas de intervención serán (Ballesteros, 1982):

- La reeducación de las perturbaciones patológicas de la integración del esquema corporal y de la organización espacial y temporal.
- La reeducación de los retrasos de la evolución psicomotriz.
- La reeducación psicomotriz de las perturbaciones psicopatológicas (psicosis, neurosis y dificultades afectivas) y de las enfermedades psicósomáticas.
- La reeducación de las patologías que tienen su origen en una privación sensorial o en las neuropatologías provocadas por una lesión cerebral (problemas motores, praxias y gnosias).

Pero no fue hasta los años 60 cuando la reeducación psicomotriz dejó de tener un carácter puramente terapéutico para pasar a ser un contenido educativo original, con sus objetivos y medios propios, considerándose generalizables al ámbito educativo ordinario de primeras edades, y proponiéndose la psicomotricidad como base de los aprendizajes escolares.

---

<sup>6</sup> Se entiende por reeducación psicomotriz “una terapia original psicofisiológica y neurofisiológica en sus fines, que está encaminada a actuar, a través del cuerpo, sobre las funciones mentales perturbadas. Partiendo del aspecto motor y corporal, cuyo acceso es más fácil, se propone actuar sobre el psiquismo con el fin de permitir al sujeto una mejor adaptación. La personalidad del sujeto se afirma mejor y se adapta más fácilmente cuando conoce mejor y acepta su propio cuerpo” (Ballesteros, 1982, p. 183-184).

Las aportaciones de los diferentes ámbitos de conocimiento citadas anteriormente, sumadas a otros factores, como los análisis sobre el fracaso escolar, las críticas a los métodos tradicionales de reeducación (gimnasia correctiva), la obra de Le Boulch sobre psicocinética (que cuestiona la Educación Física tradicional) y los trabajos de Picq y Vayer, *Éducation Psychomotrice et arriération mentale*, consolidaron definitivamente esta tendencia, favoreciendo la difusión de la educación psicomotriz especialmente en Francia.

La influencia de Francia se hizo patente en nuestro país (especialmente a partir de los años 70), donde la utilización del término fue más generalizada que en los países anglosajones. No obstante, en estos países destacan Kephart (1960) –que se dedica al estudio de los aprendizajes sensoriales y motores con relación a los aprendizajes escolares, que están condicionados por los factores psicomotores–, Cratty (1969) –que propone un modelo integral del comportamiento perceptivo-motor estableciendo relaciones entre las capacidades motoras y las capacidades afectivas y cognitivas–, Frostig-Maslow (1970), por sus aportaciones sobre la importancia de la educación del movimiento en las primeras edades en el ámbito escolar, y Brunner (1973), que equipara el desarrollo de las capacidades psicomotoras con el del lenguaje y los mecanismos de resolución de problemas (Maigre-Destrooper, 1984; Benilde Vázquez, 1989).

El rasgo que caracteriza a las aportaciones norteamericanas es su postura pragmática, que estudia el desarrollo de los factores motores como parte integrada en la evolución de la infancia. Desde este punto de vista, los investigadores desarrollaron el denominado *análisis factorial* de la intervención de las capacidades motoras en los aprendizajes intelectuales. Destaca el trabajo desarrollado por Guilford, que tiende a la búsqueda de un modelo general de inteligencia que incorpore el comportamiento psicomotor. También Fleishman abunda en el análisis factorial, dedicándose al estudio de la estructura de las distintas respuestas psicomotoras (Maigre, Destrooper, 1984)

No debemos olvidar las aportaciones de los autores soviéticos y destacar a Ozevsky, Vigotsky, Bernstein, Zaporozhets, Elconin, Galperin y Luria, que se centraron en el estudio de la psiconeurología del movimiento (Da Fonseca, 1998).

Una vez llegados a este punto, creemos de interés sintetizar las dos tendencias principales de la educación psicomotriz según Ballesteros (1982), aunque en la actualidad dicha diferencia no está tan delimitada y la permeabilidad entre ambas es constante:

1. La que considera su intervención como terapia, de clara influencia psicoterapéutica, analizando a la persona en sus relaciones con su entorno. Esta tendencia está influenciada principalmente por los estudios de Ajuria-

guerra. Como rasgos principales, esta tendencia de ámbito clínico considera a la psicomotricidad<sup>7</sup> como un medio (no una técnica) de intervención que se distingue por la manera de aproximación a la persona por parte del psicomotricista: disponibilidad a la escucha, capacidad para hacer aflorar cada tipo de lenguaje y la interpretabilidad de las manifestaciones corporales (Boscaini, 1992).

2. La que centra su intervención en la acción pedagógica, proponiendo métodos para que la niña y el niño aumenten sus aprendizajes mediante actividades motrices, otorgando un papel preponderante a la globalidad de la persona (tanto psíquico, motor, afectivo y cognitivo) y la importancia de su relación con el entorno.

En esta segunda tendencia, distinguimos dos corrientes que, sin duda, han influenciado y enriquecido a la Educación Física:

- Corriente normativa.

Intenta cubrir las necesidades básicas del desarrollo del niño profundizando en todas las etapas del desarrollo psicomotor. Esta tendencia de marcado carácter científico está representada principalmente por Le Boulch a través de la psicocinética, y Picq y Vayer con su concepción psicopedagógica.

Estos autores basan su intervención en el desarrollo del conocimiento y dominio del esquema corporal a través de la motricidad, del control del tono y de la respiración, como un medio para mejorar el autoconocimiento y las relaciones con los demás y con el entorno.

- Corriente dinámica.

De clara influencia psicogenética, que sobrepasa el proceso del pensamiento para adentrarse en el inconsciente, mediante su manifestación a través de las pulsiones, y que trata al movimiento y el cuerpo en toda su dimensión afectiva. Sus representantes más significativos son Lapierre y Aucouturier con la *educación vivenciada* y, actualmente, podemos citar entre otros a Levin, Boscaini y Vayer.

“Aceptar y reconocer esas pulsiones de vida, verlas en su nivel más primitivo, es decir, a nivel corporal, sin rechazarlas, favoreciendo su evolución pro-

<sup>7</sup> La terapia psicomotriz, según Boscaini (1992, p. 34): “Se propone como respuesta privilegiada de ayuda en un ámbito particular de la patología corporal en la óptica de la comunicación y de la relación”.

gresiva hasta los medios más abstractos de expresión, es la línea directriz de este trabajo” (Lapierre y Aucouturier, 1977a, p. 10, citado en Ballesteros, 1982, p. 187).

### *La corriente normativa*

#### a) La psicocinética de Le Boulch

El método educativo de Le Boulch, expuesto en su obra *La educación por el movimiento* (1969), se presenta, como reacción a las visiones dualistas (cuerpo *versus* espíritu) de la educación y ante los propios métodos de la Educación Física de la época, como **“un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas”**, defendiendo la interdisciplinariedad entre la Educación Física y el resto de las disciplinas.

Este método se caracteriza por:

1. Ser una filosofía de la educación que persigue que el individuo se conozca y acepte, ajuste su conducta y tenga una mayor autonomía y responsabilidad social.
2. Ser un método de pedagogía activa.
3. Basarse en una psicología unitaria de la persona.
4. Dar gran importancia a la experiencia vivida por el alumno, como eje central.
5. Apoyarse sobre la noción de estructuración recíproca entre el *yo* y el *mundo*.
6. Recurrir a la actividad grupal como dinámica.

En sus trabajos propone incluir la educación por el movimiento<sup>8</sup> como un cuarto aprendizaje de base en la escuela primaria (hasta los 12 años, período que considera básico para el desarrollo del esquema corporal), que completaría a la lectura, la escritura y las matemáticas. Según el autor, un esquema corporal mal estructurado o *borroso* conlleva dificultades en la relación entre la persona y su entorno (perceptiva, motriz y social-afectiva). Así, Le Boulch no considera el movimiento como algo puramente mecánico y descriptivo, sino que le otorga una dimensión significativa en el conjunto de la conducta humana. En esta concepción podemos atisbar un precedente de lo que Parlebas denominará *conducta motriz*.

<sup>8</sup> Las actividades que propone las divide en las siguientes áreas: coordinación motriz, estructuración del esquema corporal, ajuste postural, percepción espacial, percepción temporal, actividades libres y juegos (Le Boulch, 1979).

Dado que su método se extendió a otros ámbitos de la educación como medio de preparación de aprendizajes escolares, se facilitó que se justificara la Educación Física en la escuela en igualdad de condiciones que el resto de las materias.

No obstante, esta concepción de la Educación Física como materia subsidiaria del resto de las disciplinas, sin duda intelectualista, fue criticada por eliminar de la Educación Física el valor educativo que por sí misma posee a través del comportamiento motor (Benilde Vázquez, 1989).

Al principio de sus trabajos, Le Boulch denotaba cierta distancia entre su método y la Educación Física, criticando la tendencia de ésta a *deportivizarse*. Su crítica alcanzaba también al colectivo docente ya que éste no tenía en cuenta los factores psicomotores (dando excesiva importancia a la ejecución, lo que podía desembocar en automatismos). Pero en su última obra –ante la evolución de la Educación Física– defiende la psicocinética como un método de educación para el deporte (el deporte educativo).

La obra de Le Boulch propició el desarrollo de una vía pedagógica que hasta el momento se ha considerado fundamental en nuestra área: la *Educación Física de Base*, que ha sido y sigue siendo contenido de los estudios superiores de Educación Física (INEF de Cataluña, INEF de Madrid, Universidad de Lovaina, Facultades de Formación del Profesorado...).

La Educación Física de Base es definida por la Asociación de Licenciados en Educación Física de la Universidad Católica de Lovaina como:

“(...) es una disciplina esencialmente centrada en el desarrollo de la persona del alumno actuando a través de la mejora de las conductas motoras y por medio específico de la actividad corporal” (ALEP-ULC, 1983a, p. 12).

Así, la Educación Física de Base es considerada como una estructura abierta, experimental, autónoma y en continua investigación y renovación. Su finalidad última es la autonomía corporal desde una perspectiva integral del individuo (afectiva-motriz-social-cognitiva), que le permitirá aceptarse y conocerse, conformando su personalidad y adaptándose a las necesidades que determine su entorno (ALEP-ULC, 1983a).

b) La psicopedagogía de Picq y Vayer

“Acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño” (Picq, Vayer, 1985, p. 9).

Esta concepción normativa y psicopedagógica nace a partir de la obra de estos autores, principalmente a través de *Éducation neuromotrice et arriération mentale* (1958) y *Éducation psychomotrice et arriération mentale* (1960). Picq y Vayer (1985) centran su ámbito de actuación en:

- La reeducación de niños y niñas con discapacidad intelectual.
- La educación infantil como preparación de las capacidades para los posteriores aprendizajes.
- La educación de la población infantil que presenta dificultades ante los aprendizajes escolares (que los autores denominan *niños inadaptados*).

Estos autores diferencian entre la observación clínica y la acción educativa. Como Le Boulch, se oponen a la Educación Física tradicional, y no trazan divisiones entre la educación psicomotriz y la educación general. Consideran básico en su método la observación por parte del educador o reeducador del comportamiento dinámico de la niña y del niño. Para ello, diseñan un balance psicomotor mediante diversos tests que definen un perfil. La aportación innovadora de Picq y Vayer huye de la normalización de los ritmos de aprendizaje según cada edad, utiliza el perfil como un *feedback* que retroalimenta la información. Partiendo de esta observación, el educador y la educadora basarán su acción desde una perspectiva educativa y no terapéutica, con la intención de influenciar en el desarrollo de la personalidad y en la adquisición de los conocimientos. Las actividades motrices que proponen asocian siempre la conciencia a la acción.

De este modo clasifican la motricidad en tres tipos de conductas, basándose en el producto de la acción y no en su proceso:

- Conductas motrices de base (instintivas: equilibrio, coordinación dinámica general y coordinación óculo-manual).
- Conductas neuromotrices (relacionadas con la maduración del sistema nervioso central: lateralidad, sincinesias y paratonías).
- Conductas perceptivo-motrices (asociadas a la conciencia de la memoria y a las estructuras espacio-temporales).

Los factores psicomotores que dan origen a estas conductas tendrán un papel básico en la conformación de la personalidad del individuo, conjuntamente con el desarrollo del esquema corporal. Así, a través de la acción pedagógica del educador y educadora en cada una de estas conductas, se justificará la acción educativa global.

Posteriormente, para Vayer (1977a) la intervención educativa, a través de la actividad motriz, se centrará en el mundo relacional del niño, en su *diálogo*

*corporal*, en el mismo sentido que apuntaron Wallon y Ajuriaguerra entre otros:

- La educación del esquema corporal (el *yo* como medio de relación).
- El niño y la niña ante el *mundo de los objetos* (donde se ejerce y evoluciona el *yo*).
- La niña y el niño ante el mundo de los demás (del que depende afectiva y vitalmente).

De tal forma, que un niño o niña que presente problemas deberá reconstruir y reorganizar su propio mundo, el de los objetos y el de los demás, ya que su personalidad se conforma mediante la interacción de esas tres realidades.

“Si uno de los objetivos de la educación es facilitar la relación con el mundo, la educación corporal se va a constituir en el punto de partida de toda educación, ya que ‘todos los aspectos de la relación dirigidos al conocimiento o los vividos en el plano afectivo están vinculados a la corporeidad’ (P. Vayer, 1972, p. 47)” (Benilde Vázquez, 1989, p. 93).

Esta visión de Vayer<sup>9</sup> ejerció gran influencia en las posteriores concepciones y en la evolución de la educación psicomotriz, ya que analiza al niño o la niña en su contexto vital, sin dejar a un lado las relaciones que en él se desarrollan. Para Vayer, no obstante, esta concepción pedagógica de la motricidad ha ido derivando progresivamente en sus últimos trabajos hacia una terapia de la comunicación que facilita la relación.

### *La corriente dinámica*

Esta corriente, cuyos precursores son Lapierre y Aucouturier, defiende la idea de que las alteraciones psicomotoras son generalmente síntomas de un problema afectivo, relacional y de comunicación con su entorno (el *otro* y el objeto). Podemos percibir una concepción muy próxima a la terapéutica de clara influencia psicoanalítica.

Así, en contraposición a la corriente normativa, no determinarán pruebas psicomotoras para la localización concreta de las alteraciones psicomotrices, sino

<sup>9</sup> “El niño pequeño vive y crece en el seno de un mundo exterior del que depende estrechamente, es el mundo de los objetos y el mundo de los demás. El niño percibe ese mundo exterior a través de su cuerpo a la vez que, también con su cuerpo, entra en relación con él. Todas las formas de relación (...) están ligadas a la acción corporal” (Vayer, 1977a, p. 10).



que intervendrán en lo que el niño o la niña saben hacer, ajustándose constantemente a estas manifestaciones. Mediante su intervención educativa pretenderán incidir en las pulsiones, favoreciendo su afloración y su evolución hasta poder expresarlas de forma abstracta, tratando lo inconsciente en toda su dimensión afectiva.

“Lapierre y Aucouturier proponen una educación organizada a partir de la acción sensoriomotora vivida por el niño:

- Más que una enseñanza predeterminada, una pedagogía de observación a la escucha del niño.
- No se supone jamás el nivel del niño. Cualquiera que sea la edad y el potencial de éste, las nociones son siempre abordadas a nivel más concreto a través de la actividad sensoriomotora” (Maigre, Destrooper, 1984, p. 64-65).

En su modo de actuar, combinarán la actitud no directiva del educador con la actividad motriz espontánea del niño, alejándose en la medida de lo posible de las actividades excesivamente programadas, buscando siempre el fomento de la autonomía del niño o la niña. Así, valoran extraordinariamente en su acción educativa el nivel y calidad relacional y de comunicación del niño o la niña con el educador o la educadora.

De este modo, su método se basará en el fomento de la creatividad del niño o la niña a través de la motricidad, centrando la acción educativa en una observación que ulteriormente sugerirá la búsqueda, orientando el análisis perceptivo y potenciando la expresividad de sus descubrimientos en todas las formas posibles.

Serán partidarios de la *educación vivida* como base del conocimiento, en contraposición a la división tradicional de la educación intelectual y la educación física. Mediante su método, basado en los *contrastes*<sup>10</sup> asociados a la acción corporal, los conocimientos se integrarán en la conciencia del niño no como una imposición, sino mediante aprendizajes significativos.

“Nosotros quisimos mostrar que, partiendo de un acto motor, de una situación vivenciada, es posible extraer una noción abstracta, percibiéndola,

---

<sup>10</sup> “Hacer vivir al niño dos situaciones sucesivas similares, pero en las que ha sido reemplazado un solo elemento por su contrario, nos parece la mejor manera de hacerle descubrir espontáneamente la noción precisa que recubre ese elemento, y a esto es a lo que nosotros denominamos contrastes” (Lapierre, Aucouturier, 1977c, p. 34).

interiorizándola, generalizándola; después, mediante la simbolización espontánea pasar a una expresión abstracta y después, utilizando este descubrimiento de la abstracción, llegar a su utilización en el plano artístico, intelectual y escolar (Lapierre, A., Aucouturier, B., 1972, p. 19, citado por Benilde Vázquez, 1989, p. 94-95).

En esta última década, la educación psicomotriz vivenciada, según Lapierre (1990-1991), podría definirse en tres parámetros: el juego, el cuerpo y la relación corporal. Su trabajo pivota alrededor del juego libre, entendido como una actividad espontánea que se organiza a partir de los objetos que los niños y niñas tienen a su disposición, mediatizada por el psicomotricista. La inexistencia de argumento y la potenciación de la imaginación permiten aflorar la espontaneidad y creatividad, individualmente o en grupo, expresando sus deseos.

“Tomar conciencia de la importancia del juego en la construcción y el desarrollo de la personalidad del niño. Observar ese juego y comprender qué es lo que se está jugando (sentido), participar sin ser directivo ni invasor y contenerlo dentro de los límites de lo simbólico. Esto es importante para el niño, pero también para el maestro y sobre todo para su relación. Este juego corporal, este juego psicomotor, es una oportunidad para el maestro de establecer con el niño y con el grupo-clase otra relación; una relación de persona a persona que no está mediatizada por el rol pedagógico” (Lapierre, 1990, p. 10).

Para Aucouturier, en estos últimos años, la práctica psicomotriz es una propuesta de conceptos y estrategias basada en la práctica y en una visión del hombre como *un ser en positivo*, fundamentando la práctica psicomotriz con relación a (Arnaiz, 1988; Maulion, 1991; citados por Llorca y Vega, 1998):

- La comprensión del niño y su evolución planteada desde la Teoría de la Totalidad del Cuerpo, la globalidad y la expresividad psicomotriz. Dicha teoría interpreta la expresividad como la búsqueda de la plenitud y de la propia imagen positiva, así como la capacidad de vivir las emociones con todas sus consecuencias (permitiendo la expresión sin bloqueos). Su referencia es el período prenatal del niño o de la niña, donde se inician las pulsiones del placer y del movimiento.
- El sistema de acción del psicomotricista, basado en el respeto hacia la actitud y expresividad del niño y la niña, concretado en tres roles:
  - Escucha del niño o niña mediante la empatía tónica.
  - Ser símbolo de una ley aseguradora.
  - Ser compañero simbólico.

- La tenacidad, entendida como el esfuerzo del o la psicomotricista por personalizar el proyecto pedagógico, adaptándolo a la realidad de cada niño o niña o del grupo.

Para finalizar esta corriente dinámica, y tal y como anota Ballesteros (1982), en América, con una concepción similar a la europea (basada en lo relacional y en el dominio tónico-motor), se trabajará principalmente con la danza-terapia y la expresión corporal. Ambas técnicas facilitan la acción consciente sobre el *yo* y la constatación objetiva mediante la forma en que la persona mueve su cuerpo. Destacan los diferentes métodos de reeducación, entre otros autores de Christrup (1962), Goertzel, May, Duncan, Salkin y Schoop (1965), Dropsy y Scheleen (1969-70) y Grossman (1971).

### *La diversidad en las tendencias actuales*

“(...) la psicomotricidad tiende actualmente a ser reconceptualizada no sólo por la inclusión de factores antropológicos, filogenéticos, ontogenéticos paralingüísticos, sino también esencialmente cibernéticos y psiconeurológicos. Es en la integración multidisciplinar de estas áreas del saber donde probablemente se situará en el futuro la evolución y actualización del concepto de psicomotricidad” (Da Fonseca, 1998, p. 17).

En la actualidad, se observa una proliferación de tendencias, métodos y escuelas que siguen caminos paralelos en función de su origen (ya sea educativo o reeducativo, pedagógico o psiquiátrico) o de los objetivos que persiguen. De tal forma que incluso se distinguen dos tipos de formación en función del modo de abordar las alteraciones psicomotrices de los niños y las niñas: la dirigida a profesores y a especialistas en reeducación, y la paramédica.

Así, en Francia, tal y como recoge Berruezo (1999), la psicomotricidad (reconocida oficialmente con un título oficial) se inscribe en el ámbito asistencial, clínico y terapéutico de la sanidad, y tiene menos influencia en el ámbito educativo, pese a haber sido el país pionero de esta corriente. En Alemania, el término psicomotricidad se ha sustituido por el de *motología*, vinculada a las ciencias de la Educación Física y el deporte. Esta tendencia ha influenciado en los países de su entorno inmediato (Holanda, la Bélgica flamenca y Austria). La motología se concibe como una ciencia del movimiento que, integrada por la psicología, la pedagogía y la medicina, tiene una vertiente educativa (motopedagogía) y otra rehabilitadora (mototerapia).

En Dinamarca se observa una situación intermedia entre las ya descritas en el párrafo anterior. Allí se reconoce oficialmente (mediante una titulación propia)

la figura del *educador del movimiento y la relajación*. En el resto de los países europeos la situación es heterogénea: desde países donde no hay ni formación oficial ni reconocimiento de la profesión (España, Austria, Portugal, Suecia y Noruega), hasta otros que, sin una formación específica, inscriben a la profesión en el mundo asistencial como auxiliar de la medicina (Luxemburgo), y, por último, Italia, Bélgica y Holanda, donde hay una formación específica de especialización en psicomotricidad pero no una figura profesional reconocida.

Ante esta disparidad de modelos, es lógico que las interpretaciones y los medios utilizados sean también diversos. Esta diversidad interpretativa se basa en distintos factores:

- La formación recibida por los profesionales.
- Los intereses profesionales: educativos (pedagógicos) o reeducativos (terapéuticos).
- Los modelos de pensamiento: la psicología del conocimiento, el psicoanálisis o la psicopedagogía.

Pese a esta diversidad de concepciones, todas ellas mantienen como común denominador la unidad psicósomática del ser.

Como conclusión, podemos afirmar que todos los autores contemplan la educación psicomotriz como una relación de ayuda que, a través de la acción motriz, permite a la persona disponer de medios que le faciliten su crecimiento personal y, consecuentemente, una correcta relación y comunicación con el mundo que le rodea. Así pues, la importancia de la acción corporal no va a ser el movimiento *per se*, la acción en sí, sino la intención vinculada a la organización cerebral que se retroalimenta y actualiza con la acción. Por todo ello, la educación psicomotriz aporta tanto a la educación general como a la ayuda terapéutica la importancia de lo corporal en la totalidad del ser.

### 1.1.4.3. *La expresión corporal*

“La vivencia parte de la búsqueda de la sensación, la invención y la investigación en sí mismo; la manifestación de la vivencia en el movimiento expresivo es la traducción interna en un pensamiento– acción. El cuerpo en su expresividad es cuerpo pensamiento que actúa, habla gestualmente transmitiendo su interioridad. El hacer corporal está unido simultáneamente al pensamiento y a la afirmación personal de la comunicación.

(...) El diálogo con el propio cuerpo y con otros es una permanente ampliación del pensamiento-acción transmitido en el lenguaje no verbal que lleva a la búsqueda de la interrelación con el otro, con el grupo, con la in-

**tención de compartir un estado interior emocional, imaginativo” (Pelegrín, 1996, p. 353).**

La expresión corporal emerge con fuerza en la década de los sesenta fuera del entorno escolar, independientemente de que con anterioridad ya existía. Una época de convulsiones sociales y de reivindicación de valores progresistas que cuestionaban el puritanismo y la deshumanización provocada por las tecnologías. Todo ello favoreció la búsqueda de nuevas ideas y de formas de relación y organización social, cuya expresión más conocida en Europa fueron los hechos de mayo de 1968. De este modo, el punto de partida ideológico de la expresión corporal es lo que se denominó *movimiento corporalista*, presente ya en los Estados Unidos en la década de los treinta, pero que, como hemos dicho, tuvo su punto culminante en la Europa de los sesenta.

Este conglomerado ideológico con relación al cuerpo fue sintetizado por Maisonneuve (1981), que denomina *corporéisme* al conjunto de ideas que propugnan la liberación sexual, la comunicación espontánea, el sentirse a gusto en la propia piel, entre otras. Es decir, la liberación del cuerpo en el sentido más amplio.

“En efecto, la revolución teórico-ideológica y los movimientos relativos a la cultura y contracultura juvenil, así como la ideología feminista, suponen el momento de emergencia de la expresión corporal, lo que evidencia su nacimiento en un contexto social no escolar. Es por ello por lo que la expresión corporal adquiere diferentes dimensiones ya sea en el mundo escénico o en su función de instrumento terapéutico, o en el campo de la pedagogía, que constituye el más relevante a nuestros efectos dada su consideración de contenido educativo” (Contreras, 1998, p. 169).

Tal y como resume Benilde Vázquez (1989), la base ideológica de la expresión corporal parte del marxismo y del psicoanálisis, representadas institucionalmente por la Escuela de Frankfurt, destacando Marcuse y Reich, sin obviar la *apología del cuerpo* de Nietzsche.

Así, retomando las ideas russonianas, se trata de dar protagonismo al cuerpo como fuente de lo natural, liberándolo de las ataduras ideológicas y de las estructuras represivas del sistema. Resumiendo, socialmente significará la revolución a través o por el cuerpo. No es de extrañar que supusiera un rechazo frontal al deporte y a todos sus significados sociales y represores que el marxismo propugnaba.

Todo ello comportó una serie de prácticas corporales en la década de los sesenta, que fueron el origen de lo que entendemos actualmente como expresión

corporal. Hasta ese momento, la expresión corporal se relacionaba exclusivamente con la gimnasia rítmica y la danza, especialmente dirigidas al género femenino. Actividades expresivas que buscaban lo creativo pero que carecían de la improvisación que luego la caracterizará. Ya en 1923, Jacques Coplan incluyó en el término expresión corporal a la danza, el jazz, algunas formas de teatro y el mimo.

La expresión corporal supuso el cuestionamiento de las prácticas motrices anteriores, buscando la innovación, rechazando lo competitivo, lo reiterativo y el estereotipo, potenciando la creatividad, la liberación, la espontaneidad y el simbolismo. En definitiva, según Motos (1983), la expresión corporal posibilitará la liberación, la exteriorización y una manera de sentir el conocimiento, un medio para relacionarnos con el entorno, con los demás y con el propio yo, a través de conductas comunicativas expresadas con el cuerpo. En resumen, la expresión corporal permitirá desarrollar un lenguaje corporal expresivo.

**“La expresión corporal es una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma” (Stokoe, 1978, p. 13).**

Con la intención de clarificar las tendencias actuales en técnicas expresivas, Pelegrín (1996) apunta los *núcleos referenciales* para el estudio de la expresión corporal, que coincidirán más tarde, como veremos, mayoritariamente con las cuatro modalidades actuales. Dichos núcleos son:

- Estético-artístico: danza, mimo y dramatización.
- Filosófico y de ciencias sociales: filosofía y antropología. Sociología de la comunicación no verbal-semiótica.
- Psicológico-terapéutico: psicomotricidad relacional. Eutonía. Terapias corporales alternativas. Danza terapia. Gestalt.

No obstante, en la actualidad son cinco las modalidades de la expresión corporal según Blouin Le Baron (1985); Benilde Vázquez (1989); Villada (1997) y Contreras (1998), entre otros:

- La expresión corporal espectáculo o escénica, muy vinculada al contexto comunicativo-teatral.

En esta corriente, el mimo, la danza y el teatro se incluyen como sus máximos exponentes. Apareció cronológicamente en primer lugar y destacan en sus orígenes Etienne Decroux (*padre espiritual* del mimo corporal moderno), Marceau, Pinok y Matho.

En el teatro, la expresión corporal es la herramienta que facilita la expresividad del actor, que podrá comunicar así sus emociones y sentimientos al público mediante el dominio corporal. Además, se utilizará la expresión corporal como un medio que libere tensiones físicas y psíquicas del actor. El mimo será la más clara manifestación del lenguaje corporal.

En la danza, se utiliza la expresión corporal como un medio de transmisión de mensajes inherentes al movimiento. Así, la danza moderna supone una evolución de las formas expresivas en contraposición a la rigidez de la danza clásica.

- La expresión corporal psicoanalítica, de cariz psicoterapéutico.

Considerará la expresión corporal como un medio para contribuir al equilibrio y ajuste de los individuos con alguna problemática psicológica, de clara influencia freudiana y reichiana. Algunas de sus técnicas serán el psicodrama de J.L. Moreno, que analizará el inconsciente excluyendo la palabra como medio; la dinámica de grupos (donde la expresión corporal actúa como elemento desinhibidor) y la terapia gestáltica (una terapia emocional basada en la experimentación y exploración corporal), entre otras.

En este contexto, queremos hacer mención a la danza terapia, como una técnica psicoterapeuta que utiliza el movimiento como un proceso para promover la integración emocional, cognitiva y física de un individuo (Bernstein, 1979, citado por Panhofer, 2000).

- La expresión corporal metafísica.

Como señala Blouin Le Baron (1985), la denominación de corriente *metafísica* se fundamenta en el sentido etimológico de la palabra, ya que se refiere a algo que va más allá de lo físico, para adentrarse en aspectos profundos del ser. Se trata de una búsqueda espiritual, de aspiración mística, influenciada por las filosofías y religiones orientales que utilizan el cuerpo como *canal* ritualístico de lo espiritual para unir alma y cuerpo con el cosmos (yoga, meditación trascendental, zen, entre otras), siendo la expresión corporal un simple medio para conseguir este deseo metafísico.

- La expresión corporal pedagógica.

Ubicada en el contexto educativo, basada en las teorías psicopedagógicas que en sus orígenes, cuando se introdujo en el ámbito escolar, vino acompañada por las aportaciones de la corriente psicomotricista, pasando de un concepto de *cuerpo objeto* a un *cuerpo vivido* (Lapierre y Aucouturier, 1977a).

No obstante, encontramos los orígenes de la expresión corporal como contenido educativo en la manifestación artístico-rítmico-pedagógica del Movimiento del Centro (tal y como desarrollamos en el punto 1.1.2. de esta primera parte, cuando nos referíamos a los movimientos gimnásticos).

Con estos antecedentes, la expresión corporal se incorpora en la escuela centrándose en el desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación mediante el cuerpo. Consecuentemente, la expresión corporal en el ámbito pedagógico redefine el papel del profesorado, favoreciendo la autocrítica, la exploración y la investigación en la toma de decisiones del alumnado. El rol del educador será el de potenciador de la desinhibición del alumnado, facilitando la expresividad en libertad, la autopercepción y el autoconocimiento, la seguridad, la propia aceptación y la de los demás, promoviendo el crecimiento personal.

De hecho, en la actualidad la LOGSE (1990) contempla a la expresión corporal como contenido propio de la Educación Física, considerándola una manifestación expresiva y comunicativa de la motricidad del alumnado. Hasta entonces, era la única manifestación de la motricidad humana que no estaba presente en los planteamientos educativos anteriores a la citada Ley.

“La expresión corporal ha incorporado una opción pedagógica y una funcionalidad determinada que tienen el mérito de darle un sentido al movimiento como actividad del organismo total con fuertes implicaciones para la vida afectiva, para el establecimiento de relaciones consigo mismo, con los otros y los objetos y para el desarrollo del conocimiento” (MEC, 1989a, p. 213).

Por ello, el Diseño Curricular de Base citará como una de las funciones más importantes del movimiento la estética-comunicativa y la de relación, tal y como se apuntará en el apartado 1.2.4.1. de esta primera parte.

#### 1.1.4.4. *La Educación Física para la salud*

“Desde siempre, en mayor o menor grado, se ha asociado la salud con la Educación Física. En determinadas épocas, la vinculación entre una y otra tenía un carácter terapéutico: gracias a la Educación Física podía mejorar la salud e incluso podían curarse ciertas enfermedades. En la época actual tiene carácter preventivo y adopta una dimensión de *educación para la salud*. La salud ha servido muy a menudo de justificación social a la actividad física y deportiva. De la misma manera, la educación para la salud sirve a menudo como justificación pedagógica de la Educación Física. Debemos se-



ñalar aquí que la sensibilidad por la salud en el mundo educativo se halla en auge (...)

No es de extrañar, pues, (...) que en muchos currículos de Educación Física, la salud desempeñe un papel importante” (Lleixà, 1998, p. 121).

### *Aproximación conceptual a la salud*

Como apuntan, entre otros, Sánchez Bañuelos (1996), Fortuny y Molina (1998), Peiró (1999) y Devís (2000), el término *salud* acostumbra a utilizarse en contraposición al de *enfermedad*, es decir, la salud como *ausencia de enfermedad*. No obstante, la OMS, en 1948, aportó una definición que amplía su concepto:

“La salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no la simple ausencia de enfermedad” (OMS, 1948, citado por Devís, 2000, p. 8).

Dicha concepción va más allá de una mera definición de tipo médico, mostrándose alejada del paradigma biologista tradicional. Ofrece un concepto positivo, no centrado en la enfermedad, y aporta un paradigma integral de la salud, bio-psico-social, donde confluyen las dimensiones social y psicológica. De este modo, la salud se vincula tanto a procesos individuales como grupales y culturales del individuo. La OMS establece también que la salud es un derecho universal, independiente de las características culturales, religiosas, étnicas o sociales de los individuos. Así, Devís considera que:

“La salud es el logro del elevado nivel de bienestar físico, mental, social y de capacidad de funcionamiento, así como del reducido nivel de enfermedad que permitan los cambiantes y modificables factores políticos, sociales, económicos y medioambientales en los que vive inmersa la persona y la colectividad” (Devís, 2000, p. 16).

En esta línea, Rodríguez Marín (1995) define el concepto de salud como:

“El nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad” (Rodríguez Marín, 1995, citado por Sánchez Bañuelos, 1996, p. 22).

Basándose en el paradigma integral, el autor destaca diversos aspectos que completan su concepción de salud (Sánchez Bañuelos, 1996):

- La superación de una concepción de la salud basada en la ausencia de la enfermedad. La salud se contempla desde un punto de vista positivo, donde el individuo desarrolla al máximo sus capacidades y potencialidades, tanto individualmente como socialmente.
- La salud surge como un concepto pleno de dinamismo y cambio, ya que cada sociedad, según su cultura e historia, le otorgará un significado concreto.
- La salud aparece como derecho del ciudadano, y las instituciones se obligan a su promoción para fomentar que el individuo se autorresponsabilice de la misma.
- El fomento de la salud es una tarea multidisciplinar que implica la intervención y la coordinación de un amplio grupo de profesionales (entre ellos, los de la Educación Física).
- La salud como valor comunitario y político que reclama la intervención de la sociedad en general.

Así, la salud será uno de los componentes esenciales de lo que denominamos comúnmente *calidad de vida*, que incorpora un conjunto de aspectos psicoafectivos (bienestar o salud mental), físicos (autonomía), sociales y cognitivos (autopercepción de la salud y de la enfermedad).

En este contexto, creemos muy clarificadoras las aportaciones de Peiró (1999), cuando distingue entre las concepciones positivas y negativas implícitas en el concepto *salud*. Entre las negativas, se halla la ya citada *ausencia de enfermedad* y la salud como ausencia de malestar, refiriéndose a la ausencia de sentimientos desagradables como experiencia subjetiva del individuo y no relacionada con un diagnóstico profesional. Entre las concepciones positivas vinculadas a la salud, la autora concreta:

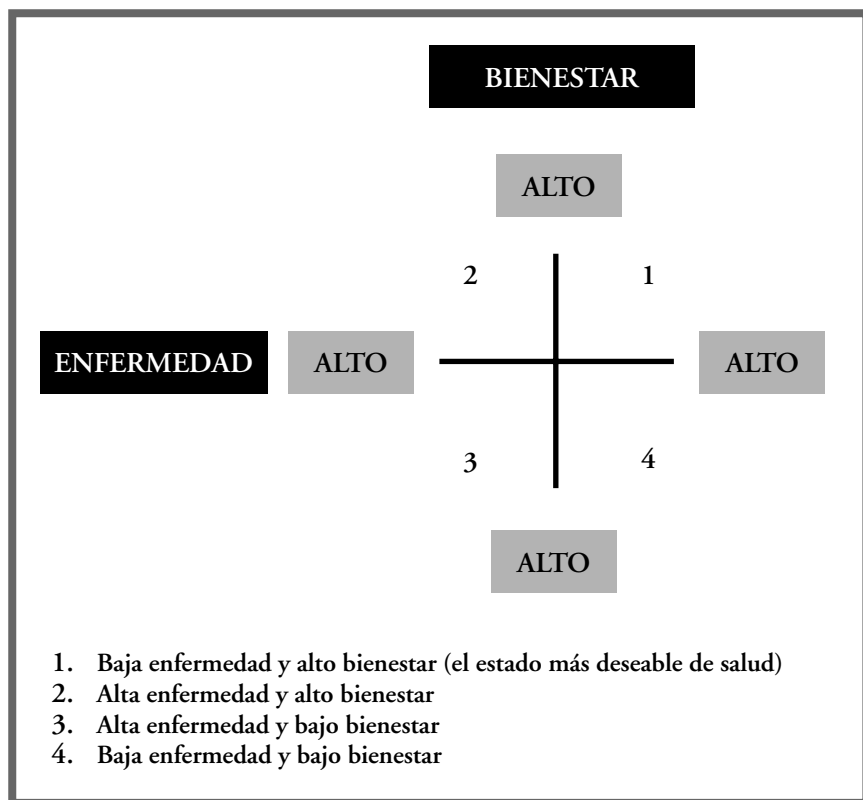
- La salud como un estado ideal, desde una visión holística que incluye diversos aspectos vinculados al individuo (lo social, lo íntimo, lo ambiental, lo emocional...), tal y como hemos definido anteriormente desde el paradigma integral de la OMS).
- La salud como capacidad física y mental:

“El estado óptimo de capacidad de un individuo para la realización efectiva de los roles y tareas para los que ha sido socializado” (Talcott Parsons, 1972, citado por Peiró, 1999, p. 31).

- La salud como un bien de consumo, que puede comprarse y venderse, asociado a diagnósticos médicos que pueden restaurarla, y estrechamente vinculada a un valor que puede perderse (enfermedades, accidentes, descuido, entre otros). Así, aparece una industria ligada al fomento de la salud (sanidad privada, dietética, estética, gimnasios...).

- La salud como una capacidad o fuerza personal para resistir la enfermedad.
- La salud como base para el potencial personal.

De estas relaciones positivas y negativas podemos inferir que la salud se plantea como un continuo que se mueve entre el bienestar y la enfermedad, ya que es difícil establecer una línea divisoria clara entre ambos conceptos. De tal forma que una persona podrá convivir, a lo largo de su vida, con diferentes episodios que incluyan a la vez diversos grados de enfermedad y bienestar. Para ilustrarlo, Devís (2000, p. 9) cita el *Cuadrante de la Salud* de Downie, Fyfe y Tannahill (1990):



Este cuadrante muestra, en la combinatoria de ambos ejes, las diversas posibilidades de conjunción de los aspectos positivos y negativos de la salud, dependiendo tanto de factores personales como de condiciones culturales, sociales y

medioambientales. Entre los estudios clásicos de factores condicionantes de la salud destaca el de M. Lalonde (1974, citado por Fortuny y Molina, 1998), en el que se determinan las cuatro variables que condicionan el nivel de salud de una comunidad, siendo en general las dos últimas las que más influyen en la mejora o la pérdida de la salud:

- La biología humana.
- El medio ambiente.
- El estilo de vida.
- El sistema de asistencia sanitaria.

Para concluir esta aproximación conceptual, queremos hacer referencia a los nuevos elementos que configuran el actual concepto de salud (Fortuny y Molina, 1998):

- **Carácter dinámico:** la salud como continuo vital donde se dan diversos grados y niveles de salud, tal y como hemos desarrollado en el cuadro anterior.
- **Carácter objetivo y subjetivo:** la salud siempre podrá conceptualizarse desde los síntomas externos y observables, pero cada persona percibirá su salud individualmente y según sus propias vivencias.
- **Dimensión ecológica:** hace referencia a la vinculación entre la salud y la interacción de los individuos con el contexto físico y social.

Así, las autoras consideran que no existe una sola definición de salud, ya que en función de variables individuales, históricas, sociales y culturales, su concepción será distinta.

### *La Educación para la Salud*

“La evolución del concepto de salud, así como el actual concepto de educación integral, justifica la necesidad de incorporar estrategias de promoción de la salud en un marco educativo global. Por otro lado, la reorientación del sistema sanitario para responder a las necesidades de salud emergentes y a los principales factores condicionantes, según las evidencias epidemiológicas, justifican la necesidad de enfocar la atención sanitaria desde una perspectiva más educativa. Debe decirse también que los servicios sociales atienden situaciones y familias con problemáticas sociales con repercusiones negativas para la salud. En todos los casos adquiere una gran importancia la promoción de la salud, sin dejar de contemplar también la prevención y la asistencia de los problemas sociosanitarios existentes.

**De este modo, los ámbitos de actuación de la Educación para la Salud deben garantizar, en su conjunto, la participación activa de toda la población con la finalidad de mejorar su calidad de vida” (Fortuny y Molina, 1998, p. 28).**

Como consecuencia de la evolución ideológica del concepto salud, las sociedades desarrolladas han invertido parte de sus esfuerzos en promocionar la Educación para la Salud como factor fundamental para fomentar una comunidad saludable en su conjunto desde un contexto educativo, sanitario y social. Los propósitos que se persiguen son (Fortuny y Molina, 1998):

- La adquisición de formas de vida saludables.
- Facilitar elementos para que cada individuo pueda administrar y gestionar la propia salud.
- Racionalizar la demanda asistencial.
- Concienciar a la comunidad de la corresponsabilidad de todos y todas en la resolución de los problemas vinculados con la salud.

Así, la Educación para la Salud en su concepto debe integrar los siguientes criterios:

- Proceso formativo: la Educación para la Salud es un continuo y no debe centrarse en actuaciones puntuales o anecdóticas.
- Participación: es básica la participación individual y colectiva.
- Capacitación: mediante la Educación para la Salud deben adquirirse aptitudes y habilidades que nos ayuden a optar un estilo de vida saludable.
- Enfoque positivo: la salud debe considerarse siempre como algo mejorable, independientemente de la situación personal, llegando a toda la población.
- Enfoque integral: deben tenerse presente todos los factores que influyen en la salud, desde un punto de vista holístico.
- Implicación intersectorial: la apuesta por la multidisciplinaridad, en la que intervengan tanto los sectores sanitarios como los educativos y sociales.

Dos han sido los enfoques de la Educación para la Salud (Peiró, 1999):

- Enfoque preventivo

Partiendo del supuesto que la prevención es más positiva que la medicina curativa, este enfoque tiene la finalidad de incidir en las personas mediante la información y lograr así cambiar sus modos de actuar. Peiró (1999, p. 121) cita tres definiciones de la Educación para la Salud según esta tendencia:

- La OMS (1954): “ayudar a las personas a: conseguir la salud mediante el propio comportamiento y los propios esfuerzos”.
  - Nyswander (1975): “un proceso de crecimiento de un individuo mediante el cual altera su comportamiento o cambia sus actitudes hacia prácticas saludables como resultado de nuevas experiencias”.
  - Nutbeam (1986): “se trata de un término que se utiliza para designar las oportunidades de aprendizaje dirigidas a facilitar cambios de conducta encaminados a una meta predeterminada”.
- Enfoque educativo

Consiste en ofrecer información y promover la comprensión de las situaciones de riesgo, con tal que los individuos puedan tomar decisiones libremente, sin coacciones ni manipulaciones, considerando a las personas plenamente responsables:

“Esta educación (...) debería proporcionar conocimientos en materia de salud y una comprensión de los conceptos de salud y enfermedad; reforzar actitudes positivas hacia la salud; modificar los comportamientos relativos a problemas significativos de salud y potenciar la capacidad de toma de decisiones y la interacción social” (Barlett, 1987, citado por Peiró, 1999, p. 123).

Si nos centramos en la escuela, ésta se muestra como un contexto determinante para la promoción de la salud desde un punto de vista educativo y preventivo. Desde el propio ambiente escolar (físico y social), hasta las familias, la comunidad y los currículos de las diversas asignaturas, se podrá contribuir para que la escuela sea un centro promotor de una vida saludable (Peiró, 1999).

Respecto a los modelos de introducción y aplicación de la Educación para la Salud en los centros escolares, destacamos los que indica Jeanneret (citado por Peiró, 1999):

- El modelo puntual: que educa sobre temas concretos en un tiempo determinado y corto.
- El modelo autónomo: la Educación para la Salud toma forma de asignatura curricular completa.
- El modelo integrado: se considera un contenido transversal de todas las áreas educativas. Este modelo es el que se ha incorporado al sistema educativo español con la LOGSE (1990).

Fortuny y Molina (1998) sintetizan los aspectos más comunes de los diversos programas de Educación para la Salud escolar que actualmente se llevan a cabo:

- Para que una institución educativa sea saludable, se debe hacer un seguimiento y un control del medio material o físico (edificios, instalaciones, equipamientos y materiales).
- La escuela debe garantizar la salud mental y emocional de la comunidad educativa en general, promoviendo una buena coordinación entre los equipos médicos y psicopedagógicos.
- El programa de Educación para la Salud debe ser coherente con el programa de nivel y/o aula, compartido por todo el claustro, y su metodología activa y participativa, tendente a producir un cambio de actitudes mediante contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

### *La Educación Física para la Salud*

“La eficacia que a largo plazo puedan tener los programas de la materia de Educación Física orientados hacia la salud están fundamentalmente basados en la adherencia que puedan generar hacia la actividad física, especialmente hacia un tipo de actividad física que como hábito estable constituya un elemento significativo dentro de un estilo de vida saludable” (Sánchez Bañuelos, 1996, p. 123).

Tres son los modelos teóricos en los que la Educación Física para la Salud se ha desarrollado y que nos ayudan a comprender la situación actual: el médico, el psicoeducativo y el socio-crítico (Devís y Peiró, 1992; Peiró, 1999).

- El modelo médico.

Basado en una fundamentación científica anatómica, fisiológica y biomecánica, se centra en el funcionamiento del cuerpo y en los efectos que en él puede producir el ejercicio físico. Para este modelo la salud es simplemente la ausencia de enfermedad, desde el paradigma biologista tradicional.

Este modelo muestra su cercanía con el entrenamiento deportivo y la idea del *cuerpo-máquina*. Sus principales aportaciones versan sobre el reajuste y reorientación de los componentes de la condición física, la realización segura y eficaz de los ejercicios y en la identificación de las variables de un programa de ejercicio físico y salud.

Destacan como limitaciones el olvido de factores psicosociales y experienciales, su concepción de la condición física estrechamente ligada al rendimiento y la consideración de que la información y la repetición propuesta por el profesorado puede producir un cambio en las conductas del alumnado. Por tanto, su fundamentación pedagógica es de carácter utilitario e instrumental, dado que concibe la salud como una categoría estática conseguida exclusivamente por la repetición e imitación de ejercicios, y que tan

sólo en ocasiones va acompañada por una breve explicación del porqué de su realización.

- El modelo psicoeducativo.

De fundamentación psicológica y educativa, concibe la salud como el resultado de una responsabilidad individual que comporta la elección de un determinado estilo de vida que conlleve un bienestar personal.

Sus principales aportaciones se concretan en:

- El acceso del alumnado a la información necesaria sobre las relaciones del ejercicio físico y la salud para facilitar su toma de decisiones hacia un estilo de vida saludable.
- La consideración de que el alumnado debe ser responsable y autónomo respecto a su propia práctica.
- El profesorado debe elaborar materiales curriculares con el objetivo de informar, vincular teoría y práctica, evaluar y promover actitudes y valores.

Las limitaciones que presenta este modelo se centran en su asimilación a otras disciplinas teóricas (dado que se recurre a las clases de carácter teórico), en obviar los condicionantes sociales, económicos y culturales del alumnado que sin duda pueden afectar a su toma de decisiones lo que, en consecuencia, puede comportar implícitamente un etiquetaje o estigma social hacia aquellos que no practican un estilo de vida saludable.

- El modelo socio-crítico.

Basado en una fundamentación sociológica y crítica, desde un concepto de salud que defiende la construcción social para generar ambientes saludables tanto por acciones individuales como colectivas.

A diferencia de los dos modelos anteriores, critica la cultura física, corporal y deportiva desde una perspectiva social e ideológica. En consecuencia, facilita una conciencia crítica en el alumnado con el objetivo de crear cambios sociales, favoreciendo el trabajo y la discusión colectiva en la que se analice la salud y el ejercicio físico en el actual contexto social.

Como carencias, tiene poco en cuenta la capacidad de decisión individual y su excesiva carga teórica puede aportar pocas alternativas prácticas.

Los planteamientos de estos tres modelos que hemos analizado sintéticamente tienen sus implicaciones en el currículo de la Educación Física actual. Devís y Peiró apuntan hacia una perspectiva curricular holística que intente integrar los tres modelos de la manera más coherente:



“Es, por supuesto, importante introducir a los alumnos en las formas de hacer ejercicio, de controlar y confeccionar su propia dieta y su programa de actividad física y cómo hacer un mejor uso de las facilidades disponibles de la comunidad. Pero también es importante que se estimule a los alumnos a analizar críticamente la salud y el ejercicio dentro de su contexto social y cultural y a examinar el modo en que están construidas socialmente nuestras ideas sobre lo que constituye la salud y la condición física” (Kirk, 1990, citado por Devís y Peiró, 1992, p. 40).

Ambos autores apuntan al respecto que es necesario superar el énfasis de la condición física y del deporte cuando se relaciona salud y Educación Física. Por lo que es necesario hacer una revisión de los contenidos del currículo que permita tener en cuenta un planteamiento más coherente de la Educación Física para la Salud.

Asimismo, Peiró (1999) insiste en el sentido vertical y horizontal de la salud en el currículo de Educación Física del territorio MEC que, como veremos en el apartado 2.1.3.2., aparece en el área de Educación Física como un bloque de contenidos específicos, dado que la actividad física es uno de los factores clave para la promoción y mejora de la salud.

Para concluir, Peiró (1999) ofrece los principios de procedimiento que pueden favorecer tal propósito:

- Reforzar actitudes positivas hacia la práctica física saludable.
- Favorecer la autoaceptación corporal y el autoconocimiento del alumnado, así como el respeto hacia los demás.
- Facilitar una vivencia satisfactoria de las sesiones de Educación Física, presentando actividades variadas y motivantes, respetando las capacidades y limitaciones de cada individuo y utilizando criterios e instrumentos de evaluación coherentes.
- Proporcionar al alumnado un conocimiento teórico básico, asegurando que se aprende en un contexto práctico.
- Potenciar la capacidad de una toma de decisiones individual y responsable y la adquisición de un estilo de vida activo y saludable en un medio que sea respetado.
- Revisar los conceptos de condicionamiento físico, salud y deporte por parte del profesorado.
- Favorecer las interrelaciones sociales.
- Informar sobre la coyuntura económica, política y ambiental que puede condicionar la práctica física saludable, favoreciendo una conciencia crítica y un ámbito propicio a la reflexión.

Una vez analizadas las corrientes que han influenciado, e influyen, el concepto actual de la Educación Física y su tratamiento curricular, creemos que es el momento oportuno para dar paso al desarrollo conceptual de la Educación Física, que finalizará con una aproximación al análisis de su situación actual.

## 1.2. El concepto de Educación Física

### 1.2.1. Definición terminológica como punto de partida

A lo largo de la historia más reciente, el término *Educación Física* ha sido protagonista de una indeterminación a la hora de establecer claramente su significado.

“Educación Física es una expresión no unívocamente entendida (...) que ha evolucionado de una manera importante en estos últimos años. Una lexia con significados muy distintos en función de: el momento histórico en que se desarrolla; la tradición y el contexto cultural; las escuelas y los métodos utilizados; las ciencias y las teorías que le prestan su apoyo; los diferentes campos de intervención pedagógica; los principios filosóficos, antropológicos, axiológicos, que la fundamentan, etc.” (Cecchini, 1996, p. 19).

En la misma obra de referencia, Cecchini apunta que el término *Educación Física* convive con términos sinónimos que, aunque poseen diferentes significados, se utilizan indistintamente según el contexto cultural: educación corporal, educación motriz, educación por el movimiento, educación psicocinética, psicomotricidad, pedagogía de la actividad física y el deporte, cultura física, cultura corporal, fisiopedagogía, kinantropopedagogía, entre otros.

Destaca el gran número de autores que han estudiado terminológicamente el concepto de Educación Física y coinciden en la apreciación antes citada. Así, a título de ejemplo, Cagigal (1996b, p. 473) cita doce términos distintos: Cultura física, Cultura corporal, Ciencia del deporte, Pedagogía del deporte, Fisiografía, Gimnología, Educación corporal, Educación física y deportiva, Ciencia de los ejercicios físicos y corporales, Fisiopedagogía, Ciencia de la actividad motórica y Educación Física.

Esta disparidad en la terminología afecta también a la denominación de los centros de formación del profesorado de Educación Física de todo el mundo. Así, esta falta de acuerdo se hace patente en los países de ámbito occidental: centros de Kinesiología, Deporte y Ciencia, Movimiento Humano, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, entre otros. Pese a esta disparidad, encontramos similitudes en sus programas de formación (Tinning, 1996).

No obstante, es el término Educación Física el más extendido en América, Asia, África, Australia y gran parte de Europa (Cagigal, 1972). En España es también el término que ha prevalecido (Cecchini, 1996), reflejado incluso en todas las disposiciones legales que afectan a la materia desde principios del siglo XX. Al respecto, Pastor (1999) comenta la aceptación de la propuesta del instituto de Jouvville, que defiende el término Educación Física como identificador tanto de nuestra ciencia como de nuestra profesión.

Lagardera hace también mención de la dispersión terminológica:

“ (...) el complejo nomenclátor con el que los especialistas pretendemos aclarar tan heterogéneo universo de prácticas: actividad física, ejercicio físico, Educación Física, preparación física (...) y un sinfín de apelativos que con frecuencia se yuxtaponen, son sinónimos o claramente contradictorios” (Lagardera, 1996, p. 4).

El mismo autor defiende que el término que debe aceptarse universalmente es el de *Educación Física*. Sin duda, esta aceptación podría favorecer la delimitación del objeto formal de estudio de nuestra área de conocimiento, ya que incluye la implicación educativa de la materia que nos ocupa y facilita la delimitación de nuestro campo de intervención.

Partiendo de esta premisa, creemos no obstante interesante detenernos en el análisis etimológico de cada uno de los dos términos que componen la expresión *Educación Física*. Por un lado, *Educación* como sustantivo y *Física* como adjetivo especificativo, lo cual nos va a permitir un primer análisis de la realidad compleja que abarca este término (Cagigal, 1996a; Benilde Vázquez, 1989; Cecchini, 1996).

### *Educación:*

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983, p. 475) proviene del latín *educare* (guiar, conducir, orientar), pero se halla semánticamente relacionado con *educere* (sacar, extraer, hacer salir). En la primera de las formas se refiere al hecho de *enseñar a otro*, como transmisión. Pero también en su segunda acepción significa *extraer, desarrollar* las capacidades, en definitiva, como desarrollo y promoción. Estas dos acepciones, según Sanvisens (1984, citado por Casamort, 1994) permiten la coexistencia de dos modelos de escuela. La tradicional –directiva (*educare*)– y la moderna, que aboga por la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje (*educere*).

Cecchini (1996, p. 20-21), teniendo en cuenta la relación entre ambas acep-

ciones (“la educación es un proceso de desarrollo personal”), define la educación como algo puramente humano caracterizado por:

- a) *Proceso humano integral*: la educación implica al individuo en su unidad psicobiológica (educación no es adiestramiento).
- b) *Educabilidad*: como capacidad de educarse (proceso activo) y capacidad de ser educado (recibir educación).
- c) *Relación humana*: como proceso interactivo y comunicativo.
- d) *Perfeccionamiento*: como adición y/o mejoramiento de las capacidades humanas.
- e) *Intencionalidad*: en el proceso educativo siempre hay un objetivo.
- f) *Gradación*: permite superar niveles de modo progresivo.
- g) *Proceso activo del alumno*: como protagonista del proceso educativo.

### *Física:*

Según Cagigal (1996a) y Cecchini (1996), *físico/a* proviene del término griego *phýsis*, sustantivo derivado del verbo *phýreô* (nacer, brotar, crecer), aparecido por primera vez en la obra de Homero *La Odisea*. Éste utiliza el término relacionándolo con el proceso vital de una planta (algo que brota, crece y vive), en la que observamos una parte física (la flor, la raíz: *eidós*) y con capacidad propia para establecer su proceso vital (*dynamis*).

Análogamente, y en la misma línea interpretativa, Lagardera (1996) apunta, refiriéndose al ser humano, que:

“Los antiguos griegos distinguían con claridad meridiana entre la *physis* como principio unitario de toda realidad que aparece ante nuestros sentidos y el cuerpo (*eidós*) que es la realidad de consunto, su aspecto e identificación, en suma, su figura, incluso su representación, la escultura; y por supuesto del movimiento (*dynamis*) que entendían como un potencial natural” (Lagardera, 1996, p. 5).

El autor afirma que la *phýsis* (la realidad natural, perceptiva y tangible) posee dos dimensiones de una misma realidad. Por un lado la *psyké* (lo etéreo que mueve el cuerpo, que siente y piensa) y, por otro, el *soma* (lo perceptible mediante los sentidos). La *phýsis* estará representada por el *eidós*, cuya manifestación es el *dynamis*.

De este breve análisis etimológico concluimos que Educación Física aúna dos grandes conceptos. Por un lado la *educación* como proceso de desarrollo personal que abarca la globalidad del ser humano y, por otro, lo *físico* como realidad total de éste, que se manifiesta a través de lo corpóreo (psique y soma):

“Es a partir de su contenido etimológico que el término Educación Física se manifiesta como expresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser (...) la Educación Física se manifiesta como un quehacer pedagógico renovador y holístico” (Lagardera, 1996, p. 10).

De hecho, se constata, tal y como afirma Lleixà (1998), que son diversos los países de nuestro ámbito europeo que han mantenido en sus sistemas educativos la denominación *Educación Física*. La autora comenta que, pese a que esta denominación pueda reflejar de algún modo el dualismo, no es partidaria de neologismos ni de términos con poca tradición histórica, puesto que el uso de un término concreto será enriquecido por el paso del tiempo y su uso continuado.

Podemos aceptar pues la implicación educativa de la materia que nos ocupa, eliminando así otros posibles campos de intervención. No obstante, ¿en qué es específica esta intervención educativa?, ¿dónde hallar su especificidad? Intentaremos dar respuesta a estas preguntas en el próximo apartado, donde se reflejan las diversas tendencias epistemológicas.

### 1.2.2. La disparidad epistemológica

Para desarrollar este apartado, hemos creído conveniente basarnos en las aportaciones de Lagardera (1996) con relación a los conceptos de movimiento, corporalidad y motricidad como referentes básicos de la Educación Física.

Dicho autor apunta que, siempre que se han abordado análisis epistemológicos sobre la Educación Física, el **movimiento** ha sido el eje central de la mayoría de los discursos. Posteriormente la **corporalidad** ha sido el referente básico y, últimamente, se defiende la **motricidad** como un argumento epistemológico más restrictivo.

El movimiento humano, como concepto, ha centrado buena parte de las teorías de la Educación Física del siglo XX. Parlebas afirma:

“Desde la segunda mitad del siglo XIX, numerosos motricistas, con Georges Demeny a la cabeza, han tratado de definir la Educación Física a través de esta noción (el movimiento). En 1883 Alexis Didacus escribió una obra cuyo título tenía resonancias de programa: *La ciencia del movimiento*. Hoy en día numerosos autores defienden las mismas posiciones. En 1971, por ejemplo, Jean le Boulch se hace eco de ello escribiendo una obra cuyo título es una réplica de la precedente: *Hacia una ciencia del movimiento hu-*

*mano*. ¿No resulta sorprendente que en una época en que los datos científicos evolucionan tan rápidamente, la problemática básica de la Educación Física siga siendo la misma a más de un siglo de distancia?” (Parlebas, 1987, p. 5-6).

También Cecchini (1993), citando a Schmitz (1965), constata esta evidencia cuando relaciona a diversos autores que han argumentado a lo largo de este siglo el objeto de estudio de la Educación Física. Así, Muller (1928), Zeuner (1934, 1959), Diem (1953), Meinel (1957), Shäßler (1960), Paschen (1961), y Stranai (1962), entre otros, se muestran de acuerdo con el denominador común de la palabra *movimiento*. Tal y como afirma Cagigal (1996b), resume el objeto de nuestra ciencia como:

“el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud” (Cagigal, 1996b, p. 472).

Pero esta visión centrada exclusivamente en el movimiento es cuestionada por Parlebas cuando afirma:

“El término movimiento testimonia una concepción antigua, que toma en consideración el producto y no el agente productor” (Parlebas, 1981, p. 28).

Igualmente Robles (1984, citado por Lagardera, 1996) defiende esta visión y, en una formulación parecida, Lagardera (1989, 1996) cuestiona que el movimiento centre el objeto formal de estudio de la Educación Física:

“(…) se mueven las piedras, (...), los insectos, (...), los árboles. El movimiento es un concepto que pertenece a la física, (...). ¿Cómo construir una región epistemológica a partir de una manifestación tan genérica y universal aunque la calificuemos de humana?” (Lagardera, 1989, p. 32).

Lagardera (1996) comenta la importancia que, dentro del estudio epistemológico de la Educación Física, ha tenido el término *corporalidad* como referencia a un todo indivisible (el cuerpo) que actúa, piensa y siente.

Entre otros autores que defienden este planteamiento, cabe destacar a Benilde Vázquez (1989), cuando se refiere al **cuerpo** y la **educación corporal** como referentes básicos de la Educación Física, para centrar el objeto formal de la materia. Pero no como algo aislado. Como la propia autora apunta, no se puede hablar de *cuerpo* sin relacionarlo con la propia personalidad y vivencia de la persona, ni con su entorno social y cultural determinado. Cada uno de los contextos determinará su propio *modelo* de cuerpo, es decir, su particular manera de concebirlo:

“Tratando de incluir las implicaciones que el cuerpo y el movimiento humano tienen, entendemos la Educación Física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicósomática, y cuyo fin es perseguir un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social” (Benilde Vázquez, 1989, p. 118).

En referencia a estos modelos culturales, Lapierre (1977) cita cinco modelos que han influenciado, a lo largo de la historia, en la intervención educativa:

- *El cuerpo anatómico*: concepto que identifica al cuerpo como máquina (formado por palancas óseas y fuerzas musculares) a la que se exige el máximo rendimiento y un correcto desarrollo orgánico.
- *El cuerpo neurológico*: modelo en el que prevalece el protagonismo del sistema nervioso central como origen de todo movimiento.
- *El cuerpo psicológico*: basado en Piaget, el cuerpo es considerado marco referencial del origen de la personalidad y de la inteligencia.
- *El cuerpo vivido*: modelo con la influencia de Wallon, considera el cuerpo como morada de las reacciones afectivas y emocionales, donde confluyen lo cognitivo, lo emotivo y lo afectivo.
- *El cuerpo existencial*: el cuerpo como un todo que interconecta el yo y el mundo exterior.

Como se ha comentado anteriormente, estos modelos suponen una influencia en las diversas formas de intervención educativa. Así, de los modelos anatómico y neurológico surge un tipo de intervención que tiende a aumentar el rendimiento motor, siendo el deporte su máximo exponente. El modelo psicológico será origen de gran parte de las corrientes de la psicomotricidad. El modelo vivencial y existencial son punto de partida, entre otras, de las corrientes expresivas y psicomotricistas como la relacional de Lapierre y Aucouurier.

No obstante, otros autores (entre ellos Parlebas 1981, Lagardera 1996, Cechini 1996) han observado que no es suficiente centrar el objeto de estudio de la Educación Física en el cuerpo, en la educación corporal. Su intención es ir más allá. Destaca Parlebas, que propone una opción epistemológica que une ambos conceptos (movimiento y cuerpo), centrándose en la persona misma en movimiento, en el sujeto que se mueve, en fin, en la **motricidad humana**. Debe entenderse la motricidad como un concepto más allá de la propia respuesta motora. La motricidad se expresa a través del movimiento, pero no se reduce a él. Contempla el movimiento como implicación personal e intencional y no sólo en sus componentes físicos, fisiológicos o biomecánicos.

Parlebas apunta la necesidad de una **revolución copernicana** que provoque el cambio en el objeto de estudio. Desbancar la centralidad del movimiento para fijar la atención en el ser que se mueve, como portador de significación. Así concluye adoptando un término globalizador, con la **conducta motriz**, objeto formal de estudio de la Educación Física, definiendo ésta como la **pedagogía de las conductas motrices** (Parlebas 1981, p. 51).

“Las conductas motrices presentan al individuo en una totalidad actuante, representan un modo de relación con uno mismo, con el mundo y con los otros lleno de significación. Las conductas motrices fundan la originalidad de la Educación Física y la dotan de un objeto que ninguna otra disciplina le podría disputar” (Benilde Vázquez, 1989, p. 107, basándose en Parlebas, 1968, p. 8).

“De hecho, la conducta motriz no se puede reducir a una secuencia de manifestaciones, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia personal como percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la Educación Física” (Parlebas, P. 1999, citado por Lagardera, 2000, p. 74-75).

“La conducta motriz entiende a las personas de modo global y unitario, en su dimensión afectiva, cognitiva y relacional, cuya pervivencia sensible se manifiesta en su motricidad y a cuya optimización y mejora van dirigidos los esfuerzos de la Educación Física, de un modo práctico y contextualizado, pues lo que interesa como prioridad en la intervención pedagógica es el modo singular como se comporta cada una de las personas que son objeto de educación y su mejora en relación con un proyecto pedagógico concreto” (Lagardera, 2000, p. 73).

Así pues, la originalidad de la Educación Física reside, en cuanto acción pedagógica, en que las conductas motrices “son un sistema de acción genuino del ser humano diferente a otro tipo de conductas, cual sería la conducta verbal” (Lagardera 1996, p. 14). Para Parlebas, la conducta motriz es significativa en sí misma y la define como “la organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas 1981, p. 27).

Analizando las dimensiones del sujeto implicadas en la ejecución de las conductas motrices, se podrá disponer de una relación de los aspectos que, desde la Educación Física, podrán ser educados (paralelamente, ello nos permitirá



plantear con mayores posibilidades de éxito las finalidades y los objetivos de la Educación Física).

Mediante la intervención educativa de las conductas motrices puede incidirse en dos grandes esferas: la individual y la sociocultural.

- La esfera individual puede ser educada mediante las conductas motrices en diversos aspectos:
  - Dimensión biológica.
  - Componente afectivo.
  - Dimensión cognoscitiva y decisional.
  - Dimensión relacional.
  - Dimensión expresiva.
- La esfera sociocultural: la Educación Física como medio de socialización del individuo en su propio contexto cultural.

En definitiva, mediante la intervención educativa en la conducta motriz se puede incidir en diversos aspectos del desarrollo del individuo tanto de manera individual como social, alejándose de visiones reduccionistas y parceladoras de la Educación Física.

“Ya no es el movimiento, ni la técnica, ni la habilidad, ni el rendimiento, ni el gesto estandarizado, ni el esfuerzo desmedido, ni la versatilidad motriz el objeto de la Educación Física, sino la persona objeto de educación, y en especial, el proceso singular de evolución que se sigue de modo personalizado” (Lagardera, 2000, p. 75).

#### 1.2.2.1. La fundamentación científica de la Educación Física

En este subapartado nos basaremos en las aportaciones de Cecchini (1996) por el esfuerzo en sistematizar las tendencias actuales con relación a las variables epistemológicas a tener en cuenta en la fundamentación científica de la Educación Física.

En la teoría de la Educación Física, distingue dos tendencias:

- a) La que sitúa su centro de estudio en la **motricidad humana**, dando paso a las *Ciencias del movimiento humano*: la Kinantropología (Cagigal, 1971), la Psicokinética (Le Boulch, 1976) y la Praxiología (Parlebas, 1981).

b) La que ubica su centro de interés en la **relación físico-educativa**, enmarcándose en el contexto de las Ciencias de la Educación y conformando las *Ciencias de la Educación Física*.

a) *Objeto de conocimiento: la motricidad humana*

- Enfoque analítico (tendencia epistemológica pluridisciplinar):

La motricidad humana es estudiada desde diferentes disciplinas, partiendo de los diversos marcos científicos de cada una de ellas (la psicología del deporte, la fisiología del ejercicio, etc.).

- Enfoque sincrético:

– Tendencia epistemológica interdisciplinar:

Caracterizada por la relación entre diversas áreas de conocimiento que pueden aportar sus conocimientos en la investigación del movimiento humano. Le Boulch (1979), Cagigal (1979) y Arnold (1991) defienden que el estudio del movimiento humano debe contar con las aportaciones de la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, la biomecánica, la fisiología, la historia, la ética y la estética.

– Tendencia epistemológica estructural:

Refutando los planteamientos anteriores, postula un ámbito científico independiente para la Educación Física basado en la conducta motriz. Su máximo exponente es Parlebas (1981).

b) *Objeto de conocimiento: la relación físico-educativa*

La Educación Física, al ser una acción educativa intencional, debe buscar su lugar en el espectro de las Ciencias de la Educación, donde basará su discurso epistemológico. Su especificidad como ciencia de la Educación Física radicará en la relación que establece entre el movimiento y el individuo en una dimensión propia.

Por ello, la teoría pedagógica de la Educación Física surgirá de la necesidad de sistematizar e integrar las aportaciones que las Ciencias de la Educación realizan en su aplicación a la Educación Física. El objetivo será el de estructurar y regular el proceso educativo de este ámbito, desde los fines, contenidos y métodos hasta los procesos didácticos concretos.

Una vez esquematizadas las dos tendencias principales, pasaremos a desarrollar las consecuencias científicas que han surgido de cada una de ellas, siguiendo las aportaciones de Cecchini (1996).

*Ciencias de la motricidad humana (el movimiento humano como objeto de estudio de la Educación Física)*

- Kinantropología.

Su denominación fue propuesta por el Instituto de Educación Física de la Universidad de Lieja y recogida por Cagigal (1971) en la revista *Citius, Altius, Fortius* en un artículo titulado “La Educación Física de los años 70”. Este autor considera la Kinantropología como la vertiente científica de la Educación Física y, por tanto, la Educación Física es una ciencia en el ámbito de las ciencias aplicadas educacionales.

Esta ciencia se centra en el hombre en movimiento o capaz de moverse (incluyendo las relaciones sociales a partir de esta aptitud o actitud) como su objeto de estudio, sin depender de otras ciencias. Por tanto, también el mundo del deporte y sus diversas manifestaciones y expresiones son objeto de conocimiento de la Kinantropología.

Dicha ciencia se delimitará a partir de las ciencias humanísticas y biológicas. Como consecuencia, la biomecánica se convierte en la nueva perspectiva biológica de esta ciencia, centrando su atención en la mecánica corporal. En cuanto a las ciencias antropológicas y humanísticas, sus objetivos principales de investigación cultural, girarán alrededor de la danza, el juego físico-agonístico (posteriormente entendido como deporte) y la gimnasia.

- Psicokinética (Ciencia del movimiento humano, Le Boulch, 1976).

Partiendo de investigaciones anatómico-biológicas, distingue entre las ciencias puras y las ciencias aplicadas, proponiendo un método propio y general de la educación a partir del movimiento, cuestionando la concepción antropológica-dualista cuerpo/mente, que considera a la Educación Física como una educación de segundo orden. Le Boulch, así, responde ante la concepción del *cuerpo-máquina* con una propuesta que considera al movimiento como una manifestación significativa del comportamiento humano. Como consecuencia, la Psicokinética estudia de manera sincrética el aspecto motor de la conducta como una totalidad, considerando al individuo como globalidad.

Así, contraponen el estudio del organismo humano como *cuero propio* en oposición al *cuero objeto* y donde la conducta motriz se diferencia del comportamiento o acto motor observable, y el significado basado en: aspectos externos (movimientos, modificaciones fisiológicas objetivamente observables); y aspectos internos (son subjetivos y comportan actividades mentales que se desarrollan parcialmente en el plano de la representación).

- Praxiología motriz (Ciencia de la acción motriz, Parlebas, 1981).

En el apartado anterior introducíamos las aportaciones de Parlebas respecto a la conducta motriz como objeto de estudio de la Educación Física, desde la influencia de las Ciencias Humanas.

La conducta motriz se convierte para la Educación Física en un objeto de estudio operativo ya que permite al educador constatar la influencia pedagógica llevada a cabo. Los cambios optimizantes logrados en la evolución de las conductas motrices permiten evaluar el proceso educativo emprendido.

Sin embargo, para Pierre Parlebas la Educación Física no es una disciplina científica, sino un tipo singular de intervención pedagógica. Por esto recurre a la construcción de una disciplina nueva, la Praxiología Motriz, con la finalidad de obtener un tipo de conocimiento específico de las prácticas motrices, que no había sido promovido por las ciencias tradicionales. A la ciencia de la acción motriz le interesa desvelar la lógica interna de las prácticas motrices, entendidas éstas como sistemas praxiológicos.

La Praxiología Motriz se fundamenta en:

1. La concepción de las prácticas motrices como sistemas praxiológicos.

En la utilización del concepto *acción motriz*, que es más amplio y genérico que el de *conducta motriz* (basado en la persona y su singularidad). De este modo puede considerarse y analizarse todas las prácticas motrices al margen de quienes sean sus practicantes, con la finalidad de desvelar su lógica interna, una especie de gramática estructural a la que todo jugador o practicante debe adaptarse.

2. Esta formulación permite el establecimiento de procesos científicos (metodología de observación) para su estudio: la ciencia de la acción motriz, también denominada Praxiología Motriz.

Parlebas considera al método psicomotriz como un hecho clave en la evolución de la Educación Física moderna, ya que se centra en el ser que se mueve. No obstante detecta límites en la noción de psicomotricidad. Esta carencia se expresa en que ésta no tiene en cuenta la relación del individuo y su propia motricidad con los compañeros y adversarios de juego. Sin duda el comportamiento motriz se ve afectado por esa relación, ante lo cual Parlebas opta por definir con el término *Sociomotricidad* la dimensión social de la conducta humana considerándola una motricidad de la relación.

En cuanto a las investigaciones en el ámbito de la Educación Física, la concepción de Parlebas parte en primer lugar del estructuralismo (especialmente de la lingüística estructural, al considerar las estructuras motrices como estructuras de comunicación) y de la semiótica como exponente máximo del nivel de abstracción.

En segundo lugar, se basa también en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1980), lo cual permite analizar la realidad como un sistema (un conjunto de componentes en estado de interacción), dado que concibe los juegos y deportes como sistemas praxiológicos.

Por lo tanto, Parlebas delimita y restringe la realidad a estudiar, ya que la acción motriz surge de un sistema que permite ordenar, estructurar y sistematizar todos los contenidos posibles de la Educación Física.

Para el estudio del juego colectivo, Parlebas diseñó el modelo de los *universales*, que representa las estructuras de base de funcionamiento de los juegos deportivos. Son siete los indicadores que fundamentan el modelo de los *universales*, y que muestran la lógica interna<sup>11</sup> de todo juego:

1. Red de comunicación directa (colaboración, oposición, colaboración/oposición).
2. Red de interacción de marca.
3. Modo de resolver las tareas.
4. Red de praxemas (comunicación indirecta).

---

<sup>11</sup> “P. Parlebas (1981) ha acuñado el concepto de lógica interna para referirse a los rasgos pertinentes y a todas las consecuencias prácticas que comporta cada modalidad deportiva considerada como una situación lúdicomotriz singular; considerando que estos rasgos no son más que las condiciones que hacen posible la emergencia de las acciones propias del juego: relación con el espacio de juego, relación con los otros participantes, imperativos temporales, maneras de resolución de la tarea y modalidades de fracaso o de éxito” (Lagardera, 1999, p. 101).

5. Red de gestemas (comunicación indirecta).
6. Red de roles.
7. Red de subroles.

Parlebas propone una clasificación de las acciones motrices siguiendo tres criterios que representan la estructura base de lógica interna: la interacción del practicante con el medio físico (ausencia o presencia de incertidumbre en el espacio de práctica), la interacción motriz de cooperación entre los miembros de un mismo equipo (comunicaciones motrices) y la interacción motriz de oposición (contracomunicación motriz). De esta forma se evidencia la identidad propia de cada juego deportivo permitiendo interpretaciones pedagógicas y sociológicas. Esta clasificación tiene forma de árbol dicotómico de ocho ramas, basado en la presencia o ausencia de dichos criterios. Los dos primeros apartados conformarían la categoría de los juegos psicomotores, y los seis restantes de los juegos sociomotores. Según Cecchini (1996), aun siendo poco preciso, dicho sistema permite clasificar las distintas acciones motrices de la Educación Física y, a su vez, constituye un marco de referencia pedagógico e investigador. Es pues una lupa básica para hacer congruentes los proyectos pedagógicos con las actividades motrices propuestas.

Para Lagardera (1996) la Praxiología debe ir más allá, ocupándose del estudio de las acciones con significación práxica: los juegos deportivos, las prácticas físicas expresivas, lúdicas y aprehensivas.

En nuestro país, destacaríamos el *Grupo de estudio praxiológico* que, con sede en el INEFC de Lleida desde 1990, se ha consolidado como un grupo de estudio e investigación que, a partir de la obra de Parlebas, aborda el estudio y análisis de las prácticas corporales y deportivas desde una perspectiva disciplinar propia.

### *La Educación Física en el contexto de las Ciencias de la Educación*

Para ubicar la Educación Física en el contexto de las Ciencias de la Educación, nos basaremos en la clasificación propuesta por Quintana (1983) de este grupo de ciencias, seguida a su vez por Vicente Pedraz (1988) y Cecchini (1996).

- Ciencias Factuales.

Interesadas por el hecho educativo, pretenden ofrecer explicaciones racionales y experimentales a los fenómenos educacionales desde las ciencias empírico-

descriptivas: antropología de la educación, psicología de la educación, sociología de la educación, etc.

- Ciencias Práxicas.

El acto educativo es estudiado en cuanto a la intervención del sujeto, con el fin de mejorar esa intervención para, a su vez, desarrollar óptimamente al individuo y a la sociedad en general. Estas ciencias incluyen la pedagogía, la didáctica y todas las ciencias pedagógicas.

Como consecuencia, podríamos clasificar las Ciencias de la Educación Física en el mismo sentido, dado que, por un lado, la Educación Física es un hecho o fenómeno educativo y, por otro, es una intervención educativa.

Así, podremos clasificar las ciencias factuales de la Educación Física que analizan el hecho educativo motriz: psicología de la Educación Física, la historia de la Educación Física, la sociología de la Educación Física, la antropología de la Educación Física, la biología de la Educación Física, entre otras.

Y a su vez, clasificar las ciencias práxicas o ciencias pedagógicas de la Educación Física que estudian el acto educativo motriz: didáctica de la Educación Física, psicología del desarrollo motor, psicología del aprendizaje motor, entre otras.

### 1.2.3. Hacia una definición de *Educación Física*

Según se desprende del análisis epistemológico, terminológico e histórico realizado hasta el momento, podemos afirmar que *conducta motriz* y *acción pedagógica* son constructos fundamentales en la definición de la Educación Física como disciplina científica. Estos aspectos, en las diversas formas que pueden expresarse según la tendencia de cada uno de los autores, aparecen reiteradamente en las definiciones, descripciones y aproximaciones que se han recogido para ilustrar este apartado.

Para dar una visión global, hemos creído oportuno repetir definiciones que ya han sido citadas pero que, de no aparecer, podrían limitar la coherencia del presente apartado.

A continuación se relacionan aquellas definiciones que consideramos de interés, siendo conscientes de que no es una relación exhaustiva, pero sí lo suficientemente ilustrativa para introducir el tema que nos ocupa sin querer con ello caer en una visión rígida o reduccionista, intentando ofrecer una suma de significados desde distintos enfoques.

- “Entendemos Educación Física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicósomática” (Fullat ,1978).
- “La Educación Física es la ciencia del movimiento” (Le Boulch, 1979).
- “La Educación Física es la pedagogía de las conductas motrices” (Parlebas, 1981).
- “La Educación Física es, ante todo, educación y no simple adiestramiento corporal; es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona, no sólo al cuerpo. El sujeto de Educación Física no es un simple compuesto orgánico, es un hombre físicamente capaz, físicamente expresivo, es el hombre en movimiento” (Cagigal, 1983).
- “La Educación Física es una disciplina esencialmente centrada en el desarrollo de la persona del alumno, actuando a través de las conductas motoras y por medio específico de la actividad corporal. Su finalidad es el desarrollo de la personalidad del alumno” (ALEP-ULC de Lovaina, 1983a).
- “ (...) entendemos la Educación Física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicósomática, y cuyo fin es perseguir un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social” (Benilde Vázquez, 1989).
- “Un campo de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción, interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje de conductas motrices que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración tanto de los aspectos perceptivo-motrices como los de orden afectivo-social y cognitivo” (Pérez Ramírez, 1992).
- “Es a partir de su contenido etimológico que el término Educación Física se manifiesta como expresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser (...) la Educación Física se manifiesta como un quehacer pedagógico renovador y holístico (...) El término Educación Física se torna así en un compendio de acciones motrices educativas que van dirigidas a la optimización de la physis humana, de la sustantividad última del ser” (Lagardera, 1996).
- “La Educación Física es, ante todo y sobre todo, educación (...) es, para nosotros, educación del ser humano que dialoga, se comunica, se compromete físicamente



te con el mundo; diálogo o comunicación motriz que hemos precisado en una consideración ontológica, en la motricidad humana como superadora de cualquier concepción educativa parcelada” (Cecchini, 1996).

- “La Educación Física puede contemplarse como un concepto amplio que trata del desarrollo y la formación de una dimensión básica del ser humano, el cuerpo y su motricidad. Dimensión que no se puede desligar de los otros aspectos de su desarrollo, evolución-involución. Por lo tanto, no se debe considerar que la Educación Física está vinculada exclusivamente a unas edades determinadas ni tampoco a la enseñanza formal de una materia en sistema educativo, sino que representa la acción formativa sobre unos aspectos concretos a través de la vida del individuo, es decir, constituye un elemento importante dentro del concepto de educación continua de la persona.

Los objetivos de la Educación Física, hoy en día, se mueven en torno a parámetros educativos impregnados de un carácter integral y vivencial, vinculados con la formación y el desarrollo de los aspectos esenciales de la motricidad humana. Una motricidad entendida no en sí ni por sí misma, sino con una estrecha vinculación con las relaciones interpersonales, sociales y ambientales de la persona” (Sánchez Bañuelos, 1996).

- “La Educación Física se convierte en una pedagogía de las conductas motrices, en la medida que trata de optimizar o mejorar las conductas motrices de los educandos. El profesor de Educación Física se convierte en un experto observador de las conductas motrices de sus alumnos, y una vez catalogadas y sistematizadas, trata de sugerir o plantear las situaciones motrices que provoquen la optimización de las conductas observadas en función de un determinado proyecto pedagógico, y de aquello que sea de mayor interés y conveniencia para la persona afectada” (Lagardera, 2000).

Vemos cómo las diversas definiciones, descripciones y aproximaciones se corresponden a distintas concepciones y elaboraciones teóricas. Estas diversas visiones de una misma realidad en constante evolución enriquecen y complementan un concepto global que, probablemente, incluiría todos los aspectos de cada una de las definiciones. Así, no podemos entender la Educación Física como algo estático, ya que las nuevas perspectivas o corrientes de pensamiento la enriquecen constantemente.

Desde un punto de vista institucional, Vizuet (1997) señala que la UNESCO (1979), en la *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*, ya reconoce que la Educación Física es un derecho fundamental para todos los individuos, enfatizando su papel esencial en la educación permanente dentro del sistema global de educación.

También, en el mismo capítulo, se recogen las conclusiones de la Asociación Europea de la Educación Física (EUPEA) en su IV Fórum (Helsinki 1993). En dichas conclusiones se plasma el establecimiento de las señas de identidad de la Educación Física en Europa, que consideramos de interés para completar este espacio dedicado al concepto de la Educación Física. A continuación presentamos un resumen de ellas:

- La Educación Física es imprescindible en la educación de todas las personas.
- La Educación Física aporta aprendizajes que, mediante la actividad física, favorece a la educación integral de la persona.
- Las experiencias que proporciona la Educación Física son insustituibles y hacen descubrir al alumno el valor y las posibilidades de su propio cuerpo.
- Cualquier alumno, independientemente de su procedencia, capacidades, sexo o raza, tiene derecho a un programa de Educación Física que le garantice:

- “– Una base suficiente de capacidad física.
- Un adecuado crecimiento y desarrollo físico.
- La comprensión de la importancia de un estilo de vida saludable.
- La estima de sí mismo en el contexto de las actividades físicas.
- La oportunidad de desarrollarse como un miembro útil y responsable de la sociedad.
- El desarrollo de las relaciones interpersonales.
- La capacidad de resolver problemas y la cooperación con los otros.
- El desarrollo del interés y del gusto por las actividades físicas” (Vizuete, 1997, p. 8).

- La Educación Física como factor primordial en la escolarización, en el contacto con el tejido social y en la valoración del medio ambiente.
- La Educación Física como favorecedor de la práctica deportiva y como hábito de salud.

Centrándonos en nuestro país, el Diseño Curricular de Base para la Educación Primaria, área de Educación Física, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1989a), delimita mucho más claramente el sentido educativo de la materia, alejándose de enfoques exclusivamente procedimentales como venía ocurriendo. Así, el MEC defiende que a través de la Educación Física el alumno aprende a conocer su cuerpo y a usar de forma responsable las posibilidades de movimiento; asimilando conocimientos, actitudes, destrezas y hábitos que favorezcan un incremento de su salud y su calidad de vida, sin obviar las repercusiones en los ámbitos de la relación social e interpersonal y de crecimiento individual a través de la motricidad.

El MEC insiste en que no puede limitarse la Educación Física a aspectos puramente perceptivos o motrices, ya que no deben dejarse de lado los aspectos cognitivos, comunicativos, expresivos y afectivos. Si no se tuviese en cuenta alguno de estos aspectos indicados, la formación básica del alumnado se vería descompensada y los objetivos de la educación obligatoria no podrían cumplirse.

Una vez delimitado el concepto de Educación Física, creemos de interés, para finalizar este punto, y antes de pasar a analizar las finalidades de la Educación Física, citar sus características más preeminentes como fenómeno educativo (Cecchini, 1996):

- Forma parte necesaria de la educación integral de la persona.
- A través de la conducta motriz, la persona puede intervenir en su entorno.
- El alumnado es el centro de la acción educativa y cada realidad individual debe ser tenida en cuenta.
- El educador es un intermediario entre el alumno y la relación de éste con su entorno (la educación como sistema dinámico).

#### 1.2.4. Fines de la Educación Física

Para finalizar el análisis del concepto de la Educación Física, consideramos oportuno detenernos de manera sintética en las propuestas existentes sobre las finalidades propias de la materia<sup>12</sup>.

Como apunta Pieron (1988), los fines de la Educación Física se han expresado a lo largo de la historia más reciente de una forma poco concreta, bastante alejada del rigor científico. Ya se ha evidenciado en el precedente recorrido histórico que los educadores han sido los últimos en intervenir en la materia, hasta ese momento en manos, primero, del mundo militar y, posteriormente, del ámbito de la medicina y la higiene. Ello ha determinado las distintas formulaciones que se han realizado de las finalidades de la Educación Física.

Sánchez Bañuelos (1986, p. 12) insiste en la complejidad en cuanto a los propósitos de la Educación Física, concluyendo que sus metas son “el desarrollo individual, la adaptación al ambiente y la interacción social”.

---

<sup>12</sup> Respecto a las finalidades de la Educación Física, deben tenerse presentes las aportaciones del apartado 2.2.3. “La Educación Física en el currículo de Educación Infantil y Primaria” en el cual se recogen las finalidades y objetivos según la Reforma Educativa en el territorio MEC y en Cataluña.

Benilde Vázquez (1989) hace también referencia a las diversas y múltiples formulaciones que han tenido las finalidades de la materia pero, lejos de considerarlo un inconveniente, lo valora como parte de la riqueza de la misma materia. No obstante, dentro de esa diversidad halla puntos comunes. Sintetiza estas finalidades en tres áreas:

- “1. Finalidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades físicas: desarrollo de la condición biológica;
- 2. finalidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades motrices como instrumento básico de su adaptación al medio tanto físico como social;
- 3. finalidades relacionadas con otros ámbitos de la personalidad: cognitivo, afectivo y moral-social” (Benilde Vázquez, 1989, p. 121).

Veamos pues las distintas propuestas existentes en cuanto a los fines de la Educación Física:

*1.2.4.1. Propuestas basadas en las funciones del movimiento humano*

Tomamos como referencia a la Alianza Americana para la Salud, la Educación Física, la Recreación y la Danza, AAHPERD (coordinado por Jewet 1974, citado por Sánchez Bañuelos, 1986 y 1996, Benilde Vázquez, 1989) y, más recientemente, la del Ministerio de Educación en el Diseño Curricular Base para la Educación Física de la Educación Primaria (1989a).

La AAHPERD analiza las funciones del movimiento humano basándose en 22 factores agrupados en tres grandes dimensiones: la persona dueña de sí misma, la persona en el espacio y la persona en el mundo social. Considerando cada una de las tres dimensiones como metas para el individuo, éste utilizará una combinación de algunos de los factores para llegar a su propia meta (que será significativa en su vivencia personal) (Sánchez Bañuelos, 1986):

**LA PERSONA DUEÑA DE SÍ MISMA**

La persona se mueve para satisfacer su potencial humano de desarrollo

**Eficiencia fisiológica:** la persona se mueve para mantener y mejorar sus capacidades funcionales (eficiencia cardiorespiratoria, eficiencia mecánica y eficiencia neuromuscular)

**Equilibrio psíquico:** la persona se mueve para conseguir una integración personal (gusto por el movimiento, conocimiento propio, catarsis, reto)



### LA PERSONA EN EL ESPACIO

La persona se mueve para adaptarse y controlar el ambiente físico que la rodea

**Orientación espacial:** la persona se mueve en relación consigo misma en las tres dimensiones del espacio (consciencia, situación y relación)

**Manejo de objetos:** la persona se mueve para dar impulso y absorber la fuerza de objetos (manejo de peso, proyección y recepción de objetos)

### LA PERSONA EN EL MUNDO SOCIAL

La persona se mueve para relacionarse con los demás

**Comunicación:** la persona se mueve para compartir ideas y sentimientos con los demás (expresión, clarificación y simulación)

**Interacción grupal:** la persona se mueve para funcionar en armonía con los demás (trabajo en equipo, competición, liderazgo)

**Implicación cultural:** la persona se mueve para tomar parte en actividades de tipo motor (deporte): participación, apreciación del movimiento, comprensión cultural

En la misma línea interpretativa que la AAHPERD y partiendo de sus propias reflexiones antrofilosóficas, Cagigal (1996b, p. 737) trabaja con un diseño similar:

- El hombre dueño de su cuerpo:
  - . capacidad fisiológica
  - . integración psicofísica (equilibrio personal)
- El hombre adaptado a través de su cuerpo al entorno:
  - . adaptación al medio físico, al espacio
  - . adaptación al mundo social

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1989a) propone tres ejes alrededor de los cuales pivotan las funciones de la Educación Física:

1. La Educación Física orientada a la aplicación del movimiento como práctica social (deporte/recreo, deporte/competición).
2. La Educación Física orientada al desarrollo de las potencialidades anatómicas, orgánicas y funcionales del movimiento.
3. La Educación Física orientada al desarrollo de las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y expresivas del movimiento.

En cuanto a la propuesta de funciones concretas del movimiento, el MEC afirma que:

**“Las funciones del movimiento son varias y han tenido diferente peso en el currículo de Educación Física según las intenciones educativas que han precedido su elaboración” (MEC, 1989a, p. 213).**

El texto legal reconoce la multifuncionalidad de la Educación Física, considerándola por ello de gran valor educativo para poder llegar a la consecución, mediante sus múltiples aportaciones, de los Objetivos Generales de la Educación Obligatoria. Se resumen a continuación las que el MEC (1989) considera más importantes:

- Función de conocimiento: el movimiento como instrumento cognitivo (para conocerse a sí mismo y a su entorno).
- Función de organización de las percepciones: el movimiento como organizador de la percepción tanto del propio cuerpo como del entorno.
- Función anatómico-funcional: el movimiento como mejora del potencial motriz del individuo.
- Función estética-comunicativa: el movimiento como forma y medio de enriquecimiento de la expresión, comunicación y creatividad.
- Función de relación: el movimiento como medio de relación interpersonal.
- Función agonística: el movimiento como forma de competición y autosuperación.
- Función higiénica: el movimiento como medio de mejora de la salud y prevención de enfermedades.
- Función hedonista: el movimiento como fuente de placer.
- Función de compensación: el movimiento como reparador del sedentarismo.
- Función catártica: el movimiento como liberador de tensiones.

No obstante, autores como Hagg (1971), Gruppe (1976), Sánchez Bañuelos (1986) y Pieron (1988), entre otros, han formulado finalidades de la Educación Física sin basarse exclusivamente en las funciones del movimiento.

#### *1.2.4.2. Otras propuestas*

Gruppe (1976, citado por Benilde Vázquez, 1989) propone cinco finalidades de la Educación Física basadas en el juego como forma de vida y de aprendizaje social y en el movimiento como base de la existencia:

1. Obtener experiencias primarias humanas mediante el movimiento.
2. Fomentar la salud y el desarrollo de las habilidades físicas.
3. Potenciar comportamientos estéticos.
4. Impulsar actitudes sociales deseables.
5. Participar en el juego como una actividad de vida.

Hagg (1971, en Benilde Vázquez, 1989) se centra en tres aspectos básicos del comportamiento corporal (el movimiento, la salud y las conductas recreativas) para trazar tres dimensiones del aprendizaje: motora, cognitiva y afectiva.

Sánchez Bañuelos (1986) relaciona las finalidades propias de la Educación Física y las estructura en dos grandes áreas:

1. Área de desarrollo de la habilidad motriz.
2. Área de desarrollo de la condición física.

Pieron (1988) también centra las finalidades de la Educación Física en dos grandes áreas de intervención:

1. Fines relacionados con la dimensión biológica y motriz: incluyen el desarrollo de la condición física, la mejora de la salud, aprendizaje de habilidades motrices.
2. Fines relacionados con el comportamiento individual y social: compensación de las actividades de la vida cotidiana, equilibrio psíquico, preparación para el trabajo, como ocupación del ocio y el tiempo libre, como medio de adquisición de hábitos de comportamiento y de relación social.

Tras realizar este recorrido por las diversas tendencias en cuanto a las finalidades de la Educación Física, observamos que las apreciaciones de Benilde Vázquez que inician este apartado continúan siendo totalmente vigentes. Es decir, todas las formulaciones tienen en común el desarrollo de las capacidades físicas, las habilidades motrices (como medio de relación social y de su adaptación al entorno) y los aspectos vinculados a otros ámbitos de la personalidad (cognitivo, afectivo y social). En definitiva, finalidades todas ellas al servicio de la formación integral de la persona.

### **1.2.5. Análisis de la situación actual de la Educación Física**

Para proseguir este análisis conceptual, creemos en este momento necesario ofrecer una visión (aunque sea a grandes rasgos) de la situación actual de la Educación Física. No tanto en lo teórico-conceptual, que ya ha sido desarrollado anteriormente, sino desde una perspectiva más pragmática, refiriéndonos

concretamente a su desarrollo en la realidad escolar, contexto en el cual se enmarca la presente obra. Más adelante (en el apartado 5 de la segunda parte) se analizará la situación actual con relación a la Educación Física y la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

Para iniciar este análisis no podemos obviar a Parlebas, uno de los autores que ha realizado a lo largo de sus diferentes trabajos (1981, 1985, 1987, 1999) un diagnóstico de crisis en la Educación Física. También Langlade y de Langlade (citando a Paplauskas-Ramunas, Director del Instituto de Ottawa) detectan una situación conflictiva que denomina como *caos de la desorientación*.

**“La Educación Física del siglo XX está en una encrucijada. La diversidad, la riqueza de nuevas teorías, opuestas unas a otras, es deslumbrante; el amontonamiento de nuevos hechos empíricos sin lugar fijo es aplastante” (Langlade, de Langlade, 1983, p. 410).**

Dos son los puntos principales en los que Parlebas basa su diagnóstico crítico:

- La emergencia de una exigencia científica como fundamento de la disciplina.
- La diversificación y difusión de las prácticas corporales.

La desaparición progresiva de métodos únicos a los que los profesionales de la Educación Física se acogían desde sus directrices estrictas, ha dado paso a una diversificación en las formas de actuar, más allá de encasillamientos en una concepción determinada.

Esta desaparición de los métodos estrictos y rígidos del pasado considera que debe ser sustituida por la adopción de un marco científico de referencia que permita estructurar y justificar la actuación docente actual<sup>13</sup>.

**“De nada sirve acumular centenares de técnicas y procedimientos didácticos si no conseguimos darles un sentimiento fundamental en el marco de la Educación Física” (Parlebas, 1987, p. 5).**

Vizuet (1997) se muestra de acuerdo en que uno de los desencadenantes de la crisis es la falta de identidad de la Educación Física, que la ha mantenido fuera de lo que denomina *normalización académica*.

---

<sup>13</sup> Como hemos anotado anteriormente en el apartado 1.2.2.1. de esta primera parte, Parlebas propone como posible vía de solución a esta crisis la praxiología motriz (la ciencia de la acción motriz) como método científico de la Educación Física .



En esta misma línea de reflexión, Gimeno Martín, Pérez Ramírez y Vizuet (en prensa) resumen esta situación crítica concretándola en los siguientes puntos:

- Falta de tradición científica de la disciplina.
- Inexistencia de un corpus doctrinal plenamente consensuado por la comunidad científica de la Educación Física.
- Ausencia de delimitación del campo y ámbitos de actuación de la Educación Física.
- Confusión generalizada de los objetivos y los contenidos.
- Falta de una terminología aceptada universalmente.

No obstante, y en este sentido, ya en el apartado 1.2.2. de esta primera parte, cuando nos referíamos a la disparidad epistemológica, se hacía patente esta situación cuando hemos intentado sintetizar la diversidad en el planteamiento de las tendencias actuales, en cuanto a la fundamentación científica de la Educación Física, según las diferentes aportaciones.

Paralelamente a lo descrito anteriormente, el aumento de la calidad de vida inherente a la sociedad del bienestar ha producido cada vez más un incremento del número de practicantes de actividades físicas, así como la aparición de nuevas y numerosas modalidades físico-deportivas al alcance de los ciudadanos.

Si tomamos como referente el análisis social realizado por Benilde Vázquez (1989), se constata que el cambio cultural que se ha operado en la sociedad actual ha favorecido una nueva concepción del cuerpo, que aparece como un valor cultural de gran importancia en las sociedades desarrolladas. Un valor que también se expresa de diversas formas, pasando desde una concepción de la práctica física estrechamente vinculada a modelos estéticos, a la preservación de la salud o, simplemente, a la ocupación del tiempo libre como forma de ocio y disfrute. Este valor social en alza se ha visto correspondido por una industria y una política de servicios que ha multiplicado enormemente la oferta.

Ello ha producido una diversificación de las prácticas corporales materializada en concepciones diversas y a menudo yuxtapuestas, haciéndose patente la gran cantidad de técnicas y métodos en función de cada uno de los ámbitos de la vida social: el educativo, de ocio, la reeducación y la competición deportiva.

Esta diversidad de métodos, técnicas y formas supone un enriquecimiento y diversificación de la práctica, pero puede llevar al profesional de la Educación Física a cierta confusión en el momento de intervenir, de hacer una elección en función del ámbito de su actividad.

Si sumamos a esta diversificación la ausencia de un marco teórico de referencia general, la desorientación de los profesionales es todavía mayor, dado que cada corriente, cada técnica, dispone de sus propios medios teóricos justificativos centrados en su propia praxis, para acreditar su supremacía sobre el resto de las técnicas y formas de intervención. Esta diversificación se hace también patente, en consecuencia, en los planes de formación de formadores.

Pero no obstante, como apunta Benilde Vázquez (1989), esta situación de crisis posiblemente carezca de connotaciones negativas ya que se trata de una *crisis de crecimiento*; y por ello insiste en que la Educación Física debiera incluir cualquier método que apoyara el desarrollo de la materia desde el punto de vista educativo, alejándose de visiones reduccionistas.

Esta situación descrita hasta el momento sin duda tiene sus repercusiones en las propias titulaciones universitarias. Si algunos autores, como Vizuet (1997), consideran que la nueva denominación de la licenciatura en *Actividad Física y Deporte* supone el principio del fin de la Educación Física como disciplina educativa, ya que aporta más incertidumbre a la ya confusa identidad de la disciplina, otros, como Pastor (1999), defienden la nueva denominación, ya que consideran que se ajusta más a esta realidad plural y que abre nuevos ámbitos de intervención más allá de los puramente educativos, incluso llegando a solicitar de los colegios profesionales de nuestro ámbito una actualización en su denominación, que los acerque una realidad cada vez más variable y flexible.

Pero el conflicto abarca otros aspectos. En cuanto a su consolidación como área en el actual sistema educativo, Sánchez Bañuelos (1996) aporta un marco de reflexión dirigido a la escasa consideración académica de la materia, a pesar de su reconocimiento oficial como área educativa, basado en:

- La herencia histórica dualista<sup>14</sup> que ha excluido a la Educación Física de su componente educativo, identificándola aún actualmente y de manera mayoritaria por parte de la comunidad escolar como *clase de gimnasia*.
- La utilización política de la materia<sup>15</sup>, que ha favorecido la creación de una imagen rígida y militarista de la asignatura que todavía, en cierto modo, persiste.

<sup>14</sup> Véase el apartado 1.1., cuando nos referíamos a la evolución histórica desde Grecia hasta los movimientos gimnásticos de los siglos XIX y XX

<sup>15</sup> Tal y como hemos desarrollado en el apartado 1.1.3., cuando describíamos la Educación Física escolar en España desde el siglo XIX hasta la actualidad.

Ambas circunstancias, según Sánchez Bañuelos y también Devís (1996), entre otros, influyen todavía en una situación de cierta inferioridad del área respecto al resto, la cual puede dar lugar a un *currículum oculto* que provoca una baja consideración de la materia, constatada por los estudios de Almond (1976); Hoyle (1986); Koslow (1988); Evans y Davies (1988) y Kirk (1991). Para compensar esta situación, algunos docentes justificarán una progresiva teorización e intelectualización de la materia, dejando en un segundo plano los contenidos procedimentales. Otra reacción situará a la Educación Física como materia utilitarista al servicio de los aprendizajes tradicionales, con lo cual se constata de nuevo la fragilidad de su situación en el sistema escolar<sup>16</sup>. Una tercera reacción ante esta situación defenderá la Educación Física como medio recreativo y hedonista, que proporciona descanso de las asignaturas conceptuales. Por último, como respuesta a la visión antiacadémica de la asignatura, podemos encontrar aquellos centros cuyo objetivo es formar equipos deportivos de elite como medio de prestigio escolar.

Ante esta situación, que en absoluto es generalizable, el reto de la Educación Física se sitúa en defender sus valores educativos intrínsecos<sup>17</sup>, tal y como la LOGSE le otorga. Se trata de conseguir su coexistencia en igualdad de condiciones reales con el resto de las materias del currículum.

Llegados a este momento, creemos interesante, para cerrar el marco conceptual de la Educación Física, centrar nuestra atención en el Manifiesto Mundial de la Educación Física 2000 elaborado por la Federación Internacional de Educación Física (FIEP), que apunta las líneas de futuro que debe seguir nuestra área y que aporta nuevas vías de reflexión.

---

<sup>16</sup> Como ya habíamos apuntado en el apartado 1.1.4.2. al referirnos a la tendencia psicomotricista y al papel subsidiario de la psicomotricidad respecto al resto de las disciplinas, con la cual justificaba Le Boulch la psicocinética.

<sup>17</sup> En este sentido, Lagardera propone la *Educación Física Integral*: “Cuando se hace referencia a una Educación Física Integral, se expresa el modo en que un quehacer pedagógico actúa sobre la globalidad del ser a través de la vía física o sensitiva. Esta intervención pedagógica propone, por una parte, enseñar a cuidar la forma y la figura del cuerpo, lo que puede denominarse extracuerpo, pero no sólo la imagen, la figura, la forma o el rendimiento en función de una determinada exigencia, sea ésta deportiva o laboral, sino que el extracuerpo también hace referencia al equilibrio, la armonía, la adaptabilidad, la expresión o la comunicación corporal (contactar con otros cuerpos). Pero por otra, el carácter integral o global de este proceder tiene también muy en cuenta el intracuerpo, es decir, la percepción interna de la corporalidad, las vivencias y emociones que suscita de modo continuado la vida sensitiva, pero nuestro vivir está constantemente afectado por la emoción y el sentir” (Lagardera, 2000, p. 76).

A continuación resumimos las conclusiones de este extenso documento:

- La Educación Física es un derecho universal y fundamental de todas las personas.
- La Educación Física es un proceso de educación, sea por vías formales o no formales, ya que promueve una educación efectiva para la salud y una ocupación saludable del tiempo libre y del ocio, además de desarrollar valores sociales y estilos de vida activos.
- Es un medio de aprendizaje y desarrollo de actividades motoras en todas las franjas de edad del ser humano, utilizando actividades físicas en forma de ejercicios gimnásticos, juegos, danzas, deportes, actividades de aventura, relajamiento y otras opciones de ocio activo, pero siempre con propósitos educativos e interactuando en el medio cultural y natural.
- El medio específico de la Educación Física son todas aquellas actividades físicas con fines educativos, en sus posibles formas de expresión, reconocidas en todos los tiempos.
- La Educación Física es un componente prioritario del proceso de la educación, ya sea dentro o fuera del ambiente escolar, por constituirse en la mejor opción de experiencias corporales para todas las personas independientemente de sus características individuales.
- La Educación Física debe contemplar una perspectiva de educación continuada, integrándose con los otros componentes educacionales, asegurándose y promovándose a lo largo de toda la vida de las personas.
- La Educación Física, por su contribución al desarrollo psicomotor de la persona, principalmente en la población infantil y adolescente, debe ser disciplina obligatoria en las escuelas primarias y secundarias, asegurándose un currículo longitudinal.
- La Educación Física como Educación para la Salud, el ocio y como un medio de promoción cultural y de respeto a las distintas realidades sociales y culturales.
- Debe asegurarse la Educación Física como un medio de promoción del deporte, acorde con su dimensión sociocultural y su potencial humanístico, defendiendo un deporte educacional y un deporte de ocio y tiempo libre.
- Es necesario que los organismos e instituciones relacionados con la Educación Física prosigan desarrollando estudios que permitan una sustentación científica para la acción de sus profesionales.
- La Educación Física, por sus características y su variedad de prácticas corporales, puede y debe estar presente en todos los programas de turismo.
- La Educación Física debe dar respuesta efectiva a las Necesidades Especiales que pueda presentar cualquier persona adaptando su actividad a las características individuales.
- Para asegurar que la Educación Física llegue a toda la población mundial, los países desarrollados deberán contribuir activamente, a todos los nive-

les, con los países menos favorecidos, disminuyendo las desigualdades entre pueblos.

- La Educación Física debe contribuir a la cultura de la paz, la cooperación internacional y la protección del medio ambiente.
- Se insta a los gobiernos y las autoridades competentes a velar por la difusión y el ejercicio universal del derecho a la Educación Física.

### 1.3. La Educación Especial

Si hasta el momento hemos abordado el concepto de Educación Física, que sin duda era necesario para poder comprender el presente marco conceptual, en este punto pretendemos desarrollar la Educación Especial como paso previo a su vinculación con la Educación Física en el ámbito escolar.

Por ello desarrollaremos, en un primer momento, los orígenes y primeras experiencias de la Educación Especial para, posteriormente, situar su concepto y situación actual. Concluiremos con una reflexión sobre el déficit y sus consecuencias ofreciendo una revisión de sus implicaciones en el desarrollo y la educación de la persona.

#### 1.3.1. Síntesis histórica

La Educación Especial ha ido evolucionando a lo largo de la historia tanto de forma teórica como práctica, paralelamente a las actitudes sociales y al desarrollo de los servicios dedicados a atender las Necesidades Educativas Especiales.

La Educación Especial, como área de conocimiento en emergencia, está inmersa todavía en su propia evolución, ya que es una disciplina históricamente joven, cuyo objeto de estudio es muy amplio, y precisa también de la implicación y crecimiento de otras disciplinas que colaboran en su desarrollo.

Como apunta Puigdemívol (1986), si consideramos la Educación Especial como *práctica intencionada* de la educación de la infancia que presenta trastornos o déficit en su desarrollo, encontraremos las primeras experiencias en la educación de niños sordos en el siglo XVI. No obstante, estas experiencias no permitieron la creación de estructuras estables que garantizaran su continuidad. Institucionalmente, no es hasta el siglo XVII cuando se crea en Francia la primera escuela pública para niños sordos.

Pero si lo que pretendemos es situar la Educación Especial tal y como se entiende en la actualidad, como una rama de la pedagogía vinculada a la educa-

ción en general, centrada en la educación y atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, sus orígenes son mucho más recientes, situándose en la segunda mitad del siglo XIX y consolidándose durante el primer tercio del XX.

Seguiremos pues en este apartado la división histórica que realizan la mayoría de los autores entre ellos Puigdemívol (1986); Bautista (1991); Sánchez Asín (1993); Porras (1998); Sánchez Palomino y Torres (1999).

### *Antecedentes*

“(…) los antecedentes de la Educación Especial, constituidos por el trato recibido por la que podríamos llamar, con evidente ambigüedad, *infancia anormal*, se remontan a períodos históricos tan alejados como la propia historia de la humanidad. Pero entonces ya no se trata de Educación Especial, sino que dicha historia cabalga entre las de la asistencia social y de la medicina, confundándose en último término con la historia de la marginación” (Puigdemívol, I., 1986, p. 47).

Remontarse a la antigüedad para encontrar antecedentes de la Educación Especial sólo tiene sentido si se hace una lectura de los prejuicios, actitudes e ideas respecto a la *anormalidad*, ya que algunas de esas manifestaciones han prevalecido hasta nuestros días.

En la antigüedad clásica era habitual atribuir a fenómenos divinos o demoníacos las manifestaciones de la diversidad que los conocimientos vigentes no podían explicar. Entre ellas, las derivadas de déficit físicos, sensoriales y, especialmente, aquellas perturbaciones psíquicas que no tenían una manifestación física evidente. En este contexto, no era infrecuente la eliminación de los recién nacidos considerados *anormales*, mediante el abandono o el sacrificio, ya la práctica del infanticidio era habitual (incluso se practicaba por razón de sexo u otras circunstancias –partos múltiples, etc.–).

Esta situación, con más o menos semejanzas, se dilató durante toda la Edad Media y llegó a los inicios de la Edad Moderna. En este contexto histórico, destaca, por un lado, la condena del infanticidio por parte de la Iglesia. Por otro, la misma influencia de esta institución, que controlaba la cultura y la ciencia, además de decidir qué se ajustaba y qué no a las leyes divinas. No es de extrañar que popularmente se atribuyeran a lo demoníaco las citadas consecuencias del déficit, justificando los exorcismos y las frecuentes acusaciones de herejía.

La prohibición del infanticidio se aplicó con lentitud, pero se detectó paralelamente un aumento del abandono de niños, que finalmente provocaron la creación de asilos por parte de la Iglesia que los acogían, aparte de los que debían recurrir a la bufonería o la mendicidad.

### *Primeras experiencias institucionales*

Como ya se ha comentado en el punto 1.1.1. de esta primera parte, el Renacimiento supone el florecimiento cultural tras el oscurantismo del medievo. En este contexto histórico, las personas con discapacidades empiezan a ser consideradas como enfermos por la medicina. Desde el campo de la pedagogía, se empezará a prestar atención a los niños que presentan déficit sensoriales. Este primer vestigio de la Educación Especial se basaba en que:

- Eran déficit que no interferían en el desarrollo mental.
- La persona tratada podía colaborar activa y conscientemente en el tratamiento para superar sus limitaciones.
- Su origen podía explicarse sin recurrir a lo sobrenatural.
- Podían aplicarse con algunas modificaciones los métodos de enseñanza vigentes en la época.

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

Paralelamente a estas iniciativas, no debemos olvidar que durante los siglos XVII y XVIII los *centros de aislamiento* eran de titularidad estatal, y así se produce lo que se denomina *época del gran encierro*, donde se recluía indiscriminadamente a todos aquellos que no respondían al parámetro de *normalidad*: personas con discapacidad intelectual, enfermos mentales, delincuentes, vagos, maleantes, presos políticos, etc., que vivían en condiciones infrahumanas, por lo que el índice de fallecimientos en este tipo de centros era altísimo<sup>18</sup>. Paulatinamente, estos centros fueron adoptando métodos clasificatorios que dividí-

---

<sup>18</sup> Como dato significativo, Scheerenberg (1984) anota que de 31.951 niños ingresados en el asilo de huérfanos de París en el período 1771-1777, 25.476 no sobrevivieron al primer año de internamiento (un 80%).

an por zonas estancas a sus internos (un antecedente de lo que posteriormente la psicometría realizará en sus comienzos), provocando un etiquetaje que en muchas ocasiones ha pervivido hasta nuestros días.

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

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

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

### *El surgimiento de la Educación Especial y la pedagogía terapéutica*

Durante este período se concreta el salto desde una concepción médico-asistencial a una atención psicopedagógica. La obra roussoniana (especialmente *Émile*, a la cual ya nos hemos referido en el punto 1.1.1. de esta primera parte) otorga un papel preponderante a la infancia con su especificidad, que hasta el momento no era el centro de interés de la pedagogía. Este hecho provoca un cambio en los planteamientos educativos, que dan sentido a la acción pedagógica a partir de la evolución de las propias características de la infancia.

Sintetizando la influencia de Rousseau en este cambio de los planteamientos pedagógicos, se pueden citar cuatro aportaciones básicas:

- La importancia de la experiencia directa del alumno, reduciendo en lo posible el rol directivo del maestro.
- El énfasis en la educación de la percepción y los sentidos.
- La valoración de la acción por parte del niño y de la niña en su proceso de aprendizaje, de ahí la gran importancia otorgada al cuerpo como medio de desarrollo de la inteligencia y de contacto con la naturaleza.
- El respeto a las etapas del desarrollo infantil.

Esta nueva visión pedagógica permitirá considerar a cualquier niño o niña, independientemente de sus características, ser objeto de la educación, ya que és-



ta no perseguirá la semejanza a un adulto ideal, sino desarrollar las capacidades de cada individuo, posibilitando, en mayor o menor medida, su educación. Es pues en este momento en el que podemos hablar propiamente del inicio de la Educación Especial. Todo ello comportará una separación paulatina entre las instituciones de tipo médico y las educativas, aunque el predominio en el tratamiento de las discapacidades seguirá estando en manos de la medicina, que progresivamente deberá compartir su actividad con nuevas disciplinas que empezaban a emerger, especialmente la psicología (y concretamente la psicometría y la genética, que tuvieron gran influencia en los inicios del siglo XX). Así pues, fueron surgiendo centros educativos especializados en diversas discapacidades, y cuyo objetivo era el de elaborar métodos específicos de educación.

Como exponentes de esta primera fase destacan:

- Phillipe Pinel (1745-1826), considerado uno de los padres de la psiquiatría moderna, escribió diversos tratados sobre la clasificación de las enfermedades mentales y los estudios de observación sistemática. Destaca su aportación al proponer la terapia ocupacional como un medio de reinserción y dignificación para las personas con trastornos mentales internadas en centros penitenciarios y hospitalarios. De sus trabajos se desprende también que consideraba no educables a las personas con discapacidad intelectual o con trastornos mentales, pero exige a su vez un trato moral (evitando encadenamientos, humillaciones y castigos corporales), proponiendo un trato amable, sistemático y en un entorno estimulante, aspecto que será precursor de la intervención actual. Su obra será recogida y ampliada por dos de sus discípulos: Esquirol e Itard.
- Jean Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), discípulo de Pinel, cuya aportación contribuirá a clarificar la diferencia entre idiocia (ausencia de desarrollo de las facultades mentales) y demencia (pérdida de facultades mentales previamente adquiridas), contribuyendo a la delimitación del concepto de discapacidad intelectual. Destaca su obra *Enfermedades mentales: tratado de la locura*.
- Jean Marc Gaspard Itard (1774-1836), también discípulo de Pinel y considerado el fundador de la otorrinolaringología y precursor de la Educación Especial, protagonizó el famoso caso de Víctor, el niño salvaje de l'Aveyron, encontrado en los bosques de Lacaune. A lo largo de los seis años que dedicó a su educación ideó métodos y materiales didácticos basados en la educación sensorial como base del desarrollo cognitivo de la niña y del niño, que sentaron las bases del progreso posterior de métodos para la educación de la infancia con discapacidad intelectual. Reflejó estas expe-

riencias en las obras *Memoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron* (1801) y *Rapport sur le sauvage de l'Aveyron* (1806).

Se considera de gran importancia su procedimiento de trabajo en el campo de la reeducación, por sus objetivos y su justificación, método, acción didáctica y evaluación.

Destacan en su método los objetivos planteados en la educación de Víctor, por su conexión y vigencia con los programas actuales:

- Estimular sensorialmente.
- Motivar e integrar socialmente.
- Favorecer la interrelación social, ampliando su espectro de ideas y necesidades.
- Fomentar la comunicación verbal.
- Desarrollar mecanismos mentales mediante experiencias con objetos, como facilitador de la educación.

Así, su trabajo se basó en actividades que desarrollaran las funciones sensoriales, intelectuales y afectivas.

- Seguin (1812-1880), discípulo de Itard, creó el *método fisiológico* para la educación de niños y niñas con discapacidad intelectual, propugnando su aplicación a la educación general.

Su método defiende el progresivo desarrollo de las funciones humanas en la infancia, desde las más instintivas a las puramente intelectuales, mediante la estimulación multisensorial. Se basaba en la existencia de la relación neurofísica entre los niveles sensoriales y las funciones superiores del pensamiento, que desarrolla en su obra *La idiocia y su tratamiento según el método fisiológico* (1866), dividido en cinco fases:

- Adiestramiento del sistema muscular.
- Adiestramiento del sistema nervioso.
- Educación de los sentidos.
- Adquisición de ideas generales.
- Desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto.

Algunos de sus planteamientos siguen vigentes en la actualidad y creemos de interés citar sus *principios didácticos*: educación muscular, ejercicios de respiración y pronunciación, gimnasia de la mano, actividades manipulativas de vida cotidiana, imitación impersonal (con relación a objetos), educación sensorial, montaje (materiales de construcción), orientación espacial (en diferentes superficies), localización de imágenes, manipulación de juguetes y educación intelectual.

Seguin también defendió la idea de la educación en la comunidad, rechazando que los centros e instituciones se mantuvieran aislados de la población, con el objetivo de estimular a los niños y niñas mediante la proximidad con el entorno normalizado, hallando así un antecedente de la integración, que tanta importancia tendrá en el desarrollo contemporáneo de la Educación Especial. Podemos afirmar que con este autor nace la Educación Especial en su sentido moderno, superando el modelo asistencial y médico que hasta el momento prevalecía.

Consecuentemente, aparece el concepto *pedagogía terapéutica* para referirse a la rama de la pedagogía interesada especialmente por la educación de la denominada entonces *infancia anormal*. Hallamos este concepto por primera vez en 1861, en la obra de Georgens y Deinhardt (*Die Heilpädagogik*) con la denominación de *pedagogía curativa*.

Este proceso de desarrollo de la Educación Especial y del surgimiento de la pedagogía terapéutica no puede desligarse de las importantes transformaciones sociales de la época. Por un lado, las consecuencias de la Revolución Industrial, que provocó un aumento de la delincuencia infantil y juvenil a causa de los problemas de adaptación al cambio; por otro, la obligatoriedad de la enseñanza, que conllevó la detección del alumnado con debilidades mentales, que hasta ahora no habían sido identificados por la inexistencia de la exigencia de aprendizajes académicos a la mayoría de la población. Así, los problemas de inadaptación social sumados a la debilidad mental (que a menudo se solapaban) provocaron el desarrollo de la pedagogía terapéutica.

Los países desarrollados iniciaron la respuesta institucional al problema. En Alemania, en Halle, se crean en 1863 las primeras clases para niños y niñas inadaptados. En Inglaterra (1893) se funda la British Child Study Association. Dicha asociación contaba con psicólogos integrados en los servicios educativos. En 1896, nace el laboratorio de psicología Sully dedicado a la observación del alumnado difícil. Finalmente, en 1899, surge la iniciativa legislativa para la creación de escuelas especiales para niños *retrasados*.

Es en este contexto donde se ubican los autores que darían el impulso definitivo para la consolidación de la Educación Especial y su vinculación ya incuestionable con la evolución de la pedagogía, observándose que esta interrelación proviene de la práctica escolar y del necesario replanteamiento didáctico que comportan, ya sea en el ámbito de la Educación Especial o en el de la educación ordinaria. Entre dichos autores, destacan Maria Montessori y Ovide Decroly.

La influencia de Seguin fue retomada por la italiana Maria Montessori (1870-1952), que a partir de sus estudios de medicina y sus contactos con los mani-

comios de Roma, concluyó que el retraso mental no es un problema médico, sino pedagógico, y que a través de un tratamiento didáctico especial se potencia la interacción sensitivomotora con el entorno.

Inicia su trabajo con niñas y niños con discapacidad intelectual en 1896, aplicando desde 1897 su método multisensorial en las *Case dei bambini*. Montessori consiguió con su método unir definitivamente en la práctica las aportaciones de la Educación Especial y la Didáctica. Estructuró mediante su método procedimientos educativos analíticos que han trascendido hasta la didáctica contemporánea (especialmente a la educación infantil). Así, Seguin y Montessori constituyen los fundamentos de la educación dirigida a las personas con discapacidad intelectual.

Por su parte, los trabajos de Decroly (1871-1922) destacan por su orientación globalizadora de la educación, creando un método global-ideográfico para la enseñanza de la lectura. En 1901 funda el Instituto Laico de Enseñanza Especial para Retrasados y, paralelamente, aplicó su método en la educación de niños sin discapacidad en su escuela de L'Hermitage (1907).

Paralelamente, la creación de centros para la educación de los niños y niñas con discapacidad sensorial empezó a ser una realidad generalizada a partir de principios del siglo XX, a la vez que se desarrollaban también centros escolares para alumnos y alumnas con dificultades de origen diverso.

Históricamente debemos destacar la aparición definitiva de la segregación, base de lo que se ha entendido exclusivamente como Educación Especial, a partir de las figuras de Alfred Binet y Théodore Simón, que publican la primera escala madurativa de inteligencia (1905) de la que surgiría el concepto y la medición de la inteligencia mediante la aplicación de tests, es decir, de la moderna psicometría. La intención de esta nueva herramienta era el separar mediante un criterio estandarizado aquellos alumnos que no podían alcanzar las metas académicas básicas, con un doble objetivo. Por un lado, evitar la alteración del ritmo habitual de las clases y, por otro, ofrecer a este colectivo de alumnado una educación acorde con sus posibilidades. Así aparece lo que Binet define como *débiles mentales*, que deberán ser educados en clases especiales, y surgirán una multitud de criterios, basados en un diagnóstico médico-psicológico, haciendo siempre referencia al grado de educabilidad.

Todo ello fue determinante para el desarrollo de la Educación Especial y, con ella, los centros de Educación Especial y los profesores especializados. En Europa, se impulsa a partir de la década de los treinta, siendo a partir de la Segunda Guerra Mundial el momento culminante de su evolución, detectándose

se con mayor detalle todas las discapacidades que pueden alterar el normal seguimiento de la escolaridad.

La creación de escuelas, la aglomeración de escuelas urbanas, el desarrollo de la psicología evolutiva y la opción por la homogeneidad, lleva a la especialización de las escuelas que conocemos actualmente. La pretensión de homogeneidad es fuerte, y alcanza las opciones de escolaridad de los alumnos con rasgos distintivos (*anormales* en el lenguaje de la época).

Así pues, en Europa, entre las décadas de los cuarenta y los sesenta, la Educación Especial se desarrolla como sistema paralelo, siendo la primera opción en la organización escolar de la Educación Especial: escuelas especializadas para alumnos según su discapacidad. Ello permite:

- Escolarizar niños y niñas que hasta entonces no habían podido acceder al derecho a la educación.
- Separar de la escuela regular a los alumnos conflictivos (tanto por sus dificultades de aprendizaje como por su conducta).

Todo ello da lugar a que en muchos países se establezcan sistemas de aulas paralelas, dentro de la escuela ordinaria, para alumnado con menor rendimiento. Se crean escuelas para niños y niñas con deficiencia mental (a veces diferenciadas según el grado de la misma), con déficit motrices graves y para alumnos ciegos, para alumnos sordos, para alumnos con trastornos de la personalidad (autistas, psicóticos) y para alumnos con problemas de conducta, a menudo calificados como inadaptados (lo que supone asistir a centros habitualmente muy alejados de su entorno familiar y social). Cada categoría desarrolla por su lado un corpus disciplinar y curricular desde un punto de vista biomédico, psicológico y educativo.

A partir de los años cincuenta, pero especialmente a partir de los sesenta y de un modo generalizado en la década de los setenta, se cuestiona seriamente el sistema de Educación Especial segregada. Llevan a este nuevo planteamiento diversas causas:

- La redacción, desde la ONU, de la Declaración de los Derechos Humanos, los Derechos del Niño, del Retrasado Mental y del Minusválido.
- Los movimientos sociales por los derechos civiles en Estados Unidos, que critican la segregación a la que se ve sometida la población afroamericana (también en las aulas).
- El menor coste económico para los Gobiernos de la educación integrada.
- En Europa, la influencia de las políticas de sectorización que tienden a acercar el servicio al usuario (especialmente en sanidad y asistencia social).

- El movimiento antipsiquiátrico italiano, que defiende la abolición de los manicomios.
- Los movimientos de renovación pedagógica, basados en los principios de actividad e individualización didáctica, de claro carácter integrador, que proponen la revisión de la escolarización segregada.
- El fracaso, constatado por numerosos estudios norteamericanos, de las aulas de Educación Especial segregadas, cuestionándose el modelo psicométrico y su consecuente etiquetaje en categorías estancas. Las emergentes teorías sobre la modificabilidad cognitiva contribuirán a dicho replanteamiento.

Además, no debemos obviar que, en 1959, surge un movimiento en los países escandinavos en el que defiende el principio de *normalización* por Bank Mikelsen (Director de los Servicios para deficientes mentales en Dinamarca). Este movimiento se extenderá de norte a sur, influyendo a los países anglosajones y, finalmente, a los de órbita mediterránea. La defensa, para las personas adultas con discapacidad intelectual, de unas condiciones de vida lo más parecidas posible a las del resto de los ciudadanos, derivará en los principios de *integración y sectorización*. El primero de ellos influirá decisivamente en el desarrollo de la educación a partir de este momento.

Asimismo, resulta imprescindible hacer referencia al Informe Warnock (1978), que el Gobierno británico encargó a la baronesa Warnock con el objetivo de investigar las causas del elevado fracaso escolar y renovar la Educación Especial. Dicho informe se considera pionero en la reconceptualización y posteriores reformas de la Educación Especial. En él se detectó que un 20% de la población escolarizada en centros ordinarios presentaba problemas de aprendizaje, y que no había una respuesta escolar adecuada. Diversas son las aportaciones clave del documento para el progreso de la Educación Especial:

- Cuestiona el sistema paralelo de educación.
- Propone centrar la atención educativa en las ayudas que precisa el alumnado (y no en el diagnóstico de la carencia).
- Reivindica el derecho a la educación para todos y todas, afirmando que los fines de la educación son los mismos, reclamando que la atención a las necesidades educativas vaya desde la estimulación precoz hasta el fin de la escolaridad, planteando también el derecho a la integración laboral.
- Sólo justifica la escuela especial en tres casos: alumnado con deficiencias graves o complejas (intelectuales, físicas o sensoriales), alumnado con graves trastornos emocionales o de comportamiento, y alumnado con pluri-deficiencia.
- Considera que las escuelas especiales debieran reconvertirse en centros de recursos que ofrecieran apoyo y asesoramiento al profesorado de la escuela.

la ordinaria. A su vez, reclama que en la formación inicial del profesorado de la escuela ordinaria se incluyan contenidos básicos de Educación Especial, reivindicando la necesidad de la formación continuada.

- Da relevancia a la relación entre el equipo docente y la familia.
- Apunta hacia un concepto más amplio de Educación Especial, entendida como un continuo de necesidades y prestaciones que pueden ser de tipo temporal o permanente.

De este informe surge con fuerza el término Necesidades Educativas Especiales, que daba título al informe y que será aceptado por muchos sistemas educativos europeos.

Esa coyuntura provocará el cambio del Modelo Deficitario a un Modelo Competencial en la Educación Especial<sup>19</sup>. Si en el primero las limitaciones y el diagnóstico eran el punto de partida, en el segundo será el desarrollo de las capacidades (a todos los niveles) el que determinará la acción educativa.

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

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

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

En 1857 se redacta la denominada Ley de Instrucción Pública de Moyano, que contempla la educación obligatoria y gratuita de los 6 a los 9 años, incluida la creación de escuelas para niños sordos y ciegos. No obstante, esta Ley no se aplicará hasta principios del siglo XX. Hasta entonces, la asistencia de las per-

---

<sup>19</sup> Ambos modelos serán desarrollados posteriormente en el apartado 1.3.2.2. (El verdadero alcance del déficit) de esta primera parte.

sonas con discapacidad era responsabilidad de centros de tipo caritativo-asistencial: asilos, secciones de centros hospitalarios y psiquiátricos y hospicios.

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

En 1904 se crean las Juntas de Protección de la Infancia, motivadas por la preocupación hacia los problemas de inadaptación social y de la delincuencia infantil y juvenil. Entre sus acciones destaca la creación del primer Laboratorio de Experimentación Psicológica, impulsado por Lluís M. Folch i Torres, en 1914, donde se introdujeron las técnicas psicométricas<sup>20</sup>.

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

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

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

Durante la Segunda República, se origina el Plan Profesional de Magisterio, que contemplaba la especialidad de educación de anormales. Ya durante el franquismo, en 1945, la Ley de Educación Primaria reconoce la obligación de la administración de crear colegios específicos de Educación Especial para

---

<sup>20</sup> Posteriormente, en 1920, Bilbao será la primera ciudad española en contar con un Tribunal Tutelar de Menores.



atender a los niños y niñas con deficiencias e inadaptaciones de tipo social, físico y psíquico. Dicha iniciativa no llegó a materializarse.

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

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

**“La Educación Especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad” (Vázquez Gómez, 1986, p. 120).**

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

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

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

**“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos**

cos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

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

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

También prevé un grupo de medidas organizativas concretadas en:

- Creación de servicios de apoyo a la EGB.
- Organización de aulas especiales en centros ordinarios.
- Centros específicos de Educación Especial.
- Establecimiento de equipos multiprofesionales de detección y diagnóstico para la elaboración de programas de desarrollo individual.
- Formación de personal docente y no docente.

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

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

- 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 publica la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que

permite la participación de todos los sectores educativos en la programación y control de la enseñanza, regulando, entre otros, la Educación Especial, que será destinada no exclusivamente al alumnado con discapacidad intelectual, sensorial o física. El despliegue normativo de la LODE supondrá:

- Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (334/85 de 16.03.85),  
Podemos considerar que con esta norma se da lugar a un cambio cualitativo en el modo de afrontar la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, con el establecimiento de criterios psicopedagógicos y sociales más normalizados. Supone un cambio en la concepción de la Educación Especial que hasta el momento no estaba presente en los textos legales, dado que ésta deja de ser una modalidad de enseñanza separada del resto del sistema educativo. Destacaremos por su importancia:
  - Define la Educación Especial como una parte integrante del sistema educativo ordinario.
  - Reclama la coordinación entre centros de Educación Especial y los ordinarios más que diagnosticar las deficiencias; interesa analizar las ayudas pedagógicas necesarias para su educabilidad.
  - Implica que la responsabilidad no recaiga exclusivamente en el profesorado de Educación Especial, sino que todo el equipo docente debe estar preparado para adaptar los proyectos educativos, los curriculares y las programaciones de aula.
  - Se apuesta definitivamente por la integración en centros ordinarios con los apoyos necesarios, siempre que ello sea posible.
  - Propone los Programas de Desarrollo Individual (PDI), estructurados según una serie de áreas de aprendizaje que no siempre coincidirán con las del currículo ordinario, siendo consideradas áreas de desarrollo vinculadas a aspectos evolutivos de acuerdo con el modelo tradicional desde una perspectiva individual de la organización de la Educación Especial.
- Orden Ministerial sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración (20.03.85), a la que siguieron otras órdenes similares en cursos sucesivos.
- Real Decreto 969/1986 de 11 de abril, por el cual se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, en sustitución del INEE, y en la actualidad ya inexistente, con el objetivo de potenciar la formación de profesionales en este ámbito, desarrollar la investigación aplicada, y adaptar y elaborar materiales e instrumentos pedagógicos para los alumnos con necesidades educativas especiales.

En 1990 se publica la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (1/1990 de 3 de octubre). Este texto ratifica lo ya dispuesto en el Real Decreto 334/85, destacando un cambio importante para entender la situación actual. Se sustituye el término Educación Especial, con connotaciones a menudo negativas, por el de necesidades educativas especiales, término más amplio y que permite una mejor aplicación de los principios de normalización educativa e integración escolar. Propone una actuación que compense desigualdades, defendiendo una educación comprensiva, la misma para todos y diversificada, que se adapte a las necesidades de cada grupo y a las características individuales mediante las Adaptaciones Curriculares. Todo ello se desarrollará con más profundidad en el capítulo 2 de esta primera parte, al referirnos al sistema educativo español.

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

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

En Cataluña, comunidad autónoma titular de competencias exclusivas en educación, es muy significativa la publicación del Decreto 117/1984 sobre la Ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario (DOGC 435 de 18.05.84), anterior a la publicación por parte del Ministerio de Educación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1985. En dicho Decreto de 1984, en su artículo 1, ya define qué alumnos son susceptibles de Educación Especial: **“aquellos niños, adolescentes o adultos que, ya sea temporal o de forma permanente, precisen ayuda pedagógica con tal de alcanzar convenientemente el máximo nivel educativo de acuerdo con sus capacidades”**. En su artículo 2 concreta la Educación Especial como aquellos medios de orden personal, técnico y material puestos a disposición de los diferentes niveles educativos del sistema ordinario y, por tan-

to, se posibilita el derecho constitucional a la educación. En su artículo 3, dicho Decreto también ordena la Educación Especial como modalidad educativa ciñéndose a los principios de normalización, sectorización, individualización e integración, base para una escuela integradora.

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

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

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

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

Es a partir de este momento, una vez realizado el análisis histórico, cuando consideramos oportuno concretar cuál es el concepto actual de la Educación Especial.

### 1.3.2. Más allá del déficit

Dedicaremos la primera parte de este apartado a sintetizar el concepto de la Educación Especial para, posteriormente, reflexionar sobre el verdadero alcance del déficit desde una perspectiva socioeducativa.

### 1.3.2.1. *El concepto de Educación Especial*

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

Hemos visto cómo durante décadas la Educación Especial ha sido un sistema paralelo, segregado del sistema educativo ordinario. Hoy, en cambio, se ubica en la cultura de la integración educativa. No obstante, a lo largo de su evolución, podemos constatar que, dado su carácter interdisciplinar, se han ido produciendo cambios en su concepción y, consecuentemente, en los diversos planteamientos de lo que conforma su objeto de estudio. A modo de síntesis, observamos dos enfoques que, sin duda, contribuirán, conjuntamente a las definiciones, a delimitar el concepto de Educación Especial. Desde aquellos que centran el objeto de estudio en la intervención educativa en los alumnos con discapacidades o grandes problemas de aprendizaje:

**“El objeto de la Educación Especial es toda intervención educativa orientada a lograr la optimización de los sujetos excepcionales” (Mayor, 1988, p. 15).**

A aquellos que se centrarán en la intervención educativa en los alumnos con necesidades educativas especiales:

**“(…) la Educación Especial se centrará en la intervención orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos con necesidades educativas especiales, lo que constituye el objeto de la disciplina” (Pérez Castelló, 1995, p. 291).**

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

Si ciertas definiciones hacían énfasis en el trastorno del sujeto y en sus dificultades para acceder al aprendizaje<sup>21</sup>, otras aportan una visión más amplia y fle-

---

<sup>21</sup> A título de ejemplo, en 1968 la UNESCO afirmaba que “la Educación Especial es una forma enriquecida de Educación General, tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecidas en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material para remediar ciertos tipos de deficiencias. A falta de intervenciones de este tipo, muchos deficientes corren el riesgo de quedar, en cierta medida, inadaptados y disminuidos, desde el punto de vista social, y de no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades” (citado por Ortiz, C. 1988).

xible, de tal forma que la educación les permitirá su crecimiento personal, social e intelectual. Además de la de Mayor (1988), relacionamos las siguientes:

- La UNESCO (1983, p. 30) define la Educación Especial como “una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles”.
- Sánchez Palomino y Torres González (1999, p. 36), “la Educación Especial se entiende como el estudio de programas de integración escolar y social”.

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

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

- “Es la ciencia del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza-aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño cognitivamente diferente” (López Melero, 1990, p. 30).
- “La Educación Especial se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene la finalidad de potenciar y desarrollar las capacidades de los sujetos con necesidades educativas especiales” (Jurado, 1993, p. 48, citado por Sánchez Palomino y Torres González, 1999, p. 36).

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

- “La Educación Especial consiste en todos los apoyos y adaptaciones que un alumno necesita para realizar sus procesos de desarrollo y aprendizaje” (Marchesi, 1985, citado por Ortiz, 1988, p. 40).
- “la Educación Especial es una parte del sistema educativo y su existencia está íntimamente relacionada con los valores y actitudes, con cuestiones de recursos y costos, con aspectos de enseñanza y de aprendizaje, de formación del profesorado, de la naturaleza de las escuelas y la escolarización en nuestra sociedad” (Descent, 1987, p. 3).

- “Actualmente, se entiende la Educación Especial como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de todo el alumnado que, en algunos casos, podrá necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continuada o permanente. Desde este enfoque, además, la provisión de recursos de Educación Especial no excluye sólo la provisión de recursos ordinarios, sino que su objetivo fundamental es hacer avanzar al niño hacia la participación de recursos y situaciones educativas normalizadas al máximo” (Generalitat de Catalunya, 1992a, p. 19).
- “la Educación Especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos” (Garanto, 1993, p. 11).
- “Así, la Educación Especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales” (Sánchez Palomino y Torres González, 1999, p. 37).

De todo ello podemos deducir que la Educación Especial se ocupa básicamente de:

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

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

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



### 1.3.2.2. *El verdadero alcance del déficit*

Si anteriormente hemos sentado sintéticamente las bases para comprender el concepto de Educación Especial desde una perspectiva histórica, en el presente apartado lo revisaremos desde un enfoque socioeducativo, prestando especial atención a la trascendencia que tiene la presencia del déficit en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Siguiendo las aportaciones de Brennan (1988); Bautista (1990); González Manjón (1993); Garanto (1993); Sánchez Asín (1993); Gallardo y Gallego (1993); López Melero (1995); Puigdemívol (1995, 1998) y Porras (1998), defenderemos una concepción del déficit como un rasgo o característica más de la persona, sin que por ello suponga necesariamente un elemento determinante de mecanismos de desarrollo y aprendizaje radicalmente distintos. En este contexto, se entenderá que la didáctica aplicada a la Educación Especial no sólo formará parte de los intereses básicos de la didáctica, sino que, siendo una didáctica aplicada al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, se erigirá como un ámbito que permitirá el avance y desarrollo de la didáctica en su conjunto, tal y como desarrollaremos en el apartado 1.4.3.2., cuando hagamos referencia a la Didáctica aplicada a la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales.

Por todo ello, y refiriéndonos al título de este apartado (“Más allá del déficit”), pretendemos constatar que un niño o niña que presente déficit o limitaciones es, ante todo (como apunta Puigdemívol, 1998, p. 222), **“un niño o una niña con todo lo que ello conlleva de vivencias, intereses, historia personal, condiciones familiares, pertenencia a un determinado grupo social, etc. Y de ahí se derivan las semejanzas, y también las diferencias, entre esta niña o este niño y el resto de sus compañeros de edad, y también las semejanzas y las diferencias con aquellos que padecen el mismo déficit (...).”** Así, cualquier limitación debe contemplarse como un indicador más de la personalidad, eliminando el riesgo de percibir la globalidad de una persona a partir de las características más desfavorables para su desarrollo.

Como consecuencia, deducimos que en nuestra actuación como educadores y educadoras tenemos que tener en cuenta las clasificaciones del déficit como un dato más, nunca como algo determinante. Pensemos en otras categorizaciones que, por sí mismas, poco nos dicen del individuo (nacionalidad, color del pelo, etnia, entre otras).

Si consideráramos el déficit como un aspecto determinante, nos situaríamos en un paradigma individual centrado en el déficit, caracterizado, como señalan López Melero (1995) y Porras (1998), por:

1. Una gran influencia del modelo biomédico, materializado en la importancia otorgada al determinismo del origen de las deficiencias (causa-efecto), centrándose en aquello que el alumnado no puede o no sabe hacer (su incapacidad) y no en su competencia.
2. El etiquetaje que comporta la visión biomédica y psicométrica, que clasifica y compartimenta las deficiencias por categorías. Ello conlleva el estatisimo de la categorización, es decir, su permanencia en el tiempo, reduciendo las expectativas de la propia persona y su entorno familiar, educativo y comunitario, defendiendo consecuentemente la segregación en centros específicos según cada categoría.
3. El concepto transmisivo de la enseñanza, al considerar que el alumno es un ser pasivo, que no tiene capacidad y que requiere de especialistas que le proporcionen aquello de que carece, en una clara actitud compensadora.
4. La poca consideración del contexto socioambiental y educativo, que pueden favorecer las condiciones de aprendizaje y de la reducción de los efectos del déficit.

Opuesto a este paradigma, defendemos el paradigma competencial, al cual nos hemos venido refiriendo, basándose en (López Melero, 1995; Porras, R., 1998):

1. Una perspectiva pedagógica, que valora más las capacidades que las limitaciones o carencias.
2. Las teorías cognitivas de la inteligencia, basadas en el desarrollo de los procesos mentales más que en sus resultados, considerando como educables a todas las personas, reconociendo que pueden haber mejoras a todos los niveles: personal, cognitivo, afectivo y social, según su propio ritmo y posibilidades.
3. La importancia del contexto y la interacción social entre iguales como factor integrador para el desarrollo de la persona (independientemente de si presenta o no déficit), tanto por su incidencia en el desarrollo cognitivo como social, que son interdependientes.

Por tanto, debemos asumir el déficit y reducir los efectos del mismo (Canevaro, 1991). Dado que, en función del contexto físico, familiar, social y, cómo no, el escolar, un mismo déficit puede comportar discapacidades muy diversas y, en consecuencia, necesidades educativas diferentes. Por ello, deben analizarse los efectos de la presencia del déficit en el proceso educativo del alumnado, para poder adecuar la atención pedagógica.

Desde este punto de vista, una vez analizados los efectos del déficit, podremos valorar cómo afrontar la educación del alumnado con problemas de desarrollo y de adquisición de aprendizajes, para conseguir una integración real en el gru-

po clase y prever las principales dificultades que pueden aparecer. Ello implicará un análisis de los recursos que debe ofrecer el centro escolar en su conjunto y adecuarlos a dichas necesidades.

Así, diferenciamos entre déficit (entendido como limitación o privación de alguna facultad o función de tipo estático y permanente) y discapacidad (la consecuencia del déficit), partiendo pues del paradigma competencial, según el cual todas las personas son educables independientemente de sus características individuales.

Llegados a esta constatación, creemos oportuno hacer una serie de precisiones terminológicas que nos ayuden a delimitar con mayor exactitud el concepto de déficit, teniendo en cuenta que hasta el momento ya lo hemos venido utilizando.

Actualmente, para referirse al déficit, conviven terminologías paralelas que pueden llevar a confusión y que vienen siendo utilizadas sin una sistematización en su exacto significado.

Para iniciar estas precisiones conceptuales, consideramos interesante diferenciar entre *déficit* y *deficiencia*. En este sentido, Merani (1982, p. 48) define deficiencia como “Insuficiencia, agotamiento, que impide a una función alcanzar el nivel corriente de la misma”. La UNESCO (1983), refiriéndose a la terminología para la Educación Especial, señala:

“Deficiente, deficiencia, son los términos más generales (...) Están puestos en relación con los términos anomalía y defecto (...) Denotan una falta o insuficiencia que puede ser física, sensorial o intelectual. El vocablo déficit tiene un matiz más cuantitativo y, por ello, más concreto. Designa lo que falta por relación a una norma, más que el hecho de que haya una insuficiencia”.

Otra acepción muy utilizada es la de *handicap*, de origen anglosajón, que mantiene cierta sinonimia con las acepciones anteriores, haciendo énfasis en su significación como desventaja u obstáculo, pero que no presupone una imposibilidad por alcanzar metas determinadas, sino sólo una dificultad para conseguirlas.

Así, como hemos venido diciendo, los términos *déficit* y *discapacidad* (o *handicap*) mantienen significaciones bien distintas, que pueden resultarnos útiles para describir con precisión las necesidades educativas de los niños y niñas con dificultades en su aprendizaje y desarrollo. *Déficit*, pues, se referirá a características de tipo estático, en consonancia con las concepciones de insuficiencia o ausencia. *Discapacidad* tendrá una significación más dinámica con el que

asociamos el concepto de desventaja, ya que se referirá a las consecuencias que se derivan de un déficit y que podrán ser distintas en función de cada individualidad y su contexto inmediato y, por tanto, de su desarrollo personal.

Si en nuestro trabajo optamos por mostrarnos de acuerdo con esta precisión conceptual, no podemos olvidar otras terminologías que vienen siendo utilizadas por muchos autores y que tienen su origen en la OMS (Organización Mundial de la Salud, 1982):

- Deficiencia: toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Pudiendo ser innata o adquirida, temporal o permanente.
- Discapacidad: la ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.
- Minusvalía: una situación de desventaja para una persona, consecuencia social de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su grupo (en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales).

Ruiz Sánchez (2000), basándose en la clasificación de la OMS (1982), sintetiza ésta en los siguientes cuadros-resumen:

<b>DEFICIENCIAS</b>	
<b>DEFICIENCIA</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
<b>INTELECTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De la inteligencia</li> <li>• De la memoria</li> <li>• Del pensamiento</li> </ul>
<b>OTRAS DEFICIENCIAS PSÍQUICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De la consciencia y del estado de vigilia</li> <li>• De la percepción y la atención</li> <li>• De las funciones emotivas y de la voluntad</li> <li>• Del comportamiento</li> </ul>
<b>LENGUAJE Y PALABRA</b>	
<b>VISUALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agudeza visual</li> <li>• Otras deficiencias de la visión y órganos visuales</li> </ul>



<b>OTROS ÓRGANOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Órganos internos</li> <li>• Otras funciones específicas</li> </ul>
<b>MÚSCULO-ESQUELÉTICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabeza y tronco</li> <li>• Mecánicas y motrices de miembros</li> <li>• Alteraciones de miembros</li> </ul>
<b>ESTÉTICAS</b>	
<b>OTRAS DEFICIENCIAS, FUNCIONALES Y SENSORIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De funciones generales</li> <li>• Sensoriales</li> <li>• Otras</li> </ul>
<b>DISCAPACIDADES</b>	
<b>DISCAPACIDADES</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
<b>CONDUCTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia</li> <li>• Relaciones</li> </ul>
<b>COMUNICACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación oral</li> <li>• Oído</li> <li>• Visión</li> <li>• Otras discapacidades de la comunicación</li> </ul>
<b>CUIDADOS CORPORALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones de la excreción</li> <li>• Higiene corporal</li> <li>• Vestirse</li> <li>• Nutrición y otros cuidados corporales</li> </ul>
<b>LOCOMOCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes tipos de marcha</li> <li>• Restricción de los desplazamientos</li> <li>• Otras incapacidades de la locomoción</li> </ul>
<b>UTILIZACIÓN DEL CUERPO EN CIERTAS TAREAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas domésticas</li> <li>• Movimientos del cuerpo</li> </ul>

<b>TORPEZA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas cotidianas</li> <li>• Actividades manuales</li> </ul>
<b>DISCAPACIDADES DERIVADAS DEL ENTORNO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependencia y resistencia física</li> </ul>
<b>APTITUDES PARTICULARES</b>	
<b>OTRAS RESTRICCIONES DE LA ACTIVIDAD</b>	
<b>MINUSVALÍAS</b>	
<b>DESVENTAJAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>DE ORIENTACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad del individuo de orientarse con relación a su entorno</li> </ul>
<b>DE INDEPENDENCIA FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de tener una vida independiente</li> </ul>
<b>DE MOVILIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moverse eficazmente en su entorno</li> </ul>
<b>DE OCUPACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocupar su tiempo de manera habitual</li> </ul>
<b>DE INTEGRACIÓN SOCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en relaciones sociales y mantenerlas</li> </ul>
<b>DE INDEPENDENCIA ECONÓMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir actividad socio-económica habitual y su autonomía</li> </ul>
<b>OTRAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstancias que pueden dar lugar a desventaja social</li> </ul>

Actualmente en España, y a raíz del trabajo que se está realizando en la red asociativa de personas con déficit permanentes (sensoriales, intelectuales o motores), se identifican con el término *personas con discapacidad* (física, intelectual o sensorial), ya que se observa que la palabra minusvalía (literalmente ‘valer menos que’) tiene connotaciones negativas o peyorativas<sup>22</sup>. No obstante, en el contexto educativo, en los textos académicos actuales, al referirse a ciertos alumnos con necesidades educativas especiales, sigue vigente el término de *alumnos con discapacidad* cuando se quiere identificar a aquellos que presentan déficit permanentes físicos, intelectuales o sensoriales.

## 1.4. La Didáctica

Para finalizar la aproximación conceptual a la Educación Física, creemos conveniente y necesario introducirnos en el ámbito científico de la Didáctica, dado que nos sirve de importante marco general de referencia en el contexto educativo donde se inscribe la presente obra.

Partiremos de una breve síntesis histórica, donde se evidenciará el surgimiento de los diversos elementos que fueron apareciendo y que configuraron progresivamente el concepto actual de Didáctica, para finalizar con diferentes aportaciones epistemológicas y terminológicas en las que se concretarán los fundamentos esenciales de la ciencia que nos ocupa. Posteriormente nos introduciremos en la clasificación de la Didáctica, centrándonos a continuación en la Didáctica de la Educación Física y en el estado de la cuestión de la que se ha venido a llamar Didáctica Diferencial.

### 1.4.1. Síntesis histórica

Para este breve recorrido histórico partiremos principalmente de las aportaciones que en este sentido ha realizado Cateura (1996). Observaremos en este punto que, a lo largo de la historia, la Didáctica ha experimentado una evolución desde los primeros planteamientos, donde tenían más presencia los métodos de enseñanza, hasta las corrientes actuales, donde el vínculo principal tiene lugar con el currículo y el papel del docente en tareas de diseño, puesta en

---

<sup>22</sup> A pesar de ello, y especialmente en el ámbito deportivo, el término *minusválido* sigue teniendo vigencia. Como dato significativo, en los Juegos Paralímpicos de Barcelona '92, se utilizaba la terminología *deporte de válidos* y *deporte de no válidos*. En las federaciones de deportes para personas con discapacidad física, se sigue utilizando la denominación *minusválido* (p.e.: Federación Española de Deportes para Minusválidos Físicos).

práctica y revisión de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la Didáctica, como veremos posteriormente, se configura como una disciplina que interpreta los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los objetivos educativos que cada profesora o profesor se propone en su práctica educativa (Fraile, 1998).

Si analizamos el concepto Didáctica desde un punto de vista etimológico, Didáctica procede del griego *Didaktiké*, o ‘Arte de enseñar’ (RAE, 1992). Por tanto, su significado se relaciona directamente con la actividad instructiva.

Los sofistas griegos destacan por ser los precursores de los métodos de enseñanza, proponiendo estrategias de indagación por el propio individuo, ya que consideraban que el conocimiento se hallaba en el interior de la misma persona. Sin detenernos en la época de la época clásica, donde destacan Cicerón, Quintiliano o Séneca, y buscando el origen de la Didáctica como tal, es obligada la referencia a San Agustín (354-430) y su tratado de Didáctica racional *De magistro*, en el cual afloran planteamientos, todavía vigentes, en torno al valor didáctico de la palabra, el autodidactismo y la lección, entre otros.

Con posterioridad destaca San Isidoro (570-636) con sus *Etimologías*, que se considera el principal texto de Didáctica durante la Edad Media. En él se da un valor fundamental a los contenidos a explicar por parte del docente (“magister dixit”): la lección sistemática, el comentario, la exposición...

Cuatro siglos más tarde debe tenerse en cuenta a Hugo de S. Víctor (1096-1141). En su obra *Erudito Didascalía* hallamos el enciclopedismo de los contenidos, que divide en cuatro ciencias básicas: teóricas, prácticas, mecánicas y lógicas.

Posteriormente Santo Tomás de Aquino (1255-1272) sentará las bases, a lo largo de su extensa obra, de la mayor parte de los temas de la Didáctica, especialmente en el *De Magistro*, donde presenta una concepción del docente que ha llegado hasta nuestros días.

Se considera que la obra de Ramón Llull (1232-1315) supone la síntesis de las aportaciones de San Agustín y Santo Tomás (de tendencia formalista) y la de San Isidoro y Hugo de S. Víctor (de tendencia predominante en contenidos). En sus obras *El Félix de las Maravillas* y *Doctrina Pueril* apuesta por la enseñanza de las lenguas y de las ciencias de la naturaleza como base de la cultura. En este sentido, como apunta Benedito (1987, p. 5): “se detecta una clara referencia a lo que hoy llamamos Didáctica Específica. Y para nuestro asombro, construye los cimientos del aprendizaje por descubrimiento”.



Juan Luis Vives (1492-1540) es reconocido como el primer antecedente de una Didáctica sistemática. A través de sus aportaciones se observa un planteamiento amplio de la problemática didáctica, y, concretamente, en sus obras *De anima et vitae* y *De Disciplinis* se recogen temas que hoy todavía son vigentes: la eficacia de la transmisión de contenidos, los contenidos según las edades, la correlación entre las actividades de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, el análisis del docente... Así, su obra es un referente que sitúa a la Didáctica como una de las Ciencias de la Educación.

A caballo entre los siglos XVI y XVII cabe citar la obra de Ratke (1571-1635). Se le considera como el precursor del realismo pedagógico-naturalista, fundamentando su Didáctica en el *Método Natural*. Dicho método contempla que la Didáctica tiene sus reglas precisas que derivan tanto de la Naturaleza como del intelecto, de la memoria y de los sentidos. Así, la búsqueda del conocimiento será a través del experimento y de la inducción.

En la misma época, Descartes (1596-1650), en su *Discurso del Método*, renueva la metodología investigadora y establece los principios didácticos de la sistematización y claridad de la expresión docente.

No obstante, se destaca como el primer autor que trata la Didáctica como disciplina científica a Juan Amos Comenio (1592-1670). En su obra *Didactica Magna* (1657), sienta las bases de una teoría de la enseñanza basada en la concepción cíclica de la enseñanza, en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los recursos didácticos y de la escuela materna, en la delimitación del currículo, en la visión integral del alumno y la alumna, y en el estudio del docente.

Ya en el siglo XVIII, Rousseau, que ya ha sido tratado en el apartado 1.1.1., aporta a la didáctica, especialmente a través de su obra *L'Émile*, aspectos psicológicos y pedagógicos de la educación, como son la instrucción cualitativa, el activismo, el descubrimiento como fuente de conocimiento, la educación integral del individuo, etc. Pestalozzi (también citado en el apartado 1.1.1.) insiste, como discípulo de Rousseau, en una educación integral, teniendo en cuenta los aspectos morales, intelectuales y físicos. Su método se apoya en el principio metodológico de la intuición y en la progresión de lo simple a lo complejo, cuestionando la memorización como método de enseñanza.

Herbart (1776-1841) intentó que el método didáctico adquiriera la categoría de ciencia a través de sus dos obras principales: *La Pedagogía General deducida del fin de la educación* y *Ensayo de un curso de Pedagogía*. Para Herbart, la instrucción constituye el más importante de los medios educativos. Entre sus discípulos cabe destacar a Otto Willman (1839-1920), autor de la obra *Didáctica o teoría de la formación humana*, que influyó decisivamente a lo largo de la

primera mitad del siglo XX y aún hoy sigue vigente en muchos de sus contenidos.

Desde finales del siglo XIX la Didáctica ha evolucionado y se ha diversificado en tendencias y en número de autores, y al entrar en el siglo XX los criterios científicos han sido cada vez más evidentes. El desarrollo que en esta época experimentan disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Biología, entre otras, influenciaron sin duda a la Pedagogía y, a su vez, a la Didáctica. Este período se caracteriza además por la progresiva sistematización de los estudios didácticos, la utilización del método experimental en la búsqueda de los problemas didácticos, la profundización en la investigación y de los estudios teóricos, el desarrollo de las tecnologías aplicadas, la creciente importancia de las metodologías especiales, destacándose, entre otras, las obras de Schmieder, Guillen de Rezzano y Titone.

La primera mitad del siglo XX fue especialmente intensa en la generación de conocimiento pedagógico. Autores imprescindibles para comprender la educación actual hicieron sus principales aportaciones en sus primeras décadas. Tanto es así que resulta imposible, en el marco de las intenciones de esta obra, detallar mínimamente la cantidad y la calidad de las aportaciones que al conocimiento pedagógico se hicieron en estas décadas. Por ello nos limitaremos a relacionarlas brevemente.

Señalaríamos en primer lugar las experiencias vinculadas con lo que se ha convenido en denominar *Escuela Nueva*, surgida del cuestionamiento de los postulados pedagógicos tradicionales y que resaltaba especialmente la actividad del alumno como elemento básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las aportaciones, especialmente metodológicas, pero también de filosofía de la enseñanza, que realizaron los autores vinculados a la Escuela Nueva han marcado intensamente el desarrollo de la pedagogía actual. Incluiríamos en dicho movimiento los trabajos de Maria de Montessori, Adolphe Ferriere, Ovide Decroly o Celestin Freinet.

También en la misma época surgían movimientos alternativos, como el impulsado por Francesc Ferrer i Guàrdia que, con la denominación de *Escuela Moderna*, recogía los postulados anarquistas de la época como inspiración para la acción pedagógica; los movimientos antiautoritarios, algo más adelante, representados por Alexander S. Neill y la escuela de Summerhill; y aquellos movimientos que proponían la supremacía de los principios colectivos por encima de los individuales. Desde postulados diferentes podríamos citar como principales exponentes de dichos movimientos el colectivismo defendido por Anton S. Makarenko y, más adelante, la pedagogía de la liberación formulada por Paulo Freire.

En la segunda mitad del siglo XX, la Didáctica ha experimentado un enriquecimiento notable debido a las contribuciones de muchos autores del ámbito específico de la Didáctica o de las disciplinas más vinculadas con ella (Psicología de la Educación y del Aprendizaje, Sociología Educativa...). Resulta muy difícil su enumeración, pero si nos limitamos a los autores españoles, destacan, entre otros, Benedito; Imberón; Rodríguez Diéguez; Gimeno Sacristán; Escudero; Fernández Pérez y Pérez Gómez.

Mediante esta breve síntesis histórica se pone en evidencia que el término *Enseñanza* parece constituir el elemento básico que identifica el contenido conceptual de la Didáctica, pero a su vez este término, a través del tiempo, ha resultado insuficiente para precisar y delimitar dicho contenido conceptual.

No obstante, es interesante subrayar, tal y como anota Fraile (1998), que el discurso didáctico ha estado casi siempre vinculado a tendencias reformistas. Así, en los años sesenta, la Didáctica ya no se planteaba la determinación de los fines de la enseñanza, sino que prestaba atención a los procesos de interacción entre el profesorado y el alumnado, considerándolos básicos para la operativización de la enseñanza como un acto a desarrollar en el aula (con una clara influencia de la psicología conductista).

Pero la Didáctica actual, en contraposición al anterior planteamiento, ha puesto de manifiesto la existencia de los condicionantes (afectivos, cognitivos, sociales, intelectuales, ecológicos, metodológicos, ideológicos, entre otros) que deben ser estudiados por el profesional de la docencia para comprender y conocer el alcance y el significado de una enseñanza que tiene como objetivo un aprendizaje creador, activo, reflexivo y crítico, como consecuencia de las nuevas teorías del currículo.

**“Como conclusión, este nuevo conocimiento didáctico se emancipa de los planteamientos tradicionales de la psicología conductista, para atender a corrientes psicológicas, sociológicas y curriculares basadas en fuentes: existencialistas, constructivistas, fenomenológicas, psicoanalíticas y neomarxistas entre otras, que responden y ofrecen alternativas al modelo taylorista [refiriéndose a la programación de la enseñanza-aprendizaje], donde cada docente se compromete con la construcción activa de su currículum” (Fraile, 1998, p. 168).**

#### 1.4.2. Aproximación conceptual

Actualmente se acepta que la Didáctica es una disciplina que posee un campo específico de conocimiento científico. Como las restantes ciencias de la educa-

ción, es una ciencia en constante revisión y reformulación, que encuentra en los diversos autores enfoques distintos en cuanto a la concreción del objeto propio de estudio y de sus métodos. Así, no podemos obviar el debate existente entre aquellos que la consideran únicamente como un campo de conocimientos científicos, y los que la consideran un saber tecnológico. Tal y como señala Benedito (1987), cabe resaltar dos tendencias en la disciplina, que con frecuencia se interrelacionan y se enriquecen mutuamente. Una de ellas se caracteriza por el intento de elaborar una Didáctica científica a partir de estudios globales, con metodologías diferentes, y la otra por la profundización progresiva en aspectos más específicos, buscando la obtención de materiales cada vez más elaborados y con proyección en la práctica educativa (tendencia tecnológica).

**“De todo ello quisiera deducir que (...) la Didáctica puede ser considerada parcialmente como tecnología, al estar provista de una importante vertiente tecnológica, más considerando también que supone un riesgo epistemológico importante el considerarla o definirla globalmente como tal, dadas las características de su propio objeto de estudio. A mi modo de ver, esta doble acepción como ciencia en el marco de las ciencias humanas y como tecnología no es negativa para la didáctica pues responde a la complejidad de su objeto de estudio y evita el carácter alienante que tendría la separación radical de sus vertientes *comprensivo-interpretativa* y *explicativo-aplicativa*” (Puigdemívol, 1995, p. 40).**

Prosiguiendo en la aproximación conceptual, consideramos que sería excesivamente ambicioso, dada la naturaleza introductoria del presente apartado, hacer una relación completa y exhaustiva de las múltiples definiciones que se han realizado de la Didáctica, con el objeto de delimitar conceptualmente la ciencia que nos ocupa. En este sentido, Sáenz Barrio (1994), citando la tabulación realizada por Lara (1992), recoge dieciocho definiciones, realizando posteriormente un análisis comparativo con el objetivo de evidenciar la dificultad que supone la delimitación conceptual de Didáctica. Por ello, consideramos de interés presentar los términos que más aparecen en dichas definiciones, hallando las siguientes cuantificaciones:

En referencia a la delimitación de la disciplina:

- Técnica: 7
- Ciencia práctica: 6
- Ciencia teórica: 6
- 3 definiciones subordinan la Didáctica a la Pedagogía

Con relación al contenido de la Didáctica:

- Enseñanza: 13
- Instrucción: 10
- Aprendizaje: 9
- Formación intelectual: 7
- Normatividad: 7
- Metodología: 4
- Profesor: 3
- Alumno: 3
- Arte: 1

Partiendo pues de la dificultad que supone definir un concepto único de Didáctica, creemos oportuno presentar un grupo de definiciones, a imagen de lo que hemos realizado en la aproximación conceptual de la Educación Física, con la intención de que entre todas nos permitan hacer un primer esbozo de su aproximación conceptual:

- “Didáctica es la ciencia que tiene por objeto la organización y la orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje, tendentes a la formación del individuo, en estrecha dependencia de su educación íntegra” (Escudero, 1981, p. 117).
- “La Didáctica es una ciencia de la educación y de la enseñanza de carácter teórico-normativo, que busca la adquisición de hábitos intelectuales mediante la integración del aprendizaje de los bienes intelectuales” (Ferrández, Sansvisens, 1984, p. 246).
- “Disciplina científica a la que corresponde guiar la enseñanza. Tiene un componente normativo importante que, en forma de saber tecnológico, pretende formular las recomendaciones para guiar la acción. Es prescriptiva en orden a la acción” (Gimeno Sacristán, 1981, p. 34).
- “Ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional donde se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a optimizar, principalmente, la formación intelectual” (Pérez Gómez, 1981, p. 24).
- “Ciencia que busca la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (proceso instructivo) para la formación intelectual. (...)”

La Didáctica como *ciencia* establecerá:

- Principios generales.
- Busca desentrañar la naturaleza, causas, factores, condiciones del acto educativo.
- Tratará metódicamente las características de la instrucción verdaderamente educativa.

Como *tecnología* se preocupará de determinar y demostrar qué métodos, procedimientos y medios son más convenientes para que el proceso didáctico surta los efectos deseados.

Como *prácticas de instrucción educativa* ofrecerá la oportunidad de aprender a realizar las tareas educativas en consonancia con los hallazgos de la ciencia y con las metodologías de ellas deducidas” (Benedito, 1982, p. 44).

- “Necesidad de conjugar los aspectos de la intencionalidad (normativa) y de la realidad del currículum (descriptivo-explicativo), es decir, prescribir guías de acción, pero también reflexionar sobre la realidad didáctica” (Stenhouse, 1984, p. 29).
- “(...) es la ciencia que explica la acción didáctica y determina sus condiciones y modalidades de eficacia. Se llamará didáctica: ciencia práctico-proyectiva, o sea, teoría de la praxis docente, que podremos definir como la síntesis orgánica y funcional de una metodología de la instrucción (fin) con una tecnología de la enseñanza (medio)” (Titone, 1986, p. 35).
- “La Didáctica es la disciplina o el cuerpo de conocimientos científicos, construida a partir del análisis teórico-práctico de todos los procesos que intervienen en la relación enseñanza-aprendizaje, con la intención de mejorar y transformar todos los elementos que participan en la construcción del aprendizaje” (Imbernón, 1992, p. 87).

Del análisis de las anteriores definiciones podemos deducir que todos los autores coinciden, de una manera más o menos explícita, en que:

- El objeto de la Didáctica no es el tratamiento de los fines y objetivos de la educación.
- La consideración de la Didáctica como la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se involucra al docente y al alumno o alumna en un acto de comunicación.

Como conclusión, y tal como anota Fraile (1998, p. 169),

“(...) la Didáctica es una parte de un sistema de ciencias humanas formado por: la psicología, la sociología y la antropología cultural; cuyo objeto formal son los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad aplicada de implicarse en la búsqueda de soluciones útiles para la enseñanza (Ferrández y Sarramona, 1987; Zabalza, 1987; Benedito, 1987). Por tanto, es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para promover su realización consecuente con las realidades educativas (Contreras, 1990)”.

De ahí que actualmente se considere como objeto formal de la Didáctica el conocimiento del conjunto de condiciones sociales y psicopedagógicas que confluyen y determinan el acto de enseñar y aprender (Imberón, 1992). Es decir, la conjunción entre el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los medios para potenciarlos (Pacios, 1980; Aebli, 1988; Stenhouse, 1984; Pérez Gómez, 1985; citados por Puigdemívol, 1995).

### 1.4.3. Didáctica: General, Específica y Diferencial

Existen diferentes clasificaciones de la Didáctica, y en este epígrafe citaremos la que parece que recoge más unanimidad entre las diversas aportaciones. Podemos constatar que la mayoría de las clasificaciones incluyen, de una forma más o menos explícita, los tres grandes bloques que dan título al presente epígrafe: Didáctica General, Didáctica Específica y Didáctica Diferencial. A continuación aportaremos distintas clasificaciones que lo corroboran.

Fernández Huerta (1964) basa su clásica clasificación de la Didáctica en cuatro factores: aplicabilidad normativa, caracteres discentes, modelos heurísticos y modelos expresivos. En los dos primeros incluye la Didáctica General, la Específica y la Diferencial, entre otras. Para este autor:

- La Didáctica General, la más teórica, engloba el conjunto de los conocimientos didácticos aplicables a todos los individuos.
- La Didáctica Específica se refiere a la Didáctica de las materias o conjunto de materias mayoritariamente escolares, dividiéndolas en:
  - Didáctica Específica Generalizada (de la materia en general).
  - Didáctica Específica Particularizada (de las disciplinas que integran una misma área del saber).
- La Didáctica Diferencial, basada en las diferencias individuales de los educandos, atendiendo a sus diferentes peculiaridades. En esta Didáctica se incluiría al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Ferrández, Sarramona y Tarín (1981) clasifican la Didáctica en:

- Didáctica General, entendida como el conjunto de conocimientos didácticos aplicables a todos los individuos.
- Didáctica Especial, considerada como aquella que se aplica en cada una de las disciplinas concretas.

En este sentido, Benedito (1982) divide el contenido de la Didáctica en:

- Didáctica General, que versa sobre los problemas y procesos instructivos a un nivel general.

- Didácticas Especiales, que hacen referencia a las diferentes formas y factores materiales y personales. El autor destaca en esta subdivisión las didácticas específicas de las materias escolares.
- Didáctica Diferencial, que trata de las diferencias individuales del alumnado. Benedito reconoce su escasa utilización, pese a que es nombrada por numerosos autores.
- Tecnología Didáctica, que instrumenta el conjunto de conocimientos sistemáticos que derivan de la Didáctica.

#### 1.4.3.1. *Didáctica de la Educación Física*

Dada la materia que nos ocupa, es obligada la referencia a la Didáctica de la Educación Física. Ésta se inscribe en las denominadas Didácticas Específicas (o Especiales), tal y como hemos visto en el epígrafe anterior, ya que incluye contenidos comunes a la Didáctica General y saberes específicos de su propia parcela de conocimiento.

“La concepción de las Didácticas Específicas se ha venido conformando en el espacio delimitado por dos polos, uno determinado por su consideración de Didáctica Específica, es decir, como aplicación metodológica de los principios de la Didáctica General a un concreto campo disciplinar, el otro, caracterizado por su entendimiento como un saber con subjetividad propia integrada por unos principios didácticos específicos de un campo del saber. En la actualidad, la tendencia dominante es la segunda de las enumeradas, que entiende la Didáctica Específica como una disciplina autónoma en la zona limitada por la Didáctica General y las distintas materias” (Contreras, 1998, p. 29-30).

Así, Contreras (1998), basándose en las aportaciones de Shulman (1986), afirma que el docente de una Didáctica Específica debe ser conocedor de su disciplina, con relación a los contenidos:

- Propios de la asignatura (incluyendo conocimientos prácticos de determinadas materias: juegos, deportes, expresión corporal, danza, etc., y teóricos de asignaturas vinculadas: anatomía, fisiología del ejercicio, biomecánica, etc.).
- Pedagógicos (conocimiento de las posibles estrategias que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos propios de la Educación Física).
- Del currículo de dicha materia (referidos al lugar que ocupa el área en el currículo escolar, los posibles enfoques curriculares y el resto de los contenidos que lo conforman).



Tal y como afirman Gimeno Martín, Pérez y Vizuite (en prensa), a partir de los años sesenta el desarrollo de la Didáctica de la Educación Física ha sido progresivo, de tal forma que se puede asegurar la existencia de un corpus científico-didáctico de la materia. Su aplicación en la realidad escolar está condicionada por el nivel de formación de los docentes y por su capacidad y voluntad de innovar.

Dichos autores insisten en que el objetivo de la Didáctica de la Educación Física es:

**“el entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el marco escolar, y el establecimiento de recursos didácticos y la formulación de soluciones a los problemas que plantea, así como el marco social en que se desarrollan todos los procesos” (Gimeno Martín, Pérez y Vizuite, en prensa, p. 113-114).**

Delgado (1993) ofrece once razones por las cuales se justifica una Didáctica Específica de la materia de la Educación Física:

1. Ser un área de conocimientos propios.
2. Las tareas motrices constituyen sus contenidos propios y singulares.
3. Se caracteriza por su dimensión lúdico-experiencial y dinámica.
4. Incide en la motricidad humana.
5. La implicación incuestionable de las capacidades condicionales.
6. Se intensifican las interrelaciones sociales entre todos los componentes de la sesión, dándose por ello una relación educativa peculiar.
7. Hay más riqueza contextual debido a la necesidad de espacios más amplios y específicos.
8. Los alumnos se organizan físicamente de manera más compleja que la que se estructura en el aula.
9. Se solicita una participación muy activa en las sesiones y, por tanto, se percibe de manera más manifiesta que en el aula.
10. Exige una evaluación más regular ante las respuestas constantes del alumnado.
11. Como contenido es más motivador en etapas infantiles.

En este sentido, es obligada la mención a Sánchez Bañuelos (1986) y a su clásica enumeración de las diferencias entre la enseñanza de la Educación Física y la del resto de las materias que se desarrollan en el aula. Pero no obstante, creemos más oportuno citar la que ha realizado Sáenz-López (1997, p. 37-38) por su profundización (véanse los cuadros de las páginas siguientes).

Visto lo anterior, podemos concluir con Pascual (1997, citado por Contreras, 1998, p. 40) que el campo de estudio de la Didáctica de la Educación Física está formado por:

“(…) el conjunto de elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los contextos en los que el mismo se da en referencia a las conductas motrices de relevancia educativa”.

EDUCACIÓN FÍSICA	AULA
<b>DESARROLLO DE LA SESIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamismo</li> <li>• Implicación integral y global: motriz, psicosocial y cognitiva</li> <li>• Instalaciones y materiales específicos absolutamente imprescindibles</li> <li>• Necesita atuendo especial</li> <li>• Hasta la LOGSE no había programa oficial</li> <li>• Carácter amplio y abierto, lo que provoca:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mayor transferencia a la vida</li> <li>– Gran complejidad organizativa</li> <li>– Más conflictos internos</li> </ul> </li> <li>• La organización puede ser más libre</li> <li>• Puede ser observada desde el exterior</li> <li>• Riesgo físico importante</li> <li>• Ayuda a prevenir lesiones y enfermedades</li> <li>• En Primaria suele ser la clase más motivante</li> <li>• Se descarga la tensión acumulada en las clases</li> <li>• Mayor retención por aprendizajes motrices, motivación y práctica</li> <li>• Comunicación no verbal muy importante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sedentarismo</li> <li>• Implicación cognitiva casi exclusivamente</li> <li>• En general, la instalación y el material son comunes</li> <li>• Normalmente no necesita ropa especial</li> <li>• Siempre ha existido programa oficial</li> <li>• Estructura más simple y organizada:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Menos transferencias</li> <li>- Menos problemas de organización</li> <li>- Menos conflictos</li> </ul> </li> <li>• Organización predispuesta difícil de cambiar</li> <li>• No puede ser observada por nadie ajeno</li> <li>• No tiene objetivos relacionados con la salud</li> <li>• Suelen ser menos motivantes para los niños</li> <li>• Se acumula tensión</li> <li>• Menor retención; sólo hay información, poca práctica y menos motivación</li> <li>• Comunicación no verbal poco importante</li> </ul>

EDUCACIÓN FÍSICA

AULA

ALUMNO

- Mayor relación entre los alumnos/as
- Menos distancia entre profesor/a y alumno/a
- Participación manifiesta:
  - Los resultados se ven inmediatamente
  - El temor a manifestarse no puede ser escondido
  - La desgana es fácil de detectar
  - Organización más libre, evolucionar por todo el espacio
- Los valores de la clase coinciden con los de la vida
- Posibilidades de comunicación elevadas
- La espontaneidad y creatividad se desarrollan más fácilmente
- El alumno/a descarga la tensión de la clase teórica
- Se practican los contenidos implicando conceptos y actitudes y consiguiendo mayor retención de lo aprendido
- Desarrolla más exhaustivamente los sentidos
- Necesita vestimenta adecuada
- En un examen práctico no se puede copiar

- Sólo se relacionan con su compañero de pupitre
- Más distancia; diferente percepción
- No hay participación manifiesta:
  - Más difícil observar los resultados inmediatamente
  - La timidez se disimula
  - Se puede ocultar la desgana más fácilmente
  - Organización más restringida (cada uno en su mesa)
- La utilidad directa no siempre se ve con facilidad
- Comunicación más restringida
- Más difícil desarrollar la espontaneidad y creatividad
- Normalmente el alumno/a acumula tensión
- Los alumnos/as deben memorizar conceptos, sin tener muy en cuenta procedimiento y actitudes
- Desarrollo más restringido de los sentidos
- Normalmente no necesita ropa especial
- En un examen teórico se puede copiar



## EDUCACIÓN FÍSICA

## AULA

## PROFESOR

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción con el alumno/a diferente. Contacto físico frecuente</li> <li>• Comunicación no verbal muy significativa</li> <li>• El profesor/a puede dar constante información sobre los resultados</li> <li>• Mayor responsabilidad hacia el alumno/a por el riesgo de lesiones</li> <li>• Se acumula mayor cansancio físico y psíquico</li> <li>• Necesita vestimenta adecuada</li> <li>• Normalmente necesita mucha información verbal para mantener las normas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posición destacada del profesor/a. Contacto físico muy difícil</li> <li>• Comunicación no verbal no es especialmente importante</li> <li>• Más difícil por no poder observar los resultados de todos los alumnos/as</li> <li>• Menor responsabilidad</li> <li>• Clases más estáticas y organizadas que acumulan menos cansancio</li> <li>• No necesita ropa especial</li> <li>• Situación más estable que requiere menos directrices</li> </ul> |
|--|--|

#### 1.4.3.2. *Didáctica aplicada a la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales*

En este apartado intentaremos aportar el estado de la cuestión respecto a la consideración de si puede justificarse o no una Didáctica Diferencial dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales. Esta discusión no se da desde posturas absolutamente contrapuestas, pero sí se detecta una cuestión de matices muy vinculados al mismo concepto de la Educación Especial. Así, encontraremos autores que defienden una especificidad de la Didáctica basada en la consideración de que existen distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, otros autores abogan por una sola Didáctica, reduciendo tales diferencias a estrategias docentes que a su parecer no justifican tal diferenciación, ya que consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje se rige en todos los casos por las mismas leyes.

Entre los autores que defienden esta última postura, destacamos las aportaciones realizadas al respecto por Puigdemívol (1995):

“¿Cuál es el objeto de estudio de la Educación Especial? ¿La educación de la infancia anormal? ¿Qué clase de infancia y anormalidad? ¿Los ciegos? ¿Los sordos? ¿Los deficientes mentales? ¿O todos juntos?

Formulemos la pregunta más seriamente: ¿existen diferencias de tal grado en el aprendizaje de estos niños en relación con el de los *normales* de quienes teóricamente se ocuparía la didáctica, que justifiquen la concepción de un objeto de estudio diferenciado? ¿Se trata de otra clase de niños para los que no rigen las reglas de enseñanza-aprendizaje aplicables a la infancia en general?” (Puigdellívol, 1995, p. 65).

Para iniciar esta reflexión, como apunta Puigdellívol (1995), debemos plantearnos si la Educación Especial posee un objeto de estudio suficientemente delimitado y, en un segundo nivel de reflexión, si sería positivo para su alumnado la progresiva diferenciación de la Educación Especial como ciencia aplicada con una epistemología propia. Es decir, aumentar no sólo social, sino conceptualmente, los procesos de marginalidad a menudo inevitables que envuelven al alumnado con necesidades educativas especiales.

Apoyándose principalmente en las investigaciones llevadas a cabo en la segunda mitad del siglo XX, recogidas por Lewis (1991), Puigdellívol sostiene que el proceso de desarrollo y aprendizaje de las personas con déficit no es distinto, en su esencia, al del resto de la población, y por tanto todo ello nos lleva a un enfoque distinto de la Educación Especial que hasta el momento se había sustentado en concepciones nosológico-clasificadoras de las deficiencias por lo que, en consecuencia, las acciones educativas y didácticas que se aplicaban se consideraban también distintas. De dichas investigaciones se infiere un enfoque diferente del alcance de los déficits en el desarrollo y aprendizaje del niño y de la niña, que muestran que dicho déficit debe considerarse como una característica más de la persona y que, por tanto, ni es definitoria ni requiere de planteamientos didácticos distintos, puesto que los procesos son los mismos que en el resto de la población.

De este modo, Puigdellívol (1995) apunta cinco formas en que el déficit puede incidir en el aprendizaje del niño y de la niña:

1. *Incidencia nula*: cuando el déficit no afecta en absoluto a las posibilidades de aprendizaje del alumnado, o bien cuando, parcialmente, no influye en determinadas áreas de dicho aprendizaje.
2. *Desajuste formal*: cuando el déficit puede superarse por completo adaptando materiales y recursos didácticos, refiriéndonos al alumnado con déficit motores y sensoriales.
3. *Retraso*: cuando el déficit retrasa significativamente la adquisición de aprendizajes. El retraso no supone la imposibilidad de acceder al aprendizaje, sino la prolongación en el tiempo en el que se lleva a cabo.

4. *Inaccesibilidad*: cuando determinados contenidos o niveles de aprendizaje son inalcanzables como consecuencia del déficit. En estos casos, será necesario recurrir a las modificaciones curriculares significativas (que afectan a objetivos y contenidos de aprendizaje).
5. *Desajuste estructural*: cuando hay déficit que alteran de manera profunda y conjuntamente el grado de consciencia del individuo, su propia identidad y las posibilidades de comunicación con el entorno (discapacidades psíquicas profundas y graves perturbaciones emocionales, como el autismo profundo o las psicosis infantiles). Estas carencias alteran de manera muy decisiva las condiciones básicas para el aprendizaje. En estos supuestos se requieren atenciones básicas, relacionadas con el mundo afectivo y las necesidades esenciales. En consecuencia, en estos casos las necesidades educativas y las actuaciones meramente didácticas pasan a un segundo plano con relación a las necesidades más primarias.

Estas cinco modalidades suponen un medio analítico que nos permite comprender con más precisión la especificidad de los recursos didácticos a aplicar en la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. De este modo, estas cinco formas de incidencia del déficit no deben confundirse con una forma clasificatoria excluyente, ni entenderse que cada una de ellas corresponde a un tipo de déficit concreto. Se trata de ofrecer una visión idiosincrásica de las necesidades educativas del niño y la niña con una deficiencia concreta o una combinación de algunas de ellas. Si consideramos las diferentes áreas de desarrollo y aprendizaje básicas (motriz, sensorial, intelectual, lingüística, afectivo-social, entre otras), deberán contemplarse diversas formas de actuación educativa sobre cada una de ellas.

Esta línea argumental es defendida también implícitamente por autores del ámbito de la Educación Especial, entre otros: Brennan (1988); Bautista (1991); Gallardo y Gallego (1993); Garanto (1993); González Manjón (1993); Sánchez-Asín (1993); Giné, Basil, Bolea, Díaz-Estébanez, Leonhardt, Marchesi, Rivière y Soro-Camats (1997); Sánchez Palomino y Torres (1997) y Porras (1998). Dichos autores sostienen que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no serán concebidos como un grupo esencialmente distinto, sino como un grupo de alumnos y alumnas que responden sustancialmente a las mismas leyes de desarrollo y aprendizaje que los demás, a pesar de que presenten dificultades y ritmos diferentes de aprendizaje. En su educación rigen los mismos principios que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto del alumnado, y de ahí la importancia de los apoyos y los recursos educativos que reciban para poder acceder al currículo, que permitirán minimizar los efectos limitadores del déficit, tal y como pondremos de manifiesto en el apartado 2.3. (“Una escuela para todos y todas”). Así pues, la Educación Especial ya no puede entenderse como la educación dirigida a un

tipo determinado de personas, sino como un concepto normalizador de los recursos y servicios que se ofrecen a aquel alumnado que los requiera, sin la necesidad de establecer categorías (Generalitat de Cataluña, 1992a).

Como vimos en el apartado 1.3.1., al sintetizar el surgimiento y la historia de la Educación Especial, evidenciamos que su nacimiento se debió a la intervención multidisciplinar que, partiendo de la medicina y la psicología, la llevó a inscribirse en el grupo de las Ciencias de la Educación y, especialmente, de la Didáctica, de tal forma que los recursos generados contribuyeron posteriormente en el desarrollo de ésta. En su actual desarrollo no puede entenderse la Educación Especial sin la intervención, además, de las Ciencias de la Educación, de otras disciplinas como la psicología evolutiva, la psicopatología, la psicolingüística, la neurología, la psicología clínica, la logopedia, la fisioterapia, la foniatría, la tecnología ortopédica, la terapia ocupacional, la musicoterapia, las técnicas de expresión corporal, la psicomotricidad, entre otras.

**“Por todo ello tiendo a representarme el desarrollo de la Educación Especial no en sentido vertical, como disciplina emergente, o en fase de alcanzar estatuto propio, sino como un ámbito de conocimientos de desarrollo horizontal y multidisciplinar” (Puigdellívol, 1995, p. 69).**

Si centramos nuestra atención en la Educación Física, basándonos en la argumentación anterior, constataremos a lo largo de los sucesivos capítulos que la Didáctica de la Educación Física no será en esencia distinta por el hecho de atender al alumnado con dificultades y distintos ritmos de aprendizaje. La especificidad existe, pero dentro de los mismos principios que rigen la Didáctica de la Educación Física.

Una vez finalizada la aproximación conceptual respecto a los conceptos de Educación Física, Didáctica y Educación Especial, procederemos al análisis de la coyuntura actual y de los nuevos retos de la educación para ampliar el desarrollo del marco conceptual, que nos permitirá adentrarnos en el contexto de la escuela, la Educación Física y de la atención de las necesidades educativas especiales.

## 2. LA EDUCACIÓN: COYUNTURA ACTUAL Y NUEVOS RETOS

El presente apartado se inicia con la descripción del actual sistema educativo, introduciendo aspectos diferenciales autonómicos que afectan a Cataluña.

Posteriormente se revisarán los currículos de Educación Infantil y Primaria, con relación a la Educación Física, distinguiendo y comparando los planteamientos del territorio MEC y del ámbito autonómico catalán.

Finalmente se analizará, como marco referencial, la regulación de la Educación Especial, la integración escolar como estrategia educativa y la respuesta educativa que debe ofrecerse para asegurar el acceso a la educación de manera efectiva de todos y todas.

### 2.1. El sistema educativo en el Estado de las autonomías

La Constitución española de 1978 estableció los principios necesarios para hacer el tránsito de un Estado centralizado a un Estado de autonomías, con una descentralización de poderes políticos y administrativos. En este sentido, y en materia de educación, la comunidad autónoma de Cataluña, representada por su Gobierno (la Generalitat de Cataluña mediante su Departamento de Educación), dispone de competencia plena en la materia, tal y como señala el Estatuto de Autonomía (Ley Orgánica 4/1979 de 18 de diciembre):

**“Es de competencia plena de la Generalitat la regulación y administración de la educación en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y 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”.**

Así, a lo largo del presente apartado se hará referencia al sistema educativo de ambas administraciones en aquellos aspectos que consideramos más significativos.

#### 2.1.1. La Reforma Educativa: la LOGSE

Tal y como recogimos en la evolución de la Educación Física escolar en España desde el siglo XIX hasta la actualidad (apartado 1.1.3), la Educación Física se consolida como disciplina educativa a lo largo del siglo XX, reconocida legalmente como área educativa con la aprobación de la Ley de Ordenación Ge-



neral del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), equiparándose con el resto de las áreas del currículum.

La LOGSE es pues la concreción jurídica de la voluntad política de iniciar un proceso de Reforma Educativa, con la voluntad de ajustarse al mandato constitucional de 1978<sup>23</sup>, a los cambios sociales y a la nueva coyuntura que plantea el proceso de unificación europea. Configura un nuevo sistema, reformando niveles y estructuras escolares y, especialmente, proponiendo un currículum más adecuado a las demandas educativas y sociales.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1989a), en su Diseño Curricular Base, cita los motivos que inspiraron dicha reforma, en contraposición a la ordenación vigente (la Ley Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 y la Ley de Reforma Universitaria de 1983) que emanaba de la Ley General de Educación y Financiación del Sistema Educativo de 1970:

- La Educación Infantil no estaba considerada como un nivel educativo realmente formativo, hallándose insuficientemente regulada y ordenada.
- La EGB se mostraba excesivamente cargada de contenidos conceptuales, descontextualizados e inadecuados para estimular la reflexión y la asimilación real de los mismos. Además, la doble titulación al finalizar la EGB generaba efectos discriminatorios.
- El BUP adolecía de un excesivo academicismo, la ausencia de enseñanzas técnicas y una escasa actualización de contenidos y metodología, alejado

---

<sup>23</sup> Tal y como señala su Artículo 27:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.

de la contextualización social, cultural y profesional y un bajo nivel de flexibilidad de los programas.

- La FP no respondía a las necesidades que el mercado laboral y profesional reclamaban, su acceso se daba a una edad excesivamente temprana (14 años) y sus planes de estudio no facilitaban la polivalencia ni la conexión de la teoría con la práctica laboral.

A estas carencias cabría añadir la concepción curricular basada en objetivos, en la que el papel del profesorado era sólo el de correa de transmisión de los dictados de la administración educativa, sin intervenir en el proceso de toma de decisiones.

Todo ello derivó hacia la actual ordenación de la Reforma Educativa, que pretende una nueva orientación de la actividad docente caracterizada por (MEC, 1989a, p. 19):

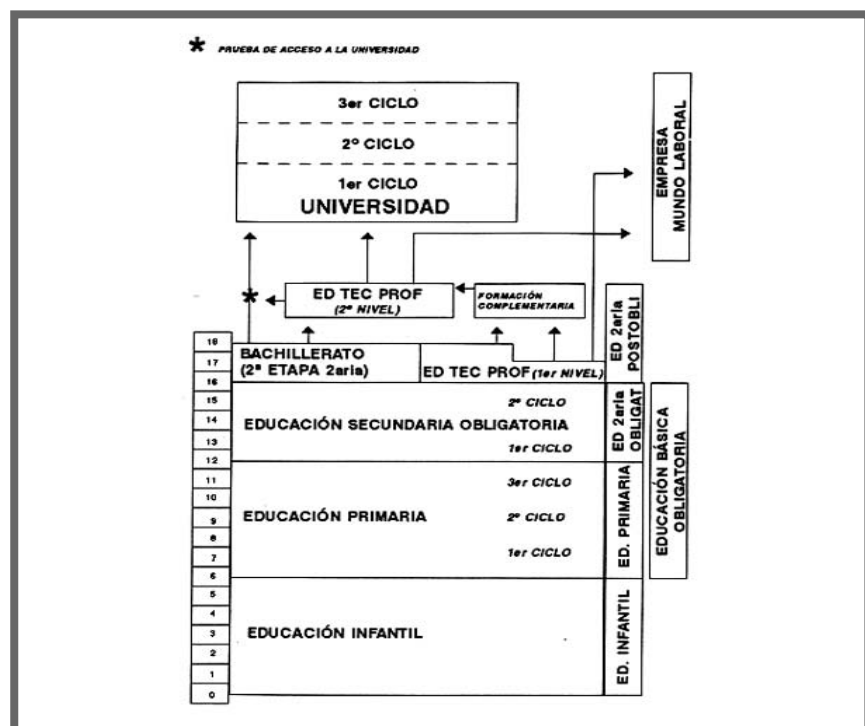
- a) Establecer con claridad las intenciones educativas y los elementos comunes que deben desarrollarse en la enseñanza que afecta a todos los niños y jóvenes del Estado.
- b) Plantear un currículum abierto susceptible de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas y de adaptarse posteriormente al entorno de los/las alumnos/as utilizándose medios y situaciones muy diferentes.
- c) Señalar explícitamente las razones que llevan a establecer tanto las intenciones educativas como la forma concreta de llevarlas a la práctica.
- d) Otorgar al profesorado un papel activo en el proceso de desarrollo de las propuestas curriculares que vayan más allá del mero ejecutor de unos programas, proporcionándole mayor autonomía en la elaboración de proyectos curriculares.
- e) Orientar de forma práctica al profesorado para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la consecución de las intenciones educativas planteadas.
- f) Incorporar las aportaciones planteadas desde el campo de la pedagogía y la psicología, adaptándose en cada momento a las diferentes necesidades de los/las alumnos/as.
- g) Ofrecer una formación común para todos, integral y de carácter polivalente, que se combine en los últimos ciclos con una progresiva optatividad.
- h) Incorporar al sistema escolar contenidos que actualmente se ofrecen fuera de él y que son reclamados por el interés de la sociedad.
- i) Preparar a los jóvenes para vivir su papel de ciudadanos activos proporcionándoles los suficientes elementos de transición a la vida adulta y activa.

Así pues, la voluntad del legislador pretende compensar la situación anteriormente descrita, entre otras medidas tal y como acabamos de señalar, aumentando el grado de autonomía de los centros educativos y del profesorado, descentralizando la administración educativa y adecuándola al contexto territorial y social de cada centro mediante un mayor margen de decisión para organizar las enseñanzas, con un currículo abierto y flexible. De este modo, la planificación didáctica se convierte en el principal instrumento organizador y vertebrador de la educación y de los procedimientos para impartirla.

La LOGSE amplía la etapa de educación básica obligatoria y gratuita hasta los 16 años, edad mínima legal de incorporación al mundo laboral, abarcando un período formativo obligatorio y común de 10 años a través de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

A estas etapas se añadirán: la Educación Infantil, el Bachillerato, la Formación Profesional (de Grado Medio y Superior) y la Universidad, según la estructura que presentamos a continuación:

### Estructura por etapas del Sistema Educativo según la LOGSE (1990)



La organización del currículo en etapas ha sido uno de los cambios más significativos formulados por la LOGSE. Si en la EGB se determinaban los contenidos mínimos a conseguir al finalizar cada ciclo, al plantear etapas como unidad básica de comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, se concretan estos mínimos en un período de tiempo más largo, ofreciendo una perspectiva más amplia y global de la intervención educativa.

Las finalidades de este Sistema Educativo son las siguientes (LOGSE, Título Preliminar, Artículo 1):

- a) Pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) Formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) Capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) Formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) Preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

### 2.1.2. El nuevo marco curricular

#### *El concepto de currículo en la Reforma Educativa*

“El currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación, entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible; dadas unas determinadas condiciones, (...) es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (Gimeno Sacristán, 1989, p. 34).

Iniciaremos este apartado aproximándonos al concepto de currículo que emana de la Reforma Educativa. Nuestra administración educativa plantea el currículo desde dos concepciones complementarias:

- El diseño del currículo  
Entendido como la definición de los fines y contenidos de la enseñanza. Desde este planteamiento, el currículo se considera básicamente como la

planificación (diseño, proyecto) de la intervención educativa, que posteriormente se concretará en la realidad de los centros y aulas.

- El desarrollo del currículo  
Entendido como proceso o como producto. Supone su desarrollo o aplicación en la práctica escolar basándose en la contextualización y concreción de su diseño, que puede afectar a las condiciones físicas, organizativas y pedagógicas del centro escolar. Tal y como señala Stenhouse:

“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).

Esta última concepción del currículo es una de las bases fundamentales de la Reforma Educativa y constituye el marco obligatorio y prescriptivo para la educación obligatoria e infantil, siendo el punto de partida para el diseño y desarrollo curricular que realiza el profesorado en sus centros y aulas, participando en su configuración. Es, pues, una guía para la práctica que nos permite explicar una realidad educativa y sobre la que pueden incidir directamente tanto el profesorado como el alumnado, las familias y la administración, principalmente. De este modo, cuando programamos, cuando tomamos decisiones de tipo organizativo, cuando nos planteamos el significado de las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado, o de la interacción entre éstos, estamos construyendo currículo (Puig-dellívol, 1998):

“Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo se plasman, en último término, en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término de *Diseño del Currículo* para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de *Desarrollo del Currículo* para el proceso de puesta en práctica. Estas dos fases tienen una enorme relación entre sí, ya que la información obtenida en la aplicación del currículo debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículo, evitando que se convierta en una serie de principios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa” (MEC, 1989a, p. 21).

Así, el currículo según el MEC tiene dos funciones básicas. Por un lado, hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y, por otro, servir de guía para

orientar la práctica pedagógica. Es decir, dar respuesta a las cuatro cuestiones clave del proceso educativo: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? La primera pregunta recogería los objetivos e intenciones del currículo, y las tres siguientes hacen referencia al plan de acción que debe seguirse según las intenciones y que se utiliza como instrumento para desarrollar la práctica docente.

### *Las fuentes y las bases psicopedagógicas del currículo*

Para la elaboración del currículo se ha recurrido a diversas informaciones que provienen de distintas fuentes que han fundamentado las intenciones educativas de la reforma y el plan de acción a seguir, configurando el modelo de currículo adoptado:

- La sociología, que permite fijar los contenidos que responderán a las demandas socioculturales de la sociedad y que favorecerán que el alumnado pueda llegar a ser un miembro activo de la sociedad.
- La epistemología, referida a los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. Permite la selección de los conocimientos esenciales y de los secundarios, identificando su estructura y sus mutuas relaciones, facilitando la tarea de secuenciar los aprendizajes de la manera más significativa posible.
- La pedagogía, que recoge la fundamentación teórica y la experiencia educativa adquirida en la práctica docente, aportando nuevas estrategias.
- La psicología, que ofrece información sobre los procesos y factores de desarrollo y aprendizaje del alumnado y que facilita la planificación didáctica: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.

Esta última orientación psicológica del currículo plantea una serie de innovaciones a la hora de enfocar el proceso educativo, que determinan una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción constructivista, tal y como emana de los propios documentos oficiales.

De este modo, se parte de la premisa de que el aprendizaje y el desarrollo son procesos diferentes pero vinculados por una estrecha interdependencia. Nuestro modelo curricular se basa en la función que puede adoptar el aprendizaje escolar en el desarrollo del alumnado, que es un proceso fundamentalmente interno, del que es protagonista el propio alumno o alumna. Mediante la intervención educativa, dicho desarrollo puede verse favorecido o incluso dificultado.

**“(...) que el aprendizaje y el desarrollo humano son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no se puede entender como el desarrollo de un programa inscrito en el código genético ni tampoco con el resultado de una acumulación y absorción de experiencias” (Coll, 1991a, p. 9).**

Para guiar este proceso de construcción, el papel del educador o la educadora es primordial, ya que es quien adoptará el rol de guía y orientador de la adquisición de los contenidos, superando el antiguo modelo que le reservaba un papel exclusivamente transmisivo. De tal forma que serán importantes tanto los procesos individuales de aprendizaje como los factores externos que apoyen o no a dicho proceso.

Destacan en esta concepción constructivista de la intervención educativa los conceptos de *aprendizaje significativo* y de *esquemas de conocimiento*. Respecto a ambos conceptos, recogemos la definición del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña:

**“El aprendizaje significativo es, por definición, un aprendizaje globalizado, ya que implica que el nuevo aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno/a ya sabe o bien con la posibilidad de ser relacionado con aprendizajes posteriores.**

**Desde un punto de vista psicológico, el principio de globalización indica que el aprendizaje se realiza mediante la construcción de esquemas de conocimientos, los elementos de los cuales mantienen entre sí numerosas y complejas relaciones, de tal manera que la incorporación de nuevos elementos da lugar a aprendizajes más significativos cuanto mayor es el número y la complejidad de las relaciones establecidas” (Generalitat de Cataluña, 1992b, p. 16).**

Como consecuencia, el aprendizaje significativo considera al alumno o alumna protagonista de su propio aprendizaje, y por ello se apuesta por una formación personalizada, que tiene en cuenta su desarrollo evolutivo, sus capacidades y su experiencia previa. Así, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando los contenidos recibidos se incorporan en el esquema de conocimiento del alumno o alumna.

Por todo ello, para que un aprendizaje sea significativos deberá cumplir dos condiciones:

- El contenido deberá ser potencialmente significativo (tanto en su estructura interna como desde su posible asimilación, según la estructura cognoscitiva del alumno o alumna).

- El alumnado debe tener una actitud favorable, estando motivado por relacionar lo que aprende con lo que sabe (la importancia de los conocimientos previos).

De tal modo que, en la medida de lo posible, el alumno o alumna pueda utilizar ese aprendizaje en una situación que lo requiera, y relacionarlo con un abanico más amplio de situaciones y de nuevos aprendizajes (aprendizaje funcional). Consecuentemente, la memorización comprensiva será un aspecto básico del aprendizaje significativo, ya que es el fundamento sobre el que se basarán nuevos aprendizajes, a diferencia del aprendizaje repetitivo, basado en una memoria mecánica, que no garantiza la existencia de relación entre lo que se había aprendido y lo que se aprende de nuevo.

En este momento parece indicado introducir el concepto de *zona de desarrollo proximal*, descrito por Vigotsky (1981, citado por Wertsch, 1988). Indica que para que un aprendizaje sea significativo debe mantener una distancia óptima entre el nuevo contenido y los ya asimilados por el alumno o alumna (esquemas de conocimiento ya creados). De no ser así, el aumento de esta distancia será inversamente proporcional a su significatividad y directamente proporcional al aprendizaje mecánico.

Para finalizar las bases psicopedagógicas que fundamentan el currículo, destacaremos la apuesta por el modelo de escuela comprensiva, abierta a la diversidad y compensadora de las desigualdades. Una escuela con una única propuesta curricular de base para todo el alumnado, con la voluntad de ser adaptada a las peculiaridades de cada contexto escolar, de cada grupo, de cada realidad individual.

“Una concepción comprensiva de la escuela supone definir unos planteamientos sobre la atención a la diversidad y aplicar estrategias adecuadas con el fin de dar respuesta a los diferentes intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje, etc.

En definitiva, se trata de garantizar un equilibrio entre la diversidad del alumnado y la comprensividad del currículum diversificando la intervención pedagógica y creando las condiciones adecuadas que permitan el progreso de cada chico y chica” (Generalitat de Cataluña, 1992a, p. 18).

Así, en el actual currículo, se contemplan tanto los contenidos conceptuales como los procedimentales y, especialmente, los actitudinales. Este planteamiento acredita la dimensión integradora del aprendizaje escolar, lo que favorece que el proceso de adaptación curricular, que desarrollaremos a continuación, pueda responder globalmente a las necesidades educativas del alumnado con dificultades o diferentes ritmos de aprendizaje. De este modo, las adapta-



ciones curriculares del alumnado en el que se prioricen contenidos actitudinales o procedimentales con relación a los conceptuales, no los distancia del marco curricular, ya que, por su comprensividad, los contempla como propios del currículo.

### *El modelo curricular*

“El Diseño Curricular adopta una estructura fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación al profesor, que debe adaptarlo a cada situación particular según las características concretas de los alumnos y los otros factores presentes en el proceso educativo. El diseño curricular no es una propuesta de programación, sino un instrumento que facilita y sirve de base a la programación. El carácter abierto del Diseño Curricular se complementa con la preocupación de hacerlo accesible a la mayoría de los profesores facilitando su uso como instrumento de programación. Esto se consigue mediante el establecimiento de niveles de concreción en el Diseño Curricular” (Coll, 1991b, p. 132-133).

Tal y como se desprende de lo dicho hasta el momento, el modelo curricular que asume el MEC es abierto y flexible, permite adaptarse a los diversos factores que intervienen en la intervención educativa, con la única limitación de asegurar unos mínimos curriculares que se desprenden de la enseñanza obligatoria. No podemos obviar que la educación tiene en la Reforma una función socializadora.

“El currículum escolar se justifica por la intención social y socializadora de que los alumnos se apropien de los saberes necesarios para vivir en sociedad, aquellos que preparan para la vida, la vida cotidiana, la de hoy y la de mañana, y que permiten seguir aprendiendo y solucionando de modo personal los sucesivos problemas que se presentan” (Gómez y Mauri, 1991, p. 28).

Se opta pues por un modelo curricular que contiene diversos niveles de concreción, con el objetivo de adecuarse a los distintos contextos socioeconómicos y culturales de los centros, así como a la diversidad del alumnado:

- Primer nivel de concreción

Es el más general de los tres niveles, es de carácter prescriptivo y corresponde al Diseño Curricular Base (DCB) o propuesta de intenciones de la administración educativa (ya sea el Gobierno central o aquellas autonomías con competencias en la materia). Establece los objetivos generales de ca-

da una de las etapas educativas<sup>24</sup> (en Cataluña también los terminales), los objetivos generales de cada una de las áreas curriculares, los bloques de contenidos y los criterios de evaluación. Finalmente, aunque sin ser prescriptivas, se proponen orientaciones didácticas de carácter general para su aplicación de cada una de las áreas.

Otra de las innovaciones que aporta la Reforma Educativa es la categorización de los contenidos<sup>25</sup> educativos en *conceptos*, *procedimientos* y *actitudes*, a diferencia de los sistemas educativos anteriores, donde se priorizaban los contenidos conceptuales por sí mismos, ignorando la interacción de dichos contenidos para conseguir aprendizajes significativos. Así pues, permiten responder a la pregunta ¿qué enseñar? de una forma equilibrada.

En este contexto, los contenidos conceptuales “designan conjuntos de hechos, objetos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los sistemas conceptuales describen relaciones entre conceptos”; los contenidos procedimentales “son un conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia la consecución de una finalidad. Comprenden las habilidades o capacidades básicas, las estrategias o conjunto de acciones que facilitan la resolución de problemas diversos y las técnicas o actividades sistematizadas relacionadas con aprendizajes concretos”; los contenidos actitudinales “son el conjunto de valores o principios que presiden todo comportamiento, de normas o reglas de conducta y de actitudes o tendencias a comportamientos persistentes y consistentes ante estímulos y situaciones” (Generalitat de Cataluña, 1992a, p. 25).

- Segundo nivel de concreción

Se materializa mediante el Proyecto Curricular de Centro (PCC), inscrito dentro del Proyecto Educativo de Centro, priorizando y secuenciando los contenidos del primer nivel, de tal forma que determina los contenidos y los objetivos terminales propios de cada ciclo, ofreciendo orientaciones didácticas para la enseñanza y la evaluación. Compete su elaboración a los equipos docentes de cada centro, implicando la adaptación del DCB a la realidad de cada centro y su contexto, y a las características de su alumnado.

---

<sup>24</sup> Los objetivos generales de etapa especifican las capacidades que el alumnado debe haber adquirido al finalizarla.

<sup>25</sup> Se entiende por contenidos “el conjunto de formas culturales y de saberes socialmente relevantes, seleccionados para formar parte de un área en función de los objetivos generales de ésta” (Generalitat de Cataluña, 1992a, p. 25).

Este segundo nivel de concreción, junto al tercero, aporta el carácter abierto del currículo, ya que permite la adaptación del Diseño Curricular Base.

- Tercer nivel de concreción

Se configura en la programación de aula en el marco del PCC, ajustada a las necesidades ya sea del grupo o de cada caso, y compete su elaboración al equipo de ciclo y a cada profesor o profesora. Implicará una distribución de los contenidos y objetivos a lo largo del ciclo, además de una temporalización con las correspondientes actividades de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

**Cuadro resumen de los niveles de concreción curricular**

<b>PRIMER NIVEL</b>	Diseño Curricular Base	Prescripción administrativa
<b>SEGUNDO NIVEL</b>	Distribución de los objetivos y contenidos por ciclos (Proyecto Educativo de Centro Proyecto Curricular de Centro)	Adaptación al entorno del centro Elaboración propio centro
<b>TERCER NIVEL</b>	Programación de Aula	Adaptación al grupo/aula - ACI Elaboración de ciclo y profesorado

Así, la escuela dispone de flexibilidad organizativa para realizar la adecuación curricular a las necesidades educativas del alumnado, incluyendo las que puedan presentar mayor nivel de especificidad. Este enfoque dinámico del currículo, que se configura progresivamente en función de las características de cada centro y de su alumnado, se convierte en esencial para atender a las necesidades educativas especiales, tal y como desarrollaremos con más profundidad en el apartado 2.3.2.1. (la respuesta a las necesidades educativas especiales desde el currículo).

### 2.1.3. La Educación Física en el currículo de Educación Infantil y Primaria

Tal y como hemos comentado anteriormente al referirnos a la Reforma Educativa, la organización del currículo en etapas ha sido uno de los cambios más significativos formulados por la LOGSE. Dado que la presente obra se centra en las etapas educativas de infantil y Primaria, a continuación sintetizaremos su desarrollo curricular en ambos niveles educativos tanto en lo referido al territorio MEC como en Cataluña.

Pero antes de adentrarnos en el planteamiento concreto de la Educación Física en ambas etapas educativas, consideramos de interés resumir, mediante la aportación de Gimeno Martín, Pérez Ramírez y Vizuet (en prensa, p. 115-116), el cambio sustancial que la Reforma Educativa ha supuesto en las formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia, y su situación curricular como asignatura obligatoria y fundamental en la educación de la población escolar:

- a) “La consideración de la Educación Física como un área de conocimiento de carácter científico, igual que cualquier otra del currículum escolar.
- b) El reconocimiento como una materia que posee un papel definido e identificable dentro de los objetivos generales de la educación, y que está coordinada con el resto de las materias.
- c) La organización de currículos propios desde perspectivas muy novedosas, no tan sólo por sus contenidos de conocimientos, sino sobre todo por su equiparación didáctica con las otras disciplinas, por la aparición de campos nuevos de conocimiento, que hasta ahora sólo habíamos intuido, y por su vocación subyacente de unificar en un vocabulario común estructuras, epistemológica y práctica docente.
- d) La exigencia, como consecuencia de todo lo que hemos dicho, de actitudes creativas y de ruptura en muchos espacios a través de los cuales se movían las concepciones y el desarrollo de la acción de los profesores. Y todo ello nos lleva a planteamientos nuevos sobre:
  - El papel de una ciencia de la acción motriz entre las áreas de conocimiento.
  - Las funciones educativas que esta ciencia debe realizar.
  - La situación de la actividad física, como un contenido procedimental del currículum, en un evidente y necesario giro de perspectivas.
  - La introducción de contenidos teóricos y conceptuales como una base de todo un abanico de actitudes generadas por la incidencia de la Educación Física en la Educación.
  - La incorporación de materiales didácticos nuevos para la Educa-

**ción Física, pero comunes al resto de las disciplinas del programa académico”.**

### *2.1.3.1. La Educación Física en la etapa de Educación Infantil*

Como hemos visto, la nueva estructura del sistema educativo contempla la Educación Infantil como una etapa educativa, de carácter voluntario, que se estructura en dos ciclos: el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años. La finalidad que establece la LOGSE (Art. 7) en la Educación Infantil es “**la de contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños**”. Posteriormente, en el Art. 8, especifica las capacidades que deberán desarrollarse:

- a) **Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.**
- b) **Relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y de comunicación.**
- c) **Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.**
- d) **Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.**

Como podemos observar, todas ellas tienen una implicación, en mayor o menor grado, con la Educación Física, máxime si tenemos en cuenta que en esta etapa los contenidos no deben ser planteados como unidades temáticas independientes, sino contemplados desde la unidad, respondiendo a la necesidad del principio globalizador<sup>26</sup> que reclama esta etapa para facilitar aprendizajes significativos. Por tanto, la LOGSE requiere que la Educación Infantil sea impartida por un maestro o maestra especialista por cada grupo-clase.

#### *Carácter preventivo y compensador de la Educación Infantil*

“(…) la planificación de objetivos y métodos de trabajo en Educación Infantil se realizarán de forma que se prevea el tratamiento de las necesidades educativas especiales” (LOGSE, 1990).

Ya en esta etapa se contempla la detección y atención de las necesidades educativas especiales, reclamando la intervención, si se requiere, de los equipos in-

---

<sup>26</sup> El principio de globalización considera que el aprendizaje es el producto de la creación de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido. Es, así, un proceso global de aproximación del niño o la niña a la realidad que quiere conocer (MEC, 1989a).

terdisciplinares o de asesoramiento psicopedagógico de zona para que colaboren con el maestro de Educación Infantil, tanto en la identificación y valoración de las necesidades del alumnado como en la toma de decisiones pedagógicas que permitan adaptar el currículo. Dicho carácter preventivo y compensador pretende evitar que los problemas de desarrollo y aprendizaje detectados se agraven en etapas posteriores.

### *Justificación de la importancia de la Educación Física*

Dado el carácter globalizador e interdisciplinario de esta etapa educativa, es difícil hallar en el texto curricular una mención específica a la Educación Física. No obstante, podemos constatar referencias a su planteamiento educativo tanto en los currículos del territorio MEC como en el de Cataluña. El MEC apunta que debe conseguirse, a lo largo de esta etapa:

“(…) que los pequeños conozcan global y segmentariamente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, deben poder identificar las sensaciones interoceptivas y exteroceptivas que experimentan y (…) servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas” (MEC, 1989b, p. 117).

A ello añade la importancia de la adquisición de hábitos de salud, higiene y nutrición, reconociendo la importancia de la relación del niño y la niña con su contexto físico y social. Insiste también en la estimulación de la expresión corporal como un medio eficaz de comunicación.

Podemos encontrar también, en la misma línea, referencias concretas en el currículo de la Generalitat de Cataluña:

“Los niños tienen su cuerpo como una herramienta principal de relación con el mundo. En un primer momento, viven este cuerpo indiferenciado del entorno y todavía no pueden establecer los límites corporales, los límites de su individualidad. La interacción que establecen con el entorno les ayuda a definir esta individualidad, pero requiere una participación activa para que puedan constatar los límites del propio cuerpo, mediante el contacto con los límites físicos de los objetos y de las personas, y también con los límites de los deseos y de las necesidades que no pueden satisfacer como querrían. La exploración del entorno y los condicionamientos que éste les presenta, les ayudarán a hacerse una idea real de sus posibilidades. Este proceso de descubrimiento, de conocimiento, debe ser tan amplio y rico como sea posible y debe hacerse desde todas las vertientes que el cuerpo ofrece: las sensaciones, el movimiento, los desplazamientos, la manipula-

**ción, etc., y debe poderse expresar de una manera cada vez más elaborada” (Generalitat de Cataluña, 1992a, p. 28).**

Tal y como se desprende de ambos planteamientos curriculares, en esta etapa la educación de las conductas motrices tiene un papel relevante en el conocimiento de la propia persona y, por tanto, de la identidad que va generándose en relación con el entorno. A través de la motricidad y de los procesos sensoriales y perceptivos, el niño y la niña irán progresivamente aprehendiendo la realidad, comprendiendo y conociendo todo aquello que la configura. De ahí la gran importancia que adquiere en estas primeras edades la Educación Física.

### *Objetivos generales*

A continuación, se relacionan los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil según ambas administraciones (véanse los cuadros de la página siguiente).

Como podemos observar, los objetivos que se plantean en ambos currículos pivotan alrededor del eje del conocimiento del propio cuerpo y en relación con el descubrimiento del entorno, en los cuales ya se hacen referencia a contenidos propios de la Educación Física, como el dominio corporal, la expresión, el desarrollo de los hábitos de salud, el desarrollo sensorial, el conocimiento del espacio y del tiempo, etc.

En Cataluña estos objetivos generales, tal y como ocurrirá en el currículo de Educación Primaria, se amplían con objetivos terminales de cada una de las áreas. En cambio, en el territorio MEC se desarrolla cada una de las áreas con objetivos generales propios.

TERRITORIO MEC (Real Decreto 1333/1991 art. 4)	GENERALITAT DE CATALUÑA (1992a, p. 25)
Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una idea positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.	Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo y de sus posibilidades adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales adquiriendo	Conseguir el grado de seguridad afectiva y emocional que corresponde a su momento



PRIMERA PARTE

<p>progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.</p>	<p>madurativo, e ir formándose una imagen positiva de ellos mismos y de los otros.</p>
<p>Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás.</p>	<p>Comportarse de acuerdo con unos hábitos y normas que les lleven hacia una autonomía personal y hacia una colaboración con el grupo social.</p>
<p>Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.</p>	<p>Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y respeto, identificando características y propiedades significativas de los elementos que lo conforman y apreciando positivamente manifestaciones artísticas y culturales adecuadas a su edad.</p>
<p>Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman, y algunas de las relaciones que se establecen entre ellos.</p>	<p>Discriminar, relacionar y retener datos sensoriales.</p>
<p>Conocer algunas manifestaciones culturales del entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.</p>	<p>Establecer relaciones entre los objetos aplicando las estructuras del pensamiento intuitivo, elaborando una primera representación mental del espacio y, a partir de las propias vivencias, una representación mental del tiempo.</p>
<p>Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrezcan el juego y otras formas de representación y expresión.</p>	<p>Representar y evocar aspectos de la realidad vivida, conocida o imaginada y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que les ofrece el juego y otras formas de representación.</p>
<p>Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendidos por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.</p>	<p>Comunicarse y expresarse de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de los diversos lenguajes: corporal, verbal, gráfico, plástico, musical y matemático.</p>
<p>Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.</p>	<p>Conocer, mediante la participación en manifestaciones culturales, tradicionales y folklóricas, signos de identidad propios de Cataluña.</p>



### Áreas curriculares

Dada la peculiaridad del proceso de desarrollo del niño y la niña en esta etapa, el currículo se organizará en función de áreas o ámbitos de experiencia, distribuyéndose los contenidos y respondiendo éstos al carácter globalizador e interdisciplinar. Por tanto, estas áreas no pueden concebirse como unidades estancas, sino íntimamente interrelacionadas.

“Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño” (LOGSE, 1990, Art. 9.4).

A continuación se distinguen las áreas curriculares definidas por ambas administraciones:

TERRITORIO MEC (1989b)	GENERALITAT DE CATALUÑA (1992a)
1. Área de identidad y autonomía personal.	1. Descubrimiento de uno mismo.
2. Área del medio físico y social.	2. Descubrimiento del entorno natural y social.
3. Área de comunicación y representación.	3. Intercomunicación y lenguajes.
	4. Religión (voluntaria) en Parvulario.

Ofrecemos también qué contenidos contempla cada una de las administraciones, teniendo presente la interdisciplinaridad y globalidad de la etapa.

#### CONTENIDOS TERRITORIO MEC (Real Decreto 1333/1991)

Dada la extensión del currículo de Educación Infantil del territorio MEC, hemos optado, a diferencia del de Cataluña –mucho más breve–, por relacionar los bloques de contenidos de cada área educativa exponiendo sintéticamente

los rasgos de cada una, y explicitando tan sólo aquellos bloques de contenidos que tengan una correspondencia muy estrecha con la Educación Física, sin por ello perder de vista el carácter globalizador e interdisciplinar que define a esta etapa. Asimismo, consideramos que sería reiterativo ofrecer la totalidad del currículo del territorio MEC, dada la similitud con el currículo de Cataluña.

## A. ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Este área aborda contenidos referidos al conocimiento, valoración y control que las niñas y los niños van adquiriendo de sí mismos, y a la capacidad para emplear los propios recursos para la resolución de problemas.

### I. EL CUERPO Y LA PROPIA IMAGEN

#### CONCEPTOS

1. El cuerpo humano.  
Segmentos y elementos del cuerpo humano.  
Características diferenciales del cuerpo.  
Imagen global del cuerpo humano.
2. Las sensaciones y percepciones del propio movimiento.  
Las necesidades básicas del cuerpo humano.  
Los sentidos y sus funciones.
3. Sentimientos y emociones propias y de los demás y su expresión corporal.

#### PROCEDIMIENTOS

1. Exploración e identificación de las características y cualidades del propio cuerpo, tanto global como segmentariamente, y de las diferencias y semejanzas con los otros.
2. Utilización de los sentidos en la exploración del cuerpo y de la realidad exterior e identificación de las sensaciones y percepciones que se obtienen.
3. Manifestación, regulación y control de las necesidades básicas en situaciones cotidianas, así como en situaciones ocasionales.
4. Utilización de las posibilidades expresivas del propio cuerpo en situaciones diversas.
5. Manifestación y regulación progresiva de los sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, intereses, etc.
6. Percepción de los cambios físicos propios y su relación con el paso del tiempo.

## ACTITUDES

1. Aceptación y valoración ajustada y positiva de la propia identidad y de sus posibilidades y limitaciones.
2. Confianza en las posibilidades propias y en la propia capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén al alcance del niño.
3. Valoración y actitud positiva ante las demostraciones de afecto de los adultos y de los demás niños.
4. Aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás, evitando las discriminaciones.

## II. JUEGO Y MOVIMIENTO

### CONCEPTOS

1. Posturas del cuerpo y movimientos en el espacio y en el tiempo.
2. Nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.

### PROCEDIMIENTOS

1. Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo en situaciones lúdicas y de la vida cotidiana.
2. Control activo y adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
3. Adaptación de los ritmos biológicos propios a las secuencias de la vida cotidiana y del propio ritmo a las necesidades de acción de otros.
4. Coordinación y control corporal en las actividades que implican tanto el movimiento global como segmentario y la adquisición progresiva de habilidades motrices nuevas, en las acciones lúdicas y de la vida cotidiana y doméstica.
5. Coordinación y control de las habilidades manipulativas de carácter fino y utilización correcta de los utensilios comunes.
6. Descubrimiento y progresivo afianzamiento de la propia lateralidad, desarrollándola libremente en situaciones de la vida cotidiana y de juegos corporales.
7. Situación y desplazamiento en el espacio real: El niño en relación con los objetos y con los demás.

### ACTITUDES

1. Confianza en las propias posibilidades de acción.
2. Gusto por el ejercicio físico y el riesgo controlado.

3. Valoración de las posibilidades que se adquieren con la mejora en la precisión de los movimientos.
4. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.
5. Aceptación de las reglas que rigen los juegos físicos y ajuste a ciertas normas básicas.
6. Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.

### III. LA ACTIVIDAD Y LA VIDA COTIDIANA

#### CONCEPTOS

1. Las distintas actividades de la vida cotidiana: de juego, domésticas, de cumplimiento de rutinas, de resolución de tareas... y sus requerimientos.
2. Normas elementales de relación y de convivencia.

#### PROCEDIMIENTOS

1. Regulación del propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias, tareas.
2. Planificación secuenciada de la acción para resolver una tarea sencilla, y constatación de sus efectos.
3. Coordinación, colaboración y ayuda con los iguales y con los adultos, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.
4. Regulación de la propia conducta en función de las peticiones y explicaciones de otros niños y adultos e influencia en la conducta de los demás: pidiendo, dando, preguntando, explicando...
5. Hábitos elementales de organización, constancia, atención e iniciativa y capacidad de esfuerzo en la propia actividad.

#### ACTITUDES

1. Iniciativa y autonomía en las tareas diarias, en los juegos y en la resolución de pequeños problemas de la vida cotidiana y doméstica.
2. Actitud de ayuda, colaboración y cooperación, coordinando los propios intereses con los de los otros.
3. Aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la valoración de tareas.
4. Valoración del trabajo bien hecho, reconocimiento de los errores y aceptación de las correcciones para mejorar sus acciones.
5. Actitud positiva hacia la regularidad de las experiencias de la vida cotidiana.

## IV. EL CUIDADO DE UNO MISMO

### CONCEPTOS

1. La salud y el cuidado de uno mismo:
  - Higiene y limpieza en relación con el bienestar personal.
  - Alimentos y hábitos de alimentación.
  - La enfermedad: El dolor corporal.
  - Acciones que favorecen la salud.
2. El cuidado del entorno y el bienestar personal:
  - Limpieza, higiene y cuidado de las dependencias del centro y de otros hábitats de su entorno próximo.

### PROCEDIMIENTOS

1. Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal, utilizando adecuadamente los espacios y materiales adecuados.
2. Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas.
3. Hábitos relacionados con la alimentación y el descanso, utilización progresiva de los utensilios y colaboración en las tareas para la resolución de estas necesidades básicas.
4. Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.

### ACTITUDES

1. Gusto por un aspecto personal cuidado y por desarrollar las actividades en entornos limpios y ordenados.
2. Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.
3. Actitud de tranquilidad y colaboración hacia las medidas que adoptan los mayores en situaciones de enfermedad y pequeños accidentes.
4. Valoración de la actitud de ayuda y protección de familiares y adultos en situaciones de higiene y enfermedad.

## B. ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Esta área contempla aquellos contenidos referidos a la ampliación progresiva de la experiencia del niño y la niña, y a la elaboración de un conocimiento paulatinamente más complejo del contexto físico y social. Se distinguen cuatro bloques de contenidos:

- I. **Los primeros grupos sociales** (contenidos relacionados con los primeros grupos en los que las niñas y los niños se desarrollan y constituyen sus primeros ámbitos de interacción social).
- II. **La vida en sociedad** (contenidos relacionados con ámbitos sociales más complejos, la propia actividad humana y el entorno en que ésta se desarrolla).
- III. **Los objetos.**
- IV. **Animales y plantas.**

Estos dos últimos bloques de contenidos se refieren a elementos al alcance de los niños y niñas, cuyo conocimiento les aproxima a la adquisición de un concepto más ajustado del medio físico y social.

## C. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Esta área contribuye a mejorar las relaciones entre el niño y la niña y su entorno. Incluirán todos aquellos contenidos referidos a las distintas formas de comunicación y representación que posibilitan la interacción entre el mundo interior y exterior. Se divide en seis bloques de contenidos, y será el quinto el que desarrollaremos con más profundidad por su estrecha relación con la Educación Física.

- I. **Lenguaje oral.**
- II. **Aproximación al lenguaje escrito.**
- III. **Expresión plástica.**
- IV. **Expresión musical.**
- V. **Expresión corporal.**
- VI. **Relaciones, medida y representación en el espacio.**

## V. EXPRESIÓN CORPORAL

### CONCEPTOS

1. **Control del cuerpo: actividad, movimiento, respiración, reposo, relajación.**

2. Posibilidades expresivas del propio cuerpo para expresar y comunicar sentimientos, emociones, necesidades.

## PROCEDIMIENTOS

1. Descubrimiento y experimentación de los recursos básicos de expresión del propio cuerpo (movimiento, sonido, ruidos), individualmente y en grupo para expresar los sentimientos y emociones propios y los de los demás.
2. Utilización con intencionalidad comunicativa y expresiva de las posibilidades motrices del propio cuerpo: Interpretación de nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos. Mantenimiento del equilibrio en diversas situaciones de actividad corporal.
3. Ajuste del propio movimiento al espacio y al movimiento de los otros.
4. Imitación y representación de situaciones, personajes e historias sencillas, reales y evocados, individualmente y en pequeños grupos.
5. Interpretación y representación de algún personaje atendiendo a sus estados emocionales, su vestuario y aspecto físico.

## ACTITUDES

1. Disfrute con la dramatización e interés por expresarse con el propio cuerpo.
2. Interés e iniciativa para participar en representaciones.
3. Gusto por la elaboración personal y original en las actividades de expresión corporal.
4. Atención y disfrute en la asistencia a representaciones dramáticas.

CONTENIDOS. GENERALITAT DE CATALUÑA (1992a, p. 28-42)

## ÁREA 1 – DESCUBRIMIENTO DE UNO MISMO

### PROCEDIMIENTOS

1. Observación y exploración de las propias necesidades y posibilidades.
2. Control global y segmentario del cuerpo.
3. Estructuración del espacio: orientación, situación, dirección.
4. Organización de habilidades motrices básicas.
5. Percepción temporal en relación con las actividades cotidianas.
6. Aplicación de los hábitos de autonomía personal.

7. Expresión y manifestación corporal.
8. Imitación, imaginación y simulación.

## HECHOS Y CONCEPTOS

1. Posibilidades del propio cuerpo: perceptivo-motrices, afectivas y cognoscitivas.
2. El propio cuerpo: esquema corporal.
3. El espacio: orientación y organización.
4. Nociones temporales.
5. Noción de identidad.

## ACTITUDES

1. Iniciativa y constancia en la acción.
2. Autoprotección ante los peligros.
3. Esfuerzo para vencer dificultades superables.
4. Valoración de uno mismo.

## ÁREA 2 – DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO NATURAL Y SOCIAL

### PROCEDIMIENTOS

1. Observación y exploración directa y observación indirecta de cualidades perceptibles con los sentidos, de algunos elementos del entorno y de las características morfológicas y funcionales de algunos seres vivos.
2. Experimentación y manipulación de elementos del entorno inmediato.
3. Organización de la vida humana a partir de la propia realidad.

### HECHOS Y CONCEPTOS

1. Características de los elementos del entorno próximo.
2. Elementos que configuran el entorno humano próximo.
3. Las costumbres y el estilo de vida referidos a la propia cultura.

### ACTITUDES

1. Adaptación al entorno escolar.
2. Estimación, respeto e interés por los elementos del marco natural y social.



## ÁREA 3 – INTERCOMUNICACIÓN Y LENGUAJES

### *Lenguaje verbal*

#### PROCEDIMIENTOS

1. Comprensión oral de los mensajes emitidos en contextos significativos por personas o medios de comunicación.
2. Expresión oral en situaciones comunicativas según las convenciones de la lengua.
3. Memorización de hechos y situaciones relacionadas con contextos significativos.
4. Adquisición de vocabulario en contextos significativos.
5. Iniciación al lenguaje escrito.

#### HECHOS Y CONCEPTOS

1. Reflexión inicial sobre el lenguaje oral y escrito.

#### ACTITUDES

1. Participación y adecuación comunicativa.

### *Lenguaje musical*

#### PROCEDIMIENTOS

1. Percepción y comprensión auditivas.
2. Ejecución y expresión de cualidades y posibilidades del mundo sonoro.
3. Iniciación a la representación gráfica de los sonidos.

#### HECHOS Y CONCEPTOS

1. Elementos y materiales del lenguaje musical.

#### ACTITUDES

1. Respeto y sensibilidad por la expresión musical.

### *Lenguaje plástico*

#### PROCEDIMIENTOS

1. Percepción sensorial de los elementos del entorno inmediato.
2. Memorización visual de datos obtenidos por la observación.
3. Organización de la grafomotricidad.
4. Aplicación de técnicas básicas: pintura, dibujo, modelaje, collage, construcciones.
5. Representación subjetiva u objetiva de elementos y situaciones vividas o imaginarias.
6. Aplicación de hábitos de limpieza y orden.

#### HECHOS Y CONCEPTOS

1. Lenguaje visual y plástico como un instrumento de comunicación y de representación.
2. Elementos básicos del lenguaje visual y plástico: línea, forma, color, textura, espacio.

#### ACTITUDES

1. Interés y constancia en las actividades plásticas.
2. Valoración de las producciones plásticas.

### *Lenguaje matemático*

#### PROCEDIMIENTOS

1. Observación y manipulación de objetos y materiales seleccionados.
2. Relaciones cualitativas y cuantitativas:
  - Por similitud o diferencia.
  - Por atributos comunes atendiendo a categorías universales o establecidas previamente.
  - Por más de un atributo común.
3. Comparaciones de tamaños y medidas en objetos manipulables: grande-pequeño-mediano, largo-corto, ancho-estrecho, grueso-delgado, alto-bajo, pesado-ligero.
4. Relaciones espaciales y topológicas.
5. Estrategias ante el planteamiento y solución ante situaciones diversas.

## HECHOS Y CONCEPTOS

1. Los atributos.
2. Números naturales hasta el 9.
3. Nociones de medidas: grande-pequeño-mediano, largo-corto, ancho-estrecho, grueso-delgado, alto-bajo, pesado-ligero.
4. Nociones básicas relacionadas con la geometría: dentro-fuera, abierto-cerrado, frontera-región.
5. Primeras nociones de espacio: orientación, organización y direccionalidad.
6. Figuras geométricas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo. Cuerpos geométricos: esfera, cubo.

## ACTITUDES

1. Valoración de los recursos matemáticos.
2. Interés por dar las respuestas adecuadas.

### ÁREA 4 – RELIGIÓN (VOLUNTARIA EN PARVULARIO)<sup>27</sup>

## PROCEDIMIENTOS

1. Captación de mensajes de comunicación entre personas.
2. Expresión de formas de convivencia humana y cristiana: saludos, acogida, perdón, despedida, agradecimiento...
3. Interpretación y representación de experiencias y sentimientos que expresen alegría, cariño, felicidad y comunión.
4. Reproducción de hechos y situaciones de relatos concretos del Evangelio.

## HECHOS Y CONCEPTOS

1. Figuras, hechos y situaciones del Evangelio.
2. Lo *Sagrado* experimentado por medio de silencios, lugares, celebraciones de fiestas y acontecimientos cristianos.
3. Signos externos de la religiosidad en Cataluña.
4. Jesús, amigo de los niños y de todos.

---

<sup>27</sup> La religión es la católica y el currículo es el propuesto por los obispos de las diócesis catalanas.

## ACTITUDES

1. Vivencia de las fiestas de origen cristiano.
2. Aceptación de sí mismo y de toda persona.
3. Respeto y estima de las personas, de los animales y de las cosas.
4. Actitud de ayuda a los compañeros.
5. Respeto hacia las normas de convivencia.
6. Descubrimiento del mundo circundante a partir del yo y de sus círculos ambientales.
7. Agradecimiento de los dones que nos rodean: familia, maestros, amigos, animales, plantas y naturaleza.
8. Apertura a lo trascendente a partir de las vivencias básicas.

Si comparamos ambas propuestas, podemos observar que las áreas más comprometidas con la Educación Física son *Identidad y autonomía personal* en el territorio MEC y *Descubrimiento de uno mismo* en Cataluña (correspondientes a las áreas número uno en ambas). En cuanto a las diferencias más significativas respecto a los contenidos propios de la Educación Física, la salud, análogamente a lo que ocurrirá en Primaria, se incluye en el territorio MEC en uno de los bloques de contenidos (en el número cuatro *El cuidado de uno mismo* del área de identidad y autonomía personal), mientras que la Generalitat de Cataluña la contempla como un eje transversal.

Otra distinción la hallamos en la expresión corporal. Está ubicada específicamente como tal dentro del área número tres *Comunicación y representación* en el territorio MEC, mientras que en Cataluña se sitúa en el área *Descubrimiento de uno mismo*. En este punto concreto consideramos más acertada la propuesta del MEC, ya que se considera una forma más de comunicación, al mismo nivel que el resto de las modalidades comunicativas (el lenguaje verbal, la expresión plástica, la expresión musical, el lenguaje escrito y la forma de representación matemática). Pese a estas apreciaciones, se observa una correlación significativa en el planteamiento de ambas instituciones.

En el currículo de Cataluña, nos llama la atención que en el área cuatro, *Religión*, se relacionan contenidos estrechamente vinculados con los propios de la Educación Física en estas edades. A título de ejemplo, en el contenido procedimental *Captación de mensajes de comunicación entre personas* propone como objetivos terminales:

- Captar la estima por medio de gestos, expresiones corporales, signos o símbolos.
- Relacionar todas aquellas expresiones significativas con el mensaje que llevan.

- Acostumbrarse a expresar sentimientos vitales por medio de símbolos espontáneos.

### 2.1.3.2. *La Educación Física en la etapa de Educación Primaria*

La finalidad que establece la LOGSE en la Educación Primaria es:

**“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” (Artículo 12).**

Para dar respuesta a dicha finalidad, el currículo contempla las siguientes áreas educativas, que serán obligatorias y que tendrán un carácter global e integrador:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Lengua castellana, lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma correspondiente y Literatura.
- Lenguas extranjeras.
- Matemáticas.

Se estructura en seis cursos académicos, desde los 6 a los 12 años, divididos en tres ciclos. A cada grupo se le asigna un único profesor o profesora a lo largo de cada ciclo, reconociéndose la necesidad de profesorado especialista en determinadas áreas del currículo (Idioma Extranjero, Música y Educación Física).

En su Capítulo Segundo, Artículo 13, la LOGSE concreta qué capacidades ha de adquirir el alumnado en la Etapa Primaria:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de su Comunidad Autónoma.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que les permitan moverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionen.
- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con éstos.

- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción que les ofrecen.
- h) Valorar la higiene y la salud del propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Como se constata, las dos últimas hacen referencia específica a la Educación Física, a pesar de que todas las capacidades podrán ser tratadas globalmente por todas las áreas curriculares.

Para poder desarrollar estas capacidades, se plantean los objetivos de la Educación Primaria, tanto desde el MEC como desde la Generalitat de Cataluña, cuya mayoría, como podremos observar, pueden ser trabajados desde el área de Educación Física.

### OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA TERRITORIO MEC (Real Decreto 1006/1991)

- a) 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.
- b) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
- c) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los propios miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.
- d) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, rechazando discriminaciones basadas en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.
- e) Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente en lo posible a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
- f) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- g) Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano y elaborar, en su

caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

- h) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
- i) Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.
- j) Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.
- k) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humanas y obrar de acuerdo con ellos.

### OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA GENERALITAT DE CATALUÑA (1992a, p. 25)

- a) Conocer y aceptar la propia identidad, sus posibilidades afectivas y de relación y progresar en la autonomía y la iniciativa personal.
- b) Conocer el propio cuerpo y las posibilidades motrices y progresar en la adopción de hábitos de salud e higiene personal.
- c) Mostrarse participativo y 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.
- d) Resolver situaciones o necesidades de la vida cotidiana mediante procesos de identificación, planificación, realización y verificación de actividades a su alcance.
- e) Conocer y utilizar correctamente y apropiadamente la lengua catalana, y, si es el caso, la aranesa<sup>28</sup>, tanto oralmente como por escrito, utilizándola normalmente como una lengua vehicular y de aprendizaje.
- f) Conocer la lengua castellana a nivel oral y escrito de manera que pueda utilizarla apropiadamente como una fuente de información y vehículo de expresión.
- g) Comprender y expresar en lenguas extranjeras mensajes sencillos dentro de un contexto.
- h) Comprender el medio físico y natural, los principales mecanismos que lo rigen, a partir de la observación rigurosa de hechos y fenómenos sencillos, y la importancia que su conservación y mejora tiene para la humanidad.

<sup>28</sup> Lengua propia de la comarca del Valle de Arán, cooficial en dicho territorio con el castellano y el catalán.

- i) Conocer los derechos fundamentales de Cataluña en sus aspectos naturales, sociales, culturales e históricos, en tanto que medio definidor de la identidad nacional y personal, y progresar en el sentimiento de pertenencia al país.
- j) Mostrar actitudes de respeto, conservación y uso correcto de los recursos materiales, técnicos y naturales.
- k) Utilizar los conceptos y las relaciones matemáticas elementales y dominar las operaciones básicas con tal de representar e interpretar el espacio, las situaciones y las experiencias, mediante el lenguaje matemático.
- l) Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para gozar de las manifestaciones artísticas.
- m) Conocer y gozar del patrimonio cultural, participar en su conservación y respetar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos y las personas.
- n) Aplicar los conocimientos adquiridos para resolver de forma creativa problemas diversos, con los recursos apropiados y conocidos.
- o) Aplicar, individualmente y en equipo, metodologías de trabajo intelectual, incluyendo la utilización de los recursos de la tecnología de la información, que estimulan el aprendizaje y la creatividad y permiten reducir tareas rutinarias.

### *Fundamentación y justificación del área de Educación Física*

Para desarrollar este apartado tendremos como principal referencia las aportaciones que al respecto ha realizado Lleixà (1998). El MEC defiende su presencia como área curricular basándose principalmente en las siguientes consideraciones:

“La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que relacionados con el cuerpo y su actividad motriz contribuyen al desarrollo personal y a la mejor calidad de vida. En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas.

(...) La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma” (Real Decreto 1344/1991).

A ello deberemos añadir las funciones que relaciona el MEC reconociendo su amplitud y multifuncionalidad, por considerar el movimiento una base fundamental de su acción educativa específica, tal como explicamos en el apartado 1.2.4., refiriéndonos a los fines de la Educación Física. Además, como área



curricular, queda justificada ya que colabora en la consecución de los objetivos propuestos en la enseñanza primaria: facilita la socialización, la autonomía personal, los aprendizajes instrumentales básicos, mejora las capacidades cognitivas, comunicativas, expresivas, lúdicas y motrices.

Por su parte, la Generalitat de Cataluña, en una línea similar al MEC, se basa en las siguientes premisas:

“La Educación Física como un factor importante en el desarrollo integral de la persona (...) debe contribuir a la mejora de la calidad de vida y crear hábitos y comportamientos favorables a la plena realización (...) debe encajarse a la consecución de finalidades utilitarias, higiénicas y éticas (...) El alumnado tiene una necesidad de movimiento que forma parte de su proceso evolutivo y de desarrollo” (Generalitat de Cataluña, 1992b, p. 64).

**CUADRO RESUMEN DE LA  
FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN  
DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA  
(Lleixà, 1998, p. 333 y 351)**

TERRITORIO MEC	GENERALITAT DE CATALUÑA
Contribuye al desarrollo personal	Factor importante en el desarrollo integral de la persona
Mejora la acción motriz y la reflexión sobre la misma	Mejora de la calidad de vida
Contribuye a la calidad de vida	Contribuye a crear hábitos de comportamiento favorables a la plena realización
Demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física	Necesidad de movimiento como característica del momento evolutivo
Utilización constructiva del ocio	Las adquisiciones relacionadas con el propio cuerpo y el movimiento condicionan el proceso evolutivo y de desarrollo
Favorece la socialización y la autonomía	
Mejora las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento	

Como podemos observar, ambas aportaciones en su introducción fundamentan y justifican el área de Educación Física como materia educativa.

*Finalidades y objetivos*

A continuación, en el siguiente cuadro se presentan los objetivos generales de la Educación Física según ambas administraciones.

**OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA PRIMARIA**

TERRITORIO MEC (Real Decreto 1344/91)	GENERALITAT DE CATALUÑA (1992b, p.64)
1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizarse el tiempo libre.	1. Conocer y aceptar el propio cuerpo, así como sus posibilidades de movimiento.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.	2. Tomar conciencia de la propia situación motriz en el espacio y el tiempo y en relación con las otras personas, con los objetos y en medios diversos.
3. Regular y dosificar el esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.	3. Alcanzar un dominio corporal y postural adecuados, así como una mejora genérica de la condición física.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.	4. Utilizar las habilidades y destrezas básicas correspondientes a la acción motriz, utilizando la observación, el análisis y la imaginación en la resolución de problemas motrices.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	5. Identificar y utilizar formas de comunicación expresivas corporales, desarrollando el sentido estético y creativo.



<p>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>	<p>6. Conocer, identificar y utilizar las habilidades y las destrezas específicas fundamentales de las actividades físicas propuestas a lo largo de la etapa, las cuales deben incluir formas de desplazamiento y de manejo de objetos variados y diversificados.</p>
<p>7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.</p>	<p>7. Valorar y disfrutar de la actividad física, con vistas al bienestar tanto físico como mental, practicando hábitos de higiene personal.</p>
<p>8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.</p>	<p>8. Conocer, identificar y experimentar diversas actividades físicas en la naturaleza y en medios diferentes del habitual, demostrando respeto hacia el entorno.</p>
	<p>9. Acceder al comportamiento social, que facilite el crecimiento individual mediante la participación solidaria, la responsabilidad y el respeto a las otras personas y, especialmente, la utilización de las relaciones de cooperación indispensables en una actividad física colectiva.</p>
	<p>10. Conocer la realidad deportiva de su territorio y los recursos que le ofrece para la práctica de la actividad física como una manera más de utilizar el tiempo de ocio.</p>

En Cataluña, los objetivos generales se amplían con treinta y dos objetivos terminales del área, que determinan el tipo y el grado de aprendizaje que debe adquirir el alumnado respecto a los contenidos propuestos para alcanzar las capacidades indicadas en los objetivos generales.

Tal y como comenta Lleixà (1998), en el territorio MEC se hacen patentes tres ejes en los que pivotan las capacidades a desarrollar: la salud, la eficacia motriz y la interrelación social. En Cataluña, en cambio, son el cuerpo y su actividad física los ejes principales que dan sentido a estas capacidades.

### *Contenidos*

A continuación se presentan los bloques que agrupan los contenidos a transmitir en cada una de las etapas educativas. En primer lugar relacio-

naremos los cinco bloques del territorio MEC para, posteriormente, citar los de Cataluña.

A medida que se expongan los bloques de contenidos del territorio MEC sintetizaremos brevemente las características de cada uno de ellos. Tal síntesis se hace exclusivamente del territorio MEC ya que, por un lado, su exposición es más clarificadora y, por otro, dada la similitud con el diseño curricular propuesto por la Generalitat, sería reiterativo realizarla en las dos.

## LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA TERRITORIO MEC (Real Decreto 1344/1991)

### 1. EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN

Este bloque es de vital importancia tanto en la Educación Infantil como en los primeros ciclos de Primaria, donde el cuerpo vivenciado es una herramienta básica para el desarrollo del individuo. Incluye contenidos de carácter perceptivo-motriz, que se refieren mayoritariamente al conocimiento, percepción e imagen del propio cuerpo, sus posibilidades motrices y las relaciones del niño o niña con el entorno espacio-temporal.

#### CONCEPTOS

1. El esquema corporal global y segmentario.
2. La percepción del propio cuerpo en reposo y movimiento.
3. Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento, tono, respiración, relajación, contracción, etc.
4. Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo.
5. Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales.

#### PROCEDIMIENTOS

1. Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización.
2. Afirmación de la lateralidad corporal.
3. Interiorización de la actitud postural.
4. Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
5. Experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices.

6. Coordinación dinámica, estática y visomotora para el control dinámico general del cuerpo.
7. Equilibrio estático y dinámico y equilibrio con objetos.
8. Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias).
9. Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, duración).
10. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo (velocidad, trayectoria, interceptación).

## ACTITUDES

1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo.
2. Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo.
3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas realistas de éxito).

## 2. EL CUERPO: HABILIDADES Y DESTREZAS

En este segundo bloque, se aborda la motricidad infantil desde un punto de vista más funcional. Concretamente, se trata del desarrollo de las habilidades motrices, con el objetivo de mejorar la disponibilidad motriz del niño o niña, para dar respuestas eficaces a la propuesta de nuevas situaciones. En este bloque se incluyen tanto los contenidos referidos al desarrollo de las habilidades motrices básicas y específicas como el desarrollo de las capacidades físicas básicas.

## CONCEPTOS

1. Esquemas motores básicos y adaptados: del movimiento genérico a las habilidades básicas como movimiento organizado.
2. Las capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades.
3. Formas y posibilidades del movimiento.
4. La competencia motriz: aptitud global y habilidad.

## PROCEDIMIENTOS

1. Mejora de las conductas motrices habituales a través del ajuste neuromotor.
2. Control y dominio motor desde un planteamiento previo a la acción (razonamiento motor).

3. Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución (desplazamientos, giros, saltos, manejo de objetos: botes, desplazamientos con balón, lanzamientos y recepciones).
4. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.
5. Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptados a diferentes situaciones y medios: transportar, arrastrar, nadar, trepar, reptar...
6. Adaptación de habilidades motrices para desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medios diferentes al habitual (medio natural, medio acuático, la nieve...).
7. Preparación y utilización de actividades recreativas: marcha, acampada, orientación, cicloturismo, etc.
8. Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psicobiológico).

## ACTITUDES

1. Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
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.

## 3. EL CUERPO: EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

Este tercer bloque contempla la expresión y comunicación a través del cuerpo desde sus expresiones más espontáneas y creativas hasta las más complejas y técnicas. Así, el gesto y el movimiento aparecen como facilitadores de la comunicación humana.

## CONCEPTOS

1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación:
  - Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento.
  - Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización.
2. El ritmo: estructuras rítmicas, *tempo*.
3. Las calidades del movimiento y sus componentes:

- Pesado, ligero, fuerte, suave, lento, rápido.
  - Objeto que se mueve: forma de movimiento, dirección, intensidad, duración.
4. Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.

## PROCEDIMIENTOS

1. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
2. Utilización personal del gesto y del movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.
3. Reproducción de secuencias y ritmos y adecuación del movimiento a los mismos.
4. Práctica de bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple.
5. Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.
6. Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.

## ACTITUDES

1. Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
2. Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad e intencionalidad.
3. Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.
4. Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.

## 4. SALUD CORPORAL

Este bloque propone los contenidos referidos a la consecución de un estilo de vida saludable, dirigidos al desarrollo de hábitos de higiene corporal y de salud física, psíquica y social. Estos hábitos son considerados como factores facilitadores del óptimo desarrollo del alumnado, actuando además como medios de prevención de riesgos.

## CONCEPTOS

1. El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actitudes.
2. Efectos de la actividad física en el proceso de desarrollo, en la salud y en la mejora de las capacidades físicas.
3. Medidas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de materiales y espacios.

## PROCEDIMIENTOS

1. Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación.
2. Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.
3. Adecuación de las posibilidades a la actividad: economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo, concentración y atención en la ejecución.
4. Adopción de medidas de seguridad y utilización correcta de los espacios y materiales.

## ACTITUDES

1. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
2. Autonomía ligada a los aspectos básicos del 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 y equilibrado y de salud

## 5. LOS JUEGOS

Este último bloque plantea el juego como un fin en sí mismo y como recurso metodológico para el desarrollo y aprendizaje del resto de los contenidos del área. De esta manera, partirá de formas más espontáneas y menos regladas hasta finalizar con propuestas más estructuradas en el tercer ciclo de la etapa. Destacaremos la presencia del deporte defendido desde una perspectiva pedagógica.

## CONCEPTOS

1. Tipos de juegos y actividades deportivas.
2. La regulación del juego: normas y reglas básicas.
3. El juego como manifestación social y cultural.
  - Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas en el entorno inmediato.
  - Juegos populares y tradicionales.

## PROCEDIMIENTOS

1. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego (jue-



gos cooperativos, juegos de patio, grandes juegos...).

2. Utilización de las estrategias básicas del juego: cooperación, oposición, cooperación/oposición.
3. Aplicación de las habilidades básicas en situaciones de juego.
4. Práctica de actividades deportivas adaptadas mediante flexibilización de las normas de juego.
5. Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos.
6. Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura.

## ACTITUDES

1. Participación en diferentes juegos considerando su valor funcional o recreativo superando estereotipos.
2. Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza, tanto propia como de los otros, en la práctica de los juegos.
3. Actitud de respeto a las normas y reglas del juego.
4. Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.
5. Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.
6. Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del ocio y recreo.
7. Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.

Como hemos observado, el MEC divide los contenidos en cinco bloques, diferenciando los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En Cataluña, como veremos a continuación, pese a mantener las tres categorías, su organización es distinta: los contenidos se agrupan en cinco bloques procedimentales, cinco conceptuales y diez actitudinales.

## LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA GENERALITAT DE CATALUÑA (1992b, p. 64-65)

### PROCEDIMIENTOS

1. Control y consciencia corporal.
  - 1.1. Control tónico. Control de la respiración.
  - 1.2. Ajuste postural.

- 1.3. Orientación en el espacio. Orientación en el tiempo. Ritmo.
2. La ejecución de habilidades coordinativas.
  - 2.1. Ejecución de habilidades motrices básicas y habilidades motrices específicas.
3. Utilización de capacidades condicionales.
  - 3.1. Aplicación de la fuerza incidiendo en el componente coordinativo.
  - 3.2. Incremento de la resistencia general.
  - 3.3. Mantenimiento de la flexibilidad. Incremento de la velocidad.
4. Expresión corporal y dramatización.
  - 4.1. Expresión de emociones y sentimientos.
  - 4.2. Creatividad motora.
  - 4.3. Representación de personajes, objetos y situaciones.
5. Realización de juegos.
  - 5.1. Ejecución del juego simbólico y dramático, sensorial y perceptivo, de cooperación y oposición, y tradicional.

## HECHOS, CONCEPTOS Y SISTEMAS CONCEPTUALES

1. El esquema corporal.
  - 1.1. La estructura corporal.
  - 1.2. La funcionalidad orgánica.
  - 1.3. Las posibilidades perceptivas.
  - 1.4. Consciencia del propio movimiento y de la postura.
2. Organización del espacio y del tiempo.
  - 2.1. Nociones relacionadas con la propia orientación.
  - 2.2. Nociones de relación entre el cuerpo, los objetos y el espacio exterior.
  - 2.3. Dominio del espacio gráfico.
  - 2.4. Nociones relacionadas con el tiempo. El ritmo.
  - 2.5. Estructuración espacio-temporal.
3. Habilidades motrices específicas.
  - 3.1. Deportes y danzas como elementos culturales.
4. Expresión y comunicación.
  - 4.1. El cuerpo como un medio de comunicación: expresión y comprensión.
5. El juego.
  - 5.1. Juegos tradicionales y populares.

## ACTITUDES, VALORES Y NORMAS

1. Aceptación y estima del propio cuerpo.
2. Iniciativa en la acción.
3. Organización y constancia en la actividad motriz.
4. Gusto y satisfacción por la actividad física.

5. Esfuerzo para vencer las dificultades superables. Autosuperación personal.
6. Valoración de la higiene y la salud.
7. Motivación hacia la comunicación corporal.
8. Aceptación y respeto de la diversidad física, de opinión y de acción.
9. Responsabilidad hacia las normas.
10. Respeto a la naturaleza, a las instalaciones y al material.

Si analizamos ambas propuestas, podemos establecer una estrecha vinculación entre los bloques de contenidos propuestos por el MEC y por la Generalitat de Cataluña. Con relación a los contenidos conceptuales, veremos que existe una correspondencia entre los currículos de ambas administraciones, mientras que las discrepancias, sin ser significativas, se detectan en los contenidos procedimentales y actitudinales.

- El bloque de contenidos *El cuerpo: imagen y percepción* del MEC se relaciona con los bloques *Control y consciencia corporal*, *Esquema corporal* y *Organización del espacio y del tiempo*: el primero correspondiente a contenidos procedimentales y los otros dos a contenidos conceptuales.
- El bloque *El cuerpo: habilidades y destrezas* del MEC se corresponde a *Ejecución de habilidades coordinativas*, *Utilización de las capacidades condicionales* y *Habilidades motrices específicas*: agrupan contenidos procedimentales, los dos primeros, y conceptuales, el tercero.
- *El cuerpo: expresión y comunicación* del MEC se vincula con los bloques *Expresión corporal y dramatización* (procedimental) y *Expresión y comunicación* (conceptual).
- *Los juegos* (MEC) mantiene relación directa con *Realización de juegos* (procedimental).
- *Salud corporal* (MEC) aparece como un bloque propio (independientemente de su tratamiento transversal). En la propuesta de Cataluña se concibe la educación para la salud exclusivamente como un eje transversal. No obstante, se podría establecer una correspondencia con el bloque *Utilización de capacidades condicionales* (procedimientos).

### *Orientaciones didácticas generales*

En el territorio MEC se contemplan las orientaciones didácticas en su guía para la implantación del currículo, denominada *Materiales para la Reforma*. En cambio, en Cataluña sí figuran incluidas en un apartado específico de orientaciones didácticas para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje. A continuación exponemos sintéticamente ambas orientaciones:

**CUADRO RESUMEN DE LAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS  
TERRITORIO MEC (Lleixà, 1998, p. 341)**

<b>TEMAS</b>	<b>ORIENTACIONES</b>
<b>Enfoque globalizador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos organizados de global a específico; carácter cíclico e integrado.</li> <li>• Interdisciplinaridad.</li> <li>• Partir de la realidad del grupo y de cada alumno.</li> <li>• Cuestionarse los aprendizajes previos.</li> <li>• Partir del movimiento espontáneo, cotidiano, de tareas motrices jugadas.</li> <li>• Fomentar la exploración y experimentación del propio cuerpo y movimiento.</li> <li>• Potenciar la observación, el análisis y las relaciones.</li> <li>• Relevancia de la verbalización.</li> <li>• Establecer conclusiones como forma de mejorar la capacidad de síntesis y la memoria motriz comprensiva.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los diferentes métodos en función del aprendizaje.</li> <li>• El modelo de enseñanza-aprendizaje por descubrimiento es más recomendable.</li> </ul>
<b>Atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención individualizada.</li> <li>• Evitar las diferencias individuales debidas al factor sexo.</li> </ul>
<b>Mecanismos de percepción, decisión y ejecución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condicionan el análisis de las tareas.</li> <li>• Condicionan la secuencia de contenidos.</li> </ul>
<b>El juego motor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica basada en el juego motor.</li> </ul>
<b>Intervención del maestro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer actividades que supongan un reto y que permitan el éxito.</li> <li>• Ser consecuente con el hecho de que actúa como modelo y referencia.</li> <li>• En la formación de grupo, es más favorable el grupo heterogéneo.</li> <li>• Comunicación de resultados de forma rápida, motivadora, útil para la corrección.</li> </ul>
<b>Espacios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener en cuenta los espacios no específicos de Educación Física.</li> <li>• Especial tratamiento del espacio natural.</li> </ul>
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polivalentes antes que muy específicos.</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesta en marcha y vuelta a la calma.</li> <li>• Considerar tiempos de recuperación.</li> <li>• Progresar en la etapa de actividades de menor duración a actividades más largas.</li> </ul>

CUADRO RESUMEN DE LAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS  
GENERALITAT DE CATALUÑA (Lleixà, 1998, p. 356)

TEMAS	ORIENTACIONES
Aprendizaje sobre vivencias adquiridas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de los aprendizajes previos.</li> </ul>
El juego como estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece la relación con el entorno y la socialización.</li> <li>• Elemento de observación.</li> </ul>
Actividades deportivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar la especialización prematura.</li> <li>• Tener en cuenta la tradición local.</li> <li>• No priorizar la competición.</li> </ul>
Globalización e interdisciplinaridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar los aprendizajes.</li> </ul>
Conciencia del riesgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia del riesgo en acciones incorrectas o desacordes con las propias posibilidades.</li> </ul>
Hábitos de higiene y salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingestión y digestión de alimentos adecuada a la actividad física.</li> <li>• Ducha y cambio de ropa.</li> </ul>
Indumentaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómoda.</li> <li>• Huir de presiones consumistas.</li> </ul>
Estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuadas al nivel.</li> <li>• Favorecen la variedad en los primeros cursos y la cualidad en los superiores.</li> </ul>
Formación de grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la cooperación y socialización.</li> </ul>
Distribución de espacios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuada y diversificada.</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivador y sin riesgos.</li> <li>• Respeto y conservación.</li> </ul>
Factor temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuencia de actividades en función de la coherencia del aprendizaje.</li> <li>• Intensidad progresiva que decrece al final de la sesión.</li> <li>• Duración adaptada a las situaciones.</li> </ul>

### *Orientaciones para la programación*

Del mismo modo que en las orientaciones didácticas generales, el MEC concreta las orientaciones para la programación en su guía *Materiales para la Reforma*, mientras que la Generalitat de Cataluña las incluye en el diseño curricular.

#### CUADRO RESUMEN DE LAS ORIENTACIONES PARA LA PROGRAMACIÓN - TERRITORIO MEC (Lleixà, 1998, p. 343)

La secuenciación de objetivos y contenidos por ciclos:

- de lo global a lo específico.
- en habilidades motrices, del movimiento global y espontáneo hacia formas más económicas y eficaces.
- en expresión, del movimiento espontáneo al comunicativo y creativo.
- en el juego, de formas espontáneas y menos regladas a formas estructuradas y especializadas.

La organización de contenidos:

- interrelación de contenidos.
- carácter cíclico.
- unidades didácticas.

Es interesante constatar cómo el MEC, al secuenciar los objetivos y contenidos por ciclos, relaciona una priorización de contenidos y objetivos dentro de cada bloque para cada uno de los ciclos de Educación Primaria. Tal priorización está basada en unos criterios más generales que recoge la autora en el cuadro citado. Se insiste en el tratamiento cíclico e integrado de los contenidos a lo largo de la etapa, en la consideración de los aprendizajes previos y del nivel de desarrollo motor y afectivo del alumnado, y por último en los principios del aprendizaje significativo.

Respecto a la organización de los contenidos, ésta asume un papel relevante en la programación. El alto grado de interrelación en los contenidos provoca que a menudo diversos contenidos se agrupan en una misma actividad de enseñanza-aprendizaje. Otra consideración a tener presente es el carácter cíclico de la mayoría de los contenidos (organización en espiral), que aparecen repetidamente a lo largo de la etapa, siendo los objetivos didácticos los que determinen su evolución.

Con relación a la concreción de la programación, el territorio MEC propone las unidades didácticas como programaciones de aula, donde el profesorado

debe decidir qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, con la intención de concretar y detallar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, a través de dichas unidades se organizan los contenidos de aprendizaje a partir de unos objetivos didácticos, los cuales se consiguen mediante unas actividades de aprendizaje y evaluación.

Los elementos que componen una unidad didáctica están muy interrelacionados y constan de los siguientes elementos: contenidos, objetivos didácticos, actividades de enseñanza-aprendizaje y actividades de evaluación.

CUADRO RESUMEN DE LAS ORIENTACIONES PARA LA PROGRAMACIÓN -  
GENERALITAT DE CATALUÑA (Lleixà, 1998, p. 359)

- Proyecto curricular de centro.
- Unidades de programación.
- Modelo de segundo nivel de concreción de carácter orientativo.

En el currículo de Cataluña, las orientaciones para la programación se clasifican en dos tipologías:

- **Generales con relación a la programación en Primaria**  
Ante las prescripciones curriculares del territorio MEC (primer nivel de concreción), escuelas y profesores deben realizar una programación del centro y de cada aula. Ello supone un análisis de los objetivos generales del área, una distribución de contenidos por ciclos, una secuenciación de tales contenidos (segundo nivel de concreción).
- **Un modelo de distribución de objetivos y contenidos por ciclos**  
Tal y como hemos comentado anteriormente, el segundo nivel de concreción del currículo está inscrito en el proyecto curricular de cada centro que distribuye los objetivos y contenidos por ciclos. No obstante, con un carácter orientativo y de guía, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña facilita un modelo de segundo nivel de concreción.

### *Orientaciones para la evaluación*

A diferencia de los dos apartados anteriores, en esta ocasión el territorio MEC ofrece en el currículo unos criterios prescriptivos para la etapa, y en los *Mate-*

*riales para la Reforma* incluye orientaciones respecto a la forma de aplicar la evaluación. Una vez más, la Generalitat de Cataluña incluye todas las orientaciones en el currículo.

CUADRO RESUMEN DE LAS ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN  
TERRITORIO MEC (Lleixà, 1998, p. 346)

FUNCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite "detectar aciertos y éxitos, así como deficiencias y dificultades (...) y con ello tomar decisiones y reconducción del proceso de aprendizaje".</li> <li>• Función de identificación.</li> <li>• Función de diagnóstico.</li> <li>• Función de pronóstico.</li> <li>• Función de motivación.</li> </ul>
TIPOS E INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicial, formativa y final.</li> <li>• Listas de control y registros personales.</li> <li>• Autoevaluación y coevaluación.</li> <li>• Evaluación del proceso de enseñanza.</li> </ul>

CUADRO RESUMEN DE LAS ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN  
GENERALITAT DE CATALUÑA (Lleixà, 1998, p. 360)

FUNCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar decisiones respecto a:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– la programación.</li> <li>– la metodología.</li> <li>– las intervenciones pedagógicas.</li> </ul> </li> <li>• Informar a las familias.</li> </ul>
TIPOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación inicial, mediante pruebas objetivas.</li> <li>• Evaluación formativa en que se valoran actitudes y aptitudes/evaluaciones sistemáticas.</li> <li>• Evaluación sumativa que permite un análisis sobre el grado de consecución de los objetivos.</li> </ul>

En el territorio MEC los criterios de evaluación propuestos determinan qué tipo de aprendizajes y qué grado de adquisición de éstos corresponden al alumnado de la etapa, respecto a las capacidades a desarrollar fijadas por los objetivos generales, y establece quince criterios propios del área de Educación Física. En cambio, la Generalitat de Cataluña recoge esta especificidad en los objetivos terminales del área, tal y como hemos indicado en el subapartado “finalidades y objetivos” del presente punto.



*Elementos de aplicación del currículo (Lleixà, 1998)*

	TERRITORIO MEC	GENERALITAT DE CATALUÑA
HORARIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer ciclo: 140 horas.</li> <li>• Segundo y Tercer ciclo: 105 horas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidad horaria.</li> <li>• 175 horas/ciclo.</li> </ul>
PROFESORADO	Maestro especialista en Educación Física.	Maestro especialista en Educación Física.
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	Desvinculadas totalmente del currículo de Educación Física escolar.	Desvinculadas totalmente del currículo de Educación Física escolar.

La diferencia principal radica en la distribución horaria, que en Cataluña toma una forma flexible en todas las áreas, a pesar que por razones infraestructurales y/o de programación general del centro respecto al horario del profesor o profesora especialista, pueden atenuar dicha flexibilidad en nuestra área.

*Temas transversales*

Es interesante señalar, para finalizar la exposición de la Educación Física en el currículo de las etapas de Educación Infantil y Primaria, que en ambos diseños curriculares se plantean temas transversales, con el objetivo de desarrollar las capacidades del alumnado que les permitan formar parte del tejido social, ejerciendo con normalidad sus derechos y deberes.

Por tanto, en los diferentes niveles educativos, hay aspectos que por su importancia quedan recogidos de manera explícita tanto en los objetivos y contenidos de las diversas áreas. No obstante, hay otros aspectos que también constituyen parte del currículo y que, pese a no formar parte explícita en los contenidos y objetivos de la etapa, se tratan de manera implícita, incluyéndose en los proyectos curriculares de centro.

Dichos aspectos deben ser tratados transversal e interdisciplinariamente, ya que no pueden formar parte de una sola área concreta. De ahí la existencia de los ejes transversales, destacando entre ellos los que hacen referencia a la educación en las tecnologías de la información, la educación del consumidor, la educación vial, la educación para la salud, la educación para la paz y la coope-

ración, la educación moral y cívica, entre otros. Y es en este contexto donde el respeto a la diversidad y las actitudes que pueden educarse a través del modelo de escuela inclusiva merecen nuestra atención. A continuación, pues, recogeremos las intenciones de la LOGSE respecto a la regulación de la Educación Especial en nuestro sistema educativo y, posteriormente, situaremos el concepto de *necesidades educativas especiales* y la respuesta a dichas necesidades desde el centro educativo.

## 2.2. Integración y educación

### 2.2.1. La LOGSE y la regulación de la Educación Especial

En el Capítulo 5 de la LOGSE, en sus Artículos 36 y 37, se regula la Educación Especial en los siguientes términos, que transcribimos textualmente:

#### Artículo 36

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.

La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

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

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. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

#### Artículo 37

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

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

La escolarización en unidades o centros de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

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.

Por tanto, a continuación intentaremos ofrecer las bases teóricas y conceptuales en las que se basa la LOGSE.

### 2.2.2. Principios de normalización, sectorización, individualización e integración

Como se ha descrito en la síntesis histórica de la Educación Especial, las críticas a las concepciones segregadoras en el contexto educativo condujeron a nuevos planteamientos teóricos, normativos y de experiencias de campo que, con la denominación de *integración educativa*, suponen un avance incuestionable en el desarrollo de la Educación Especial. Esta nueva concepción educativa se sustenta en los siguientes principios, cuya delimitación y desarrollo se deben al Informe Warnock (1978):

- Principio de normalización.
- Principio de sectorización de la atención educativa.
- Principio de individualización.
- Principio de integración escolar.

#### *Principio de normalización*

El concepto de normalización es un principio de acción de tipología social, referido no sólo a las personas con déficit, sino a la relación entre éstas y el resto de la sociedad. Tal y como señalábamos en la síntesis histórica, dicho principio fue formulado por primera vez, en 1959, por Bank Mikkelsen, afirmando que se trata de ofrecer “**la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible**” (citado por Fernández González, 1993, p. 89).

Posteriormente, Bengt Nirje, en 1969, amplió el concepto, insistiendo más en el proceso que en los resultados:

“Poner a disposición de todos los retrasados mentales unas condiciones y una forma de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en la sociedad, en tanto en cuanto el retrasado debe estar situado en un entorno parecido al sujeto normal impregnado en una atmósfera cálida y rica en estimulación” (Ortiz, 1988, p. 32).

Pero el primer libro sobre normalización fue publicado en Canadá en 1972 por Wolf Wolfensberger, insistiendo tanto en los resultados como en el proceso y centrándose en el individuo: “normalización es el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles” (Porras, 1998, p. 39). Posteriormente, dicho autor, en 1983, inicia la elaboración progresiva de la *Teoría de la Valorización de los Roles Sociales*, reforzando el principio de normalización (Caspar, 1994). Dicha teoría parte del estudio de la desvalorización social en la historia de las sociedades, constatando que dicha desvalorización es universal y que se ha dado a lo largo de la historia, con la única variante de la tipología de las personas que en cada sociedad han sido desvalorizadas, adjudicándoles roles sin reconocimiento social. Wolfensberger define su teoría como:

“(…) el desarrollo, mantenimiento y/o defensa de roles socialmente valorizados para las personas –y particularmente para aquellas que presentan un riesgo de desvalorización social– usando el máximo posible de medios *culturalmente valorizados*” (Wolfensberger, 1991, p. 53).

La Teoría de la Valorización de los Roles Sociales propone dos estrategias complementarias: la mejora de la imagen social y el desarrollo de las competencias de las personas socialmente desvalorizadas.

El reflejo del principio de normalización en la legislación española se concreta en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985), al cual ya nos hemos referido anteriormente, cuando dice:

“Conforme al principio de normalización, las personas disminuidas no deben utilizar ni recibir servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles. Consecuentemente con ello, ha de tenderse a que dichas personas se beneficien, hasta donde sea posible, del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad integrándose en ella. La aplicación del principio de normalización, en el aspecto educativo, se denomina integración escolar”.

Por tanto, la normalización comporta un cambio de actitudes sociales, es decir, una aceptación de la diferencia reconociendo los mismos derechos a toda la población; en el ámbito educativo, deberá prestarse atención a toda la infancia dentro del sistema ordinario, ofreciendo servicios especiales en el caso de que sea imprescindible.

#### *Principio de sectorización de la atención educativa*

Consiste en aplicar el principio de normalización en el entorno geográfico donde reside el alumnado con el objetivo de prestar los servicios de la comunidad desde una perspectiva de proximidad al ambiente social, físico y familiar, es decir, descentralizadamente.

Dicho principio está diametralmente opuesto al aislamiento en instituciones especializadas, alejadas del entorno habitual y justificadas por una mayor calidad de prestaciones.

#### *Principio de individualización*

Cada alumno o alumna debe recibir la atención educativa que requiere en cada momento de su desarrollo.

#### *Principio de integración escolar*

La tendencia actual apuesta por una educación integrada en contraposición a la educación segregada, basada en los principios que hemos revisado anteriormente: normalización, individualización y sectorización de servicios.

La integración escolar aboga por la unificación de la Educación Especial y la ordinaria, con el objetivo de atender a las diferentes necesidades educativas especiales que puedan presentarse en la población escolar en un mismo contexto educativo. Como recoge Bautista, Birch (1974) define la integración escolar como:

“Un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial, con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, basándose en sus necesidades de aprendizaje” (Bautista, 1990, p. 47).

Bautista también cita a la NARC (Asociación Nacional de Ciudadanos con Retraso, EEUU), la cual afirma que:

“La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal” (op. cit., p. 47).

Tal y como afirma Puigdemívol (1998), el concepto de integración tiene dos acepciones:

- Como **principio social** en su sentido más amplio, expresado en el derecho a todas las personas a participar plenamente de la sociedad en la que viven, ejerciendo deberes y derechos independientemente de sus características individuales.
- Si hablamos de integración escolar, nos referimos a una **estrategia educativa**, una opción en la que se potencia el desarrollo y el proceso de aprendizaje del alumnado con déficit, garantizando la interacción con su entorno comunitario y, por tanto, promoviendo su integración social.

En consecuencia (Ríos, 1996), la integración, como estrategia educativa, debe tender a englobar en todas las actividades posibles a todos los individuos, indistintamente de sus particularidades, facilitando la participación activa, efectiva y real de todas y todos. No debemos entender integración como asimilación de modelos, absorción o etnocentrismo. No se trata de la predominancia de una manera de hacer sobre otra, sino de una convivencia en la diversidad.

“No se integra en abstracto (...) nadie se integra *literalmente* ni en el currículo, ni en un 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 currículo sólo es un instrumento al servicio de dicha dinámica de interacción entre individuos: ni es su finalidad, ni constituye tan siquiera su principal referencia” (Puigdemívol, 1998, p. 305-306).

En este momento, creemos oportuno hacer referencia de nuevo al Informe Warnock (1978, citado por Brennan, 1988), que ha sido referente indiscutible de numerosos países para el desarrollo de programas de integración escolar. Propone un modelo de escolarización que defiende el principio de normalización, buscando una situación lo menos restrictiva posible, con el objetivo de defender la escuela o el aula especial sólo en los casos en que las características

del alumnado así lo requieran. Así, la atención especializada puede tener lugar en la escuela ordinaria, basándose en la valoración de las necesidades educativas del alumnado, antes que en categorías de diagnóstico. Relacionamos a continuación sus fórmulas y niveles de integración:

1. Educación a tiempo completo en una clase ordinaria con toda la ayuda y el apoyo necesarios.
2. Educación en una clase ordinaria con períodos de asistencia a una clase o aula especial o de apoyo.
3. Educación en un aula o unidad especial con períodos de asistencia al aula ordinaria, con plena participación.
4. Educación a tiempo completo en un aula o unidad especial con contacto social con la escuela.
5. Educación en una escuela especial con algunas áreas compartidas con una escuela ordinaria próxima.
6. Educación a tiempo completo en una escuela especial con contacto social con una escuela ordinaria.
7. Educación a corto plazo en hospitales y otros establecimientos.
8. Educación a largo plazo en hospitales y otros establecimientos.
9. Educación a domicilio.

Pero el Informe Warnock no partía de cero. De hecho, a partir de los años sesenta, el surgimiento de las corrientes integradoras dio lugar a algunos modelos de integración que podemos considerar antecedentes del Informe Warnock: el modelo en cascada de emplazamientos de Reynolds (1962), el modelo en cascada de servicios de Evelyn Deno (1970), el modelo de Gearhart y Weishahn (1976) y el modelo de Cope y Anderson (1977). En todos ellos destaca el establecimiento de niveles progresivos de integración en cascada de emplazamiento y/o servicios, que parten de la escuela ordinaria para la mayoría y que progresivamente, en función de las necesidades educativas del alumnado, proponen el aula especial, la escuela especial y los entornos educativos extraescolares para los casos que revisten mayor gravedad. Dichos modelos tienen el objetivo común de flexibilizar la separación entre la escuela especial y la ordinaria (Dueñas, 1989).

Con posterioridad al Informe Warnock, aparece el modelo de Hegarty y Pocklington (1981, citado también por Dueñas, 1989) en la misma línea que los anteriores, pero planteado únicamente desde el punto de vista educativo (excluyendo el asistencial) y que contempla ocho niveles:

1. Clase ordinaria sin apoyo.
2. Clases ordinarias con apoyo al profesor y/o alumnado dentro de la clase.
3. Clases ordinarias con trabajo específico fuera de la clase.

- 4(a). Clase ordinaria como base, unidad especial a tiempo parcial.
- 4(b). Unidad especial como base, clase ordinaria a tiempo parcial.
5. Unidad especial a tiempo completo en escuela ordinaria.
6. Escuela especial a tiempo parcial/escuela ordinaria a tiempo parcial.
7. Escuela especial a tiempo total.

Parrilla (1992, citado por Porras, 1998) señala tres clases de enfoque de la integración basados en el análisis de sus objetivos:

- Integración centrada en el emplazamiento de los alumnos, que aboga por la enseñanza especializada en centros ordinarios, limitando el centro o aula especial a los casos más graves (los modelos citados anteriormente, así como el Informe Warnock, serían un claro ejemplo de este enfoque). Se distinguen tres tendencias: la supresión del centro de Educación Especial (Italia y Noruega), la abolición gradual de dichos centros (EEUU, Canadá y Gran Bretaña) y los que mantienen un sistema dual (Francia y España).
- Integración escolar centrada en proyectos de intervención sectorial, donde el alumno es integrado individualmente, basándose en el déficit del alumnado, pero sin repercusión en el resto de los compañeros ni en la organización escolar.
- Integración escolar centrada en la institución (enfoque institucional), sin duda el más innovador, que se basa en la propuesta de fusión entre la educación general y especial en una sola educación, contemplando la implicación institucional de todo el centro educativo y su entorno en el proceso. Este modelo asume el principio de escuela comprensiva abierta plenamente a la diversidad, modelo acogido por las denominadas escuelas inclusivas.

Si nos centramos en las formas de integración en nuestro país, podemos distinguir tres formas progresivas de integración escolar, basadas en el enfoque centrado en el emplazamiento:

- Integración a tiempo completo

El alumno está integrado en una escuela ordinaria, en el grupo clase que le corresponde por su edad, independientemente de que reciba apoyos complementarios. Dichos apoyos pueden recibirse dentro o fuera del aula, y se prestarán para todos aquellos alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales ya sean temporales o permanentes, indistintamente de su grado.

- Integración mixta o compartida

El currículo escolar del alumno se desarrolla sólo parcialmente en el aula ordi-



naria, compartido con el aula de apoyo (o unidad especial) de la escuela ordinaria o con la escuela especial.

Puede ser especialmente útil para el alumnado que presenta en determinadas áreas curriculares necesidades educativas muy alejadas a las del resto de sus compañeros, haciendo especial mención del alumnado con nivel grave tanto de discapacidad intelectual como de trastornos de personalidad.

- Integración parcial o limitada

Este tipo de integración se refiere a todas las modalidades organizativas que favorecen el contacto regular entre el alumnado con y sin necesidades educativas especiales con mayor gravedad y permanencia.

La mayor parte de la escolarización tiene lugar en la escuela especial o en el aula de apoyo de la escuela ordinaria, reservando los contactos entre ambos colectivos a actividades muy puntuales del currículo (excursiones, fiestas, talleres, entre otras) o en compartir socialmente espacios comunes.

Esta modalidad facilita el contacto entre la escuela especial y la ordinaria, con el enriquecimiento subsiguiente que conduzca a un mejor conocimiento de ambas realidades y que facilite la experimentación de nuevos modos de integración.

### 2.2.3. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” (NEE)

Hasta el momento hemos venido utilizando el concepto *Necesidades Educativas Especiales* sin precisar su exacto alcance. Creemos necesario detenernos brevemente para reflexionar sobre su significado, dado que a través de este concepto se materializa un cambio en la concepción de la Educación Especial que deja, tal y como hemos visto en el principio de integración, de vincularse con prácticas educativas llevadas a cabo en centros y escuelas especiales, y con una determinada tipología de alumnado.

Previo a la aparición del término *Necesidades Educativas Especiales*, tal y como ya se apuntó en la síntesis histórica de la Educación Especial, esta disciplina centraba la atención educativa en la persona como portadora o paciente de un trastorno, educada, según el principio de homogeneidad, en un ambiente y lugar pensado especialmente para un alumnado semejante en sus características.

Por el contrario, cuando nos referimos a Necesidades Educativas Especiales, estamos desplazando la atención hacia la acción educativa en la que el alumno es

sólo una parte implicada en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Por tanto, desde el principio de heterogeneidad de la escuela unitaria, no se buscará la uniformidad entre el alumnado, sino que se posibilitará su educación en la diversidad, respetando sus diferencias y considerándolas como un enriquecimiento global del centro educativo ordinario.

Si consideramos a la escuela como la institución que recibe el encargo social de formar a sus miembros más jóvenes, existirán unos aprendizajes, tal y como hemos visto en el análisis del sistema educativo, que se consideran mínimos y necesarios para toda la población en edad escolar a la hora de acceder con garantías a la vida adulta. Así, las necesidades educativas comportarán el conjunto de medios y recursos que posibilitarán este tránsito.

Pero no es adecuado pretender limitar estas necesidades únicamente a las exigencias derivadas de la legislación educativa. Existen diferencias individuales y grupales (ya sean por un origen social y cultural, de capacidad e interés por el aprendizaje, entre otros) que pueden matizar dichas necesidades, configurando una realidad heterogénea.

También parece poco apropiado pretender que las necesidades educativas se deriven exclusivamente de las posibilidades de aprendizaje del alumnado, ya que están condicionadas por el contexto. Así, existe una relación directa entre las posibilidades y limitaciones del alumnado y las del entorno.

Pero estas necesidades educativas, dada la heterogeneidad del alumnado, no serán planteadas globalmente, sino que tendrán en cuenta las dificultades individuales para la adquisición de los aprendizajes; ya que diversas capacidades, intereses y motivaciones requieren también diversidad de estrategias como base de una enseñanza-aprendizaje adaptativa. Para ello se intentará dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, lo que a veces requerirá medios más específicos para su educación, incluso lo que la necesidad de un apoyo adicional al profesorado. De ahí que las necesidades educativas se entiendan en un continuo, desde las más generales hasta las más particulares o específicas. Así pues, cuando el alumno o alumna precisa, transitoria o permanentemente, de ayudas pedagógicas y/o servicios educativos determinados muy específicos, nos referiremos a las Necesidades Educativas Especiales (Puigdellívol, 1993b).

En este sentido, el ya citado informe Warnock (1978) define las Necesidades Educativas Especiales como aquellas necesidades que implican:

1. La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas.

2. La dotación de un currículo especial o modificado.
3. Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Brennan define pues las necesidades educativas especiales como:

“Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (Brennan, 1988, p. 36).

Son, por tanto, definiciones de tipo educativo, centradas en el currículo, ya que tienen en cuenta a todo aquel alumnado que, con el apoyo adecuado, independientemente de sus características, podría seguir el currículo escolar. E insisten en que debe adecuarse a las necesidades de aprendizaje individuales, transitorias o permanentes, adaptándose el entorno educativo y ofreciendo las ayudas pedagógicas necesarias.

En la misma línea, el Ministerio de Educación y Ciencia, en el Real Decreto 696/1995, de 2 de junio, por el que se ordena la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, las considera como:

“Las necesidades educativas especiales tienen su origen en causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a las capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de la conducta”.

En el Diseño Curricular de Base del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, identifica las necesidades educativas especiales con estos términos:

- a) Aquellos que muestran problemas en el desarrollo y/o dificultades de aprendizaje significativamente mayores que la mayoría de los alumnos de su edad.
- b) Aquellos que presentan desventajas o incapacidades que les dificultan el uso de los recursos 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 carácter personal, familiar o social pueden considerarse sujetos incluidos en los apartados a) y/o b), en caso de que en edades muy tempranas no se les faciliten las ayudas necesarias.

Desde un concepto más amplio de Educación Especial, no obstante, cabe que consideremos además otras condiciones de necesidades educativas especiales, como pueden ser los talentos especiales, la superdotación y aquellos factores ubicados en el medio familiar, escolar y social en general” (Generalitat de Cataluña, 1990, p. 37).

En estos textos normativos<sup>29</sup> se constata la voluntad de identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales, lo que, para algunos autores, entre ellos Brennan (1988), González Manjón (1993) y Porras (1998), es un retroceso hacia el paradigma deficitario, más basado en las limitaciones individuales que en las capacidades de aprendizaje del alumnado, lo que puede conllevar, aunque no sea ésta la voluntad del legislador, nuevos procesos de categorización y etiquetaje.

Dichos autores consideran que categorizar las necesidades educativas especiales supone limitar el propio concepto, ya que su principal virtud es “la de su funcionalidad, que remite a un análisis dinámico de los requerimientos que TODO alumno efectúa al Sistema Educativo con su presencia en la escuela” (González Manjón, 1993, p. 60).

Pese al aparente consenso en la utilización del término *Necesidades Educativas Especiales*, Porras (1998) plantea la *reconceptualización* del concepto, aportando nuevos enfoques que lo cuestionan. Así, algunos autores (entre otros Dyson, 1990; Solity, 1991; García Pastor, 1993; Gross, 1993; Garanto, 1993; Cuomo, 1994; Fish y Evans, 1995, y Connell, 1997) consideran que el término debe ser redefinido y replanteado, basándose en dos principales argumentaciones:

- No debe hacerse referencia a las dificultades de aprendizaje, sino a las dificultades de enseñanza. Es decir, el discurso debe girar alrededor de la eficacia del profesorado y del centro escolar.
- Debe defenderse con más intensidad la diferenciación curricular, ante el peligro de segregación y etiquetación que dichos autores ven en el tratamiento del término.

A título de muestra, nos parece significativa la aportación de Garanto (1993), entre otros, que propone utilizar el término *alumno con necesidades*:

<sup>29</sup> Cuyo antecedente es la Ley Británica de Educación de 1981 (Brennan, 1988).

“(…) sería mejor hablar de necesidades sin más ya que los calificativos de educativas y especiales acotan espacios disciplinares y de desarrollo y se siguen considerando *especiales* como si hubiera de nuevo una dicotomización entre lo que son meramente *necesidades* y lo que son *necesidades especiales*”. (Garanto, 1993, p. 10).

Hemos presentado esta discusión terminológica-conceptual con la voluntad de ilustrar el dinamismo en el que está inmersa la Educación Especial, que consideramos enriquecedora para su desarrollo. Pese a ello y dado que no existe un acuerdo unánime y generalizado sobre estas nuevas propuestas, seguiremos utilizando el término Necesidades Educativas Especiales que, hoy por hoy, es la terminología que muestra un mayor consenso tanto académico como legislativo.

Llegados a este punto, consideramos de interés aportar las diferencias entre la tradicional acepción de *alumnos de Educación Especial* y alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993):

ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Término restrictivo, con múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general, y propicio para la integración escolar.
Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica.	Se refiere sólo a necesidades educativas permanentes o temporales.
Se aleja del alumnado <i>normal</i> .	Todo el alumnado es susceptible de presentar necesidades especiales.
Es un concepto estricto y cerrado.	Es un término relativo y abierto.
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	El origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo puede ser personal, social o escolar.
Tiene implicaciones segregadoras de carácter marginal.	Es un término no excluyente e integrador.
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales.	Se refiere al currículo y sistema educativo ordinario, común a todos los alumnos.
Comporta Programas de Desarrollo Individualizado (PDI) que parten de un Diseño Curricular Especial.	Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del Diseño Curricular Ordinario.

Para finalizar este apartado, no queremos dejar de hacer mención a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre los derechos del alumnado con necesidades educativas especiales, que organizó la UNESCO en Salamanca (1994, citado por Arnaiz y Ortiz, 1999):

- Cada niño y niña tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño y niña tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
- Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
- Las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia, y, en definitiva, la relación coste-eficacia del sistema educativo.

Una vez delimitado el concepto de necesidades educativas especiales, que ha impregnado la concepción actual de la Educación Especial y a la consideración de la integración escolar como una estrategia educativa, desarrollaremos cómo la escuela puede y debe dar respuesta a las necesidades educativas especiales.

### 2.3. Una escuela para todos y todas

“En éstas [las instituciones educativas] la diversidad no se puede entender como una simple actuación que facilita el aprendizaje del alumnado con ritmos madurativos diferentes; no es únicamente la presentación de estrategias didácticas alternativas para estimular al alumnado desmotivado; no es sólo incorporar las herramientas educativas adecuadas a cada realidad académica individual; la atención a la diversidad se ha de entender como la aceptación de realidades plurales, como una ideología, como una forma de ver la realidad social defendiendo ideales democráticos y de justicia social” (Imbernón, 1999, p. 68).

### 2.3.1. La escuela ante la diversidad: la escuela inclusiva

A raíz de la aplicación de la LOGSE, la escuela actual debe hacer frente a un nuevo reto: la atención a la diversidad, lejos de planteamientos homogeneizadores. La diversidad aparece como valor, como una cultura que respeta la diferencia, que impregna toda la comunidad escolar, sin excluir a ninguno de sus miembros: el alumnado, el profesorado, las familias y al propio centro como institución.

Así, se considera la diversidad entre el alumnado cuando se observan diferencias que pueden tener un carácter individual (principalmente capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje) o social (lengua, etnia, religión, entre otros). Por tanto, asumir la diversidad significa el reconocimiento del derecho a la diferencia como un valor educativo y social. No obstante, muchos profesionales de la educación asocian todavía al término *diversidad* al alumnado con necesidades educativas especiales y, concretamente, al que presenta déficit que comportan discapacidades graves y permanentes.

Pero la diversidad no se refiere exclusivamente al alumnado. También existe la diversidad entre el profesorado y en todos los grupos humanos que configuran el centro escolar. Una escuela es, pues, una realidad compleja que puede ser percibida como un todo, pero que con su propia idiosincrasia se diferenciará del resto de centros escolares, configurando otro conjunto de diversidades.

Independientemente de las intenciones legales, no podemos obviar la realidad social, política e ideológica en la que estamos inmersos. Actualmente la sociedad occidental se halla en un proceso de crisis de valores. Esta crisis se manifiesta por la contradicción entre una ética emergente basada en la solidaridad, la cooperación, la igualdad de oportunidades, el respeto, la sostenibilidad, entre otras, frente a una realidad social basada en valores neoliberales donde la competitividad y las teorías del mercado impregnan la realidad social. A ello se debe sumar la crisis del estado del bienestar, donde los gobiernos recortan progresivamente los recursos destinados a compensar las desigualdades, creando mayores diferencias entre la población.

Esta situación de crisis ha sido identificada por algunos autores (entre otros, Pérez Gómez –1998– y Hargreaves –1996–) como postmodernidad, donde la relativización de valores y la desaparición de la razón como valor universal caracterizan la sociedad postindustrial.

**“Esta nueva condición social es, potencialmente, más enriquecedora para los individuos y los grupos. Pero no hay anverso sin reverso, y esto vale tanto para lo social como para lo educativo. Si la flexibilidad económica tien-**

de hacia la diversificación, también puede llevar a la división y al incremento de las desigualdades. Si la globalización ha roto las fronteras también puede llevar a la resurrección de currícula etnocéntricos y xenófobos. El cuestionamiento de rígidas seguridades científicas y morales ahuyenta el dogmatismo, pero puede dar paso al todo vale, a la superficialidad y a la pérdida de los valores morales y los compromisos ideológicos. La complejidad del conocimiento y la sofisticación tecnológica contribuye a romper el aislamiento, la autosuficiencia individual y crean espacios para la cooperación, pero también para la homogeneidad y la colaboración artificial y espuria. La comprensión del tiempo y del espacio permite mayor flexibilidad, oportunidades para la comunicación y asunción de responsabilidades, pero también las crea para el estrés, la saturación de trabajo, la superficialidad y la pérdida de flexibilidad.” (prólogo de Nieves Blanco a Hargreaves, 1996, p. 12-13).

Es pues en este contexto donde se inscribe la denominada escuela de la diversidad: en una sociedad multicultural y pluralista, en un proceso de cambio de valores, la escuela tiene un papel importante como agente de transformación social, donde la convivencia se basará necesariamente en la aceptación de las diferencias y la heterogeneidad de las personas, con el objetivo final de una cohesión social ética y madura, integradora y respetuosa con las diferencias.

Pero este cambio de valores se produce en un contexto de conflicto que afecta tanto a la sociedad en general como al ámbito educativo en particular. De hecho, la asunción de la diversidad no es sólo una cuestión metodológica o pedagógica, sino ética e ideológica. La escuela debe formar en los valores del cambio, implicando necesariamente al colectivo docente, transformando su práctica educativa. Ello nos permitirá que las generaciones más jóvenes adquieran una cultura distinta, basada en la vivencia de la diversidad como algo positivo, enriquecedor, natural y necesario, y no como un obstáculo negativo.

Así, cuando nos referimos a la cultura de la diversidad:

“(…) hablamos de educar no *para* la democracia, la libertad o la justicia, sino de educar en la democracia, en la libertad y en la justicia. No se trata de enseñar lo que es la cultura de la diversidad, sino de vivir democráticamente desde la diversidad (...) Y ello se ha de lograr desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación activa en el aula” (prólogo de Miguel López Melero en Porras, 1998, p. 16).

El discurso de la diversidad se contraponen naturalmente a la cultura del *handicap*, basada en las carencias y en las diferencias individuales que producen, lo



cual favorece la segregación y la división social entre una mayoría *normal* y minorías infravaloradas. Si la cultura del discapacitado se corresponde a la escuela segregadora, la cultura de la diversidad tendrá su reflejo en la escuela inclusiva, donde todos y todas tienen cabida.

Será en esta escuela inclusiva donde se den respuestas a las necesidades educativas de todo el alumnado, independientemente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje.

Pero no podemos finalizar este apartado sin mencionar la actual discusión terminológica entre *integración* e *inclusión*. Ciertos autores vienen señalando que el término *integración* supone una segregación previa y, por ello, proponen una *educación inclusiva* que, de entrada, acepte a cualquier alumno sin presuponer categorizaciones. Este concepto, de claro enfoque institucional, aboga por la escuela única y se debe a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) que inicia el movimiento por la escuela inclusiva.

“Se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión plena y esto por una serie de razones. En primer lugar (...) hay que *incluir* a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales. En segundo lugar, se está abandonando el término *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 sido excluido (...).

En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno” (Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J., 1999, p. 21-22).

La escuela inclusiva se asocia pues a una educación de calidad para todos y todas sin excepciones, y una filosofía que contempla la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor en alza, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable.

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

- La superación del término *integración*, ya que éste sólo tiene sentido cuando se trata de situar a alguien en un lugar de donde previamente ha estado excluido.
- La utilización de la expresión *inclusión* para hacer referencia a la atención

de todo el alumnado en centros escolares próximos al domicilio. Todos los niños y niñas deben estar incluidos en las mismas escuelas y aulas, sin diferencias, adaptando la enseñanza y apoyando pedagógica y socialmente a todo el alumnado, partiendo de la filosofía que todos los niños y niñas forman parte del grupo y que todos y todas pueden aprender en la escuela y en la comunidad. Por tanto se valora la diversidad, considerando que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje a todos y todas.

- La escuela debe ser un motor para crear comunidad, facilitando autonomía e interdependencia al alumnado, mediante estrategias innovadoras que permitan el trabajo educativo con todos y para todos en las aulas ordinarias.
- Deben desarrollarse redes de apoyo comunitarias que colaboren con el profesorado.
- En el currículum, se priorizan los aprendizajes por encima de las diferencias entre el alumnado.

Pero todo ello, como veremos a continuación, implicará que la asunción de la diversidad sea una labor conjunta, en la que todos los miembros de la comunidad escolar están implicados. Será pues necesario que la escuela adopte medidas concretas para atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, sobre todo de tipo organizativo y curricular, comportando, consecuentemente, el desarrollo profesional y la innovación educativa.

### 2.3.2. La respuesta escolar ante las Necesidades Educativas Especiales

“Las *decisiones conjuntas* del claustro, reflejo de su opción por una línea educativa determinada; el *ambiente de aprendizaje* propiciado dentro del centro y la *flexibilidad organizativa* en la toma de decisiones que afectan a la agrupación de los alumnos y a la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa, serían aspectos especialmente relevantes del grado de apertura del centro hacia la diversidad que, como veíamos, se halla presente entre los alumnos pero también entre los demás agentes que componen la comunidad educativa” (Puigdemívol, 1998, p. 301).

Tal y como señala la LOGSE, su concepción curricular se basa en los principios de apertura, flexibilidad y adaptabilidad, que hacen posible el concepto de escuela comprensiva, facilitadora de la atención a la diversidad en igualdad de oportunidades.

Dicha intencionalidad se concreta en un grupo de medidas organizativas y curriculares que afectan a la metodología, la formación del profesorado, la es-

estructura organizativa del centro y del aula, la evaluación, entre otros factores, de tal forma que estas decisiones curriculares y organizativas facilitan la acomodación de las exigencias escolares a las aptitudes y posibilidades del alumnado, propiciando la innovación didáctica.

Que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades del alumnado implica la adopción de planteamientos organizativos flexibles y el establecimiento de un modelo curricular único y abierto, que facilite la innovación y el cambio en los centros educativos en función de su contexto, alumnado e idiosincrasia. Partiremos pues de la base que tanto los aspectos curriculares como los organizativos están íntimamente relacionados y su evolución será coordinada en función de cada realidad.

Por tanto, una respuesta a la diversidad debe plantearse desde una perspectiva global que se distancia de planteamientos parciales sin obviar la implicación de las familias y de los propios alumnos. Dar esta respuesta supone:

- El reconocimiento de la idiosincrasia del centro, que da significado a todo lo que en él acontece, potenciando aquellas características que favorecen su adaptación a las necesidades del alumnado.
- El desarrollo personal y profesional del equipo docente y otros profesionales vinculados al centro.
- La creación de un ambiente y unas experiencias de aprendizaje que faciliten dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado.

Por ello, 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 en función de los tres aspectos anteriormente citados.

Para facilitar la exposición de este apartado, siendo conscientes de la estrecha interrelación entre los aspectos curriculares y los organizativos, desarrollaremos sus contenidos por separado.

### *2.3.2.1. La respuesta a las Necesidades Educativas Especiales desde el currículo*

Dicha respuesta está impregnada por el paradigma competencial al cual hemos hecho referencia en el apartado 1.3.2.2. de esta primera parte. Hasta ese momento, el paradigma deficitario, basado en un modelo de diagnóstico clínico, centraba su acción de evaluación y diagnóstico en el individuo (como único implicado de sus problemas de aprendizaje) y en su rendimiento. Como ya se ha comentado, dicho paradigma facilitaba la etiquetación del alumnado y, por

tanto, limitaba sus expectativas. Por tanto, la aplicación de pruebas psicológicas estandarizadas, administradas fuera del contexto del alumno o alumna, tenían la misión de determinar los déficits que originaban dichos problemas basándose en una observación de lo perceptible sin tener en cuenta otras variables que intervienen en el proceso. Consecuentemente la intervención educativa se centraba en el déficit, y si el ritmo de aprendizaje no era el del grupo, se aplicaban programas específicos, que no partían del diseño curricular ordinario (Programas de Desarrollo Individual, PDI). Este modelo clínico era totalmente insatisfactorio e incompatible con la filosofía de la atención a la diversidad que emana de la LOGSE.

Retomando el paradigma competencial, hallamos el nuevo modelo de diagnóstico curricular de orientación pedagógica, sociológica y psicológica. Desde esta perspectiva, los problemas de aprendizaje vienen motivados por la interacción de varios factores que pueden intervenir conjuntamente o de manera aislada: el profesorado, el propio alumnado, el ambiente del grupo-clase, el contexto, la familia, la institución escolar, entre otros. Por tanto, la evaluación como tal del alumno o alumna con necesidades educativas especiales no será muy distinta del alumnado que no presente dichas necesidades especiales (Escobar y Pérez López, 1991) tal y como desarrollaremos más exhaustivamente en el apartado 2 de la segunda parte (La evaluación y el diagnóstico psicopedagógico de las necesidades educativas especiales).

Así, para la evaluación y el diagnóstico, se utilizarán tanto pruebas cualitativas como cuantitativas con el objetivo de determinar las competencias curriculares del alumnado, su forma de aprendizaje, los medios materiales y recursos humanos necesarios. Este modelo supone un trabajo en equipo, que desarrolle mayoritariamente dentro del aula ordinaria la acción educativa. De este modo, a diferencia del modelo clínico, el diagnóstico educativo no se concibe como un proceso externo a la propia actividad docente.

“En consecuencia, debemos procurar analizar las necesidades educativas y específicas que el alumnado tiene y huir de ese afán clasificador-diagnóstico, ya que el psicodiagnóstico tomado como evaluación psicológica implica centrar la atención no tanto en las deficiencias o aspectos negativos de la persona evaluada sino en sus potencialidades, recursos o repertorios conductuales adaptativos, pues de lo que se trata es de proporcionar unas ayudas para intentar lograr la superación de esos problemas. Una acción educativa eficaz debe modificar positivamente las condiciones iniciales del niño y su evolución, por lo que será necesario evaluar con periodicidad el desarrollo del alumno para introducir las modificaciones educativas oportunas” (Escobar y Pérez López, 1991, p. 170-171).

Por tanto, la LOGSE se basa en el paradigma competencial y plantea un enfoque curricular en la individualización y personalización de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales del alumnado, proponiendo la adaptación del currículo ordinario y del contexto escolar con el fin de aproximar el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de los elementos comunes para llegar a los individuales, facilitando la igualdad de oportunidades. En este marco de la atención a la diversidad se proponen las **adaptaciones curriculares** como la estrategia educativa destinada a atender a la diversidad dentro del contexto de un marco curricular abierto, flexible y comprensivo.

La adaptación curricular es un continuo de adaptación del currículo ordinario, en función de las necesidades detectadas (a cada necesidad le corresponderá una adaptación en una gradación que ajuste ambos parámetros). Así, adaptaciones curriculares y necesidades se insertan en un contexto relativo y cambiante que debe ajustarse a cada caso concreto, ya sea de un grupo de alumnos o de uno de ellos en particular. Debe considerarse que las adaptaciones curriculares son dinámicas por definición ya que lo que las caracteriza es que se ajustan continuamente a la respuesta del alumnado y, dado que dichas respuestas son también cambiantes, la acción docente deberá ajustarse constantemente a estos cambios.

La respuesta de adaptación curricular, por tanto, irá de menor a mayor concreción, a imagen que el resto del currículum y, consecuentemente, es en el mismo proyecto educativo de centro y en su proyecto curricular donde deben iniciarse las concreciones de las adaptaciones curriculares. De este modo podemos realizar adaptaciones globales de centro, de aula o individual. En este último caso, estaríamos hablando de **Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)**.

La diferencia más importante con relación a las necesidades educativas especiales, es que éstas requieren la intervención de distintos profesionales y la utilización de pruebas especializadas, entre otras muchas aportaciones dentro de la evaluación o valoración psicopedagógica, para comprender en qué situación se halla el alumno o alumna. Pese a ello, el objetivo es el mismo que en cualquier adaptación: determinar el origen de las dificultades de aprendizaje para poder orientar nuestra intervención educativa. Sustituyendo a las PDI, desde 1994 en Cataluña, y en el territorio MEC desde 1995, se aplica el criterio de adaptación curricular (Puigdemívol, 1998), entendiéndose por ello:

- Los ajustes en los programas de trabajo.
- La introducción de determinados apoyos a la escolaridad de dichos alumnos.
- Y la flexibilidad en el nivel de exigencia del currículo, adaptándolo a sus posibilidades.

“Las adaptaciones curriculares individualizadas son un conjunto de decisiones, precisiones y cambios en el proyecto curricular y la programación de ciclo, que se hacen para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno, y que con carácter general se elaborarán al inicio de cada uno de los ciclos.

Las finalidades de las adaptaciones curriculares son las siguientes:

- a) Proporcionar al alumnado con necesidades educativas especiales una atención educativa fundamentada en el currículum establecido para la etapa que corresponde a su edad cronológica.
- b) Garantizar una atención educativa que posibilite al máximo, al alumnado con necesidades educativas especiales, su crecimiento personal.” (Generalitat de Cataluña, 1995a, p. 27).

Tal y como vimos en el apartado 2.1.1., referido a la Reforma Educativa, las adaptaciones del currículo parten del primer nivel de concreción curricular (Diseño Curricular Base) y se concretan en el proyecto curricular de cada centro —emplazado en el Proyecto Educativo de Centro (segundo nivel de concreción)—, y en la programación de cada ciclo adecuándose a cada grupo, a cada subgrupo de alumnos y a cada uno de ellos (tercer nivel de concreción). La ACI puede suponer procesos de toma de decisión que afecten a los tres niveles de concreción (ya sea global o parcial), refiriéndose a cualquier elemento del currículum ordinario, y por ello puede adoptar formas muy distintas bajo protocolos diferentes. Pese a ello, como denominador común hallamos (Puigdellívol, 1993c):

- Una valoración multidisciplinar del alumnado y del contexto.
- Una propuesta curricular basada en las necesidades detectadas y con referencia al currículum ordinario.
- Criterios y procedimientos para tomar decisiones sobre la promoción del alumno o alumna.

Su elaboración, que responde a la exigencia de la administración educativa, debe contemplar tres intenciones:

- Describir el tipo de adaptaciones y modificaciones curriculares que permitan dar una respuesta eficaz ante las necesidades educativas especiales a lo largo del itinerario educativo, ajustándose a las necesidades cambiantes del alumno o alumna.
- Facilitar la coordinación de todos los profesionales que intervienen en la educación de dicho alumno o alumna.
- Ser un compromiso entre la familia, el centro escolar y la administración en el que constan las decisiones curriculares.

Según el MEC (1992a, p. 26-27), las adaptaciones curriculares podrán ser temporales o permanentes en función de las necesidades educativas especiales y éstas serán de acceso o curriculares éstas últimas se dividirán en significativas o no significativas:

#### Adaptaciones de acceso al currículo

“Modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado”.

#### Adaptaciones curriculares

“Modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales”.

#### Adaptaciones curriculares no significativas

“Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo para responder a las diferencias individuales, pero no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial”.

Por tanto, son las menos específicas ya que suponen tan sólo una mínima modificación del currículo ordinario. En la mayoría de los casos afectan a la metodología, aunque puede verse implicada también, simultáneamente, la evaluación y, excepcionalmente, la priorización o secuenciación de los objetivos y contenidos.

#### Adaptaciones curriculares significativas

“Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación”.

Estas adaptaciones suponen una mayor modificación del diseño curricular ordinario. Pueden llegar a suprimirse o sustituirse algunos contenidos fundamentales. Consecuentemente, la evaluación se modifica profundamente, utilizándose criterios diferentes al resto del grupo. Como hemos comentado anteriormente, suponen el último nivel de concreción en la adaptación del currículo a las necesidades educa-

tivas especiales. Es decir, que deben haberse agotado todas las posibilidades de adaptación no significativa.

Estas adaptaciones pueden afectar a (González Manjón, 1993, p. 104):

- Los objetivos:
  - supresión de objetivos básicos.
  - introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.
- Los contenidos:
  - introducción de contenidos específicos, complementarios y/o alternativos.
  - supresión de contenidos y/o bloques de contenidos.
- La metodología y organización didáctica:
  - introducción de métodos y procedimientos, complementarios y/o alternativos de enseñanza-aprendizaje.
  - organización: emplazamiento en o fuera del aula, pequeño grupo/individual, profesorado...
  - introducción de recursos específicos de acceso al currículo.
- La evaluación:
  - introducción de criterios de evaluación específicos.
  - supresión de criterios de evaluación generales.
  - adaptación de criterios de evaluación comunes.
  - modificación de criterios de promoción.
- La temporalización
  - prolongación de la permanencia en un ciclo por un año o más.

Hemos visto cómo a través del paradigma competencial las adaptaciones curriculares facilitan un modelo de escuela abierta a la diversidad, lo cual supone un proyecto de innovación que no tan sólo afecta al currículo, sino también a las estructuras organizativas del centro escolar y a la actividad docente. Veremos a continuación cuáles deben ser estas medidas que, desde la escuela, deberán adoptarse para que la respuesta efectiva a la diversidad sea la adecuada.

### *2.3.2.2. La respuesta a las necesidades educativas especiales desde la organización, la innovación y el desarrollo profesional*

**“(...) la integración educativa o escolar está llamada a tener un papel de motor de cambio en la escuela de finales del siglo XX y apunta las necesarias innovaciones del siglo venidero. La integración ha pasado de ser una**



**herramienta fundamental para alcanzar la normalización de las personas diversas de cualquier naturaleza, a estar en el centro de la filosofía y de la acción que propicie una renovación escolar y social hacia una escuela y una sociedad más justas, más igualitarias, más libres y más democráticas” (Porrás, 1998, p. 42).**

Para que la escuela ofrezca respuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas del alumnado, el centro escolar, como organización, deberá adoptar decisiones y medidas flexibles que potencien el cambio y la innovación.

Según González Manjón (1993), las características que debiera reunir la organización escolar para poder dar respuesta efectiva a la diversidad son:

- **Flexibilidad**  
Deben fomentarse mecanismos de evaluación continuada que faciliten la detección de necesidades organizativas y cómo resolverlas, y la organización estará supeditada a las decisiones curriculares en función de las diversas necesidades del alumnado. Por tanto, cada centro escolar, en función de su idiosincrasia, establecerá opciones organizativas diferenciadas.
- **Funcionalidad**  
Los objetivos de la organización deben ser claramente formulados y tendentes a mejorar la operatividad de las decisiones curriculares (organización del personal docente, definición clara de responsabilidades y distribución de tareas, entre otras).
- **Participación**  
Debe proveerse al centro de un modelo organizativo que permita la participación plena, y la implicación responsable y activa de todo el claustro tanto en la toma de decisiones curriculares como en las organizativas.
- **Comunicación**  
Será indispensable crear canales estables de comunicación que faciliten la interrelación entre los componentes de la comunidad educativa y entre éstos y el entorno donde se ubica. Mediante esta medida se facilitará la coordinación de todas las acciones que se lleven a cabo, mejorando la calidad global de la escuela.

Si pretendemos que la escuela sea un centro de cambio, abierta a la diversidad y en la que se respeten las diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado, será necesaria la versatilidad de dicho centro, tal y como señala Martín-Moreno (1989, citado por Torres y Sánchez Palomino, 1999, p. 332):

CENTRO EDUCATIVO VERSÁTIL	CENTRO EDUCATIVO TRADICIONAL
Centro abierto al entorno	Centro cerrado en sí mismo
Dirección participativa	Dirección unipersonal
Currículo diferenciado	Currículo uniforme
Metodología individualizada	Metodología indiferenciada
Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social	Disciplina formal
Evaluación continuada	Evaluación discontinua
Agrupamiento flexible de alumnos	Agrupación rígida de alumnos
Enseñanza en equipo	Profesor autosuficiente
Diversidad de espacios	Uniformidad del espacio
Abundancia de recursos para el aprendizaje	Escasez de recursos
Horarios flexibles	Uniformidad de horarios

Para posibilitar la versatilidad a la cual venimos haciendo referencia, el centro escolar debe ajustarse a un modelo de provisión de servicios, alejado del modelo clásico de emplazamientos segregados para los alumnos con necesidades educativas especiales<sup>30</sup>. Por ello, tanto la orientación como el apoyo y el asesoramiento para atender a la diversidad resultan indispensables.

El apoyo del profesor de Educación Especial, de otros profesionales y el asesoramiento y orientación de equipos multiprofesionales, se constituye como una de las bases para la atención a la diversidad, considerándose como una intervención inscrita en el conjunto de respuestas educativas que de manera global ofrece el centro escolar<sup>31</sup>. Pueden diferenciarse tres tipologías de apoyo estrechamente interrelacionadas (Gortázar, 1990):

<sup>30</sup> Dichos modelos fueron ya presentados en el apartado 2.2.2. cuando nos referíamos al principio de integración.

<sup>31</sup> Resultan de interés las aportaciones que en este sentido realiza Puigdemívol (1998, p. 142-152), con relación a las funciones del profesor de apoyo respecto al alumnado, al profesorado, al claustro, al equipo de asesoramiento psicopedagógico y a las familias.

- El apoyo al centro  
Permitirá, entre otras prestaciones, asesorar en el diseño y elaboración del proyecto educativo, así como detectar las necesidades formativas de los equipos docentes para poder atender a la diversidad.
- El apoyo al profesorado  
Facilitará principalmente la elaboración de la programación de aula y las adaptaciones curriculares individualizadas, así como la planificación en la utilización de medidas e instrumentos para detectar necesidades y el establecimiento de criterios evaluativos y metodológicos.
- El apoyo al alumnado  
Colaborando en la detección y evaluación de sus necesidades en coordinación con el equipo docente y la familia y dando soporte al profesor-tutor en el aula o fuera de ella, en las situaciones que lo requieran.

Así, para que la respuesta educativa ante la diversidad sea eficaz, requerirá que el profesor de apoyo no desarrolle su actividad de manera aislada y que esté integrado en la propia dinámica del centro, desarrollando su actividad docente de manera prioritaria en las aulas ordinarias.

Pero para que estas medidas organizativas que hemos visto hasta el momento sean operativas, es necesario que el profesorado desarrolle su capacidad de innovación para promover cambios de actitudes y prácticas docentes:

**“Unas condiciones contextuales (...) junto a un profesorado dispuesto a la innovación y abierto a una educación intercultural en la que lo diverso es un valor, son los ingredientes para que se produzca la mejora de las instituciones educativas que la integración requiere. Ambos ingredientes, el institucional y el personal, se apoyan y desarrollan interactivamente; la mejora de cada uno de ellos promueve la mejora del otro” (Porrás, 1998, p. 270).**

Algunas condiciones parecen indispensables para que ello sea posible (Imberñón, 1994; Hargreaves, 1997; Porrás, 1998 y Fraile, 1998):

- La cultura colaborativa de la comunidad educativa  
Con el objetivo común de mejorar la calidad educativa y favorecer la atención a la diversidad, debe estimularse la colaboración y el trabajo en equipo entre iguales, evitando una jerarquización que dificulte la dinámica del diálogo.
- La investigación en la propia práctica docente  
Concretada en una actitud indagativa y reflexiva de la práctica docente, fa-

voreciendo la autonomía y el desarrollo profesional, sin perder de vista el trabajo en equipo ya comentado en el punto anterior.

- La capacidad reflexiva y crítica  
Una actitud que permita reflexionar críticamente y de manera constructiva sobre la propia práctica docente, supondrá reconceptualizar la enseñanza y la práctica educativa, favoreciendo actitudes y capacidades innovadoras que tendrán su reflejo en el trabajo en el aula.
- La autonomía del profesorado  
La libertad en la toma de decisiones en la actividad docente facilita la innovación educativa y la aplicación de criterios propios.

No obstante, autores como Imbernón (1994) y Hargreaves (1996) relacionan algunos aspectos que pueden suponer un obstáculo para la consecución de una cultura innovadora en los centros educativos. Destacan entre ellos: el individualismo (aislamiento de la práctica profesional), la colegiabilidad artificial (entendida como el trabajo en grupo por imposición), la balcanización (que supone la división del claustro en pequeños grupos independientes, impermeables, duraderos y con un alto componente de identificación e interés personal) y la proletarización del colectivo (el distanciamiento en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, instaurándose rutinas burocráticas que limitan la autonomía del docente).

Podemos concluir que el proceso de atención a la diversidad debe implicar necesariamente tanto a las instituciones públicas responsables como a los centros educativos y su contexto. Ello supone además un cambio de actitudes de toda la comunidad educativa y un desarrollo profesional del equipo docente, donde la cultura colaborativa sea una realidad y la diversidad un valor enriquecedor, educativo y social, de tal forma que se garantice la participación efectiva de todos y todas.

*Esta página dejada en blanco al propósito.*

# La escuela, la Educación Física y las NEE: la intervención educativa

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento en los apartados precedentes, esta segunda parte se inicia con los aspectos básicos que conforman la intervención educativa para poder ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física. Para ello, nos aproximaremos a las alteraciones en el desarrollo motor y perceptivo-motor del alumnado en las etapas de educación infantil y primaria, prosiguiendo con la aportación de instrumentos de observación y medición que permiten la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico de las necesidades educativas especiales, insistiendo en la valoración integrada de dicha evaluación.

A continuación nos introduciremos en la competencia motriz del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, para posteriormente centrarnos en las actividades físicas adaptadas a niños y niñas con discapacidad, presentando las necesidades educativas más comunes para poder facilitar una respuesta educativa efectiva, sin pretender en ningún momento categorizar tales necesidades, ofreciendo de este modo una guía orientativa.

Finalizaremos con un análisis sobre la inclusión en las sesiones de Educación Física, presentando las principales variables que inciden en su proceso.

*Esta página dejada en blanco al propósito.*

# 1. DESARROLLO MOTOR Y PERCEPTIVO-MOTOR EN NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDADES

Para abordar el desarrollo motor y perceptivo-motor consideramos necesario, previamente, aproximarnos a su concepto, sintetizando las teorías generales y los modelos explicativos. Posteriormente, nos centraremos en el desarrollo motor y perceptivo-motor del colectivo de alumnos y alumnas en las etapas educativas de Infantil y Primaria.

Introduciremos también la descripción y el análisis de las discapacidades, que nos ayudarán a identificar las características más generales de cada una de ellas (físicas, intelectuales y sensoriales), para posteriormente centrarnos en los rasgos más comunes del desarrollo motor y perceptivo-motor del alumnado con déficit.

No obstante, queremos subrayar que, tal y como hemos avanzado al hablar de la Didáctica (apartado 1.4.3.2. de la primera parte), los procesos de desarrollo de las personas con discapacidad no tienen por qué ser distintos a los del resto de la población<sup>1</sup>. De tal forma que Lewis (1991) observa que son numerosos los estudios que defienden que el conocimiento de los procesos de desarrollo en los niños con déficit explica el desarrollo de los niños y niñas en general (Cicchetti y Stroufe, 1978; Cicchetti y Pogge-Hesse, 1982; Cicchetti y Schneider-Rosen, 1983; Wode, 1983). Ante ello, autores como Urwin (1983, citado también por Lewis, 1991) reclaman prudencia a la hora de basarse en el desarrollo de los niños y niñas con discapacidad, dado que deben tenerse en cuenta variables de importancia (especialmente el contexto social) que pueden obstaculizar el desarrollo. Por ello observa:

**“En los estudios llevados a cabo con disminuidos, es necesario estar seguros de que lo que estamos estudiando es un auténtico desarrollo y no el resultado de la situación o de nuestras expectativas acerca de cómo puede influir un determinado impedimento en el desarrollo. También tenemos que estar seguros de que las conclusiones a las que llegamos sobre el rol de un impedimento en el desarrollo no pueden ser atribuidas a otro problema o dificultad” (Lewis, 1991, p. 16).**

<sup>1</sup> Como decíamos en dicho apartado, las investigaciones llevadas a cabo en la segunda mitad del siglo XX, recogidas por V. Lewis (1991), nos llevan a un enfoque distinto de la Educación Especial que hasta el momento se había sustentado en concepciones nosológico-clasificadoras de las deficiencias. Éstas mantenían que los procesos de desarrollo y aprendizaje de las personas con déficit eran distintos a los del resto de la población. Y, como consecuencia, los tratamientos y didácticas que se aplicaban eran también distintos.



## 1.1. El desarrollo motor y perceptivo-motor. Aproximación conceptual

“Existen en la actualidad un gran número de modelos y de interpretaciones del Desarrollo Motor Humano que, poco a poco, van conformando un cuerpo de conocimientos que es utilizado por un gran número de profesionales.

Tal vez una de las dificultades que impiden la comunicación interprofesional y entre áreas de conocimiento, es la terminología. Soy consciente de la existencia de diferentes términos que hacen referencia a los sujetos y sus conductas motrices. Se habla de Desarrollo Psicomotor, Perceptivomotor, Sensomotor y de Desarrollo Motor” (Ruiz Pérez, 1994a, p. 17)

Tal como afirma Ruiz Pérez (1994a), al cual seguiremos principalmente en el presente apartado, nos encontramos con serias dificultades para poder delimitar ambos conceptos. Habitualmente suelen utilizarse como sinónimos, por lo que aportaremos distintas aproximaciones conceptuales que constatan tal afirmación. Ya Picq y Vayer (1985) indican que son distintas las facetas de la motricidad y que por ello resulta complejo establecer una clasificación de dichas facetas, incluso arbitrario. No obstante, reconocen que la mayoría de los autores coinciden en distinguir tres modalidades de conductas motrices:

- Las conductas motrices de base (con un alto componente instintivo).
- Las conductas neuromotrices (vinculadas a la maduración del sistema nervioso).
- Las conductas perceptivo-motrices (con una estrecha relación con la consciencia y la memoria).

Con relación a estas últimas, ofrecemos a continuación algunas aproximaciones que consideramos de interés:

- “[al hacer referencia a las conductas perceptivo-motrices] Se puede esquematizar la actividad de un sujeto en tres etapas funcionales, íntimamente ligadas e interdependientes las unas de las otras: EL PODER, que corresponde a la integridad de los órganos motores y de las condiciones motrices; el SABER, que corresponde a las coordinaciones de las diversas sensibilidades permitiendo su pase al plano psíquico, y el QUERER, que corresponde a la consciencia. En otros términos, el logro en los diversos tipos de actividad está basado en las conductas precedentes: organización neurológica correcta, control del propio cuerpo y dominio de las coordinaciones motrices de base” (Picq, Vayer, 1985, p. 25).
- “Dentro del desarrollo de los aspectos perceptivos podemos considerar dos grandes apartados:

1. *La percepción de uno mismo y de las propias posibilidades de movimiento*
2. *La percepción del entorno*

Todo movimiento que se realiza supondrá una interacción entre estos dos aspectos perceptivos, ya que, fundamentalmente, todo movimiento humano implica, por una parte, modificar el entorno y, por otra parte, suele realizarse a partir de estímulos que se producen en el mismo. A nivel operativo será muy difícil distinguir en forma analítica el desarrollo de uno u otro aspecto, ya que en la práctica, la imbricación de ambos es muy estrecha” (Sánchez Bañuelos, 1986, p. 127).

Desarrollo motor:

- “Área que estudia los cambios en las competencias motrices humanas desde el nacimiento a la vejez, los factores que intervienen en estos cambios así como su relación con otros ámbitos de la conducta” (Keogh, 1977, citado por Ruiz Pérez, 1994a, p. 128).
- “(...) preferimos utilizar las palabras de Schilling (1976) cuando considera que el desarrollo motor es un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo y del ambiente, pudiendo ser capaz de utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación en la esfera social, proceso en el que se manifiesta una progresiva integración motriz que comporta diversos niveles de intervención y aprendizaje” (Ruiz Pérez, 1994a, p. 128).
- “[el desarrollo motor] se encuentra entre lo estrictamente físico-madurativo y lo relacional, por lo que tiene que ver tanto con unas leyes biológicas como con aspectos puramente interactivos, susceptibles de estimulación y de aprendizaje. Su meta será el control del propio cuerpo e implica un componente externo (la acción) y otro interno o simbólico (la representación del cuerpo y de sus posibilidades de acción)” (Cobos, 1995, p. 21).

Por tanto, a partir de este momento y ante la dificultad de delimitar o distinguir ambos términos, utilizaremos el término *desarrollo motor*, sin ignorar que el acto perceptivo está implícito en cualquier acción motriz.

El desarrollo motor, como señalan, entre otros, Ruiz Pérez (1994a) y Hernández Álvarez y López Crespo (1997), se inscribe como subsistema en el desarrollo humano, ya que resultan básicos tanto el movimiento como la percepción en el desarrollo de la persona.

Ausubel y Sullivan (1983, citados por Ruiz Pérez, 1994a) justifican la importancia del estudio del desarrollo motor basándose en que facilita una mayor comprensión de los procesos evolutivos e involutivos humanos, permitiendo, con precauciones, una generalización de las observaciones, lo cual facilitará

una evaluación de la conducta más efectiva y favorecerá el desarrollo de un marco teórico al servicio de los profesionales e investigadores.

Para finalizar esta aproximación conceptual, es necesario hacer referencia a otros términos estrechamente relacionados con el desarrollo humano, del cual forma parte el desarrollo motor, y que habitualmente se utilizan de manera sinónima, pero con una significación propia si se consideran de manera aislada: crecimiento, maduración, adaptación y ambiente.

- **Maduración**  
Correspondería a aquellos aspectos cualitativos del desarrollo humano que comportan el aumento de la complejidad funcional y estructural.
- **Crecimiento**  
Referido al aumento cuantitativo observable en el ser humano a lo largo de su ciclo vital.
- **Ambiente**  
El cual englobaría todas las variables externas al organismo humano que influyen en su proceso de desarrollo (afectivas, educativas, ecológicas, sociales y geográficas).
- **Desarrollo**  
Como término de carácter globalizador, que incluiría a los tres anteriores (la maduración y el crecimiento en un ambiente determinado):

**“Desarrollo es un largo proceso que supone un desenvolvimiento y despliegue de elementos preformados, que funcional y estructuralmente alcanzan un grado de madurez por medio del crecimiento y la evolución de estructuras.**

**Pero desarrollo no es una mera adquisición de estructuras y funciones, sino también implica una preparación para el paso de una etapa a otra nueva, organizando e integrando lo precedente con los nuevos elementos adquiridos” (Ortega-Monasterio, 1993, p. 504).**

En este sentido, podemos destacar la gran importancia de la Educación Física como un área educativa, ya que intenta incidir en el desarrollo motor del alumno o alumna<sup>2</sup>, con el objetivo de mejorarlo, generando habilidades motrices y desarrollando las capacidades perceptivo-motrices y, consecuentemente, actuando sobre el desarrollo integral del ser humano.

---

<sup>2</sup> Con su propio proceso madurativo y de crecimiento, en un contexto que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introduciremos a continuación las teorías generales del desarrollo humano que han aportado, aun sin centrarse exclusivamente en el desarrollo motor, su propia visión de la motricidad.

## 1.2. Teorías generales del desarrollo humano

### *La motricidad en la teoría de Piaget (1896-1980)*

Reconocido por sus estudios en epistemología genética (el proceso evolutivo de la adquisición del conocimiento y la formación de la inteligencia), Piaget se destaca por sus aportaciones en el desarrollo psicológico infantil y en la defensa del movimiento como parte indisociable en la construcción de la persona.

Como ya comentamos en el apartado 1.1.4.2. de la primera parte (cuando nos referíamos a la educación psicomotriz), su influencia se sustenta sobre la relevancia de las conductas motrices en el constructo de las funciones mentales y en la estructuración del *yo* y del *mundo*. Los trabajos de Piaget (que abarcaron desde la década de los veinte hasta la de los setenta) defienden que la motricidad interviene de manera incuestionable en la elaboración de las estructuras del pensamiento abstracto, ya que facilitan la interrelación con el ambiente y su adaptación a él, básica para este autor en la conformación de la inteligencia. Destacan en su teoría dos conceptos clave: la *acomodación* (primer contacto del individuo con el *otro*, el objeto o el entorno) y la *asimilación* (interiorización de dichas realidades, posibilitando la abstracción).

Pero el interés de Piaget (1969, 1976, 1977) por el estudio de la motricidad no era un objetivo en sí mismo, sino que la motricidad era un medio para desarrollar las capacidades cognitivas en la infancia y que perdía importancia a medida que la maduración y el crecimiento del niño o la niña incrementaba su capacidad de abstracción.

Piaget clasificó las etapas del desarrollo cognoscitivo en cuatro estadios evolutivos. Dicha clasificación se ha convertido en referencia clásica para muchas disciplinas:

1. Sensomotriz.
2. Preoperacional.
3. Operaciones concretas.
4. Operaciones formales.

Antes de desarrollar sintéticamente cada uno de dichos estadios, introduciremos el significado del concepto *estadio* según el autor. Piaget (1976) consi-

dera que el niño pasa por una serie de estadios evolutivos que se caracterizan por:

- La constancia en el orden de sucesión de las adquisiciones. Lo que implica que los individuos deben pasar por cada uno de los estadios, pero no necesariamente en las mismas edades, ya que éstas se consideran exclusivamente como referencias relativas.
- El carácter integrativo: las adquisiciones realizadas en un estadio determinado se integran en los estadios sucesivos.
- Cada estadio presenta una estructura de conjunto que determina y define dicho estadio.
- Pueden darse regresiones, que comportan la presencia de conductas de un estadio ya superado en uno posterior.

Una vez delimitado el concepto de estadio, sintetizaremos cada uno de ellos:

- **Período Sensomotriz**

Comprende desde el nacimiento hasta los dos años. Se caracteriza por la aparición de las capacidades lingüísticas, perceptivas y sensomotoras, surgiendo las habilidades manipulativas y locomotrices, aprendiendo a organizar la información sensorial.

Se adquieren nociones primitivas sobre el *yo*, el espacio, el tiempo y la causalidad.

Es en este período donde tiene lugar una estrecha relación entre el movimiento y la inteligencia, que comprende 6 subestadios:

1. La actividad del bebé se centra en leves modificaciones de aptitudes que ya posee, centrando toda su atención en el propio cuerpo.
2. Comprende desde el primer al cuarto mes de vida y sigue centrando su atención en el propio cuerpo, a imagen del subestadio anterior. Aparecen las denominadas *reacciones circulares primarias* (repetición de acciones que han comportado consecuencias satisfactorias), la *anticipación primaria* (expresa conductas sin la aparición del estímulo exterior –p.e.: la succión en ausencia de biberón o pezón), la *curiosidad* y la *imitación*.
3. Abarca desde el cuarto mes hasta el décimo, manteniendo las reacciones circulares, pero ampliando su presencia a objetos exteriores donde el movimiento tiene un papel decisivo en la aprehensión de la realidad (*reacción circular secundaria*). Dicha reacción se basa en el bucle estímulo>respuesta donde el niño se mueve, produciendo cambios ambientales que le son satisfactorios, lo que motiva que vuelva a moverse, provocando nuevos cambios, y así sucesivamente (Cratty, 1982).

4. Se extiende desde el décimo mes hasta los 15 meses. En este subestadio aparecen la intención y el pensamiento como motivadores de la acción motriz y, por tanto, aparecen la intencionalidad y la búsqueda de un objetivo antes de la conducta motriz.
5. Comprende de los 15 a los 18 meses, detectándose una gran actividad exploratoria con relación a los objetos.
6. Abarca desde los 18 meses hasta los 2 años, tratándose de un subestadio de transición entre las conductas sensomotrices y el inicio de las conductas cognitivas.

- **Período Preoperacional**

“La acción es pensamiento y el pensamiento es la acción” (Williams, 1983 citado por Ruiz Pérez, 1994a, p. 38).

Comprende de los 2 a los 7 años, y es el período donde operan por primera vez los procesos cognoscitivos y de conceptualización. El lenguaje, la imitación y el juego simbólico son sus principales elementos característicos, en los que se identifican acción y pensamiento.

- **Período de Operaciones Concretas**

“El pensamiento puede ya preceder y guiar la acción pero no funciona normalmente independientemente de él” (Williams, 1983 citado por Ruiz Pérez, 1994a, p. 38).

Hasta los 11 años, aparecen el pensamiento abstracto y la posibilidad de llevar a cabo operaciones lógicas elementales, así como agrupamientos elementales de clases y relaciones.

- **Período de Operaciones Formales**

A partir de los 11-12 años, el pensamiento se independiza de la acción, pudiendo realizar operaciones mentales de mayor complejidad, que caracteriza la actividad cognitiva del adulto.

La importancia de las aportaciones de Piaget podrían resumirse en:

1. Expuso el papel de la motricidad en la evolución de la inteligencia
2. Revitalizó el papel del niño en la construcción de su inteligencia
3. Formuló la existencia de etapas o estadios que abarcan las diferentes edades cronológicas
4. Señaló la posibilidad de una acción pedagógica más adecuada al verdadero desarrollo del niño, donde éste tome un papel activo” (Ruiz Pérez, 1994a, p. 38).

*La concepción psicobiológica de H. Wallon (1879-1969): el tono y la motricidad*

La contribución de Wallon (1974), tal y como señalamos en el apartado 1.1.4.2. de la primera parte (cuando nos referíamos a la educación psicomotriz), se concreta en el concepto de *unidad funcional*, entendiendo el psiquismo y la motricidad como aspectos indivisibles de una misma organización que interactúan en la formación de la personalidad del individuo y en su comportamiento. Por tanto, sus aportaciones presentan una orientación psicobiológica para la interpretación del desarrollo psicológico del niño o de la niña.

Wallon estudió la motricidad, distinguiendo en ella dos componentes: la función tónica o plástica, y la función fásica o cinética. La actividad fásica o cinética se caracteriza por la contracción-relajación de las fibras musculares. La actividad tónica es la responsable de facilitar que el músculo adquiera cierto grado de tensión que acompaña al movimiento cinético.

Wallon insiste en el protagonismo esencial de la actividad tónica en el proceso evolutivo del niño y de la niña, ya que el recién nacido vive el mundo a través del plano tónico-afectivo, relacionando las reacciones tónico-motoras con las emociones, la expresión y las actitudes. Por tanto, el tono interconecta la motricidad, la percepción y el conocimiento, lo que justifica las relaciones entre motricidad e inteligencia.

Otra de las aportaciones de Wallon (1979) es su ya clásica división en cuatro estadios de la evolución de la personalidad infantil:

- **Estadio impulsivo**  
Abarca el período de 6 a 12 meses y se caracteriza por ser un estadio con un alto componente tónico emocional. La motricidad tiene un significado puramente fisiológico, se produce por necesidades de tipo orgánico (hambre, sueño, dolor...). Este movimiento se irá transformando al final del período en expresión y en mimetismo, primeras formas de relación y comunicación con el entorno.
- **Estadio sensomotor**  
De los 12 a los 24 meses. En este período las respuestas motrices están motivadas por el interés en explorar, investigar y comunicarse con el mundo exterior.
- **Estadio proyectivo**  
De los 2 a los 3 años, el niño o la niña utilizan la motricidad como medio de acción sobre el entorno, apareciendo la ideación y la representación.

- Estadio personalístico  
De los 3 a los 4 años, la relación con *los demás* toma gran importancia en su experiencia vital, de tal forma que el movimiento se manifiesta como medio de favorecer su desarrollo psicológico.

En los estadios posteriores, la motricidad adquirirá una doble función; por un lado, será un instrumento al servicio de determinadas tareas y, por otro, será un mediador de la acción mental. Para Wallon, el desarrollo motor será lo que explique cómo la motricidad va cambiando su significado a lo largo del proceso evolutivo del ser humano.

### *El modelo psicoanalítico: la motricidad como relación*

Son numerosas las aportaciones derivadas de las teorías freudianas, donde se estudia la motricidad y el cuerpo desde el significado relacional, enfatizando el papel de las relaciones interpersonales en las que la dimensión corporal y motora es de gran importancia.

Este modelo psicoanalítico se fundamenta principalmente en las aportaciones de la teoría psicosexual de Freud (1856-1939), que explicó los trastornos psicológicos de los adultos a partir del análisis de la evolución de la personalidad en las primeras etapas, analizando la sexualidad en esta evolución y la vivencia del niño frente a la madre u otros adultos. Para ello, Freud dividió el proceso de desarrollo en sus ya clásicos estadios psicosexuales (Ortega-Monasterio, 1993):

- El estadio oral  
Corresponde al primer año de vida, donde el niño o la niña se relaciona con el entorno y satisface sus necesidades y pulsiones mediante la nutrición a través del placer oral-alimentario. La boca se convierte en el canal principal de comunicación con el mundo exterior. Se considera un estadio pregenital y autoerótico.
- El estadio sádico-anal  
Abarca entre los 2 y 4 años. Este estadio se caracteriza por la dicotomía que se establece entre la satisfacción motivada por el mayor grado de autonomía personal y el desplazamiento exploratorio, y la rigidez derivada del control de esfínteres, circunstancia que concurre con la frustración derivada del destete. Freud otorga gran importancia a la acción defecatoria, que comporta una satisfacción erótica pregenital y una posibilidad de controlarla mediante la expulsión o la retención.



- **El estadio fálico**  
Comprende entre los 3 y los 6 años, donde la actividad autoerótica se concentra en las zonas genitales. Los niños y las niñas reconocerán la diferencia entre sexos en función de la presencia o ausencia del pene, y la relación conflictiva que ello puede conllevar en el aspecto afectivo con los progenitores, motivará, en su caso, la aparición de los denominados *complejos edípicos*.
- **El estadio de latencia**  
Abarca de los 5 ó 6 años hasta la pubertad, siendo una época caracterizada por una marcada tendencia exploratoria respecto al mundo exterior, lo que provocará una disminución de la importancia del propio ser que se manifestará como una desexualización y deserotización.
- **Estadio genital**  
Coincidiendo con la pubertad, es la última etapa del desarrollo psicosexual. En ella se da la maduración (entendiendo la sexualidad como una relación más allá del propio cuerpo) y el tránsito definitivo a la edad adulta.

En este sentido, en el apartado 1.1.4.2. de la primera parte, donde desarrollamos la educación psicomotriz, ya nos referimos a Lapierre y Aucouturier (1977) como autores significativos de la corriente dinámica, de clara influencia psicoanalítica.

#### *La teoría madurativa de A. Gesell*

“El crecimiento de la mente está profunda e inseparablemente limitado por el crecimiento del sistema nervioso y por el transcurso del tiempo. El niño estará listo normalmente para lo que necesita hacer para su edad, cuando su sistema nervioso esté dispuesto” (Gesell, citado por Ruiz Pérez, 1994a, p. 42).

Gesell (citado por Ruiz Pérez, 1994a) es reconocido por sus investigaciones sobre la conducta infantil y a él se debe la utilización generalizada del término *maduración*, dado que observó que el desarrollo es debido a la predisposición del organismo para evolucionar y por el desarrollo espontáneo de los sistemas muscular, neuronal y hormonal que determinarán las conductas motrices y psicológicas del niño y de la niña. Por tanto, considera que el desarrollo de la conducta se ve influenciado principalmente por los procesos internos madurativos.

En sus estudios destacó la conducta adaptativa, la social, la verbal y la motriz. Respecto a esta última, estudió descriptivamente el desarrollo psicomotor del

niño y de la niña, aportando escalas de desarrollo desde las primeras semanas de vida hasta escalas destinadas a cada una de sus edades y períodos de crecimiento.

Tres principios se desprenden de los estudios de maduración de Gesell:

- Principio de la direccionalidad  
La maduración dirige el proceso de desarrollo en contra de las fuerzas ambientales. De ahí surgen conceptos como las leyes de maduración del sistema nervioso: la ley del desarrollo céfalo-caudal y la ley del desarrollo próximo-distal.
- Principio de asimetría funcional  
El organismo tiende a desarrollarse de manera asimétrica, relacionándose con la asimetría neuronal, de tal modo que el ser humano posee una preferencia lateral, justificada por la dominancia de uno de los dos hemisferios cerebrales.
- Principio de fluctuación autorreguladora  
Este principio señala que la maduración no se produce al mismo ritmo en todos sus componentes. Así, por ejemplo, un niño sin déficit no acostumbra a hablar hasta que ha conseguido andar.

*Teorías del aprendizaje y la explicación del desarrollo humano desde la perspectiva conductista*

Diversos son los autores que, desde una perspectiva de la psicología conductista, han estudiado las conductas infantiles (Sears, Baer, Bandura, Bijou, entre otros, citados por Ruiz Pérez, 1994a). De sus trabajos pueden inferirse las siguientes conclusiones con relación a las teorías del aprendizaje:

1. La conducta humana está gobernada por las mismas leyes de aprendizaje.
2. Se asigna a los refuerzos un rol determinante en el control de las conductas.
3. El proceso de desarrollo humano es un continuo en el que no pueden establecerse fases o estadios.

Así pues, si las leyes de aprendizaje son las mismas para todos y todas, indistintamente de sus características individuales, significa que la puesta en práctica de dichas leyes explicará el proceso de desarrollo, inclusive el desarrollo motor.

Se distinguen tres tipos de aprendizaje:

- El aprendizaje por condicionamiento clásico (Pavlov, 1848-1936)  
La teoría de Pavlov señala que un estímulo neutro, seguido casi inmediatamente de un estímulo incondicionado, provoca, después de varias asociaciones, que la respuesta incondicionada se dé ante el estímulo neutro, que deviene condicionado.
- El aprendizaje por condicionamiento operante (Skinner, 1904-1990)  
A diferencia del condicionamiento clásico, donde una misma respuesta podía ser provocada por estímulos diferentes, el condicionamiento operante supone que el sujeto adquiere un nuevo repertorio de respuestas en función de las consecuencias placenteras de éstas.
- El aprendizaje por observación  
Los defensores de esta línea de aprendizaje sostienen que se puede aprender a través de la observación del comportamiento ajeno y de las consecuencias del mismo, enfatizándose en esta teoría la importancia de los valores sociales. Por tanto, la base estará en la imitación de las conductas que por observación puedan ser más o menos atractivas.

Para concluir, los autores que defienden las teorías del aprendizaje en la explicación del desarrollo humano, consideran que éste es consecuencia de los fenómenos que ocurren en el entorno, dando menos importancia a los procesos madurativos.

### *Las teorías soviéticas y la comprensión del dinamismo infantil*

**“Para los autores soviéticos, la motricidad humana se construye y constituye como elemento capital para el desarrollo infantil relacionándose de forma efectiva con el lenguaje y el pensamiento, con vistas a una plena adaptación autónoma a la sociedad para contribuir al desarrollo de la misma” (Ruiz Pérez, 1994a, p. 45).**

Este grupo de autores, entre los que destacamos, entre otros, a Vigotsky (1962), Luria (1979), Bernstein (1979), Elkonin (1971), Zaporozh (1971) y Lisina (1986), citados por Ruiz Pérez (1994a), han resaltado el papel de la motricidad como medio de relación con el entorno, sin olvidar su importante papel en la corticalización cerebral y en el desarrollo social.

Consideran que la motricidad infantil evoluciona mediante las interacciones constantes con el medio social y material, estimando que el desarrollo motor

es una apropiación de la experiencia socio-histórica adulta. Así pues, la motricidad adquiere un rol esencial en el desarrollo infantil mediante su estrecha relación con el lenguaje y el pensamiento.

Debido al largo período de aislamiento cultural de la URSS, las teorías de este grupo de autores se están estudiando en occidente desde hace relativamente poco tiempo. Así, por ejemplo, Vigotsky (1981, citado por Giné, 1997a) aporta una línea de pensamiento sobre la naturaleza interactiva y contextual del proceso de desarrollo y aprendizaje, que ha influenciado en el sistema educativo contemporáneo y a numerosos autores, entre ellos a Schaffer, 1993; Bronfenbrenner, 1987; Wertsch, 1979, 1988; Kaye, 1986; Rogoff, 1993 (citados por Giné, 1997a). Concretamente, mediante sus ideas respecto al desarrollo humano como una actividad social en la que los niños y niñas aprenden —en función de sus propias características biológicas y biográficas— de sus mayores y de sus compañeros significativos en cada uno de sus contextos vitales (escuela, calle, familia...). Así pues, este aprendizaje, en consecuencia, no depende exclusivamente del individuo.

Estas aportaciones son de gran interés ya que plantean la importancia de la interacción con el contexto en el desarrollo y aprendizaje del alumnado. Por tanto, deberemos tener en cuenta las numerosas variables que intervienen en el proceso, y no exclusivamente las características individuales del sujeto que se desarrolla y aprende.

Entre los autores soviéticos que actualmente también son reconocidos por sus aportaciones en la comprensión de la motricidad destacan (Maigre, Destropper, 1984; Ruiz Pérez, 1994a):

- Bernstein (1979), que ha influenciado en las teorías cibernéticas norteamericanas (especialmente en J.S. Bruner, 1984). Su teoría destaca la importancia de los receptores nerviosos en la iniciación, el control y la coordinación de la acción.
- Luria (1979), muy valorado por sus estudios sobre el desarrollo del cerebro. En ellos describe el origen de la autorregulación de la acción en el niño mediante el lenguaje. Dicha autorregulación se organiza a partir del desarrollo progresivo de tres analizadores: motor, visual y verbal, los cuales ejercen uno sobre otro una influencia jerárquica, lo que facilita la iniciación y la orientación de la acción y conduce al organismo a un modo de acción paulatinamente más autónomo.
- Lisina (1986) y sus estudios sobre el desarrollo de la comunicación en la infancia.
- Zaporozeth y Elkoninn (1971), que estudiaron el papel de la educación en los niños y niñas en la etapa de educación infantil, destacando que la mo-

tricidad infantil evoluciona a partir de las interacciones con el entorno social y material. Así, el desarrollo motor del niño refleja la apropiación de la experiencia socio-histórica del adulto.

### 1.3. Modelos explicativos actuales del desarrollo motor

Si en el apartado anterior hemos aportado las teorías más significativas sobre el desarrollo humano en general, a continuación sintetizaremos los modelos explicativos del desarrollo motor. Para ello distinguiremos entre la tendencia europea y la norteamericana.

#### *Perspectiva europea*

El estudio del desarrollo motor en Europa parte de la gran influencia de los trabajos de Wallon y Piaget (1982), que se plasman en las aportaciones de Ajuariaguerra (1978), Azemar (1974), Le Boulch (1976), Da Fonseca (1981) y Píckler (1969), citados por Ruiz Pérez (1994a). A continuación realizaremos una breve síntesis de la contribución de dichos autores en el estudio del desarrollo motor.

- Ajuariaguerra (1978)  
Explica el desarrollo motor infantil mediante la progresión en tres etapas, estrechamente relacionadas con el desarrollo del Sistema Nervioso Central:
  - La organización del esqueleto motor: van desapareciendo reacciones primitivas, organizándose la tonicidad de fondo y la propioceptividad.
  - La organización del plano motor: los reflejos van perdiendo importancia a favor de la motricidad voluntaria.
  - La automatización de las adquisiciones, de tal forma que el tono y el movimiento se coordinan para facilitar que las acciones de las niñas y de los niños sean más eficaces y así poder dar una mejor respuesta a las exigencias del medio.

Pero las aportaciones de Ajuariaguerra son especialmente reconocidas por psiquiatras, psicólogos y pedagogos a raíz de sus estudios sobre las dificultades en el proceso anteriormente citado (dispraxias) y en la incapacidad para ejecutar movimientos programados (apraxias).

– Azemar (1974)

Para dicho autor, el desarrollo motor infantil consta de dos etapas:

- De 0 a 5 años: la motricidad infantil es un medio de exploración, donde importan más las consecuencias del movimiento que la forma de realizarlo (holocinesias). Con el paso del tiempo aumenta el control consciente de los movimientos expresando una evolución en la motricidad.
- A partir de los 6 años: la motricidad deviene un recurso para aprehender el entorno, donde tiene tanta importancia cómo se mueve como las consecuencias de la acción (ideocinesias).

Azemar defiende la necesidad de estimular libremente la motricidad infantil, alejándose de los estereotipos y de los automatismos propios de las técnicas deportivas.

– Le Boulch (1976)

Tal y como señalamos en los apartados 1.1.4.2. (La educación psicomotriz) y 1.2.2.1. (La fundamentación científica de la Educación Física), Le Boulch desarrolla el método psicocinético para estudiar el movimiento humano y su evolución. Dado que su método ya ha sido expuesto en ambos apartados, nos limitaremos a citar los dos períodos en los que divide la evolución de la motricidad:

- Período de organización psicomotriz y de estructuración de la imagen corporal, que corresponde al de la infancia (cuerpo impulsivo, cuerpo vivido, cuerpo percibido, cuerpo representado).
- Período de desarrollo de los factores de ejecución y de los aprendizajes motores inteligentes, que corresponde al período preadolescente y adolescente.

– Da Fonseca (1981)

Sus estudios se centran en el desarrollo motor infantil como medio imprescindible para el acceso a los procesos superiores de pensamiento. Para dicho autor la ontogénesis de la motricidad tiene lugar en cuatro dimensiones o fases:

- Madurativa o inteligencia neuromotora (hasta los 2 años): protagonizada por las conductas innatas y la organización tónico-emocional.
- La inteligencia sensomotriz (de los 2 a los 6 años): donde se desarrollan actividades motrices de locomoción, prehensión y de suspensión.
- La inteligencia perceptivomotriz (de los 6 a los 12 años): vinculada a la noción del cuerpo, lateralidad, orientación en el espacio y en el tiempo.
- La inteligencia psicomotriz (a partir de los 12 años): donde se integran las fases anteriores y permite la acción en el mundo.

Influenciado por los trabajos de Luria, el modelo de funcionamiento psicomotor de Da Fonseca está íntimamente relacionado con el desarrollo del sistema nervioso central, ya que considera imprescindible el análisis de las tres unidades funcionales descritas por Luria en el funcionamiento cerebral:

1. Atención, vigilancia, selectividad e integración.
2. Recepción, análisis, elaboración, memoria, codificación y recodificación informativa, síntesis.
3. Programación, planificación y regulación de la acción.

– Pikler (1969)

Desarrolla la Teoría del Desarrollo Motor Autónomo, en la que analiza la evolución de las conductas motrices, cuestionando la intervención del adulto y abogando por la maduración orgánica y nerviosa sin la necesidad de dicha intervención (como señala en su obra *Moverse en libertad* –1969–).

*Perspectiva americana*

En Estados Unidos, a imagen de Europa, y como reacción a las prácticas corporales rígidas, surge el movimiento de la Educación Motriz (de influencia británica) evolucionando hacia lo que denominarán Educación Percepto-Motricidad. Será entre los años sesenta y setenta del siglo XX cuando se recojan las principales aportaciones al respecto. Varios autores han influenciado esta perspectiva: Doman-Delacato (1959) con su teoría de la recapitulación; Barsch (1965) y su teoría movigénica; Getman (1965) y sus trabajos que relacionan visión y motricidad; Kephart (1972), por su aportación con la obra *El alumno retrasado*, de gran impacto entre el profesorado de Educación Física; Frostig (1984) con la educación del movimiento, y Cratty (1967, 1986) por sus investigaciones sobre la población *normal y atípica* y sus críticas a los sistemas psicomotrices.

Como ejemplo de las tendencias actuales norteamericanas, citaremos brevemente las aportaciones de H. Williams (1983), B.J. Cratty (1967, 1986) y Gallahue (1982), citados por Ruiz Pérez (1994a).

– H. Williams (1983)

Basándose en sus investigaciones realizadas con relación a la conducta humana, cuestiona el término *desarrollo motor* por referirse exclusivamente a las variaciones en el desarrollo mediante sus manifestaciones externas. Por ello apuesta por el término *desarrollo perceptivo-motor* definiéndolo como:

“(...) aquella parte del desarrollo infantil que se preocupa por los cambios que se manifiestan en las mejoras de los procesos perceptivomotores y de referencia que subyacen en tales conductas. Así el desarrollo perceptivo-motor es una manifestación directa de la calidad del funcionamiento perceptivo-motor, que en términos prácticos se refiere al dominio de las conductas motrices básicas o fundamentales que permiten al sujeto una relación fructífera con su medio ambiente” (Ruiz Pérez, 1994, p. 57).

Como se pone de manifiesto, y tal como habíamos comentado al inicio de este apartado, estas consideraciones están recogidas en el concepto actual de desarrollo motor.

Williams distingue cuatro categorías en el desarrollo de las conductas perceptivomotrices:

1. Conductas motrices globales.
2. Conductas motrices finas (control de pequeños objetos a través de dedos, manos y vista).
3. Conductas perceptivo-auditivas, visuales y táctilo-kinestésicas (incluye las conductas perceptivas referidas a la detección, reconocimiento, discriminación e interpretación de los estímulos simples a través de los sentidos).
4. Conciencia corporal (conductas vinculadas con el reconocimiento, identificación y diferenciación de las partes, dimensiones, posiciones, movimientos y localización espacial del cuerpo).

– Cratty (1967, 1986)

Propone el modelo de los cuatro canales, tal y como recoge en su obra *Desarrollo perceptivo y motor* (1986). Su teoría parte de los resultados de estudios factoriales sobre la conducta (Hebb, John, Illingworth, citados por Ruiz Pérez, 1994), y en los que ella misma realiza en su laboratorio (UCLA).

Con su teoría pretende unificar e interrelacionar los resultados de diversos estudios sobre conductas humanas diferentes. Para ello, considera que el estudio del desarrollo infantil debe tener en cuenta las muchas variables de todo tipo que pueden intervenir en el proceso, de tal forma que en su modelo se describen las relaciones entre los cuatro canales del desarrollo: perceptual, motor, verbal y cognitivo.

– Gallahue (1982)

Su concepción del desarrollo motor se basa en la propuesta de cinco fases cronológicas, identificando diversos estadios en cada una de las fases:

- Fase de movimientos reflejos:



- estadio de captación de información (del seno materno a los 4 meses).
- estadio de procesamiento (de los 4 meses a 1 año).
- Fase de movimientos rudimentarios:
  - estadio de inhibición refleja (del nacimiento a 1 año).
  - estadio de pre-control (de 1 a 2 años).
- Fase de habilidades motrices básicas:
  - estadio inicial (de 2 a 3 años).
  - estadio elemental (de 4 a 5 años).
  - estadio maduro (de 6 a 7 años).
- Fase de habilidades motrices específicas:
  - estadio transicional (de 7 a 10 años).
  - estadio específico (de 11 a 13 años).
- Fase de habilidades motrices especializadas:
  - estadio especializado (a partir de 14 años).

De dicha estructuración en fases se desprenden las siguientes consideraciones:

- Se basa en un método deductivo en el estudio del desarrollo motor.
- El desarrollo motor humano evoluciona de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico.
- Cada fase debe ser integrada por la inmediatamente superior.
- Según el tipo de tarea motriz, un individuo puede hallarse en más de una fase.
- Se constata la existencia de aptitudes físicas que intervienen en la realización de acciones motrices.

Para concluir este apartado sobre los modelos explicativos actuales del desarrollo humano, Ruiz Pérez (1994a) observa que las tendencias son diversas y multidisciplinares. No obstante, pueden hallarse características comunes: la superación del dualismo cuerpo-alma y, en consecuencia, el reconocimiento del niño o la niña como una unidad psicobiológica en la que la motricidad se considera un elemento clave en su desarrollo.

#### **1.4. El desarrollo motor del niño y de la niña hasta los 12 años**

Una vez vistas las teorías y los modelos explicativos del desarrollo motor, nos centraremos en este apartado en el desarrollo del niño y de la niña del período prenatal hasta la adolescencia, con el objetivo de sintetizar el proceso evolutivo que permite la aparición de la madurez motriz. Como indica Ruiz Pérez (1994a), existen dos perspectivas para poder explicar y describir el desarrollo motor en la etapa infantil. En primer lugar, la tendencia de origen psicológico,

neurológico y ambiental, que explica las adquisiciones motrices. En segundo lugar, la que parte de la influencia europea, que describe el desarrollo motor a partir de las nociones clásicas de la psicomotricidad (esquema corporal, percepción del espacio, del tiempo...). Seguiremos pues la primera de las tendencias, dada su presencia mayoritaria en la bibliografía actual. Para ello (basándonos principalmente en las aportaciones de Rigal, 1987; Ruiz Pérez, 1994a; Toro y Zarco, 1995; Conde y Viciano, 1997 y Hernández Álvarez y López Crespo, 1997) revisaremos previamente el crecimiento físico, reconociendo su interés por sus implicaciones en el desarrollo de la motricidad, tal y como indica Bee (1975, citado por Ruiz Pérez, 1994a, p. 65): “a medida que el cuerpo crece, el desarrollo motor aumenta”. Pero no por ello vamos a ignorar la importancia que también adquiere el desarrollo paralelo de las capacidades perceptivas y las físicas en el desarrollo motor del niño o de la niña.

Por un lado, las capacidades físicas comportan el aspecto cuantitativo de las conductas motrices, y responden más a consideraciones fisiológicas estructurales y de aporte energético que a factores relacionados con los procesos de percepción sensorial y de ajustes del sistema nervioso. Por tanto, las capacidades físicas condicionarán la ejecución de las conductas motrices.

Por otro lado, las capacidades perceptivo-motrices, a diferencia de las físicas, comportan el aspecto cualitativo de las conductas motrices, y no responden tanto a consideraciones fisiológicas estructurales y de aporte energético como a factores relacionados con los procesos de percepción sensorial y de ajustes del sistema nervioso.

### *El crecimiento*

Como hemos visto, crecimiento y desarrollo son dos conceptos distintos pero íntimamente relacionados. El crecimiento hace referencia al incremento cuantitativo de los órganos, lo que facilita su medición y su observación a simple vista. Por el contrario, el desarrollo hace referencia al aspecto cualitativo del proceso de crecimiento que implica cambios en las funciones de los órganos corporales, y por ello su cuantificación entraña más complejidad.

Tanto en el crecimiento como en el desarrollo, son diversos los factores que pueden influenciar en su evolución:

- Factores genéticos.
- Factores no genéticos: nutricionales, entorno, enfermedades, nivel de afectividad, la actividad física y los factores socioeconómicos.

Refiriéndonos concretamente al crecimiento, debemos observar que es un proceso que se inicia en el mismo momento de la fecundación, y en su dinamismo se distinguen dos períodos significativos en cuanto a su aceleración: los cuatro primeros años de vida y la adolescencia.

La primera fase del crecimiento es el período prenatal. En esta etapa podemos distinguir tres momentos: el período germinal o cigótico (las dos primeras semanas tras la fecundación), el embrionario (de la 3ª a la 6ª semana) y el fetal (desde la 7ª semana hasta el nacimiento). En el nacimiento, el tamaño medio de un neonato acostumbra a ser de unos 50 cm. Este crecimiento no es uniforme: es más rápido hasta la 20ª semana, para posteriormente sufrir un enlentecimiento hasta el momento del nacimiento. En cuanto al peso, su evolución es lenta hasta la semana 23ª y se acelera a partir de ésta, triplicándose en los tres últimos meses de gestación.

La segunda fase del crecimiento es el denominado período postnatal. Se caracteriza por la adquisición de talla y peso, junto con la maduración ósea y sexual. Como ya hemos avanzado, la velocidad de crecimiento es muy alta hasta los cuatro años, desacelerándose progresivamente con el paso del tiempo. En general, el crecimiento es de 25 cm durante el primer año, 12 en el segundo, 9 durante el tercero y 7 durante el cuarto. A partir de los cuatro años hasta el período prepuberal, el crecimiento es relativamente constante y regular (unos 4-5 cm/año).

La pubertad supone un aumento de la secreción de hormonas sexuales y comporta cambios en los órganos sexuales, modificaciones en los segmentos corporales, en la maduración ósea y en factores relacionados con el desarrollo psicológico. De tal forma que dicho crecimiento puede suponer máximos de 8-12 cm/año de talla y 8-11 kg/año de peso.

Posteriormente a este brote de crecimiento, durante la fase postpuberal la velocidad de crecimiento se estabiliza (1 cm/año durante los siguientes 3 años) y, después, el crecimiento se enlentece progresivamente hasta que tiene lugar el fin del proceso de crecimiento (fusión completa de las diáfisis y las epífisis y la desaparición consecuente de los cartílagos de crecimiento).

Pero el crecimiento no es regular y proporcional en todas las partes del cuerpo, y, de hecho, se constatan diversos ritmos de crecimiento según los tejidos corporales de que se trate. Así, hasta la edad adulta, la cabeza duplica su tamaño, el tronco lo triplica, los brazos lo cuadruplican y las piernas lo quintuplican.

El sistema nervioso también experimenta su propio crecimiento, independientemente de que la carga neuronal es la misma a lo largo de toda la vida, ya que sus funciones van adquiriéndose a lo largo de los años. Así, las conexiones interneuronales aumentan progresivamente con la multiplicación de las dendritas y el proceso de mielinización de los axones neurales que favorecen el aumento de la velocidad de los impulsos nerviosos. Ambas circunstancias facilitan el aumento del control voluntario de la motricidad.

Si nos referimos al crecimiento esquelético, éste evoluciona desde el 2º mes tras la concepción hasta el final de la pubertad. Si en su origen es una estructura cartilaginosa blanda, progresivamente se solidifica y endurece.

Respecto al aumento del tejido muscular, debemos indicar que está estrechamente relacionado con la talla, impulsándose de manera significativa en la pubertad (especialmente en el género masculino), y que está muy vinculado al rendimiento físico.

### *El desarrollo motor prenatal y neonatal*

Con el objetivo de situar el desarrollo motor humano desde su inicio, introduciremos las cinco fases de desarrollo motor en el período prenatal:

- Fase aneural: de la 5ª a la 8ª semana de gestación y; se caracteriza por la aparición de movimientos de tipo vermicular en cabeza, tronco y extremidades, que son exclusivamente musculares y donde no interviene el sistema nervioso.
- Fase de transición neuromuscular: a lo largo del segundo mes de gestación. Se caracteriza por movimientos vermiculares lentos, arrítmicos, asimétricos y desordenados en todo el cuerpo. Se detecta una incipiente actividad del sistema nervioso central.
- Fase espino-bulbar: del tercero al cuarto mes de gestación. Se caracteriza por movimientos activos y generalizados, desordenados, de gran amplitud, rápidos y bruscos. Responden a estímulos externos de presión y percusión. Aparecen los reflejos de flexión.
- Fase vestíbulo-bulbo-espinal-tegmentaria: desde el cuarto al sexto mes de gestación. A consecuencia del proceso de mielinización, se observan movimientos más coordinados, perfeccionándose los reflejos cervicales, laberínticos y plantares (apareciendo los reflejos tendinosos).
- Fase pálido-rubro-cerebelo-bulbo-espinal-tegmentaria: del 6º hasta el nacimiento. Se caracteriza por el funcionamiento de los órganos sensoriales y por la perfección de los reflejos corneal, rotuliano y aquíleo, detec-

tándose una evolución importante hacia movimientos más coordinados a raíz del aumento de la mielinización.

La motricidad postnatal presenta en sus inicios movimientos que se daban en el estadio intrauterino, que irán progresivamente desapareciendo con el paso del tiempo debido a la maduración del córtex cerebral y de los mecanismos medulares. El neonato presenta una gran cantidad de movimientos reflejos que permiten determinar su normalidad neurológica, siendo, además, la base de la motricidad futura. De todos ellos describiremos aquellos que son considerados los más importantes:

- Reflejo de Moro o abrazo: aparece desde el nacimiento y su prolongación más allá del 6º mes de vida se considera indicadora de un retraso. Consiste, en un primer tiempo, en un movimiento de apertura de brazos, separación de los dedos de las manos con flexión del pulgar y el índice y desplazando la cabeza hacia atrás extendiendo la espalda, a raíz de provocar cambios en la aceleración de la cabeza. En el segundo tiempo de este reflejo se observa el cierre de los brazos con una flexión y aducción.
- Reflejo de agarre: se da hasta el sexto mes de vida. Ante una presión ejercida en la palma de la mano, ésta se cierra agarrando sobre el objeto estimulador, flexionando sucesivamente el dedo anular, medio e índice. Desaparece en el momento en que surge el aflojamiento voluntario de objetos tras el agarre.
- Reflejo de enderezamiento y marcha automática: se manifiesta hasta el tercer mes de vida, e incluso un poco más allá. Si se mantiene de pie al bebé, con los pies en el suelo, endereza las piernas y, a veces, el tronco y la cabeza, provocando la aparición de movimientos automáticos alternos de flexión y extensión de las piernas con apoyo plantar, propulsando el cuerpo hacia delante.
- Reflejo de Magnus o reflejo tónico del cuello: a través de este reflejo se obtiene un indicador de la posible dominancia manual. Cuando el niño está extendido sobre la espalda y gira lateralmente la cabeza, produce la extensión del brazo, la extensión o la flexión de la pierna del mismo lado en que ha girado la cabeza y la flexión de los miembros del otro lado.
- Reflejo de Babinski o reflejo cutáneo-plantar: la excitación de la planta del pie provocará la extensión y la separación de los dedos. Cuando se adquiere la marcha, este reflejo cambia, provocando la flexión de los dedos.
- Reflejo natatorio: acostumbra a desaparecer hacia el 5º mes de vida. Cuando el bebé, sujetado por los costados, es puesto en contacto ventral con el agua, se observan movimientos de brazos y piernas con cierto carácter rítmico, recordando a la natación en su forma elemental.

La desaparición progresiva de los reflejos en el primer año de vida es un indicador del paulatino control ejercido por el córtex cerebral sobre los centros subcorticales, y progresivamente se manifiesta un mayor repertorio de conductas motrices voluntarias que señalan la evolución motriz del niño o la niña, y que son indicadores de la organización progresiva del desarrollo motor.

Es interesante señalar que el desarrollo motor responde a las dos leyes de maduración del sistema nervioso, las cuales están vinculadas al principio de direccionalidad de Gesell, tal y como hemos comentado anteriormente:

- La ley del desarrollo céfalo-caudal: el desarrollo se extiende a través del cuerpo de la cabeza al tronco y de éste a las extremidades.
- La ley de desarrollo próximo-distal: maduran antes las zonas más próximas a las más alejadas del cuerpo.

Así, si en los tres primeros meses el funcionamiento biológico y la actividad motriz refleja dominan la vida del bebé, a partir de ese momento disminuyen las reacciones reflejas a favor de un comportamiento voluntario de origen sensomotor. Esta evolución no puede separarse del desarrollo muscular que determinará las posibilidades motrices, dado que las fibras musculares irán aumentando con el paso del tiempo. Paralelamente, no se puede obviar la importancia del tono muscular en la evolución del desarrollo motor del bebé.

El tono muscular, tal como indicamos al hablar de Wallon, facilita un grado de contracción de las fibras musculares que permiten mantener posiciones de reposo y la realización de movimientos. Diversos estudios sobre el desarrollo del tono muscular, entre los que destaca Stamback (1963, citado por Ruiz Pérez, 1994a), señalan la importancia de detectar la hipertonidad o la hipotonidad en los bebés. A continuación citamos los dos tipos psicomotores que dicha autora describió:

- Niños poco extensibles (hipertónicos): precocidad en la posición erecta y la marcha, prensión tardía, movilidad excesiva, estereotipias de tipo violento.
- Niños muy extensibles (hipotónicos): posición erguida y marcha tardías, precocidad en la prensión, poca movilidad, estereotipias de exploración prolongada del cuerpo. De manera general, las niñas son reconocidas como más hipotónicas con relación a los niños.

Mediante dichas tipologías puede establecerse cierto paralelismo con tipologías conductuales, siendo los niños hipertónicos más nerviosos, independientes, atrevidos y activos con relación a los hipotónicos, más calmados, reflexivos,

afectuosos, dependientes y sedentarios. Todo ello beneficiará el conocimiento de la motricidad infantil.

*Las conductas motrices en las etapas infantil y primaria: consideraciones generales*

– La adquisición de la marcha

La consecución de la verticalidad y de la marcha implica que el desarrollo neurológico permite el control motor de las piernas, así como un proceso de experimentación y motivación externa. Un factor esencial en este proceso será también el desarrollo del equilibrio en situación estática y dinámica, estrechamente ligado al desarrollo y maduración del sistema nervioso central. Paralelamente, el desarrollo muscular habrá permitido el soporte del peso corporal. Todo ello comportará la transición del dominio flexor al extensor, la elevación del centro de gravedad, así como la reducción de la base de sustentación que facilitará el paso de situaciones estáticas a dinámicas, y el control y la coordinación realizadas en progresión céfalo-caudal.

Gesell y Ames (1940, citados por Rigal, 1987) elaboran una lista de 23 estadios en la adquisición de la marcha que agrupan en cuatro ciclos progresivos:

- 1er ciclo: comprende los primeros 10 estadios y se ubica hasta la semana nº 29 de vida. Caracterizada por la desaparición progresiva de la flexión bilateral de los brazos y de las piernas y la aparición de la flexión unilateral de los miembros.
- 2º ciclo: incluye los estadios del 11 al 19 y se ubica entre la 30ª y la 42ª semanas de vida. Surge la extensión bilateral de los brazos y la extensión-flexión bilateral de las piernas con la coordinación de movimientos de los miembros opuestos.
- 3er ciclo: del estadio 20 al 21 y comprende entre la 49ª y la 56ª semana. Se caracteriza por la reptación ambulada.
- 4º ciclo: del estadio 22 al 23, se ubica entre la 50º hasta la 60º semana. Progresivamente se extiende el tronco, se adopta la posición erigida y se adquiere la marcha.

Así, cronológicamente, los primeros desplazamientos, previos a adquirir la marcha, serán la reptación, la cuadrupedia y, al año de vida aproximadamente, adquirirá la marcha. A los tres años el proceso se automatiza y a los cuatro podemos observar una marcha muy parecida a la del adulto.

- La adquisición de la carrera  
Se inicia entre los dos y los tres años, pero mostrando dificultades en el momento de parar o en los giros. El proceso de perfeccionamiento culminará aproximadamente a los seis años, dado que la fuerza se incrementa y el equilibrio permite una mejor ejecución. Debido al desarrollo del sistema nervioso y de la coordinación, la velocidad experimentará un incremento significativo a los ocho años aproximadamente y, a causa del aumento de la fuerza, a los doce se observará un progreso que situará la ejecución de la carrera similar a la del adulto, dado que el incremento de la talla y de la fuerza influye particularmente en la velocidad de la carrera. No obstante, se detecta que entre la franja de edad comprendida entre los 5 y los 12 años, la velocidad de los niños es ligeramente superior a la de las niñas, y el distanciamiento aumenta con la edad.
- El salto  
La capacidad de salto observa un proceso de progresión y perfeccionamiento paralelo al crecimiento y desarrollo de los mecanismos que lo permiten, con posterioridad a la aparición de la marcha. Aparece aproximadamente a los 18 meses, y a los 3 años el 42% de los niños y niñas han perfeccionado su ejecución, y a los 4.5 años el 72%. Al igual que en la carrera, una mayor edad determinará mayores diferencias entre niños y niñas hasta llegar a los 12 años, cuando la distancia aumentará notablemente.
- El lanzamiento  
Para su ejecución es necesaria la coordinación de brazos, tronco y piernas, distinguiéndose tres estadios en su progresión:
  - 1er estadio: entre los 2 y los 3 años, se caracteriza por un lanzamiento en el que los pies quedan fijos en el suelo, en que los movimientos de brazos y tronco se hacen en un plano anteroposterior con retroceso de la pelvis.
  - 2º estadio: ubicado entre los 3 y los 5 años. Los pies siguen fijos en el suelo, pero aparece una rotación en el tronco coincidente con el brazo lanzador, tomando éste impulso en un plano más horizontal, resultando que el eje general de rotación quede consecuentemente vertical.
  - 3er estadio: comprende entre los 5 y 6 años, y se caracteriza por que el niño o la niña muestran una incipiente conducta madura, utilizando los pies y coordinándolos con el brazo lanzador. Entre los 6 y los 7 años se alcanza la madurez en el lanzamiento.
- La recepción  
Es una habilidad que presenta mayores dificultades que las anteriores, da-



do que no sólo conlleva la evolución de la coordinación, sino que también intervienen factores espacio-temporales de apreciación de la velocidad y de la trayectoria que deben tenerse presentes en la preparación del gesto de recepción. Todo ello implica mayor dificultad si se realiza en desplazamiento, ya que precisa de ajustes perceptivo-motores más complejos.

Al finalizar el primer año de vida, el niño sentado en el suelo con las piernas separadas puede atrapar con facilidad un objeto. Alrededor de los tres años, si se le lanza un balón, situará los brazos extendidos y rígidos y las manos extendidas, sin realizar ajustes para adaptarse a la trayectoria del objeto.

A los cuatro años, las manos se abren para recibir el objeto, el niño comienza a flexionar los brazos por el codo, relajando los brazos y sujetando el objeto contra el pecho cuando se le lanza directamente a los brazos, realizando ligeros desplazamientos del cuerpo para adaptarse a la trayectoria del objeto lanzado. Si se trata de un balón, atraparé con más facilidad si éste ha rebotado previamente en el suelo.

Hacia los cinco años, más del 50% de niños y niñas son capaces de recibir al vuelo un objeto. Las manos juegan un papel muy activo en su recepción. Posteriormente, la recepción evoluciona con rapidez.

En esta ocasión no se detectan diferencias en la adquisición de esta habilidad entre niños y niñas.

#### – La natación

Se constata que uno de los vacíos en el estudio de la motricidad es el de describir el desarrollo motor en el medio acuático. Tal y como hemos indicado anteriormente al hablar de la motricidad neonatal, nos hemos referido al reflejo natatorio, el cual desaparece al cuarto mes de vida si no ha sido reforzado. La evolución de las conductas motrices en el medio acuático pasará de lo reflejo y desorganizado a una conducta motriz controlada y organizada que facilitará, con la previa estimulación, la adquisición de técnicas natatorias antes de los 5 años.

El repertorio de conductas que se pueden observar van desde los movimientos del reflejo natatorio, donde los movimientos de las extremidades, a pesar de su desorganización, tienen un carácter equilibrador y propulsor, a los cambios voluntarios de posición, chapoteos y conductas lúdicas.

Para concluir la presentación de la evolución del desarrollo motor desde el nacimiento hasta la adolescencia, podemos constatar según Rigal (1987) que:

- La evolución del control del movimiento se produce de manera rápida, progresiva y continua.
- Depende de la evolución paralela del sistema muscular y el sistema nervioso.
- En su evolución se detecta un progreso cualitativo y cuantitativo de las conductas motrices.
- Supone la progresiva desaparición o modificación de los reflejos neonatales.
- Tiene lugar una organización secuenciada similar para todos los individuos, con fluctuaciones temporales según las características individuales.

A continuación sintetizamos el desarrollo motor en función de las edades medias del control de conductas motrices determinadas a raíz de los estudios realizados por Bayley (1936), Espenschade (1980), Gesell et al. (1950) y Illingworth (1978), recogidos por Rigal (1987, p. 448-449):

DE 0 A 1 AÑO	
ACTIVIDAD MOTRIZ	EDAD ESPECÍFICA
persecución ocular limitada	nacimiento
fijar objetivos próximos	3 meses
volver la cabeza hacia el ruido	3 meses
mirar la mano	3 meses
levantar la cabeza, en posición ventral	3 meses
visión binocular establecida	4 meses
levantar el busto	4 meses
desaparición del reflejo de agarre	4 meses
rodar de la posición ventral a la posición dorsal	6 meses
atrapar los objetos, toma palmar	6 meses
quedar sentados 10'	8 meses
sentarse solo en el suelo	9 meses
tenerse de pie con ayuda	9 meses
atrapar los objetos, pinza digital	9 meses
reptar sobre el vientre	9 meses
marchar a cuatro patas	10 meses
ponerse de pie, solo	10 meses
marchar, sujeto por las manos	11 meses
marchar, sujeto por una mano	12 meses
marchar sobre manos y pies	12 meses

## DE 1 A 2 AÑOS

ACTIVIDAD MOTRIZ	EDAD ESPECÍFICA
marchar solo	13 meses
garabatear con un lápiz	15 meses
subir las escaleras	15 meses
construir una torre de dos cubos	15 meses
marchar sobre el costado, hacia atrás	16 meses
dificultad para girar o pararse bruscamente	16 meses
descender las escaleras	18 meses
lanzar, de pie, pies fijos	18 meses
construir una torre de 3 a 4 cubos	18 meses
subir y descender solo las escaleras colocando los dos pies sobre un escalón	24 meses
correr, dar un puntapié a un balón sin perder el equilibrio	24 meses
trazar rayas verticales	24 meses

## DE 2 A 3 AÑOS

ACTIVIDAD MOTRIZ	EDAD ESPECÍFICA
alineal los cubos para hacer un tren	2 años
saltar de un bloque de 30 cm, un pie después del otro	2 años y 3 meses
saltar con los pies juntos	2 años y 6 meses
tenerse en equilibrio sobre un pie algunos segundos	2 años y 6 meses
marchar sobre la punta de los pies	2 años y 6 meses
trazar líneas horizontales y cruz	2 años y 6 meses
lanzar una pelota a 1 ó 2 m, con movimiento limitado del brazo lanzador en un plano antero-posterior	2 años y 7 meses
atrapar un balón de 40 cm de diámetro, brazo extendido	2 años y 8 meses

## DE 3 A 4 AÑOS

ACTIVIDAD MOTRIZ	EDAD ESPECÍFICA
reproducir un círculo; dibujar una cruz	3 años
saltar desde un peldaño, con los dos pies juntos	3 años
hacer un puente con los cubos	3 años
a la pata coja una vez	3 años y 3 meses
ponerse y quitarse solo el vestido	3 años y 3 meses
saltar por encima de una cuerda a 20 cm del suelo	3 años y 6 meses
botar a la pata coja 2 ó 3 veces	3 años y 7 meses
lanzar una pelota a 2 ó 3 m, pies fijos	3 años y 8 meses
atrapar un balón de 40 cm de diámetro, codos flexionados	3 años y 9 meses

## DE 4 A 5 AÑOS

ACTIVIDAD MOTRIZ	EDAD ESPECÍFICA
abotonarse sus vestidos	4 años
descender las escaleras, un pie por escalón	4 años
mantenerse en equilibrio sobre un pie (de 4 a 8")	4 años
atrapar un balón de 25 cm de diámetro brazos flexionados	4 años y 2 meses
reproducir un cuadrado	4 años y 6 meses
lanzar un balón de 25 cm de diámetro a 4-5 m	4 años y 8 meses
carrera y salto en longitud de 95 cm	4 años y 8 meses
lanzar con rotación del tronco alrededor de un eje vertical	4 años y 10 meses

**DE 5 A 6 AÑOS**

<b>ACTIVIDAD MOTRIZ</b>	<b>EDAD ESPECÍFICA</b>
reproducir un triángulo	5 años
botar sobre los dos pies	5 años
atrapar una pelota al rebote	5 años
dar un puntapié en el aire al balón	5 años
lanzar con avance de la pierna ipsolateral	5 años
equilibrio de puntillas durante 10"	5 años y 6 meses
correr a 3.5 m/s	5 años
atrapar un balón, codos al cuerpo	5 años y 6 meses

**DE 6 A 7 AÑOS**

<b>ACTIVIDAD MOTRIZ</b>	<b>EDAD ESPECÍFICA</b>
reproducir un rombo	6 años
lanzar una pelota a 10 m (chicos) y 6 m (chicas)	6 años
atravesar una barra de equilibrio de 4 cm de ancho y 2.5 m de largo en 9"	6 años
saltar 90 cm en longitud con pies juntos	6 años
saltar 20 cm en altura, pies juntos	6 años
saltar a la pata coja sobre 5 m	6 años
lanzar con avance de la pierna contralateral	6 años y 6 meses

**DE 7 A 8 AÑOS**

<b>ACTIVIDAD MOTRIZ</b>	<b>EDAD ESPECÍFICA</b>
correr a 4-5 m/s	7 años
lanzar una pelota a 13 m (chicos) y 7.5 m (chicas)	7 años
saltar 1 m en longitud pies juntos	7 años

## DE 8 A 9 AÑOS

ACTIVIDAD MOTRIZ	EDAD ESPECÍFICA
correr a 5 m/s	8 años
saltar 1.15 m en longitud, pies juntos	8 años
botar con modelos variados (2-2; 3-2)	8 años
lanzar una pelota a 18 m (chicos) y 10 m (chicas)	8 años

## 1.5. Descripción y análisis de las discapacidades

Ya en el apartado 1.3.2.2. de la primera parte (“El verdadero alcance del déficit”), realizamos unas precisiones conceptuales con relación a los términos *déficit* y *discapacidad*, y a partir de este último distinguimos terminológicamente entre *deficiencia* y *minusvalía*. Por ello nos referimos en este apartado a *discapacidades*, por ser un término dinámico referido a las consecuencias del déficit<sup>3</sup>, ya que las discapacidades pueden ser distintas según cada individuo y su contexto inmediato y, por tanto, según su desarrollo personal.

Así pues, antes de pasar a la descripción de las alteraciones en el desarrollo motor y perceptivo-motor del alumnado con discapacidad, realizaremos una breve descripción y análisis de las discapacidades con el objeto de clarificar conceptualmente su contenido.

Para desarrollar este apartado, seguiremos, entre otras, principalmente las aportaciones de Ortega-Monasterio (1993); Giné (1997b); Basil, Bolea y Sorro-Camats (1997); Leonhardt, Codina, Valls (1997); De Fuentes (1998); Puigdellívol (1998); Bonany (1998); Fagoaga (1998); Miró (1998); Vidal (1998) y Oriol (1999).

### 1.5.1. La discapacidad auditiva

Se considera la discapacidad auditiva como aquel trastorno sensorial caracterizado por la pérdida de la capacidad de percepción de las formas acústicas,

<sup>3</sup> Como indicábamos, se entiende como limitación o privación de alguna facultad o función, de tipo estático y permanente.

producida ya sea por una alteración del órgano de la audición o bien de la vía auditiva.

Los tipos de sordera que podemos encontrar serán distintos en función de una serie de variables. No obstante, el término *sordera* puede reservarse para aquellos déficit auditivos severos y profundos. Al referirnos a ellos hacemos referencia al grado de estas pérdidas, así entramos en contacto con una de las variables que definen y delimitan el déficit en cada uno de los casos. Concretamente hablamos del *grado de pérdida auditiva*, cuya importancia debe considerarse en el contexto de las diferentes variables que delimitan las diferencias individuales. Por tanto, cualquier aproximación conceptual al déficit auditivo debe contemplar necesariamente la diversidad en el ámbito de la sordera.

– *Principales variables que determinan las diferencias individuales*

Estas variables se pueden agrupar en los siguientes bloques:

- El tipo de deficiencia auditiva:
  - De transmisión o de conducción.  
Cuando su origen se sitúa en el oído externo u oído medio, en el tímpano o en la cadena de huesecillos. En estas situaciones es viable la intervención médica o quirúrgica. Este tipo de sordera plantea problemas que afectan a la audición en su aspecto cuantitativo y llega a una pérdida que no es superior a los 60 dB (decibelios)<sup>4</sup>.
  - De percepción o neurosensoriales.  
Cuando el déficit se ubica en el oído interno, o afecta al nervio auditivo o a las zonas auditivas cerebrales, siendo la afectación de la audición no sólo cuantitativa, sino también cualitativa (el sonido queda distorsionado ya que la percepción afecta a determinadas bandas de frecuencia). Por ello, se consideran las sorderas más graves y permanentes.
  - Sordera mixta.

---

<sup>4</sup> “El sonido se mide en términos de intensidad (o volumen) y frecuencia (o tono). Una oreja normal puede percibir sonidos hasta una intensidad de 120-140 decibelios (dB); por encima de este límite la sensación es dolorosa y puede resultar traumática. La banda de tono que se percibe está entre los 20 y 20.000 Herzios (Hz). Las frecuencias principales del habla se encuentran entre los 500 y los 2000 Hz, y en una conversación normal se emite en un volumen o intensidad mediana de 60 dB” (Giné, c., 1997b, p. 117).

Incluye síntomas de las dos anteriores y se manifiesta cuando una sordera neurosensorial o de percepción viene acompañada de alguna alteración en los canales auditivos externos o medio.

- El grado de pérdida auditiva.  
Se considera como determinante su influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Será la misma localización de la lesión la que determinará su grado.

El grado de pérdida auditiva se mide a través de diferentes tipos de pruebas, principalmente las audiometrías. Toda audiometría tiene dos parámetros fundamentales, intensidad y frecuencia, estableciéndose el nivel o grado de pérdida auditiva. Según este nivel o grado, las sorderas se clasifican en:

- Sorderas Leves o ligeras: Pérdidas entre 20 a 40 dB.  
Los alumnos y alumnas que presentan este nivel de déficit perciben el habla, pero manifiestan dificultades en la percepción de la totalidad de los contrastes fonéticos. Ello comporta un sobreesfuerzo para mantener la atención en las conversaciones, lo que implica niveles altos de fatiga.
- Sorderas medias: Pérdidas entre 40 a 70 dB.  
Los contrastes fonéticos quedan difusos y por tanto la percepción del habla implica mucha dificultad. Estos déficit auditivos suelen estar en el origen de retrasos del lenguaje.
- Sorderas Severas: Pérdidas de 70 a 90 dB.  
Este tipo de sordera se caracteriza por que el alumnado que las presenta puede percibir sonidos ambientales y sonidos vocálicos pero difícilmente los consonánticos. En estos casos, el desarrollo del lenguaje no es espontáneo.
- Sorderas Profundas: Pérdidas superiores a 90 dB.  
No hay percepción del habla, sino exclusivamente de los elementos suprasegmentales (melodía, ritmo...). A imagen del nivel anterior, tampoco tiene lugar un desarrollo espontáneo del lenguaje y, consecuentemente, las cualidades de la voz suelen estar alteradas.
- Cofosis. Pérdidas superiores a los 120 dB.  
Siendo poco frecuente, supondrá una pérdida total de audición, con la ausencia de cualquier resto auditivo.



- El momento de aparición del déficit.  
Este dato resulta determinante para delimitar el perfil de las características de la persona con un déficit auditivo y de sus necesidades. Podemos distinguir entre:
  - Sorderas Prelocutivas (tienen lugar hasta los 3 años de edad, previas a la adquisición del habla).  
Ello implicará que el aprendizaje del lenguaje es algo totalmente nuevo y ajeno o, como mínimo, que no se ha desarrollado suficientemente en una estructura sólida, dado que el tiempo de contacto con el *mundo sonoro* en general y con el lenguaje en particular ha sido muy reducido.
  - Sorderas Post-locutivas (aparecen tras la adquisición del habla, a partir de los 3 años).  
En función del nivel de adquisición del habla en el momento de producirse, determinará las potencialidades, necesidades y características del alumnado.
- La ayuda y la adecuación protética.  
Dependiendo de la presencia y calidad de la ayuda protética se facilitará la elevación del nivel de potencialidades de la persona que presenta déficit auditivo. Principalmente son los audífonos la ayuda protética más generalizada.

### 1.5.2. La discapacidad visual

La definición de ceguera desde un punto de vista legal es similar en todos los países occidentales:

“Un ojo es ciego cuando su agudeza visual con corrección es 1/10 (0.1), o cuando el campo visual se encuentra reducido a 10 grados” (Leonhardt, Codina, Valls, 1997, p. 196).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que la ceguera y la discapacidad visual se pueden manifestar principalmente del siguiente modo:

- Discapacidad de la agudeza visual.
- Discapacidad visual de ambos ojos.
- Ausencia de un ojo.
- Discapacidad visual moderada de ambos ojos.
- Discapacidad visual severa de un ojo con visión disminuida del otro.
- Discapacidad visual severa de un ojo.
- Discapacidad del campo visual.

No obstante, Herren y Guillemet (1982, citados por Leonhardt, Codina, Valls, 1997), distinguen entre:

- Ceguera:
  - Total: ausencia total de visión o sólo percepción luminosa.
  - Parcial: resto visual que permite orientarse hacia la luz o la percepción de masas.
- Baja visión:
  - Severa: el resto visual permite definir volúmenes y percibir colores, lo que posibilita la lectoescritura mediante medios de soporte específicos.
  - Moderada: la visión de cerca permite la lectoescritura con medios habituales, mediante ayudas ópticas o pedagógicas durante la escolarización.

Para evaluar la función visual existen una serie de parámetros que nos informan sobre los distintos aspectos de la visión:

- Agudeza visual.  
La agudeza visual es la capacidad del ojo para determinar separadamente dos puntos próximos de un objeto. Una correcta agudeza visual nos permite la discriminación fina y del detalle.
- El campo visual.  
El campo visual nos informa de la amplitud de visión que se obtiene, sin movilizar el ojo, al mirar un estímulo luminoso fijo.
- Sensibilidad al contraste.  
Determina el contraste mínimo que debe haber entre el objeto y el fondo para que pueda ser percibido, independientemente de su tamaño.
- Sensibilidad cromática.  
Es la sensibilidad que permite discriminar unos colores de otros.

La visión comporta dos sistemas:

- Visión Central (o focal): Analiza las formas, los detalles y la posición de los objetos.
- Visión Periférica (o ambiental): Analiza las relaciones espaciales y el rastreo y seguimiento de volúmenes.

Seguidamente, relacionaremos las principales afecciones de la visión que pueden provocar alteraciones o pérdidas de las funciones visuales:

- *Glaucoma*

Aumento de la presión intraocular por una anomalía en el fluido o formación del humor acuoso, que comporta alteraciones del campo visual (principalmente la alteración de la visión periférica y en el campo visual central cuando la enfermedad avanza).

Se caracteriza por:

- Fotofobia.
- Lagrimeo.
- Aumento del diámetro corneal.
- Nébula corneal.
- Alteraciones del campo cromático.
- La agudeza visual no se altera generalmente.
- Visión nocturna disminuida.
- Puede evolucionar hacia la ceguera.

- *Nistagma*

Movimientos rítmicos, cortos, rápidos e involuntarios de los ojos principalmente laterales, pero también pueden presentarse rotatorios o verticales. Comporta una visión imperfecta ya que disminuye la agudeza visual y frecuentemente se asocia a otras patologías.

- *Miopía*

Anomalía de refracción que tiene como consecuencia una visión deficitaria a distancia, que altera la percepción cromática y la visión nocturna. Pueden aparecer síntomas perceptibles, como prominencia de los ojos y pupila amplia. En casos que revisten mayor gravedad, puede dar lugar a complicaciones secundarias, concretamente, desprendimientos de retina y glaucoma.

- *Albinismo*

Producido por la ausencia o disminución de la pigmentación, lo cual implica un iris translúcido. Se caracteriza por:

- La presencia de fotofobia en diverso grado.
- Nistagma.
- Agudeza visual disminuida.

- Astigmatismo y miopía.
- El pelo, cejas y pestañas muy claros y la piel pálida.
- Requieren a menudo gafas oscuras y la prevención de reflejos luminosos que les resultan muy molestos.

- *Aniridia*

Ausencia total o parcial del iris, caracterizada por:

- Fotofobia.
- Nistagma.
- Agudeza visual disminuida que se normaliza en ambientes de luz muy baja.
- Precisan de filtros para luces intensas.
- Pueden presentar complicaciones secundarias: glaucoma, vascularización, opacidad corneal y del cristalino.

- *Atrofia del nervio óptico*

Implica la degeneración de las fibras ópticas. Se caracteriza por:

- Palidez papilar.
- Alteración de la agudeza visual.
- Afectación en la percepción de formas y colores.
- Disminución de la percepción luminosa.
- Dilatación e inmovilización progresiva de la pupila.
- Progresión hacia la ceguera.

- *Coloboma*

Se trata de ausencia de tejido que suele afectar al iris, la coroides, la retina y/o el nervio óptico, originada por un defecto en el desarrollo embrionario de origen desconocido, suele situarse en la mitad inferior del glóbulo ocular. En función de su tamaño, la alteración de la visión será mayor o menor. Presenta las siguientes características:

- Nistagma.
- Fotofobia.
- Estrabismo.
- Disminución de la agudeza visual.
- Pérdida sectorial del campo visual.
- Asociada con otras anomalías congénitas.

- *Retinosis pigmentaria*

Enfermedad congénita, que implica una degeneración periférica de la retina (bastones) y que progresa de forma concéntrica hacia el área central. Se suele desarrollar entre los 9-11 años. Se caracteriza por:

- Una visión sin relieves ni perspectivas.
- Pérdida progresiva de la visión de colores y contrastes.
- Reducción del campo periférico (hasta llegar a la *visión en cañón de escopeta*).
- Ceguera nocturna.
- Fotofobia.
- Evoluciona hacia la ceguera.

- *Retinoblastoma*

Pérdida total o parcial de la visión y de la integridad del glóbulo ocular a raíz de un tumor canceroso intraocular originado en la retina, presentándose principalmente en los primeros años de vida.

- *Cataratas congénitas o adquiridas*

Se trata de la opacificación del cristalino que se manifiesta con la aparición de una pantalla opaca que impide el paso de los rayos luminosos hacia la retina. En el caso de que sea congénita, es causada principalmente por una alteración del metabolismo o por la rubeola y se considera determinante, ya que el bebé no recibe la estimulación óptica y por tanto el sistema nervioso no madura correctamente, desarrollando posteriormente un nistagma. Se caracteriza por:

- Agudeza visual variable en función de la intensidad y localización de la catarata.
- Pérdida de visión.
- Visión doble (diplopia).
- Miopía.

- *Retinopatía del prematuro*

Por exceso de oxígeno en los niños prematuros, aparecen pliegues en la retina que pueden provocar su desprendimiento. Se observan cinco grados, el más grave de los cuales provoca la ceguera. Se caracteriza por, entre otras complicaciones:

- Agudeza visual variable pero frecuentemente muy deficiente.
- Miopía.
- Zonas de pérdida de visión.
- Glaucoma.

### 1.5.3. La discapacidad intelectual

Debe reconocerse que es la Asociación Americana sobre Deficiencia Mental (AAMD), posteriormente denominada AAMR (Asociación Americana sobre el Retraso Mental), la entidad más influyente a la hora de concebir conceptualmente y clasificar el retraso mental. En 1959 publicó el *Manual sobre terminología y clasificación*, donde se recoge la siguiente definición:

**“La deficiencia mental está relacionada con un funcionamiento intelectual por debajo de la media, que se origina en el período de desarrollo, y se asocia con deficiencias en el comportamiento adaptativo” (AAMD, 1959, citado por Giné, C., 1997b, p. 41).**

Paralelamente, propone una clasificación del retraso mental en cinco niveles, en función del Coeficiente Intelectual (CI) hallado mediante las puntuaciones del test Stanford-Binet:

- Límite o *borderline*: CI entre 83-67.
- Ligero: CI entre 66-50.
- Moderado: CI entre 49-33.
- Severo: CI entre 32-16.
- Profundo: entre 15 y 0.

Actualmente, la clasificación del retraso mental sigue dos enfoques principales:

- La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), basada en el paradigma individual que parte del déficit, centrada en el CI como criterio exclusivo para determinar un nivel de retraso.
- La AAMR (Luckasson et al., 1992), basada en el paradigma competencial, observa una concepción más interactiva y contextual y, consecuentemente, de carácter más funcional e interactivo.

Pese a que compartimos la orientación de la AAMR, no podemos obviar que en la bibliografía actual todavía, cuando se hace referencia a la descripción y análisis del retraso mental, suele utilizarse frecuentemente la clasificación por niveles de CI. Por tanto, a continuación desarrollaremos sintéticamente las características de cada nivel:

- **Retraso mental LEVE:** CI entre 50-70.  
Se caracteriza por la adquisición tardía del lenguaje, pero la mayoría alcanzan la capacidad de expresarse en la actividad cotidiana. Gran parte llegan a desarrollar una autonomía personal a todos los niveles. Las mayores dificultades se presentan en las actividades escolares y muchos tienen problemas específicos en lectura y escritura. La mayoría de los que se encuentran en los límites superiores del retraso mental leve pueden desempeñar trabajos que requieren aptitudes de tipo práctico, entre ellas los trabajos manuales semicualificados.
- **Retraso mental MODERADO:** CI entre 35-50.  
Los individuos incluidos en esta categoría presentan lentitud en el desarrollo de la comprensión y del uso del lenguaje y alcanzan en esta área un dominio limitado. En la adquisición de la capacidad del cuidado personal y de las funciones motrices también presentan dificultades, de tal manera que algunos necesitan una supervisión permanente. Aunque los progresos escolares son limitados, cierto porcentaje aprende lo esencial para la lectura, la escritura y el cálculo. En la edad adulta, suelen ser capaces de realizar trabajos prácticos sencillos siempre que las tareas estén cuidadosamente estructuradas y que exista una supervisión. La mayoría alcanza un desarrollo normal de su capacidad social para relacionarse con los demás y participar en actividades sociales simples, por tanto, se considera que este grupo es físicamente autónomo, aunque difícilmente puedan conseguir una vida completamente independiente.

Dada la importante incidencia del Síndrome de Down en la discapacidad intelectual moderada (aproximadamente el 33%), creemos oportuno detenernos brevemente en su descripción (Winnick 1990, Gomendio 2000).

Su origen se debe a una grave alteración del cromosoma 21 (triplicación). Se caracteriza por alteraciones en la morfología: cráneo pequeño con aplastamiento occipital y de la cara, ojos oblicuos (de ahí el término despectivo *mongol*), pliegue cutáneo en el ángulo interno del ojo, cabello fino, nariz pequeña con tabique plano, boca pequeña con lengua protuberante, paladar generalmente ojival, orejas habitualmente pequeñas con implante bajo, cuello corto, tronco corto y ancho, manos anchas, rellenas, con surcos transversales en las palmas y dedos cortos.

Se caracterizan también por una altura inferior a la media, hipotonía general, la tendencia a la obesidad con protuberancia abdominal, problemas auditivos y oculares, déficit muscular y ligamentoso alrededor de las articulaciones —que produce hipermovilidad—, tobillos en prono, generalmente con problemas cardíacos (incidencia del 40%) y con respiración superficial.

- Retraso mental GRAVE: CI entre 20-35.  
Este nivel comporta que las personas que lo presentan tengan muchas dificultades para desarrollar el lenguaje y las capacidades comunicativas, así como los hábitos de autocuidado. Consecuentemente, sus posibilidades de aprendizaje son enormemente limitadas. En la edad adulta precisan de una estrecha supervisión, lo que hace muy difícil conseguir cierto nivel de autonomía.
- Retraso mental PROFUNDO: CI inferior a 20.  
La mayoría tienen una movilidad muy restringida o totalmente inexistente, no controlan esfínteres y son capaces en el mejor de los casos de comunicarse bajo formas muy rudimentarias. Requieren ayuda y supervisión constantes.

Pero, como hemos comentado, es la definición sobre Retraso Mental que nos aporta la AAMR la que acentúa la visión de desarrollo de la persona como consecuencia de la interacción social en los diversos contextos, como la familia, la escuela y la sociedad.

En definitiva, la definición que se propone (Luckasson et al., 1992, citado por Giné, C., 1997b.) es:

“El Retraso Mental se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento presente (de los individuos). Se caracteriza por:

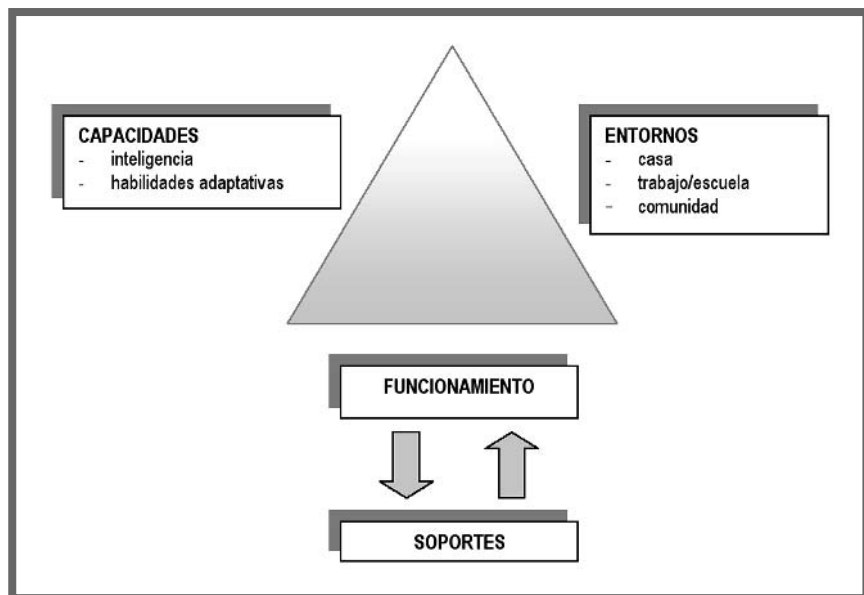
1. Un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que se presenta juntamente con
2. Limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidad adaptativa: comunicación, cuidado de uno mismo, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de los servicios de la comunidad, autorregulación, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre, trabajo y
3. Se manifiesta antes de los 18 años”.

Dicha concepción supone cuatro consideraciones básicas:

- Una valoración adecuada del retraso mental debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística.
- La existencia de limitaciones se manifiesta en el entorno concreto de las personas y se materializa en la necesidad concreta de soporte.
- Una limitación específica frecuentemente puede presentarse conjuntamente con competencias bien establecidas en otras habilidades adaptativas.
- Con la presencia de los soportes apropiados durante un período de tiempo, la calidad de vida de las personas con retraso mental podrá mejorar sustancialmente.



Por tanto, esta definición pone de manifiesto no sólo la importancia del desarrollo de la inteligencia, sino también la del desarrollo de las habilidades adaptativas. Se basa en un modelo funcional, que pone en relación las características de la persona con las características de su entorno. Contempla tres factores fundamentales: las capacidades (o competencias), los entornos, y el funcionamiento. Giné (1997b, p. 45) plasma este modelo funcional en el siguiente esquema:



#### 1.5.4. La discapacidad física

En este subapartado describiremos las discapacidades físicas, cuyo déficit es de carácter motor u orgánico o fisiológico.

##### Discapacidades físicas motrices

La discapacidad motriz es definida como:

“(…) una alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso central, del sistema muscular, del sistema óseo

o de una interrelación de los tres sistemas que dificulta o imposibilita la movilidad funcional de una o diversas partes corporales” (Basil, Bolea, Soro-Camats, 1997, p. 255).

Para clasificar la discapacidad motriz deberá tenerse en cuenta (Basil, Bolea, Soro-Camats, 1997):

- El momento en que se produce la alteración: congénita (que existe desde el nacimiento, ya sea por causas genéticas o sobrevenidas) o adquirida (se produce a consecuencia de factores ambientales u orgánicos).
- La duración de la alteración: temporal (su duración es determinada y hay un retorno a la casi normalidad) o permanente (durante toda la vida).
- La evolución de la alteración: degenerativa (empeora con el paso del tiempo hasta llegar a la muerte) o no degenerativa (se muestra estable en el tiempo).

A continuación sintetizaremos aquellas discapacidades motrices más frecuentes en el contexto escolar:

- *Espina Bífida*

La Espina Bífida es una malformación congénita que consiste en un error de unión entre el tubo neural y los arcos vertebrales posteriores durante el período prenatal (cuarta semana del embarazo). Se produce un error en el cierre de la columna vertebral, de tal forma que algunas vértebras quedan abiertas y la médula espinal entra en contacto con el exterior. Sus secuelas son frecuentemente irreversibles. Cuando un niño o una niña nace con Espina Bífida, puede presentar una evidente protuberancia en la espalda (exceptuando la Espina Bífida Oculta, que no implica sintomatología). El análisis de su contenido permite establecer una primera clasificación:

- Espina Bífida Oculta, descrita como la afectación de la estructura ósea del arco anterior o posterior vertebral. Como hemos comentado, no produce manifestaciones clínicas significativas.
  - Espina Bífida con Meningocele, en la protuberancia hay meninges y líquido cefalorraquídeo. Precisa tratamiento quirúrgico y generalmente no produce secuelas.
  - Espina Bífida con Mielomeningocele, en la protuberancia hay médula, líquido cefalorraquídeo y meninges. Considerada la modalidad más grave, dado que produce un mayor número de secuelas motivadas por la grave afectación de la médula y las dificultades de drenaje del líquido cefalorraquídeo.
- Puede dar lugar a:

- Parálisis y falta de sensibilidad de la musculatura enervada por debajo del nivel de la lesión. Son parálisis irreversibles, que comportan los problemas de circulación sanguínea propias de cualquier zona paralizada.
- Malformaciones y deformidades asociadas.
- Frecuentemente se acompaña de hidrocefalia. Un aumento de líquido cefalorraquídeo en los ventrículos cerebrales por una descompensación entre la producción y la eliminación de éste. Por ello, se coloca en los primeros días de vida una válvula en los ventrículos cerebrales del niño unida a un tubo de plástico que acaba en el peritoneo y que realizará la función de drenar el líquido almacenado enviándolo al torrente sanguíneo, donde se elimina. Cuando se produce hidrocefalia hay posibilidades de repercusiones en el ámbito cognitivo y del área del lenguaje.
- Incontinencia de esfínteres vesical y anal.

En función del lugar de la columna donde se produzca la protuberancia, también podrá determinarse una mayor o menor gravedad. Cuanto más próxima al cráneo, la afección será mayor y, consecuentemente, menor será la autonomía.

- *Parálisis cerebral (PC) infantil*

Afectando a un 2 por mil de los neonatos, se define como un trastorno del tono postural y del movimiento, de carácter persistente pero no invariable, secundario a una agresión no progresiva en un cerebro inmaduro (antes de los 3 años de edad).

Ello implica que las secuelas estarán presentes a lo largo de toda la vida, pero algunas capacidades funcionales podrán ser rehabilitadas o habilitadas, dado que la agresión tiene lugar en un cerebro en desarrollo (tal desarrollo culmina a los 5 años).

Las causas de la PC se determinan en función de la etapa en la que ha tenido lugar la agresión:

- Período prenatal: durante el período intrauterino se pueden encontrar causas genéticas, cromosómicas o bien infecciones intrauterinas, el efecto de algunas drogas o tóxicos como el alcohol, la diabetes materna, traumatismos, entre otros.
- Período perinatal: es decir, en el momento del parto. Clásicamente la causa mas conocida es el sufrimiento fetal durante el parto que produce una anoxia o falta de irrigación sanguínea en el cerebro del niño o de la niña.

- Período postnatal: Podemos citar como causas más importantes las infecciones, sobre todo la meningitis y la sepsis temprana, las intoxicaciones y los traumatismos craneoencefálicos.

Se puede clasificar según la topografía de la afectación:

- Monoplejía o Monoparesia<sup>5</sup>: afectación de una sola extremidad.
- Diplejía o Diparesia<sup>6</sup>: afectación de dos extremidades, generalmente las inferiores, o afectación de tres o más extremidades pero con gran predominancia de las inferiores.
- Paraplejía o Paraparesia: afectación de ambos miembros inferiores.
- Triparejía o Triplesia: afectación de las extremidades inferiores y de una superior o de la musculatura de la cara y cuello.
- Tetraplejía o Tetraparesia: afectación de los miembros superiores e inferiores y, generalmente, de cara y cuello.
- Hemiplejía o Hemiparesia: afectación de la pierna y del brazo del mismo lado.

Se pueden clasificar también según el tipo de alteración del control del movimiento:

- **Espástico** (supone un 40-50% de las parálisis cerebrales): implica la contracción involuntaria de los músculos (espasmos) ya que el tono muscular está aumentado debido a la imposibilidad de relajar y contraer recíprocamente los músculos agonistas y antagonistas. Cuando se produce la extensión o la flexión de una parte del cuerpo, se dan movimientos en otras partes corporales y se manifiestan a través de un movimiento roto y crispado, siendo además los músculos hiperirritables, hipertónicos e hipercontráctiles. Los trastornos posturales más habituales son:
  - miembros inferiores en extensión y adducción, pies en puntillas.
  - miembros superiores con semiflexión de codo, dorso de la mano dirigida hacia la cara, dedos lesionados y pulgar pegado a la palma de la mano.
  - la mímica de la cara y el habla resultan también afectadas.

<sup>5</sup> Generalmente, el sufijo *plejía* se refiere a la afectación total y *paresia* a la parcial.

<sup>6</sup> Esta nomenclatura se suele utilizar como sinónimo a otros diferentes grados o niveles de afectación. Se constata que no hay un acuerdo entre los neurólogos para delimitar su significado.

- **Atetósico** (supone un 15-30% de las parálisis cerebrales): se caracteriza por las contracciones involuntarias de las extremidades distales. El tono muscular presenta fluctuaciones espasmódicas, es decir que el tono varía de hipotonía a hipertonía según la actividad voluntaria y con movimientos involuntarios anormales e incontrolados. De tal forma que, cuando se intenta realizar un movimiento voluntario, surgen una serie de contracturas musculares parasitarias que tienden a la extensión de los segmentos articulares, bajo movimientos lentos, descoordinados e involuntarios, perturbando el esfuerzo contráctil y haciendo que la acción resulte compleja y dificultosa.  
Esta falta de coordinación también afecta a la articulación del lenguaje, que se une a las dificultades para coordinar la respiración y la emisión del sonido.
- **Atáxico**: es una forma de parálisis cerebral que en ocasiones va unida a un componente espástico o atetósico. El tono muscular suele estar disminuido y la estabilidad postural es deficiente. El niño o la niña tiene dificultades en mantener una posición determinada y la coordinación de las habilidades es defectuosa. La marcha suele ser insegura, rígida y con caídas frecuentes, por tanto presenta también alteraciones del equilibrio.

En otras clasificaciones también se incluyen:

- Hipertonía: estado permanente de aumento del tono muscular.
- Hipotonía: el tono muscular está disminuido.
- Distonía: se manifiesta con un conjunto de contracciones espasmódicas que producen posturas contrahechas (espasmos de torsión de tronco, cuello o brazos, ya sean de extensión o flexión).

En general, pueden observarse formas mixtas, combinándose habitualmente espasticidad y atetosis.

- *Enfermedades neuromusculares*

Dentro de esta categoría se pueden englobar un gran número de enfermedades que tienen algunas características comunes. Casi todas ellas producen una hipotonía en la musculatura, con pérdida de fuerza y deformaciones anatómicas, siendo principalmente de carácter genético. Algunas de ellas son progresivas en la evolución e incluso pueden llevar a la muerte de la persona afectada en épocas muy tempranas de la vida y, en general, son enfermedades muy limitadoras, que comportan una alta dependencia.

– Distrofia muscular de Duchenne.

Es incurable y se transmite por herencia recesiva ligada al sexo, las madres son portadoras del gen que desencadena la enfermedad y la padecen los hijos varones en un 50%. Hay una incidencia de 1 cada 2.500/3.000 varones nacidos vivos. Se manifiesta precozmente a los 3-4 años con problemas motores y a la edad de 8-10 años se pierde la capacidad de deambulación, siendo su esperanza de vida entre los 15 y los 25 años por afectación de la musculatura cardíaca o respiratoria.

– Atrofia espinal infantil.

La lesión primaria se localiza en las células del asta anterior de la médula espinal. Es una enfermedad autosómica recesiva (los portadores son el padre y la madre, quienes no padecen la enfermedad). Se manifiesta en los primeros meses de vida y da lugar a una gran hipotonía. La manifestación de la enfermedad se produce a partir de los 8 ó 10 meses de vida y aparece un retroceso en la evolución motriz del niño, produciéndose posteriormente un estancamiento. Menos del 25% de los niños se mantienen sentados sin apoyo y es extraño que lleguen a gatear, de tal forma que casi nunca llegan a caminar, comportando también problemas de desviaciones de columna.

– Poliomielitis.

Dado el éxito de las campañas de vacunación, la Poliomielitis está prácticamente erradicada de los países industrializados. Es una enfermedad infecciosa causada principalmente por un virus que afecta al sistema nervioso central a través del sistema circulatorio; en su forma más grave lesiona las células nerviosas motrices, principalmente del asta anterior de la médula espinal a nivel lumbar y cervical, produciéndose en consecuencia la parálisis total o parcial de los grupos musculares que dependen de estas células. El grado de debilidad muscular depende del porcentaje de células destruidas.

• *Parálisis del plexo braquial*

Es la parálisis total o parcial de la musculatura del miembro superior por una afectación neurológica importante del plexo braquial. Puede ser de origen obstétrico o traumático (especialmente a raíz de accidentes de tránsito).

Durante un parto difícil, cuando se aplica una fuerza de tracción a la cabeza mientras se produce la salida del hombro, la tracción del plexo, en éstas condiciones, puede lesionar las raíces superiores, provocando una parálisis

de la extremidad superior, o de las raíces inferiores, desarrollando una parálisis de los músculos de la mano. También puede comportar la falta de sensibilidad en alguna zona del brazo. El nivel de gravedad depende de la extensión de la lesión, de si ha habido una rotura parcial o total de los tejidos nerviosos (vaina de mielina, axón o fibra nerviosa), y consecuentemente si puede afectar todo el brazo o sólo a una parte del mismo.

- *Lesiones medulares*

Las causas pueden ser muy diversas, bien por malformación congénita, por enfermedades o por traumatismos en la columna vertebral. En todos los casos producen una pérdida de la movilidad y de la sensibilidad de los músculos enervados por debajo del nivel de la lesión.

Dependiendo del lugar de la lesión medular, presentará más o menos grupos musculares afectados. Si la lesión se produce a nivel del cuello, quedarán afectados los segmentos medulares cervicales, lo que darán lugar a una afectación de las extremidades superiores a distinto nivel y una afectación total del tronco y extremidades inferiores (tetraplejía). Si la lesión se produce en la zona alta de la espalda, afectará parcialmente al tronco y abdomen y lesionará totalmente las extremidades inferiores (paraplejía alta) y, por último, si la lesión se produce en la zona baja de la espalda, afectará parte de la zona abdominal y lesionará totalmente las extremidades inferiores (paraplejía baja).

Independientemente de las parálisis que puedan presentarse, deben observarse una serie de complicaciones (Oriol, 1999):

- Alteraciones de la temperatura corporal: los mecanismos de termorregulación cutánea están alterados, por lo que los cambios de temperatura, sumados a la insensibilidad de las zonas afectadas, pueden producir problemas de hiper o hipotermia.
- Úlceras por presión: de muy fácil aparición debido a la falta de sensibilidad, la falta de movimiento y falta de tono vasomotor. Estas llagas son de muy difícil curación y pueden producir infecciones importantes hasta en el hueso (osteomielitis) debido a los problemas de incontinencia.
- Infecciones del tracto urinario: pueden aparecer infecciones repetidas de orina debido a la incontinencia de esfínteres y a los sondajes.
- Problemas respiratorios: estos problemas son debidos a fracturas de costillas en el propio accidente o a la debilidad de los músculos que intervienen en la respiración (músculatura intercostal y diafragmática).

- Trastornos digestivos: debidos frecuentemente a la parálisis de los movimientos intestinales que provoca estreñimiento crónico e incluso la presencia de fecalomas.
- Tromboflebitis: Hay una lentificación de la circulación sanguínea, sobre todo en las zonas paralizadas, dado que no existe el efecto de bomba de la contracción muscular periférica.
- Fracturas óseas debidas al propio accidente o posteriores. Este aspecto es muy importante ya que al no existir sensibilidad pueden pasar desapercibidas.
- Contracturas musculares y anquilosis articulares. Deben evitarse a través de las movilizaciones pasivas de las áreas paralizadas y tratamiento postural. También pueden aparecer osificaciones pararticulares llamadas osteomas.
- Espasticidad. Especialmente en lesiones de tipo incompleto. Se manifiestan de forma espontánea e incontrolada, producidos de forma refleja (la pérdida del control de los músculos agonistas y antagonistas) ante estímulos de estrés, golpes y frío, entre otros.

- *Amputaciones*

Es la pérdida total o parcial de una extremidad. Las causas principales son (Oriol, 1999):

- Congénitas: falta de formación embrionaria de toda o una parte de la extremidad. Distinguimos:
  - Amelia: ausencia total de una o más extremidades.
  - Meromelia: ausencia parcial de una o más extremidades, que puede clasificarse en:
    - Meromelia terminal: afecta a las zonas distales del miembro.
    - Meromelia intercalar o Focomelia: afecta a la zona central de la extremidad, conservando la proximal y la distal.
- Traumáticas: producidas por accidentes laborales o de tráfico, quemaduras, electrocución, atentados.
- Tumorales: por tumores primarios o metástasis.
- Vasculares: especialmente en personas adultas afectadas de diabetes o arteriosclerosis.



Por regla general las personas amputadas utilizan prótesis que compensan la pérdida de la extremidad, principalmente la inferior.

- *Traumatismo cráneo encefálico*

Su origen es un impacto craneal con pérdida de consciencia (coma) que suele estar asociado a fracturas craneales y que puede dejar secuelas motoras, sensoriales, cognitivas, comportamentales o de lenguaje en función de la zona cerebral afectada y de la duración del estado de anoxia cerebral. Por todo ello, las consecuencias pueden implicar distintas discapacidades ya sean físicas, intelectuales, sensoriales, o implicar una pluri-deficiencia.

- *Artritis crónica juvenil*

Es una variante de la artritis reumatoidea<sup>7</sup> que aparece antes de los 16 años, cursando brotes. Su etiología es, por ahora, desconocida. Es muy incapacitante si los brotes son frecuentes (llegando a requerir reposo absoluto u hospitalización).

## Discapacidades físicas orgánicas o fisiológicas

La Ley de Integración del Minusválido (LISMI, 1982) reconoce la minusvalía en los siguientes términos:

“Toda persona que a causa de un determinado suceso (anomalía, enfermedad o accidente) presenta un deterioro o maduración incompleta de sus facultades físicas, psíquicas o sensoriales, o varias a la vez; que le afectan actualmente o en un futuro, de una manera grave y prolongada, su capacidad de adaptación al medio que le rodea. Con posibilidad de restauración parcial, que estará en relación inversa con la gravedad del proceso o directa con una atención social adecuada”.

Así, la minusvalía se utiliza como un concepto legal para evaluar el déficit y sus secuelas. En España, desde este punto de vista, se considera minusválida a aquella persona que tiene afectado un 33% o más de su capacidad.

---

<sup>7</sup> Afeción inflamatoria del tejido conectivo con predominio articular que evoluciona progresivamente por crisis repetitivas hacia una extensión general y simétrica. Afecta principalmente a los tendones y a las articulaciones (Fagoaga, 1998, p. 18).

No obstante, como ya comentamos, existen otros términos afines como son *deficiencia* o *discapacidad*. Desde este punto de vista, es evidente que existen determinadas patologías orgánicas o fisiológicas que, en función de su gravedad, no llegan a ser consideradas legalmente como minusvalías pero deben tenerse en cuenta como déficit en el área de Educación Física, ya que pueden afectar a la salud del propio niño o niña y, consecuentemente, al desarrollo curricular, siendo objeto de necesidades educativas especiales.

A continuación expondremos las principales de estas patologías, y para ello nos basaremos prioritariamente en las aportaciones, entre otros, de Drobnic (1994), Toro y Zarco (1995) y Bistuer (1996).

- *Problemas respiratorios crónicos*

Dichos problemas provocarán una rápida fatiga tanto de la musculatura respiratoria como del organismo en general.

- Asma bronquial.

Se caracteriza por dificultades respiratorias que, en los episodios críticos, provocan ataques de tos o disnea, aumento de la mucosidad, dolor torácico, fatiga y pitidos durante un esfuerzo. Su definición presenta dificultades por su variada etiología, pero, por su claridad, ofreceremos la de Drobnic:

“enfermedad que se caracteriza por una disminución del diámetro de las vías aéreas (los conductos por donde circula el aire) durante unos períodos de tiempo breves y que se manifiesta por ataques repetitivos de tos o de sensación de ahogo (disnea). Esta disminución del calibre de los bronquios es debida a un aumento de la contracción de su musculatura y a la puesta en marcha de un proceso de inflamación que disminuye todavía más la apertura de estos conductos” (Drobnic, 1994, p. 100).

El origen de estas crisis puede hallarse en diversos factores o en la concurrencia de más de uno de ellos: la contaminación atmosférica, la presencia de infecciones respiratorias, resfriados, alergias, la acción de determinados fármacos, un sobreesfuerzo físico o un estímulo psíquico-emocional intenso.

- Fibrosis quística.

Es una enfermedad genética con un porcentaje de aparición de 1/2.000-2.500 nacimientos. Afecta a casi la totalidad de los organismos que contengan tejido epitelial (pulmones, páncreas, intestinos, glándulas sudoríparas...).

Su modo de actuación es por secreciones que obstruyen las vías aéreas, engrosando la pared bronquial y reduciendo la elasticidad del tejido pulmonar y, en consecuencia, su capacidad respiratoria. Ello ocasiona una fatiga precoz de los músculos respiratorios y, lógicamente, una limitación a la hora de hacer actividad física.

- *La diabetes*

La diabetes es una enfermedad metabólica que, debido a una insuficiente secreción de insulina por el páncreas, comporta la alteración de la tasa de glucosa en sangre u orina. Presenta dos formas:

- Diabetes insípida.

Se manifiesta por el aumento considerable del volumen urinario debido a la ausencia de hormona antidiurética en los riñones, lo que produce una sensación de sed constante. Su tratamiento es farmacológico mediante la administración de antidiuréticos.

- Diabetes mellitus.

Debido a un problema metabólico de los glúcidos, se detecta un aumento constante de la tasa de glucosa en sangre (hiperglucemia) y, en consecuencia, una pérdida de azúcar en la orina (glucosuria). Su tratamiento puede suponer la dieta a lo largo de toda la vida, la administración diaria de insulina y la ingesta de hipoglucemizantes por vía oral. En su modalidad grave, la diabetes mellitus es la más corriente en la población de niños y adolescentes. La glucemia es muy alta y por tanto la posibilidad de un coma diabético o de un shock insulínico debe tenerse siempre en cuenta. Con relación a este último, se presenta de manera repentina, con las siguientes características: cansancio, debilidad, transpiración, temblor, hambre repentina, visión doble. De tal forma que, especialmente ante la actividad física, una persona diabética insulino dependiente puede sufrir una lipotimia, presentando previamente palidez, sudoración, taquicardia, piel fría, perdiendo la conciencia de manera progresiva (dislalia, dificultad motora, problemas de atención y de fijación de la vista).

- *Problemas cardiovasculares*

Las alteraciones en el funcionamiento del aparato cardiovascular serán determinantes para la realización de las actividades físicas, siempre y cuando existan anomalías hemodinámicas.

Entre las alteraciones cardíacas congénitas que presentan problemas hemodinámicos destacan:

- Enfermedades valvulares moderadas o graves como la estenosis mitral, la estenosis aórtica y la estenosis pulmonar.
- Alteraciones de la conducción arteriovenosa.
- Miocarditis.

En función de estas patologías se determinarán, a través de la prescripción médica, los límites de la actividad física de cada alumno o alumna.

- *Epilepsia*

Es una enfermedad neurológica con una incidencia de 5/10.000 de la población. Se trata de un trastorno brusco y recidivante de la función cerebral que se caracteriza por episodios súbitos y breves de alteración del nivel de conciencia, actividad motora, fenómenos sensitivos o conducta inadecuada, motivados por una excesiva descarga eléctrica anormal de un grupo neuronal a nivel cortical y subcortical (Berkow, R. et al., 1994).

“Las crisis epilépticas pueden ser de diversa magnitud, desde una momentánea *ausencia*, en la que el sujeto palidece y detiene su actividad durante unos segundos, pero no cae; hasta el conocido ataque en que el individuo pierde de repente el conocimiento y cae, durante unos segundos todos sus músculos se contraen y a continuación se producen convulsiones, seguido esto de un coma postcrítico que puede durar hasta media hora y que va cediendo progresivamente” (Bistuer, 1996, p. 36).

Así pues, se distinguen dos tipos de crisis:

- *petit mal*: más habituales en la infancia y la adolescencia. Consisten en breves y frecuentes fases caracterizadas por un estado confusional, pestaños, y a veces movimientos bruscos de los brazos, sin llegar a caer al suelo.
- *grand mal*: tanto en niños como adultos. Se manifiesta por crisis convulsivas, con pérdida de conocimiento y de control motor, con convulsiones de la cabeza, brazos, piernas, provocando a menudo exceso de salivación y pérdida de control de los esfínteres, e incluso vómitos.

- *Hemofilia*

Es una enfermedad radicada en la sangre que se caracteriza por una propensión a las hemorragias, que pueden ser internas y difíciles de contener, por dificultades en los mecanismos de formación de coágulos. Su etiología es congénita y hereditaria (exclusivamente en los varones), y se manifiesta

en la ausencia de las sustancias que están presentes en la sangre y posibilitan la coagulación.

Sus implicaciones en el aparato locomotor son muy importantes dado que frecuentemente es en el interior de las articulaciones donde se presentan las hemorragias (hemartrosis), la repetición de dichas hemorragias puede comportar lesiones irreversibles, de forma que pueden llegar a producir limitaciones de la movilidad articular y provocar la minusvalía.

- *La obesidad y los trastornos alimentarios*

La obesidad se considera como el aumento de las reservas de energía en forma de grasa. Desde el punto de vista antropométrico se define a una persona obesa cuando supera el 120% del peso teórico ideal según las tablas que contemplan la altura, el sexo y la edad. Pero si se tiene en cuenta el índice de la masa corporal, se considera obesa a aquella persona que supera la ratio  $25 \text{ kg/m}^2$ . La etiología de la obesidad es diversa, y puede darse por predisposición genética o por factores ambientales. Un niño que presente un exceso de grasa podrá verse muy limitado para poder desarrollar su autonomía personal.

En cuanto a los trastornos alimentarios, debemos hacer referencia a la anorexia nerviosa y a la bulimia. Toro (1999) define la anorexia como:

“La anorexia nerviosa es un trastorno del comportamiento alimentario caracterizado por una pérdida significativa del peso corporal (superior al 15%), habitualmente fruto de la decisión voluntaria de adelgazar. El adelgazamiento se consigue suprimiendo o reduciendo el consumo de alimentos, especialmente *los que engordan*, y con cierta frecuencia mediante vómitos autoinducidos, uso indebido de laxantes, ejercicio físico desmesurado, consumo de anorexígenos y diuréticos, etc.” (Toro, 1999, p. 7).

Uno de los rasgos característicos de la anorexia es la distorsión que presentan de la imagen corporal, sobrevalorando exageradamente las dimensiones corporales a pesar de su extrema delgadez. A pesar de que dicho trastorno suele iniciarse entre los 14 y 18 años, últimamente se está detectando un descenso en la edad de inicio, afectando al alumnado de Educación Primaria. Incide especialmente en el género femenino, con una proporción respecto al masculino de 1/10.

Respecto a la bulimia, debemos señalar que:

“Se trata de un trastorno del comportamiento alimentario caracterizado por la presencia de episodios críticos en los que la persona afectada ingiere cantidades de alimento significativamente superiores a lo que es normal ingerir en circunstancias similares. Esta ingestión alimentaria se lleva a cabo experimentando paralelamente la sensación de pérdida de control sobre la misma. En principio el bulímico no desea incurrir en el atracón” (Toro, 1999, p. 11).

Para compensar los efectos de los denominados *atracones*, la persona bulímica tiende a compensarlos mediante la ingestión de diuréticos y laxantes o los vómitos autoinducidos, o también los ayunos compensatorios y períodos de restricción alimentaria.

No es infrecuente que se den episodios alternados de anorexia y bulimia (anorexia bulímica). En cualquier caso, el denominador común de ambos trastornos es la preocupación patológica por el peso y el cuerpo, muy vinculada a la baja autoestima. Ambos trastornos pueden comportar la muerte en sus casos más graves.

- *Alteraciones en la columna vertebral*

Sintetizaremos las más habituales:

- Cifosis.  
Desde un plano lateral, la cifosis supone un aumento de la curvatura cifótica a nivel dorsal. Su etiología es congénita o adquirida (una incorrecta actitud postural, una sobrecarga, por problemas musculares a nivel abdominal y dorsal entre otras). Se distingue entre actitudes cifóticas (cuando la persona, voluntariamente, puede enderezar la curvatura) o cifosis dorsales.  
Puede producir trastornos funcionales diversos: alteraciones de la mecánica respiratoria, mal ajuste postural, ulceraciones en la piel, entre otros.
- Escoliosis.  
La escoliosis supone una desviación lateral de la columna vertebral. Se acostumbra a presentar en forma de “S” o “C”, ya sea hacia la derecha o la izquierda. Su etiología también es congénita o adquirida y puede provocar dificultades respiratorias, trastornos en la marcha e inestabilidad y mal ajuste postural.  
A imagen de la cifosis, se distingue entre actitudes escolióticas y escoliosis estructurales o verdaderas.

- Lordosis.

Desde un plano lateral, la lordosis implica una convexidad exagerada y progresiva de la curva lumbar de columna vertebral. Como la cifosis o la escoliosis, puede deberse a causas congénitas o adquiridas (pies planos, abdomen prominente, compensación de la curva cifótica dorsal, debilidad muscular, actitudes posturales incorrectas, entre otras), distinguiéndose también entre la actitud lordósica y la lordosis estructural o verdadera.

## 1.6. Alteraciones en el desarrollo motor y perceptivo-motor

**“Cada niño es una individualidad y esto es válido tanto para los niños que tienen déficit como para los que no lo tienen” (Lewis, 1991, p. 45).**

Los estudios realizados demuestran que el análisis del desarrollo motor de los niños y niñas con déficit presenta no pocas dificultades, dado que no se pueden agrupar ni etiquetar en razón de sus características más comunes, como puede ser el hecho de presentar una discapacidad concreta, sino que deben tenerse en cuenta las diferencias individuales y las consecuencias enormemente variadas que se derivarán tanto del mismo déficit como del contexto en el que esa niña o ese niño se desarrolla. Una segunda dificultad radica en saber si los problemas en el desarrollo son consecuencia directa del déficit o no lo son.

No obstante, a pesar de las mencionadas dificultades y con todas las precauciones posibles, siempre desde el paradigma competencial, intentaremos encontrar cuáles son las alteraciones más comunes del desarrollo motor y perceptivo-motor en este grupo de niños y niñas para, más adelante, poder describir cuáles son sus principales necesidades educativas en el área de Educación Física (apartado 4.3.). Para ello nos basaremos principalmente en las obras de Lewis (1991); Linares (1993); Toro y Zarco (1998) y Escribá (1999), entre otros.

### 1.6.1. Alumnado con discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva, por sí misma, no tiene por qué afectar al desarrollo motor ni psicomotor, aunque pueden detectarse, según algunos autores, ciertas dificultades en el equilibrio y en la coordinación en general originadas por la afectación, en algunas de estas lesiones, del sistema vestibular. Por tanto, al presentar alteraciones en el equilibrio, puede retrasar la adquisición de la marcha, incluso modificarla arrastrando los pies debido a que no se oyen los pro-

pios pasos. Además, puede identificarse un retraso en la noción del cuerpo, ya que en un principio se desconoce la terminología que habitualmente se emplea para nombrar sus diferentes partes.

Las habilidades motrices finas no suelen estar afectadas, pero sí, en general, pueden aparecer algunos retrasos en los movimientos simultáneos, la coordinación locomotriz y en la velocidad de reacción. Respecto al desarrollo de las habilidades motrices gruesas, su desarrollo no presenta diferencias significativas en comparación con el resto de la población.

No obstante, Linares (1993) y Toro y Zarco (1998) aportan resultados de diversos estudios sobre el desarrollo motor del colectivo de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva que creemos de interés:

- Los trabajos de Myklebust (1975), que concluyen, una vez administrados el test de Ozeretsky (1956) y el Heat Rail-Walking (1969), que la motricidad se halla algo retrasada respecto a la población en general.
- Vayer (1977) constata que los niños y niñas con deficiencia auditiva mostraban dificultades en el control de la postura y en el control segmentario dado su vinculación con la evolución del esquema corporal. Asimismo, razona el origen de los problemas relacionales que pueda presentar este alumnado a los trastornos de la percepción y del control del propio cuerpo.

A estos trabajos debemos añadir los realizados por Wiegersma y Van der Velde (1983), aportados por Lewis (1991), sobre las alteraciones del equilibrio y la coordinación en general en niños de 6 a 10 años. Observan que son menos competentes que los niños oyentes en la coordinación dinámica y el equilibrio. Entre los 8 y 10 años, detectan que en las tareas que requieren un movimiento se observaba más lentitud de ejecución que en los niños oyentes. Atribuyen a estos resultados también las dificultades a nivel vestibular, neurológicos, la privación del sonido, la ausencia de relación verbal con el movimiento y la sobreprotección familiar. No obstante, evidencian que son necesarios más estudios para poder llegar a conclusiones definitivas.

Para concluir, creemos de interés las aportaciones al respecto de Ruiz Pérez (1994a), que, basándose en los estudios de Kalakian y Eichstaedt (1982), afirma que los rendimientos motores son próximos o superan la normalidad, que los problemas de equilibrio son los predominantes, y que las diferencias probablemente son debidas a una falta de participación más que a las limitaciones perceptivo-motrices.



## 1.6.2. Alumnado con discapacidad visual

“Si hacemos un análisis comparativo de los rasgos que definen el desarrollo psicomotor de los sujetos con vista de los que no la poseen, encontramos que en el desarrollo psicomotor del niño vidente la vista es uno de los elementos esenciales que contribuyen al conocimiento del esquema corporal, a la adquisición de la prensión, la marcha, la organización del espacio y del tiempo (Defontaine, 1981). La vista es un receptáculo sensorial y una fuente de información y de estímulos que promueve actividades coordinadas y organizadas. En el caso de los niños ciegos y en menor escala en el de los niños con déficit visuales, los estímulos del exterior están considerablemente reducidos y empobrecidos. Como consecuencia de ello, y desde un punto de vista cualitativo, la exigüidad del campo de la prensión táctil, su carácter sucesivo y fragmentario y la necesidad de una síntesis final para reconstruir los objetos en su totalidad, hacen difíciles la comprensión de las relaciones espaciales y la estructuración de los elementos percibidos” (Arnaiz, 1994, p. 11).

Todos los niños y niñas, tengan o no discapacidad visual, nacen con el mismo caudal de reflejos, exceptuando la respuesta a los estímulos luminosos, pudiéndose constatar que la disminución visual y el desarrollo motor se vinculan significativamente (Winnick, 1990).

No obstante, resulta difícil establecer de manera generalizada las alteraciones en el desarrollo motor y perceptivo-motor del alumnado con discapacidad visual, dada la gran heterogeneidad de manifestaciones en función del grado de afectación. Pese a ello, las diferencias radican en el cuándo y cómo de la evolución, pero no en la evolución en sí misma, tal y como afirma Urzanqui (1993, citado por Toro y Zarco, 1998).

La carencia de la visión es un hecho determinante, ya que ésta actúa como unificadora del resto de las sensaciones y las interrelaciona, lo que permite comprender las diversas informaciones que se reciben sensorialmente, analizando todos sus componentes, relacionando el todo y sus partes, globalizando la información. De tal forma que un niño ciego no integra de igual manera que un niño vidente todas las impresiones que puede recibir de, por ejemplo, un simple juguete: textura, sonido, forma, tamaño, manejabilidad (Ochaíta y Rosa, 1988).

Si la presencia de la capacidad visual permite dar respuesta a los estímulos medioambientales sin dificultades, facilitando un desarrollo motor espontáneo, su ausencia provoca un desfase en el desarrollo como consecuencia de percibir el medio de manera incompleta. Así, las diferencias evolutivas se acostumbran a situar entre los dos y cuatro años respecto a la población infantil en general,

diferencia que progresivamente va desapareciendo con la maduración y los apoyos adecuados, que permitirán al niño y a la niña ciegos comprender su entorno, la noción de *objeto* y la de *persona*.

Por tanto, la falta de autoestimulación motriz y sensorial puede ralentizar aún más el desarrollo motor y perceptivo-motor que, ante la carencia de información exteroceptiva visual, unida a una insuficiente estimulación del medio familiar, reducirá las experiencias motrices y justificará el retraso en la capacidad cognitiva.

“La reducción de experiencias motrices (la acción de caerse y levantarse) con los padres, el aumento del instinto protector de los padres, el propio miedo a movimientos súbitos del niño, la falta de motivación visual para el movimiento y la falta de la oportunidad de observar los movimientos de los demás, todo ello contribuye al retraso motriz” (Winnick, 1990, p. 212-213).

Arnaiz (1994) aporta tres factores que determinan el retraso en el desarrollo perceptivo del niño ciego:

1. Retraso en la aparición del movimiento intencionado y en los movimientos de dirección y orientación hacia los objetos.
2. Preferencia por los movimientos autoestimulantes más que por los exploratorios en el espacio.
3. Disminución en el uso del resto de los sentidos debido a la falta de integración que ofrece la visión.

Winnick (1990), Lewis (1991), Arnaiz (1994) y Toro y Zarco (1998), aportan diversas consideraciones con relación al desarrollo motor:

- La maduración neuromuscular se realiza al mismo ritmo, pero se detecta un retraso en la adquisición de movimientos autónomos, autoiniciados y en la realización de posturas estables.
- El desarrollo motor tampoco es distinto ni tiene que ser más lento, pero la motivación por el desplazamiento es más compleja debido a la ausencia de estimulación visual, que produce que la motivación por agarrar objetos se dé más tarde, dado que la visión provoca una asociación rápida entre el tacto y la audición de un objeto. La ausencia de visión enlentecerá el proceso.

Para la población infantil en general, la visión actúa como un factor motivador de iniciación al desplazamiento y a otras conductas motrices autoiniciadas o intencionadas a causa de los problemas que tiene el niño ciego

para localizar, identificar y alcanzar los objetos por el sonido<sup>8</sup>. Tal y como desarrolla Lewis (1991), el sonido no señala al niño o niña ciegos la existencia de un objeto de la misma manera que lo indica la vista, de tal forma que condicionará el interés del bebé hacia el descubrimiento de su entorno. Asociar un sonido a un objeto que pueda agarrarse y que pueda suponer, por tanto, un desplazamiento, implica un proceso más complejo que producirá el retraso ya mencionado.

Hasta los 10 ó 11 meses (incluso más tarde en algunos casos) el bebé ciego no puede alcanzar un juguete, cosa que el bebé vidente realiza alrededor de los 5 meses.

- El conocimiento del propio cuerpo puede presentar también dificultades y lentitud en su adquisición, dado que no puede integrar todas sus experiencias táctiles, auditivas, kinestésicas... de la misma manera que el niño o la niña videntes. De tal forma que tiene más dificultades para adquirir su autoimagen, dadas sus limitaciones a la hora de integrar las diferentes partes del cuerpo humano y hallar analogías o diferencias con las personas que le rodean. Lo mismo sucederá con el conocimiento del otro y de su entorno inmediato.
- Presentarán dificultades en el conocimiento, percepción y organización del espacio, dado que la niña o el niño ciegos no pueden adquirir de manera espontánea los conceptos espaciales, y requieren para ello de una estimulación precoz y soportes desde las primeras etapas evolutivas (a diferencia del niño vidente, que adquiere dichos conocimientos de manera autónoma y espontánea). Por tanto, presentarán dificultades para la adquisición de conceptos con relación a la organización del espacio, tan indispensables para la movilidad autónoma y la eficacia en la realización de las habilidades motrices. La percepción temporal suele también verse afectada.
- La conducta motriz imitativa planteará también dificultades, puesto que no podrá darse de manera espontánea y requerirá de estimulación precoz y de ayudas personalizadas. El hecho de no poder observar los movimientos ajenos, ni los propios, determinará dichas dificultades concretadas en un empobrecimiento de sus experiencias personales en el primer año de vida, lo cual dificultará sus aprendizajes en la etapa escolar de los 4 a los 6 años (Rosen, 1980, citado por Arnaiz, 1994).

---

<sup>8</sup> Los estudios de Fraiberg (1982, citado por Arnaiz, 1994) indican que la marcha se adquiere hacia los 21 meses, y a medida que aumenta la capacidad para desplazarse, mejora la capacidad para dirigirse a las fuentes de sonido.

Consecuentemente, todo ello afectará también al control de la ejecución motriz y a la adquisición de las habilidades motrices básicas, que se da a la misma edad que en los niños videntes, pero no obstante se observan conductas de adquisición más lenta por ausencia de estimulación visual. Se observa mayor lentitud con relación al ajuste postural<sup>9</sup>, la marcha, el equilibrio, la fuerza del tronco y extremidades, la rotación del cuerpo y los movimientos coordinados del tronco y las extremidades.

En cuanto al equilibrio, presentan también cierto retraso en su adquisición dado que en ella intervienen los sistemas vestibulares, visuales y táctiles, y como consecuencia la alineación segmentaria de su cuerpo no es correcta. En este sentido, y con relación al ajuste postural, es habitual observar balanceos del cuerpo, con apoyos sucesivos de los pies. Su base de apoyo suele ser muy amplia para compensar las pérdidas de equilibrio, lo cual impedirá los movimientos rápidos y podrá dar lugar a tensiones articulares y limitaciones en su uso. De no corregirse la postura, la habitual suele ser la siguiente: de pie, cabeza inclinada, pecho hundido, espalda encorvada, pudiendo manifestarse estereotipias motrices, con los pies separados más allá de la anchura de las caderas y el peso corporal reposando sobre el empeine interno de los pies.

Así, la marcha también se verá afectada por esa amplitud en la base de apoyo, siendo muy evidente el movimiento de balanceo lateral del cuerpo (cambiando el peso del cuerpo con cada paso de un pie a otro). Además, la marcha se caracteriza por una rigidez corporal generalizada, los pasos excesivamente cortos, arrastrando a menudo los pies al caminar, y con las palmas de las manos hacia fuera y adelantadas al cuerpo; el apoyo de los pies suele ser plano, sin realizar la acción *secante* talón-punta.

Asimismo, la carrera también estará alterada, dado que los pies se mantienen poco tiempo fuera del contacto con el suelo por inseguridad; la zancada es también corta y la impulsión es escasa, como la elevación de las rodillas (Ruiz Sánchez, 1993). Respecto a los lanzamientos y las recepciones, lógicamente se presentarán dificultades en su dominio.

Consideramos de interés citar la existencia de la Escala Leonhardt de Desarrollo de Niños Ciegos de 0 a 2 años (Leonhardt, 1992b, p. 99-105). Dicha Escala es utilizada para determinar el nivel de desarrollo de los niños y niñas cie-

---

<sup>9</sup> “Como colectivo, las personas con discapacidad visual muestran desviaciones posturales, más pronunciadas en aquellas que presentan ceguera congénita, dado que nunca han tenido la oportunidad de ver un esquema normal. También en aquellas que tienen visión parcial, por el hecho de mantener la cabeza en una posición inusual” (Winnick, 1990, p. 213).

gos totales congénitos. Es un instrumento que ayuda a la comprensión y valoración del niño ciego, basado en la observación sistemática de bebés y lactantes con dicha discapacidad. Antes de su aparición, las escalas utilizadas de origen europeo o norteamericano estaban diseñadas para administrarse a niños y niñas con baja visión, pero no existía un instrumento dirigido exclusivamente a los niños y niñas ciegos centrado exclusivamente en los dos primeros años de edad.

Dicha escala consta de 223 ítems, los cuales están organizados en cuatro parámetros que corresponden a las siguientes áreas de desarrollo: *postura y motricidad* (43 ítems), *sentido auditivo* (23 ítems), *interacción, comunicación y lenguaje* (69 ítems) y *conocimiento y motricidad fina* (88 ítems).

Para finalizar, y respecto al alumnado con baja visión, también puede presentar cierto retraso en el desarrollo motor dado que también se ve afectado por su carencia y, por tanto, según el grado de afectación de la visión, se verá más o menos alterado dicho desarrollo.

### 1.6.3. Alumnado con discapacidad intelectual

“Los niños con retraso mental tienen menos diferencias con los niños no retrasados en las características físicas y motoras. A pesar de que la mayoría de los niños con retraso mental evidencian retrasos en el desarrollo motor, estos retrasos parecen más relacionados con factores cognitivos de atención y comprensión que con los propios déficit fisiológicos o motores” (Winnick, 1990, p. 160).

La mayoría de los autores coinciden en que el desarrollo motor y perceptivo-motor del niño o la niña con discapacidad intelectual es el mismo que el de la población en general, pero con un ritmo mucho más lento y dependiendo del grado de afectación. Debido a que presentan dificultades en la recepción y estructuración de los datos perceptivo-motores, éstas determinarán su respuesta motriz.

Estas dificultades tendrán una gradación muy diversa, yendo desde pequeñas alteraciones en los casos más leves, hasta dificultades del control corporal y de esfínteres en los más graves, no pudiendo en ocasiones mantener una actitud de reposo normal o imposibilitando la marcha.

A pesar de este amplio abanico, y siguiendo a Quiroga, citada por Bautista y Paradas (1991), pueden presentar, en general: problemas de equilibrio, despla-

zamientos deficitarios, dificultades en la ejecución de las habilidades motrices, y en las destrezas manipulativas.

Winnick (1990), Bonany (1996, 1998) y Toro y Zarco (1998), señalan entre las características más generales del desarrollo motor de este alumnado, las siguientes:

- Problemas generalizados de crecimiento físico, que tiende a cesar a una edad más joven que la mayoría de la población, comportando un peso y estatura menor (principalmente en el Síndrome de Down).
- Desarrollo motor más lento con alteraciones o deficiencias con relación al control motor, entre otras, la eficiencia motora, el equilibrio, las percepciones espacio-temporales, las coordinaciones de pequeños y grandes segmentos corporales y el esquema corporal. Las diferencias aumentarán con la edad y dependerán del grado de la discapacidad, de tal forma que el alumnado con discapacidad intelectual moderada tiende a estar 4 años o más por detrás de sus iguales sin discapacidad en pruebas físicas y motoras.
- En muchas ocasiones suelen tener alteraciones de la mecánica corporal (columna vertebral, articulaciones, musculares, entre otras).
- Alteraciones fisiológicas (respiratorias, cardíacas, digestivas, renales, entre otras).
- La resistencia cardiovascular va asociada habitualmente a malformaciones cardíacas (principalmente en el Síndrome de Down) y, por tanto, la condición física es inferior a la media de la población y la respiración suele ser superficial.
- Pueden presentar alteraciones del tono muscular (en especial en el Síndrome de Down) y de la postura, que conllevarán dificultades para la relajación o la distensión muscular.
- Escasa eficacia en la ejecución de las habilidades motrices básicas.

Ruiz Pérez (1994a) establece tres ítems respecto a las características motrices de las personas con discapacidad intelectual:

- Alteraciones anatómico-funcionales (generalmente obesidad y problemas cardio-respiratorios).
- Retraso medio en el desarrollo psicomotor de dos años.
- Dificultades en el aprendizaje de las tareas perceptivo-motrices básicas, en el equilibrio, la coordinación y en las capacidades físicas básicas.

#### 1.6.4. Alumnado con discapacidad física

“El déficit en la calidad de la experiencia que el niño obtiene de la interacción con el mundo físico, y también de la interacción con otras personas, se puede derivar de las restricciones físicas que limitan el desplazamiento o el habla de los niños con discapacidad motriz, con las consecuencias correspondientes para su desarrollo personal y social” (Basil, Bolea, Soro-Camats, 1997, p. 266).

La gran variedad de formas que puede tomar una discapacidad física, unida a los numerosos grados de afectación que cada una puede mostrar, sumada al momento de aparición en el proceso de desarrollo de la persona, hacen difícil generalizar o concretar las principales repercusiones en el desarrollo motor y perceptivo-motor del alumnado que presenta discapacidad física.

Como apunta Lewis (1991), el factor ambiental podrá ser determinante para el desarrollo motor y perceptivo-motor del niño o la niña con discapacidad física. Si éste es restrictivo, no facilitará la calidad y cantidad necesaria de oportunidades y experiencias que le permitan desarrollar sus potencialidades motrices, independientemente de sus limitaciones. De tal forma que podrá afectar total o parcialmente al desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices y a la adquisición de las habilidades motrices básicas.

No obstante, Linares (1993) y Toro y Zarco (1998) aportan algunas generalizaciones aplicables al alumnado con Parálisis Cerebral. El desarrollo motor será más lento con relación al resto de los niños de su propia edad, presentando dificultades en el paso de las conductas involuntarias e incontroladas a las conductas cada vez más voluntarias y controladas. Todo ello, unido a las alteraciones del sistema motor consecuencia de la discapacidad, provocará dificultades en la realización de sus movimientos comportando un deficitario control motor, dado que carecen del mecanismo reflejo de la postura y su mantenimiento y de las alteraciones del tono muscular, tal y como hemos desarrollado al describir las principales características de la Parálisis Cerebral en el apartado 1.5.4. (espasticidad, atetosis, ataxia, entre otras).

Llegados a este punto, y para seguir desarrollando los temas relacionados con la intervención educativa en el área de Educación Física y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, nos detendremos en las características de la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico, como uno de los factores relevantes en el momento de dar una respuesta educativa efectiva y adecuada a las necesidades del alumnado.

## 2. LA EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: UNA VALORACIÓN INTEGRADA

“(...) se ofrece y se justifica una concepción interactiva y contextual de la evaluación, que no puede limitarse al sujeto, sino que debe extenderse a los diversos ámbitos y circunstancias presentes en el desarrollo; en este sentido, la evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos adquiere pleno sentido cuando, más allá de las condiciones particulares de un alumno determinado, se orienta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la identificación de los soportes necesarios para facilitarle el progreso” (Giné, 1997a, p. 2).

En la evaluación y diagnóstico psicopedagógico de las necesidades educativas especiales (de acuerdo con una concepción contextual e interactiva del desarrollo y aprendizaje), no partiremos de un enfoque basado exclusivamente en el déficit del alumnado, sino en la identificación de los apoyos y ayudas necesarias para mejorar y estimular las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la evaluación psicopedagógica de un niño o niña con necesidades educativas especiales, en principio, no es muy diferente de la evaluación de un niño o niña sin dichas necesidades, puesto que su objetivo será conocer de manera global los aspectos de funcionamiento psíquico y físico sin obviar su contexto familiar, escolar y social (Bautista, 1991; Escobar, y Pérez López, 1991; Giné, 1997a; Bassedas et al., 1998; Puigdemívol, 1998), tal y como avanzamos en el apartado 2.3.2.1. de la primera parte (La respuesta desde el currículo).

La LOGSE, como ya hemos comentado, ha supuesto un cambio significativo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en el modelo de evaluación de las necesidades educativas del alumnado. Ello ha comportado cambios en el tratamiento de la valoración y en los instrumentos utilizados para su detección. Hasta el momento, dicha valoración estaba impregnada por el paradigma individual, con un interés clasificador-diaagnosticador, centrado en el individuo y su déficit (erigido como el indicador más importante para determinar las ayudas necesarias), en la importancia del Coeficiente Intelectual para determinar el nivel de desarrollo y aprendizaje y, por tanto, utilizando instrumentos alejados del contexto habitual del alumno o alumna.

Por el contrario, desde la óptica del paradigma competencial, se partirá de las capacidades de los alumnos y las alumnas, de sus recursos o repertorios conductuales adaptativos, donde el contexto será un factor determinante en la detección de dichas necesidades.



En esta línea de pensamiento, se entiende por diagnóstico psicopedagógico:

**“(...) un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado” (Bassedas et al., 1998, p. 49).**

Esta definición es concretada por dichos autores, destacando los aspectos relevantes de la concepción actual del diagnóstico psicopedagógico:

- La idea de proceso, que implica la transformación de una situación inicial mediante una secuenciación de acciones, en contraposición a la intervención puntual.
- El análisis de las dificultades del alumno o alumna en el contexto escolar, lo que comportará que en esta valoración se reclame la intervención multidisciplinar, especialmente por parte del psicopedagogo y del maestro, siendo este último el mejor conocedor de la respuesta del alumno en las situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje. Así pues, el diagnóstico se enfoca desde la corresponsabilidad y coparticipación de dichos profesionales.
- La importancia del marco escolar en la valoración diagnóstica (enfoque institucional de la intervención). Lo que comporta la elaboración de instrumentos propios, acordes con el contexto escolar.

En este mismo sentido, Giné (1997) y Bassedas et al. (1998) puntualizan que la actual concepción del diagnóstico psicopedagógico comporta:

- La evaluación de las necesidades educativas especiales implica necesariamente un procedimiento de recogida y análisis de información respecto a todos aquellos aspectos que intervienen significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el alumno o alumna, el aula y la institución escolar, el entorno social y la familia).
- El currículo escolar será la guía que determine qué alumnos presentan dificultades o desajustes, con relación a los contenidos, objetivos y orientaciones indicados por la administración educativa.
- Respecto a la información recabada, se tomarán las decisiones encaminadas a dar respuesta a las necesidades educativas detectadas, ya sea curricular y/o organizativa.

Así, el objetivo de este proceso no es el de establecer categorías diagnósticas del alumnado, sino orientar la toma de decisiones para que el alumno o alumna pueda desarrollar sus capacidades ofreciéndole la respuesta educativa adecuada.

Creemos significativo señalar las orientaciones que la Generalitat de Cataluña establece con relación a la identificación, evaluación y determinación de las necesidades educativas especiales del alumnado:

“3.1. (...) Las necesidades educativas especiales del alumnado (...) se identificarán, evaluarán y determinarán mediante un proceso de evaluación psicopedagógica.

3.2. Se entiende la evaluación psicopedagógica como un conjunto de actuaciones dirigidas a recoger, analizar y valorar información sobre las condiciones personales del alumno y su interacción con el contexto escolar y familiar, que sean relevantes para identificar sus necesidades educativas y para fundamentar las decisiones respecto a las ayudas y soportes que puede necesitar para adquirir, al máximo de sus posibilidades, los objetivos establecidos en el currículum.

3.3. En la evaluación psicopedagógica del alumnado se tendrá en cuenta necesariamente la información relativa a su autonomía personal y social, a su competencia comunicativa, al tipo y grado de aprendizaje alcanzado en relación con el de otros contenidos básicos del currículum de la educación infantil, de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, según proceda, a las condiciones personales de discapacidad o sobredotación y a su evolución educativa y escolar. El análisis y valoración de estas informaciones se hará considerando las características de su entorno escolar y familiar.

3.4. Los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), en colaboración con los maestros y profesorado, especialistas y servicios específicos, realizarán la evaluación psicopedagógica utilizando procedimientos centrados en la observación, las entrevistas, la revisión de los trabajos realizados por el alumno, los protocolos y cuestionarios referidos a habilidades personales y sociales y a competencias curriculares que aseguren el carácter interactivo y contextual de la evaluación psicopedagógica y su interdisciplinaridad, y tendrán en cuenta las evaluaciones, diagnósticos y orientaciones de los equipos destinados a la atención de los niños y adolescentes con discapacidades o riesgo de padecerlas, dependientes de otros departamentos de la Generalitat de Cataluña” (Decreto 299/1997 de 25.11.97, Art. 3).

Pero tan importante como el proceso de valoración psicopedagógico, serán el seguimiento y la evaluación permanente de las decisiones que se van tomando y que se irán adaptando a las circunstancias que concurran a lo largo del proceso.

En resumen, el diagnóstico psicopedagógico ayuda a determinar el grado de comprensión de cada alumna o alumno y las necesidades educativas respecto a los objetivos establecidos en el currículo oficial. Su proceso se concreta

en la evaluación diagnóstica inicial, que continúa con la propuesta educativa, finalizando con el seguimiento y la evaluación. Es pues un seguimiento continuo y adaptativo, en un marco educativo flexible, inclusivo y comprensivo, donde la escuela se adapta a los alumnos y alumnas en función de sus capacidades, ya sean cognitivas, expresivas, afectivas, motrices, de relación, entre otras, y respetando los ritmos de aprendizaje y los procesos de desarrollo.

### *Elementos del diagnóstico psicopedagógico*

El inicio de un diagnóstico psicopedagógico tiene lugar cuando los equipos multiprofesionales o de asesoramiento y orientación psicopedagógica reciben una demanda proveniente principalmente del docente, ante las dificultades de aprendizaje y/o de relación que pueda presentar un alumno o alumna en concreto.

A partir de este momento se inicia un proceso de corresponsabilización y de coparticipación entre ambos profesionales, donde se realizan diversas acciones tendentes a recabar información por parte de la psicopedagoga o psicopedagogo:

- Entrevistas con el docente.
  - Tratamiento de las observaciones realizadas por el docente.
- Puigdellívol (1998, p. 135) propone diversas técnicas de observación, cuando se refiere a la evaluación y diagnóstico en la actividad educativa, insistiendo en la premisa que “la observación no está supeditada a un interés investigador, sino a la necesidad de comprensión implícita de toda tarea educativa (...) y que debemos buscar formas de observación que puedan integrarse en la actividad de la escuela”. Dado que la observación por sí misma resulta insuficiente para explicar la situación del alumno o alumna, es necesario contar con instrumentos de observación<sup>10</sup> que faciliten un mayor conocimiento del alumno o alumna, insistiendo en la globalidad de dicha per-

---

<sup>10</sup> Así mismo, Blázquez (1990) distingue entre observación directa y observación indirecta. La primera recoge las impresiones personales del profesor o profesora respecto al alumno (para ello utiliza el registro anecdótico). La observación indirecta consiste en observar y registrar hechos que suceden en situaciones reales, sin necesidad de alterar el comportamiento del alumno. Para ello es necesario la elaboración de categorías y parámetros elaborados a priori. Entre ellos destacamos la lista de control, las escalas de clasificación y los registros de acontecimientos.

cepción. Con ello, podremos incrementar nuestras posibilidades de ajustar la actividad educativa a las necesidades que presente. El autor propone la utilización del diario y los registros anecdóticos como herramientas de uso individual; como procedimientos para el trabajo en equipo, propone los grupos de apoyo y las reuniones de síntesis.

- Entrevistas con la familia del alumno o alumna y análisis del contexto social.
- Tratamiento, si la hay, de otra información proveniente de otros profesionales (psicólogo, médico, entre otros).
- Observación por parte del psicopedagogo del alumno o alumna en el aula (elementos de comunicación y de interacción con el grupo-clase, análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje –observando tanto al alumno, al docente y al grupo en general–). Es decir, la relación del docente con los contenidos y el alumnado en general, complementándose con la valoración de la relación del alumno o alumna con los contenidos, el docente y el resto de los compañeros y compañeras.
- Observación del alumno o alumna en otros espacios y situaciones escolares: recreo, comedor...
- Trabajo individual con el alumno o alumna:
  - Entrevista.
  - Si se considera oportuno, tiene lugar la exploración individual mediante la administración de pruebas psicológicas o pedagógicas, con la finalidad de completar la información obtenida. Su objetivo es ampliar la información sobre:
    - El dominio de los contenidos del currículo.
    - Los aspectos que marcan el comportamiento del alumno o alumna.
    - El nivel de desarrollo de sus diferentes capacidades (intelectuales, motoras, emocionales).

En la exploración individual pueden utilizarse numerosas pruebas, estandarizadas o no, cuya relación sería excesivamente exhaustiva y donde la elección viene a menudo determinada por la propia idiosincrasia del equipo multidisciplinar y del contexto escolar. No obstante, el objetivo de dicha exploración es el de recabar datos respecto a la globalidad del alumno o alumna (contemplando las diferentes áreas de desarrollo), ya sea en el ámbito cognitivo, motriz, afectivo, madurativo, entre otros.

A título de ejemplo, relacionaremos las pruebas estandarizadas más habituales utilizadas por Bassedas et al. (1998):

- Pruebas de inteligencia: NEMI (Zazzo, 1970), WISC (Glasser, 1972), WPPSI (Wechsler, 1981).

- Pruebas de organización perceptiva: Santucci (Zazzo, 1979), Bender (Koppitz, 1981).
- Pruebas sobre el área socio-afectiva: gráficos proyectivos como test de la familia y el HTPP (Koppitz, 1976).
- Pruebas psicomotoras: Picq y Vayer (1977), el test de lateralidad de Piaget-Head (Zazzo, 1979), la prueba de Ozeretsky (Zazzo, 1979), que ofrecen información sobre el desarrollo evolutivo del alumno o alumna.

Sánchez Asín (1993) señala la importancia del Inventario de Desarrollo Battelle (IDB) de Newborg et al. (1989), como un instrumento polivalente de medición global. Se pueden determinar mediante su aplicación cuáles son las *dimensiones adquiridas y por adquirir*, presentando, consecuentemente, un interés preventivo, educativo y reeducativo. La franja de edad se sitúa desde el nacimiento hasta los 8 años, midiéndose las habilidades fundamentales del desarrollo de la niña o del niño. Consta de cinco áreas: personal/social, adaptativa, lenguaje (receptivo-expresivo), cognitiva y motora (gruesa y fina).

Todo lo visto hasta el momento posibilitará el establecimiento de la valoración psicopedagógica propiamente dicha, que orientará las actuaciones tendentes a compensar las dificultades detectadas. Actuaciones que no sólo ayudarán a dar respuesta a problemas concretos, facilitando un marco de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que permitirán hacer un trabajo preventivo e institucional evitando en lo posible la aparición de problemas similares.

El último paso del proceso diagnóstico es el que Bassedas et al. (1998) denominan la *Devolución de la información del diagnóstico*, consistente en una entrevista entre el psicopedagogo y el maestro, donde se tratan la interpretación de los problemas diagnosticados y, en consecuencia, las orientaciones del trabajo a realizar con el objetivo de elaborar un programa de trabajo para el alumno o alumna.

## 2.1. Principales procedimientos e instrumentos de medida y evaluación del desarrollo motor

Relacionaremos diferentes medios utilizados para la evaluación del desarrollo motor, sin por ello obviar el interés y la necesidad de utilizar instrumentos de observación. No obstante, dada la corresponsabilidad del profesor de Educación Especial con los equipos multiprofesionales en cuanto a la evaluación y diagnóstico, resulta necesario presentar instrumentos que sirvan para la valoración del nivel de desarrollo motor, con el fin de detectar las áreas de desajuste sobre las que planificar la intervención, ya sea educativa o reeducativa. Como apunta Ruiz Pérez (1994a):

- “1. Permite conocer la situación actual del sujeto y su evolución a lo largo del tiempo.
  2. Permite conocer los procesos que actúan en los sujetos y que determinan sus respuestas para poder obrar sobre esas situaciones.
  3. Permite determinar qué hacer y recibir una retroalimentación informativa del efecto de la actuación pedagógica sobre los sujetos en cuestión.
  4. Permite detectar a los sujetos con problemas y diagnosticar su situación”
- (Ruiz Pérez, 1994a, p. 230).

Pero antes de citar las pruebas existentes más significativas, siguiendo a Rigal, Paleotti y Portmann (1979), aportaremos unas precisiones semánticas con relación a aquellos términos que se utilizan más habitualmente en la metodología del desarrollo motor:

- TEST: Se trata de una prueba concreta que permite medir alguna característica de un individuo y comparar sus resultados con otras personas.
- PRUEBA: Se trata de un conjunto de actividades que corresponden a una edad determinada, y cuyos resultados permiten detectar si el sujeto se halla en su grupo de edad (superada por un 75% de la población de esa edad concreta) o en uno superior o inferior.
- BALANCE: Conjunto de pruebas dirigidas a valorar y determinar el desarrollo máximo alcanzado por una persona con relación a un grupo de habilidades determinadas.
- BATERÍA: Conjunto de pruebas o tests complementarios que se administran para evaluar un grupo de aspectos o la totalidad de la personalidad de una persona.
- ESCALA DE DESARROLLO: Comprende un conjunto de pruebas de dificultad graduada destinadas a determinar el nivel evolutivo de los sujetos con relación a la media estadística según la edad cronológica.
- PERFIL: Plasmación gráfica de los resultados de tests, pruebas o balances, que facilitan una comparación gráfica que permite determinar aquellos aspectos que destacan por exceso o por defecto de un individuo determinado.

Los criterios para la selección de uno de estos instrumentos de evaluación son:

- FIABILIDAD: Fidelidad con la que se mide el aspecto a evaluar en reiteradas aplicaciones (constancia del instrumento).
- VALIDEZ: Característica que determina si un instrumento mide exactamente aquello que pretende medir.
- OBJETIVIDAD: Un instrumento será más objetivo cuanto menos dependa de la persona que lo administra.
- SENSIBILIDAD: Capacidad del instrumento de reflejar pequeñas variaciones en sus resultados.

A estos cuatro criterios se añaden el de normalización (la existencia de resultados generales de referencia donde comparar), economía (de tiempo o costos en su administración) e integración (si el instrumento mide aquello que pretendemos conocer y si completa otras informaciones disponibles).

A continuación relacionaremos sintéticamente, basándonos principalmente en las aportaciones de Rigal, Paleotti y Portmann (1979) y Ruiz Pérez (1994a), algunos instrumentos existentes para poder medir los diferentes aspectos del desarrollo motor, sin olvidar que dichos instrumentos formarán parte del diagnóstico global del niño o niña, de un proceso de observación mucho más amplio, con el objetivo de mejorar la comprensión de su realidad en todos los aspectos (cognitivo, afectivo-emocional, actitudinal, entre otros).

### *Instrumentos para la medida de aspectos determinados de las capacidades perceptivo-motrices*

#### *Esquema corporal:*

Tal y como afirman Rigal, Paleotti y Portmann (1979), resulta difícil determinar la medida de su nivel de maduración dada la complejidad del concepto. Para ello es necesario determinar:

- El conocimiento topológico de las diferentes partes, tanto del propio cuerpo como del cuerpo del otro.
- La posibilidad de imitar modelos, o realizar posturas en función de las consignas.
- La precisión con la que el niño o la niña establece las dimensiones de su cuerpo.
- El conocimiento de la derecha y la izquierda propios, en un objeto y en los demás.

A continuación se relacionan las características básicas de las pruebas más utilizadas:

- **Dibujo de la figura humana de Goodenough** (1957). El niño o la niña debe dibujar su propio cuerpo. Con ella se intenta valorar no sólo el conocimiento del esquema corporal, sino también la organización espacial, la capacidad intelectual y creadora. Aplicable hasta los 15 años y consta de 51 ítems. La validez de este test es relativa debido a que está condicionado por la ejecución gráfica del niño o la niña.
- **Test de imitación de gestos de Berges y Lézine** (1975). Se mide la capacidad de imitación de los gestos que realiza el evaluador con las manos y los brazos. Se aplica en la franja de edad de 3 a 6 años y aporta una interpretación teórica de la evolución del esquema corporal y de las praxias. En la ejecución intervienen factores perceptivos que conducen a una toma de conciencia del gesto a reproducir y factores prácticos (la realización de éstos). A través de este test se explora el conoci-

miento del cuerpo, su orientación y la eficacia motriz y postural. Consta de 20 ítems para el gesto simple y 16 pruebas para gestos complejos.

- **Test del Esquema Corporal de Daurat-Hemeljak, Stamback y Berges (1966).** El niño o la niña deben contruir un cuerpo humano a partir de piezas sueltas, representando cada una de ellas distintas partes del cuerpo humano. Se mide el conocimiento topográfico del propio esquema corporal y se valora especialmente el aspecto constructivo. La aplicación de este test distingue la franja de edad de 4 a 8 años y de 6 a 11. A los primeros se les propone la prueba *de frente* (cuerpo y cara vistos de frente) y a los segundos se propone la prueba *de perfil* (cuerpo y cara vistos de perfil). Cada una de las pruebas tiene lugar en tres fases: evocación (construir la figura sobre una lámina de cartón con referencias), construcción (eliminar de un grupo de piezas las que son falsas) y la de reproducción (construcción de la figura con el modelo a la vista).

#### *Orientación derecha-izquierda:*

Rigal, Paleotti y Portmann (1979) diferencian la lateralidad de las alteraciones de orientación derecha e izquierda, dado que éstas se relacionan con las dificultades en la lectura y que por el concepto de la lateralidad se deben distinguir.

- **Test de orientación derecha-izquierda de N. Galifret-Granjon (Bateria Piaget-Head, 1969).** Permite evaluar el conocimiento que tienen el niño y la niña de las nociones de derecha e izquierda con relación a sí mismos, a los objetos y a los demás. Parte de:
  - **El test de Piaget de *derecha-izquierda*,** del que se utilizan 10 preguntas. Con las 4 primeras, el niño o la niña debe identificar su mano izquierda, su derecha y la derecha e izquierda del examinador. Las otras 6 preguntas están relacionadas con 3 objetos de los que debe situar la derecha o izquierda entre ellos.
  - **De la batería *mano-ojo-oreja* de Head,** de la que sólo se utilizan tres pruebas de las seis iniciales: imitación de movimientos, ejecución de movimientos tras orden verbal, imitación por figuras esquemáticas.
- **Test de discriminación derecha-izquierda de Benton.** En esta prueba se distinguen 5 dimensiones de orientación derecha-izquierda:
  - Identificación de las partes del cuerpo.
  - Ejecución de movimientos dobles no cruzados.
  - Ejecución de movimientos dobles cruzados.
  - Identificación de las partes del cuerpo del evaluador o evaluadora.
  - Ejecución de movimientos, haciendo intervenir la orientación sobre uno mismo y sobre el otro.



- **Prueba de discriminación derecha-izquierda de manos de Key.** Mide el reconocimiento que tiene el niño o la niña sobre la mano con la que escribe los personajes dibujados en diversas posiciones (de frente, de espalda, de perfil), distinguiendo su mano derecha de la izquierda. El test consta de 6 pares de imágenes y se utiliza en la franja de 6 a 9 años.

### *Lateralidad:*

Para medir la predominancia de una parte simétrica del cuerpo sobre la otra, debe tenerse en cuenta el factor social respecto a los aprendizajes realizados. Existen esencialmente dos tipos de pruebas especialmente con relación a la predominancia manual: los cuestionarios de preferencia y las pruebas de eficiencia manual.

Con relación a la predominancia manual, visual y de los pies, se cuenta con la propuesta de Harris (1967), donde se recogen un conjunto de acciones mediante las cuales se observarán dichas predominancias. Estas pruebas han sido incorporadas en las de Picq-Vayer (1977) y Zazzo (1979).

Respecto a la preferencia manual, se cuenta con pruebas más completas: Humphrey (1951), Provins y Cunliffe (1972). Estos tests se basan en la valoración de la utilización preferencial de una mano en actividades que impliquen menor influencia de los aprendizajes, con el objetivo de determinar si una niña o niño es diestro, zurdo o ambidiestro. La aplicación de estos tests al resto de las partes simétricas corporales (pies, ojos, oídos) permite detectar si el niño o la niña presenta una lateralidad homogénea o cruzada. No obstante, Rigal, Paleotti y Portmann (1979) cuestionan que no debe haber una relación directa entre una mala lateralización y las dificultades de rendimiento escolar.

### *Percepción:*

Se recogen diversas pruebas generalmente utilizadas cuando se detectan problemas en la escolarización referidos a la lecto-escritura:

- **Test de desarrollo de la percepción visual de Frostig (1964).** Mide la coordinación óculo-manual, la percepción de la constancia de la forma, la percepción de la posición en el espacio y la percepción de las relaciones espaciales. Por tanto, se considera indispensable para la distinción de las letras en la lectura, determinando si el niño o la niña están preparados para su aprendizaje.
- **Pruebas gráficas de organización perceptiva de Santucci, Pecheu (Zazzo, 1969).** Estas pruebas son el resultado de una adaptación del test de Bender (1938, 1946). Pretende medir la organización grafo-motriz mediante la copia de figuras geométricas.

- **Test visual de Monroe** (Ilg y Ames, 1972). Mide las diferencias entre formas o letras a partir de la propia orientación del niño o la niña.

#### *Estructuración temporal:*

- **Pruebas de ritmo de Stamback** (Zazzo, 1969). A través de estas pruebas se intenta valorar la estructuración temporal a partir de estructuras rítmicas. Incluye pruebas de tiempo espontáneo, de reproducción de estructuras rítmicas y de comprensión del simbolismo de las estructuras y su reproducción. Se dirigen a los niños y niñas que principalmente presentan problemas en la lectura manifestadas a través de las dislexias.

#### *Escalas de desarrollo y balances psicomotores*

##### *Escala de desarrollo psicomotor:*

- **El inventario de desarrollo de Gesell** (1955). Para niños de 0 a 6 años, permite medir el desarrollo motor, detectando las posibles anomalías, en función de las diversas etapas evolutivas. Se trata de uno de los instrumentos más utilizados. Gesell, tras un extenso estudio, determinó un registro del comportamiento mayoritario, categorizándolo por edades (semana, mes o año en función del momento evolutivo del aspecto a medir) y en cuatro grandes áreas: motriz, adaptativa, social y de lenguaje. Como consecuencia elaboró una batería estandarizada de tests con el objetivo de constatar la aparición y el grado de consolidación de cada conducta según el momento evolutivo. Mediante ello pudo obtener el *cociente de desarrollo* que consiste en dividir la *edad de desarrollo* (la obtenida tras la administración de los distintos tests y pruebas) entre la edad cronológica del sujeto. Así, si el coeficiente motor de un niño o niña es igual a 1, significa un desarrollo conforme a la edad cronológica (normal), cifras menores o mayores a uno significan, respectivamente, un desarrollo menor o mayor a la edad cronológica.
- **Batería Ozeretsky de motricidad infantil** (1956). Para niños y niñas de 2 a 14 años, consta de una serie de tests para medir el desarrollo y la aptitud motriz, definiendo los resultados una *edad motriz* y, consecuentemente, un *coeficiente motor*, que se obtienen mediante la división de la edad cronológica entre la edad motora. Con dichos datos se puede establecer un paralelismo con las escalas de inteligencia, ya que permiten una clasificación de la deficiencia motriz. En cada edad se evalúa: la coordinación dinámica de las manos, la coordinación estática, la coordinación dinámica de los miembros inferiores, la rapidez de movimientos, los movimientos simultáneos y la ausencia de sincinesias.

- **La observación psicomotora de Da Fonseca (1982).** Es una batería de observación psicomotriz, de línea clínico-pedagógica, aplicable de 4 a 14 años, que parte de la Teoría de Luria (1979) sobre los niveles funcionales del cerebro y de los estudios sobre el funcionamiento psicomotor del niño o de la niña. Desde su perspectiva, la observación no se entiende de manera habitual, sino que se basa en la constante interacción entre el adulto y el niño (con una clara influencia de la Escuela de Palo Alto, que defiende la comunicación y la interacción en el proceso de observación). Consta de 7 áreas de observación distintas: tonicidad, equilibración, noción del cuerpo, lateralización, estructuración espacio-temporal, praxia fina y praxia global.

La escala de puntuación es cualitativa y va de 1 a 4: el 1 corresponde al individuo apráxico (incapaz de realizar la tarea); el 2 al sujeto dispráxico (con dificultades de control); el 3 a la realización controlada y correcta, y el 4 la ejecución exacta y bien controlada.

- **Lista de comprobación de los comportamientos perceptivo-motores de Cratty (1979).** En sus estudios elaboró una lista de *comportamientos esperados* en la franja que va de los 2 hasta los 8 años y medio de edad, estableciendo 6 grupos de edad (de 2 a 3, de 4 a 4.5, de 5 a 5.5... hasta los 8.5). Cada grupo de edad debe realizar 6 pruebas. En el caso de que un niño o niña no supere 4 de ellas, significará que precisa de una evaluación más detenida y, probablemente, de alguna medida reeducativa.

- **Balance psicomotor de Soubiran-Mazo.** Se trata de una batería de observación psicomotriz surgida de los estudios de Ajuriaguerra (1973). Está compuesta por pruebas simplificadas de fácil aplicación espacial como material. Es considerada como una de las baterías más completas, ya que incluye más de 20 pruebas.

- **Examen psicomotor de Picq y Vayer (1971).** Es una de las baterías más utilizadas (en la franja de edad de 2 a 11 años) tanto por su amplitud como por su rapidez en la administración. Incluye un examen y un perfil basado en los tests que ya existían propuestos por Ozeretsky, Head, Bergès y Stambach, midiéndose los siguientes ítems: equilibración, rapidez, organización del espacio, estructuración espacio-temporal, coordinación dinámica de las manos, coordinación dinámica general, lateralidad, sincinesias, paratonías, adaptación al ritmo y conducta respiratoria. Los resultados determinan un perfil que señala el estado del sujeto respecto a su edad biológica, definiendo en qué aspectos se encuentra por encima y por debajo de su edad.

Para la franja de edad de 2 a 5 años proponen un examen psicomotor de primera infancia, en el que se reducen las pruebas a seis: coordinación dinámica, coordinación visomanual, control postural (equilibrio), organización perceptiva, lenguaje, control del propio cuerpo.

*Instrumentos para la medida de las habilidades motrices básicas*

- **Análisis de la evolución de los patrones motores de McClenaghan y Gallahue (1985)**  
Ambos autores analizan la evolución de los patrones motores básicos (carrera, salto, lanzamiento, recepción y *pateo* de un balón), fundamentales para la realización de acciones más complejas, con el objetivo de determinar un programa de desarrollo y de reeducación de las habilidades motrices a lo largo de la primera infancia. Para su análisis establecen tres estadios sucesivos de evolución motora: inicial (y más rudimentario), elemental (como transición) y maduro (adquisición completa de la habilidad). De este modo observan la ejecución de las diversas habilidades y la contrastan con las referencias de cada estadio, que les permite localizar el estadio de desarrollo del patrón motor de cada habilidad para cada individuo.
- **Test de coordinación corporal infantil de Hamm-Marburg (1976)**  
Desarrollado por Kiphard y Schilling (1976), con el objetivo de detectar los problemas de coordinación corporal de aplicación para niños y niñas de 5 a 14 años, consta de cuatro pruebas: marcha hacia atrás, saltos sobre bloques de gomaespuma, desplazamientos sobre soportes y saltos laterales.

*Tests y baterías para medir principalmente aspectos determinados de las capacidades físicas básicas*

Tal y como observa Peiró (1999), en la utilización de tests para medir las capacidades físicas básicas en el ámbito escolar existe una gran controversia. Incluso la Asociación Americana del Corazón emitió en 1986 un informe conjuntamente con el Colegio Americano de Cardiología, donde desaconsejaba dichas pruebas por considerarlas contrarias a la salud, dado que los niños y niñas deben realizarlas al máximo de sus posibilidades, lo cual puede comportar riesgos para la salud que, paradójicamente, se pretende medir. Proponen como solución dar más importancia a factores cualitativos, evitando la cuantificación, pues el desarrollo de la salud se obtiene en la participación y no en la búsqueda de resultados.

Desde otra perspectiva, la aplicación de tests es razonablemente positiva en tanto en cuanto facilita la detección de posibles deficiencias en los aspectos de la condición física relacionados con la salud, puede actuar como factor motivador y, además, puede potenciar aprendizajes a un nivel cognitivo y afectivo (Fox y Biddle, 1987; Pate, 1989; Witehead, Pemberton y Corbin, 1990, citados por Peiró, 1999).

A continuación relacionamos los tests y baterías más utilizados:

- **Batería básica de la actitud motriz de Fleishman (1964)**  
Fleishman propuso una batería de tests para determinar las aptitudes necesarias para dominar cualquier destreza que explican y hacen posible el movimiento humano. Esta batería de tests (aplicable a partir de los 12 años) fue administrada a 20.000 niños y niñas, correlacionando sus resultados. De las aptitudes que dedujo a partir de dicha correlación obtuvo 20 factores, 11 referidos a las aptitudes psicomotrices (precisión de control, coordinación multimiembro, orientación de la respuesta, tiempo de reacción, velocidad de movimiento de brazo, control de velocidad, destreza manual, destreza digital, seguridad brazo-mano, velocidad dedo-muñeca, puntería) y 9 a aptitudes físicas (flexibilidad-extensión, flexibilidad dinámica, fuerza explosiva, fuerza estática, fuerza dinámica, fuerza del tronco, coordinación corporal global, equilibrio corporal global y resistencia) (Corraze, 1988).
- **Baterías de la AAHPER (Asociación Americana de la Salud, Educación Física y Recreación), 1957-1965**, destinadas a medir la capacidad de rendimiento físico de la población escolar.
- **Test de diagnóstico de la capacidad motriz de Arheim-Sinclair (1976)**  
Su objetivo es la detección de los niños y niñas con dificultades motrices recogidas en la publicación *El niño torpe* (1976). Consta de una batería de 9 tests: enhebrado de cuentas, rapidez de golpeo, salto horizontal, lanzamientos de precisión, flexibilidad, cambios de posición (agilidad), equilibrio estático, carrera de agilidad y flexiones de brazos.
- **Batería Eurofit (1983)**  
En 1977 se plantea desde organismos deportivos europeos la necesidad de evaluar la aptitud física de la población escolar, con el objetivo de diseñar una batería de tests homologada en el ámbito europeo y colaborar con los docentes en la evaluación de las capacidades condicionales, vinculando sus resultados con el desarrollo de la salud.  
Diseñada para medir la aptitud física de la población escolar, y con un carácter globalizador (evaluación de la dimensión orgánica, motriz y cultural), está compuesta por 10 tests, los cuales miden 6 dimensiones y 9 factores de aptitud física, a los que se suman las mediciones antropométricas y los datos personales.
  - La dimensión orgánica hace referencia a los procesos de producción de energía y es la más vinculada a la salud, utilizando tests de resistencia cardiorespiratoria –Course Navette, Cooper y el test encicloergómetro–.
  - La dimensión motriz mide las siguientes cualidades motrices: fuerza (dinamometría manual y salto de longitud sin impulso), velocidad (10x5 metros y golpeo de placas con las manos), resistencia muscular (suspension)

sión con flexión de codos y abdominales en 30”), flexibilidad (flexión de tronco adelante en posición sentada) y equilibrio (test de equilibrio del flamenco sobre un pie).

- La dimensión cultural hace referencia a aspectos ambientales.
- **Batería de aptitud física y motriz de ANDE (Asociación Española de Deportes Ocio y Tiempo libre para Minusválidos Psíquicos) –1988–**  
Se diseña con el objetivo de medir la capacidad motriz de los jóvenes con discapacidad intelectual. Consta de pruebas con relación a carreras, saltos, trepas, lanzamientos y suspensiones. En función del resultado, establece cuatro categorías o grados: participante, bronce –superando 8 de 11 pruebas–, plata –superando las 11 pruebas de la categoría bronce y que deberá realizarse con éxito un mínimo de 9 pruebas de las 14 de la categoría plata– y oro –consiguiendo la categoría plata y superando con éxito 10 de las 16 pruebas de la categoría oro–.
- **Test Bruininks-Oseretsky sobre habilidades motrices (Bruininks, 1988)**  
Se utiliza como parte de la intervención para valorar e intervenir en deficiencias de habilidades motrices concretas de los niños, conjuntamente con el MSI (Inventario de habilidades motrices). Cataloga dichas habilidades en *rudimentarias*, *funcionales* y *maduras*.
- **Test incremental de potencia aeróbica máxima para usuarios de silla de ruedas (Santos, Ensenyat, Ruiz Sánchez, 1999)**  
Es una adaptación de la Course Navette a personas con lesión medular y usuarias de sillas de ruedas. El objetivo del test es medir la potencia aeróbica máxima. El protocolo consta de carreras de 20 m sin giros de 360°. Los usuarios de silla de ruedas se desplazan por cuatro tramos de 20 m distribuidos en un cuadrado, y así los giros son solamente de 90°.
- **Test Brokport de salud física para niños con discapacidad (Winnick, 1999)**  
De 1993 a 1998, la Universidad Estatal de Nueva York, conjuntamente con la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación del Departamento de Educación del Gobierno norteamericano, colaboran en un proyecto de desarrollo de la salud para hallar criterios de referencia sobre un test de salud física para jóvenes entre los 10 y los 17 años con discapacidad. Se probó con sujetos con retraso mental, lesión medular, parálisis cerebral, ceguera, anomalías congénitas y amputaciones. Su resultado contribuye, tras la aplicación a 1.542 jóvenes con y sin discapacidad, a la creación de un test válido de salud física aplicable a dicho grupo de edad, independiente de si presenta o no discapacidad.

### 3. EL APRENDIZAJE MOTOR Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Dado que nos estamos centrando en el alumnado con necesidades educativas especiales, el factor de la individualización está mucho más presente en los modelos de aprendizaje, no sólo teniendo en cuenta cada uno de los déficit y de sus efectos y grado de afectación, sino también contemplando la personalidad de cada individuo. Así, consideramos importante presentar los mecanismos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje motor, sin olvidarnos de que (Ruiz Pérez, 1994a):

- La conducta humana está regida por leyes de aprendizaje comunes a todos.
- La relevancia de los refuerzos como controladores de las conductas.
- La consideración del proceso de desarrollo como un continuo en el que no se pueden establecer estadios delimitados.

Así, también nos detendremos brevemente en las posibles alteraciones de dichos mecanismos y cómo éstas pueden provocar disfunciones en el aprendizaje motor, en razón del déficit que pueda presentar el alumnado, ya sea sensorial, intelectual o motor. Finalizaremos este apartado desarrollando aquellos factores que se consideran relevantes en el desarrollo de la competencia motriz de dicho alumnado.

#### 3.1. El concepto de aprendizaje motor

“La interacción del individuo con su medio se manifiesta por sus conductas para comprender el entorno e influir en él. La conducta humana es producto de una sucesión de aprendizajes que socialmente se van adquiriendo y perfeccionando. Esta sucesión de aprendizajes afecta tanto al ámbito motor como al intelectual, y sólo en términos teóricos y para facilitar su estudio podemos diferenciarlos, ya que ambos están íntimamente relacionados y se desarrollan complementándose uno a otro.

Sólo desde esta perspectiva podremos hablar de adquisiciones intelectuales y de adquisiciones motrices, siendo su expresión una manifestación global de la conducta humana. Con esta premisa, el aprendizaje motor se va a centrar en las ejecuciones motrices, como manifestación externa de lo cognitivo, social, afectivo y motriz de la personalidad” (Hernández Álvarez y López Crespo, 1997, p. 57).

En Educación Física, se han adoptado esquemas y principios de la Psicología, que ésta utiliza para hallar modelos explicativos del fenómeno y procesos del

aprendizaje. Tal y como señalamos en la cita inicial de este epígrafe, el aprendizaje ocurre cuando se observa un cambio relativamente estable de la conducta, como producto de la experiencia. Por tanto, la conducta motriz (y cualquier otra conducta) se modifica y se adapta en función del entrenamiento y de la experiencia.

Son numerosas las definiciones y aproximaciones al aprendizaje, entre las que destacamos (citadas por Toro y Zarco, 1998, p. 39):

- Gagne lo define como el “cambio de la disposición o capacidad humana con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”.
- Para Piaget el aprendizaje es el medio para producir nuevos aprendizajes.
- Hilgard y Manquis definen el aprendizaje como un cambio más o menos permanente de la conducta, resultado de una práctica reforzada.

Asimismo, el concepto de aprendizaje motor y deportivo ha sido desarrollado por diversos autores (citados por Ruiz Pérez, 1994b, p. 15-16):

- Lawther (1968): el cambio relativamente permanente de la conducta motriz de los alumnos, como consecuencia de la práctica y del entrenamiento.
- Schmidt (1982): el aprendizaje motor supone un proceso informativo en el que destaca una serie de estadios:  
 Estadio de identificación del estímulo:
  - Reconocimiento de patrones y extracción de los rasgos característicos.
  - Abstracción.
 Estadio de selección de la respuesta:
  - Elección de qué hacer.
 Estadio de programación de la respuesta.
- Hertz (1985): el aprendizaje conlleva una acción-representación mental. La realización de una habilidad motriz supone una secuencia de operaciones cognitivas, en las que la memoria (...) juega un papel determinante.
- Singer (1986): el proceso de adquisición de nuevas formas de moverse.
- Grosser y Neuimaier (1986): es el proceso de obtención, mejora y automatización de habilidades motrices, como resultado de la repetición (práctica) de una secuencia de movimientos de manera consciente, consiguiéndose una mejora en la coordinación entre el sistema nervioso central y el sistema muscular.
- Ruiz Pérez (1994b): el aprendizaje motor no es solamente un aprendizaje ejecutivo de respuestas motrices, es también un aprendizaje discriminativo y de tomas de decisión.

Podemos observar que en la mayoría de estas definiciones hallamos como denominador común el cambio de la conducta en el individuo a raíz de la expe-



riencia (y no como consecuencia de la maduración del sujeto y otras razones externas como, por ejemplo, un tratamiento farmacológico). En este sentido, son interesantes las aportaciones de Granda (1998, p. 207-208) respecto al abordaje del concepto de aprendizaje motor. Distingue entre definiciones basadas en el producto y las basadas en el proceso. Entre las primeras, se definiría como:

“El cambio relativamente permanente de la conducta como resultado de la práctica (experiencia)”.

Entre las definiciones basadas en el proceso, destacan:

“El conjunto de procesos asociados con la práctica y la experiencia conducentes a cambios relativamente permanentes en la conducta hábil de los sujetos (Schmidt, 1982)”.

“Aprendizaje es un proceso que conduce a cambios relativamente duraderos en el potencial de la conducta como resultado de experiencias ambientales específicas (Bakker, Whiting y Van der Brug, 1993)”.

En esta última definición, Granda señala que los cambios no tienen por qué manifestarse a través del comportamiento observable del individuo, sino que se dan en los procesos internos y que, transcurrido un tiempo, esos cambios tenderán a expresarse mediante la conducta observable.

### 3.2. Modelos explicativos del aprendizaje motor

“A lo largo del desarrollo de la psicología del aprendizaje y el progresivo interés y atención hacia el proceso de habilidades motrices, han surgido numerosos modelos que han tratado de encontrar una explicación que pudiera ser aceptada como válida por la comunidad científica. Su evolución ha ido pareja a la propia evolución de la psicología en general y de la psicología del aprendizaje en particular” (Granda, 1998, 208).

Debe reconocerse que los modelos que tratan de explicar el aprendizaje motor, tal y como hemos señalado anteriormente, emanan de las aportaciones de la Psicología, desde una perspectiva aplicada.

Para desarrollar este apartado nos basaremos principalmente en las aportaciones de Ruiz Pérez (1994b), Toro y Zarco (1998) y Granda (1998). Pueden considerarse los siguientes modelos:

- Modelos físicos

Estos modelos parten de las aportaciones de la biomecánica. Desde esta perspectiva, consideran al individuo como un conjunto de articulaciones y segmentos regidos por las leyes de la mecánica, la dinámica y la cinemática.

Se destaca de esta tendencia la utilidad de las técnicas de registro y análisis del movimiento durante los procesos de aprendizaje y el desarrollo del estudio anatómico mediante la mecánica. No obstante, este modelo es parcial y no puede por sí mismo explicar el aprendizaje motor, dado que no contempla las relaciones del individuo con su entorno. Así, este modelo se erige como un soporte técnico a los demás, siendo muy útil en el análisis de tareas individuales sencillas.

- Modelos biológicos

Centran el análisis del aprendizaje motor en la maduración o en la estructura biológica del individuo, concibiendo el aprendizaje en función de la maduración o el desarrollo fisiológico.

Por tanto, se incluyen los modelos antropométricos (factores anatómicos y estructurales), evolutivos (relacionando el aprendizaje con la maduración) y energéticos (factores fisiológicos y funcionales).

Dichos modelos ofrecen, al igual que el anterior, una visión parcial del aprendizaje que no contempla el aspecto relacional y que se basa casi exclusivamente en el rendimiento.

- Modelos psicológicos

Estos modelos pueden dividirse en tres grupos:

- *Modelos psicométricos.*  
Basados en la aplicación de la estadística para hallar predictores y factores de clasificación de los individuos, intentando explicar el nivel de aprendizaje de éstos.
- *Modelos conductistas.*  
Centran su interés en las conductas externas de los individuos, sin prestar atención a los procesos cognitivos, siguiendo el modelo del conductismo clásico (Pavlov) y el condicionamiento operante de Skinner, tal y como introdujimos en el apartado 1.2. al referirnos a las teorías generales del desarrollo humano.

– *Modelos cognitivos o cognitivistas.*

Son los modelos a los que en la actualidad se presta más atención, ya que presentan mayor vigencia y capacidad explicativa. Se basan en las aportaciones de la psicología cognitiva, reconociendo tanto el modelo cibernético y la teoría del proceso de la información como los más adecuados y operativos para la comprensión y análisis del proceso de aprendizaje motor.

- El modelo cibernético (Teoría cibernética de Norbert Wiener, 1948)

Basado en el principio de *feedback* o de retroalimentación de la información. Se considera como:

“Un conjunto de elementos que se comunican y se influyen recíprocamente los unos sobre los otros con el principio de cumplir una tarea o alcanzar un objetivo, siendo uno de los aspectos más relevantes la interdependencia de todos los elementos y que el resultado total del sistema es mayor que los efectos producidos por la suma de sus partes” (Granda, 1998, p. 213).

Los conceptos clave que emanan de este modelo son:

- Interacción (la relación entre las variables entre sí, y entre éstas y el entorno).
- Teleonomía (la acción dirigida hacia un objetivo concreto).
- Retroacción o retroalimentación (*feedback*) (la información que se obtiene de la respuesta del sistema).

Las principales aportaciones de este modelo se concretan en el papel del *feedback* en el aprendizaje motor. Dichos planteamientos han sido también asimilados por el modelo basado en la teoría del procesamiento de la información.

El más importante de estos modelos es el de Adams (1971), denominado modelo de circuito cerrado, que define el aprendizaje motor como:

“Un proceso en el que el individuo, de acuerdo con la huella perceptiva y comparándola con la imagen modelo (retroalimentación), va realizando una serie de ajustes, para adaptar la ejecución del acto o tarea motriz a la imagen modelo” (Toro y Zarco, 1998, p. 43).

- Modelo de procesamiento de la información  
De clara influencia de la teoría general de la comunicación de Shannon (1946), este modelo se basa en la consideración del ser

humano como un agente activo que constantemente procesa la información (base del comportamiento). Así, centra su interés en el conjunto de cambios que se producen en la información desde su recogida por el individuo (*input*) hasta la realización de la respuesta (*output*).

Entre los modelos específicos del aprendizaje motor basados en el procesamiento de la información, distinguiremos entre:

– *Los modelos seriales.*

Basan sus planteamientos en que los procesos del tratamiento de la información se realizan en serie (uno tras otro). Sus autores más significativos son Welford (1976), Marteniuk (1976), Sage (1984) y Kerr (1982).

Welford (1976) contempla el fenómeno de la ejecución y aprendizaje de destrezas motrices como un sistema de procesamiento de la información, en el que interviene un emisor de la información, un canal de transmisión y un receptor de la información. Define cuatro circuitos en este proceso: decisión-memoria, control neuromuscular, conocimiento de la ejecución y conocimiento de los resultados.

Marteniuk (1976) propone tres mecanismos para explicar la ejecución motriz: mecanismo perceptivo, mecanismo de decisión y mecanismo efector o de ejecución. Cada uno de estos mecanismos requiere exigencias didácticas distintas según el tipo de tarea motriz a enseñar y las características de cada individuo (especialmente si presenta déficit físicos, intelectuales o sensoriales).

Sage (1984) se basa en la neurología para determinar qué estructuras del sistema nervioso están implicadas en los procesos de aprendizaje. En este modelo son relevantes tanto la información ambiental, las decisiones relacionadas con la habilidad a aprender y la retroalimentación tras la acción motriz como la motivación del individuo y su estado de atención.

– *Los modelos en paralelo (no seriales).*

Para los autores que siguen esta tendencia, los procesos se dan de manera simultánea (y no en serie como el anterior), facilitando información constantemente al resto de las estructuras implicadas en una acción concreta. Entre dichos autores, destacan Taylor (1976) y McClelland (1979).

En estos modelos psicológicos, podemos incluir también:

- Los modelos de control jerárquico Representados por Bernstein (1967), Kugler (1980), Turvey (1977), Greene (1972) y Schmidt (1988), estos modelos plantean el aprendizaje motor postulando que los niveles de rendimiento en una determinada habilidad evolucionan mientras el individuo va adquiriendo su correcta ejecución.

“A medida que una persona va adquiriendo más destreza, se irá capacitando para intentar formar un plan o una imagen de movimientos de más alto nivel” (Granda, 1998, p. 222).

De los diversos modelos de esta tendencia surgen los conceptos básicos de:

- Programa motor generalizado.
- Estructura coordinativa.
- Control multiniveles.
- Esquema motor: el más extendido, que plantea que lo almacenado en la memoria es un esquema de movimiento, una estructura general o patrón que se reajustará y adaptará según el contexto, siendo definido como:

“Una estructura abstracta de la memoria que cuando es activada causa la realización del movimiento. Es un programa que gobierna una clase de movimiento que reclama un patrón común y cuyo funcionamiento es un circuito abierto” (Shapiro y Schmidt, 1982, citados por Granda, 1998, p. 223).

- El modelo ecológico del aprendizaje motor. Este modelo surge del cuestionamiento de las teorías del procesamiento de la información. Emanan de las ideas derivadas de la teoría ecológica de la percepción de Gibson (1979) y las aportaciones de Bernstein (1967) junto con la física de los sistemas biológicos-organizados (Kugler y Turvey, 1987). Las ideas principales de esta tendencia se concretan en:
  - Considerar que el comportamiento humano es un sistema complejo en la naturaleza física del mundo.
  - La información de los patrones de movimiento se obtiene de la interacción (y no por la información almacenada).
  - La relevancia de los principios de autorregulación.

Este modelo considera la percepción de los estímulos como elemento clave del aprendizaje, dado que cuando se aprende, es el propio individuo el que percibe, sin necesidad de elaboración mental previa. Por tanto, se excluye la presencia de procesos cognitivos superiores que guíen la acción.

Como conceptos básicos que emanan de este modelo cabe citar el *Affordance* y las *Estructuras de coordinación*:

- “- *Affordance*: valor funcional o utilidad percibida (juicios perceptivos en función del tamaño corporal y de la capacidad motriz efectiva del sujeto que aprende).
- *Estructuras de coordinación*: Influenciado por la teoría de Bernstein, se establece que aprender motrizmente significa encontrar las limitaciones concretas de músculos y articulaciones puestos en juego en una actividad motriz” (Granda, 1998, p. 225).

Desde dicho modelo, el docente tiene la responsabilidad de (Ruiz Pérez, 1994b):

- Crear problemas ambientales concretos y adecuar las condiciones que permitan a los discentes mejorar sus percepciones sobre la potencialidad de las diversas situaciones.
- Facilitar la búsqueda de soluciones motrices autónomas ante los problemas planteados.

### 3.3. Mecanismos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje motor

En este apartado, y siguiendo principalmente las aportaciones de Granda (1998), vamos a considerar:

- *El análisis de los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje.*

En el momento en que un alumno o una alumna realiza el aprendizaje de una nueva habilidad motriz, se da la puesta en marcha de los siguientes procesos: la atención, la recepción sensorial, la percepción, la memoria, la toma de decisiones, la organización y la programación, los procesos generadores de la respuesta motora y del control y la regulación.

En dichos procesos intervienen el mecanismo sensoperceptivo, el de toma de decisiones y el de ejecución. El mecanismo sensoperceptivo es el responsable de un grupo de acciones muy determinadas: la detección de estí-

mulos, la comparación de las informaciones recibidas con las ya almacenadas, la selección de las informaciones, su interpretación y la activación, la vigilancia y la anticipación.

En cuanto al mecanismo de toma de decisiones, éste es el encargado de transformar la información, de buscar en la memoria (tanto a corto como a largo plazo), de elaborar el plan de acción y, finalmente, de seleccionar el programa motor.

Por último, el mecanismo de ejecución es el que realiza el plan de acción, controlando neuromuscularmente las acciones.

- *Las variables referidas a la misma práctica.*

Con relación a estas variables, vamos a distinguir, en primer lugar, el proceso propiamente didáctico, es decir: el clima relacional; si las tareas son significativas; la facilitación de la exploración y descubrimientos que el discente pueda realizar; el respeto a las diferencias; que el error sea permitido; la comunicación adecuada de la información; la incidencia en la autoestima del niño o niña; la motivación hacia la observación y la evaluación y el reclamo a la experiencia anterior.

También podemos distinguir entre la variedad metodológica, el ambiente donde tiene lugar la práctica, las intenciones del docente y del discente, los factores facilitadores del aprendizaje (atención, calidad y duración), las diversas maneras de transmitir la información, las estrategias a desarrollar, la distribución de la práctica, el conocimiento de los resultados, la importancia de los procesos de retención y transferencia y, por último, la necesidad de motivar la capacidad intelectual del alumno o alumna.

- *El modo por el cual puede favorecerse el proceso de aprendizaje motor, teniendo presentes las variables individuales implicadas en el proceso.*

Podemos facilitar el proceso de la adquisición de las nuevas habilidades incidiendo sobre los tres mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje, los cuales pueden presentar más o menos alteraciones en función del déficit del alumnado. Así, si el alumnado presenta discapacidad sensorial, el mecanismo afectado será el perceptivo. Análogamente, el mecanismo decisorio se verá afectado por discapacidades intelectuales. Por último, el déficit motor incidirá directamente en el mecanismo ejecutor. Evidentemente, la alteración en cualquiera de estos mecanismos incidirá de manera global en todo el proceso, manifestándose en el resultado motor de la ac-

ción. Como indicamos al hablar de Marteniuk (1976), cada uno de estos mecanismos requerirá de exigencias didácticas distintas según el tipo de habilidad motriz a enseñar.

Respecto al mecanismo perceptivo, ofreceremos consignas verbales, visuales o kinestésicas en función de las características de la persona. A ello añadiremos una disminución de la complejidad e incertidumbre del medio, una intensificación de la información significativa, una eliminación de los estímulos conflictivos, favoreciendo la observación de los otros y de sus estrategias y mejorando, en fin, la capacidad de concentración para mejorar la percepción.

En cuanto al mecanismo central y de toma de decisiones, se favorecerá la toma de decisiones reduciendo la incertidumbre del medio y proporcionando tiempo para elegir la decisión/alternativa.

En referencia al mecanismo de ejecución y control, se perseguirá una mejora de la ejecución de los movimientos necesarios y su utilización más adaptable y, además, mejorando el conocimiento de qué factores de la respuesta contribuirán a reajustarla.

A todo ello deberemos sumar otras variables individuales que puedan afectar a la totalidad o parte del proceso, como pueden ser las limitaciones personales, las motivaciones, la experiencia, aptitudes y capacidades, el nivel de desarrollo, el nivel de aspiraciones y los estados de ánimo.

Una vez contextualizado el aprendizaje motor y los mecanismos implicados en su proceso y habiendo anticipado las posibles alteraciones motivadas por la presencia de un déficit, iniciaremos el próximo apartado con una reflexión sobre la competencia motriz y el alumnado con necesidades educativas especiales, insistiendo inicialmente en el colectivo de alumnado que no presenta ninguna alteración evidente a nivel motor, cognitivo o sensorial, pero que presenta dificultades en el aprendizaje de las tareas motrices y exigen necesidades educativas especiales.

### **3.4. La competencia motriz y el alumnado con necesidades educativas especiales**

“En los últimos 60 años ha ido creciendo el interés por conocer más a fondo las razones por las cuales niños y niñas que no poseen ningún daño neurológico conocido y detectado, que no poseen ninguna alteración morfológica o funcional y que poseen un cociente intelectual promedio incluso



**alto, manifiestan dificultades para aprender y llevar a cabo tareas que requieren coordinación y fluidez motriz” (Ruiz Pérez, 1995, p. 112).**

Las dificultades en el proceso de aprendizaje no tan sólo se presentan en el alumnado con déficit, sino que existen alumnos que, sin manifestar discapacidad alguna, demuestran dificultades en su competencia motriz. Es decir, dificultades en la adquisición y realización de las habilidades motrices.

La denominación utilizada comúnmente para referirse a este sector de la población es el de *torpeza motriz*<sup>11</sup>. No obstante, otras denominaciones se suelen utilizar como sinónimos según los diferentes autores:

“(…) así se ha hablado de **dispraxia evolutiva, dificultades perceptivo-motrices, problemas de coordinación motriz, disfunción cerebral mínima, parálisis cerebral mínima, problemas de movimiento, infantilismo motor, torpeza congénita y retraso motor o torpeza motriz (Flen Maeland, 1992; Da Fonseca, 1986; Russell, 1988; Sudgen y Keogh, 1990; Ruiz, 1987; Arnhem y Sinclair, 1976; Cratty, 1979; Henderson, 1993; Wall et al., 1986; Wall, Reid y Patton, 1990)” (Ruiz Pérez, 1995, p. 112).**

Esta diversidad de términos sinónimos se significan por mostrar algunas características comunes:

- La dificultad para realizar y aprender habilidades motrices.
- La ausencia de déficit y la dificultad para encontrar el origen de estos problemas.
- La variedad en que pueden presentarse.
- Sus efectos sobre otros aspectos de la conducta.
- Su posible vinculación con otros elementos del aprendizaje infantil.

De este modo, un niño o niña que presente una baja competencia motriz se caracterizará por (Henderson, Knight, Losse y Jogmans, 1991; Wall, Reid y Patton, 1990, citados por Ruiz Pérez, 1995):

- Relativo retraso en su desarrollo motor.
- Poca eficacia en la manipulación de objetos y utensilios.

---

<sup>11</sup> Respecto a este concepto, nos mostramos contrarios a su utilización, ya que la carga peyorativa puede conllevar implícita una voluntad segregadora y un etiquetaje del que no somos partidarios.

- Dificultades en la escritura.
- Alteraciones en equilibrios y problemas en los lanzamientos, recepciones, lanzamientos o conducciones del balón.
- Lentitud en la ejecución de los hábitos higiénicos y cotidianos.
- Movimientos extraños.
- Dificultades rítmicas.
- Problemas en el control de la propia fuerza.
- Desorganización en la acción motriz (planificación, organización e inconsistencia al actuar).

Según Hernández Vázquez (1995), los alumnos que muestran estas dificultades son aquellos que presentan un conflicto entre el potencial escolar estimado y su rendimiento real debido a razones emocionales, y que pueden o no presentar desviaciones en el funcionamiento del sistema nervioso central. Según dicho autor, las dificultades no sólo se manifestarán en lo motor (hiperactividad, falta de coordinación, dificultades de equilibrio, entre otros), sino que podrán también reflejarse en la emotividad (trastornos ciclotímicos), la percepción, la simbolización, la atención y la memoria.

Es evidente la gran diversidad de manifestaciones que puede conllevar dicha dificultad motriz, y la dependencia de múltiples factores y variables que obstaculizan tanto su descripción como el conocimiento de su etiología.

**“En definitiva, no existe un prototipo preciso de niño torpe, ya que esta condición depende de múltiples factores.**

**La heterogeneidad se manifiesta, también, en la dificultad que los investigadores encuentran para construir un instrumento que favorezca la detección y prescripción de la torpeza en las edades escolares” (Ruiz Pérez, 1995, p. 116).**

Una vez presentado conceptualmente el estado de la cuestión sobre la torpeza y la competencia motriz, desarrollaremos cuáles son aquellos factores que son relevantes en el desarrollo de la competencia motriz del alumnado que presenta déficit. Para ello vamos a basarnos principalmente en las aportaciones de Ruiz Pérez (1994c).

**“Llegado a este punto, debería destacar las limitaciones que siempre tiene buscar factores comunes al aprendizaje motor de poblaciones tan heterogéneas, aunque los datos de investigación aumentan progresivamente en las últimas décadas y, probablemente, seguirán aumentando y refinándose” (Ruiz Pérez, 1994c, p. 6).**

- *El ambiente emocional y motivacional.*

En un primer nivel, este factor está íntimamente relacionado con la autoimagen y el autoconcepto del alumnado con discapacidad, configurándose como una *competencia percibida* basada en las experiencias de éxito y fracaso de dicho alumnado al interactuar con su medio habitual.

En un segundo nivel, el resultado de las experiencias puede generar un sentimiento de confianza en las propias posibilidades de acción y, en consecuencia, conseguir un nivel ajustado de autoestima, el cual determinará para el propio individuo en qué situaciones es o no competente.

Es evidente que un ambiente emocional positivo y constructivo favorecerá un autoconcepto y una motivación que facilitarán el proceso y la progresión en el aprendizaje motor. Es lo que Ruiz Pérez (1994c) denomina *energía motivacional y el deseo de aprender*.

De este modo, ante una misma situación de aprendizaje motor, el alumnado con discapacidad podrá presentar cuatro formas distintas de reacción (Tedford y Surey, 1981, citados por Ruiz Pérez, 1994c):

1. La negación de sus propias posibilidades, creyendo que siempre necesitará ayuda en dichas situaciones y, por tanto, sucumbiendo ante la actividad.
2. No aceptar sus propias limitaciones, imponiéndose objetivos fuera de su alcance, provocando una espiral de frustración.
3. Aceptar las propias limitaciones y los apoyos necesarios para superarlas.
4. Ajustar los objetivos a sus propias posibilidades, con la intención de progresar paulatinamente aunque los resultados sean inestables.

De todo ello deducimos que deberán plantearse objetivos ajustados a las posibilidades de cada uno de los alumnos, siendo necesario que en las sesiones de Educación Física se preste atención al deseo de aprender y se valore más el esfuerzo que el resultado, motivando al alumnado por la propia práctica y logrando que los errores sean aceptados como una parte más del proceso de aprendizaje: constatando los propios progresos, elevando su autoconcepto y, en consecuencia, su sentimiento de competencia.

En este contexto, se muestra mucho más adecuado potenciar un aprendizaje cooperativo antes que el competitivo, ya que el primero facilitará que el ambiente de aprendizaje sea más adecuado para potenciar la autoconfianza y la autonomía personal.

- *Expectativas sobre la capacidad de aprendizaje.*

Debe reconocerse la importancia del rol del educador o educadora para que favorezca el deseo de aprender y, por tanto, el deseo de ser más competente. Así, las expectativas deben ajustarse a las posibilidades y capacidades del alumnado que presenta discapacidad. La no adecuación de éstas podrá perjudicar la progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *El contexto de práctica como favorecedor del aprendizaje motor.*

Hace referencia a la importancia del contexto<sup>12</sup> en el proceso de aprendizaje, donde el alumno o alumna aprende construyendo significados a partir de su relación constante con el entorno, en un ambiente positivo y adaptado a sus posibilidades de acción.

“En síntesis, se puede afirmar que el proceso de desarrollo, y por tanto de aprendizaje, es fruto de la interacción del sujeto (con su equipo biológico de base y con su historia personal) con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de vida (familia, escuela, sociedad...). (...) Es a través de las experiencias que proporciona el profesor al alumno a partir de los contenidos contemplados en el currículum, y en relación con sus compañeros, que el alumno progresa; dicho de otra manera, los procesos individuales de aprendizaje deben relacionarse con los procesos de enseñanza en el escenario del aula” (Giné, 1997a, p. 2-3).

Así pues, no debemos obviar que el aprendizaje motor que realice el alumno está en función de las experiencias y las oportunidades que tanto el adulto como los compañeros puedan facilitar en los diversos contextos de desarrollo. De ahí que los contextos de prácticas deben ser ricos tanto en informaciones como en experiencias de éxito:

- Favoreciendo la ayuda y la atención individualizada.
- Asegurando el tiempo de práctica, que debe ser ajustado al ritmo de aprendizaje.
- Adaptando los materiales.
- Analizando las tareas en función de las características individuales, su dificultad objetiva y las condiciones ambientales de la situación de aprendizaje.
- Tendiendo a un enriquecimiento progresivo del repertorio de respuestas motrices.

<sup>12</sup> Al cual ya hicimos referencia en el apartado 2., cuando nos detuvimos en la evaluación y diagnóstico psicopedagógico.

- *El papel de las retroalimentaciones externas en la adquisición motriz.*

Tal y como comentamos en el apartado 3.2. (los modelos explicativos del aprendizaje motor, concretamente en el modelo cognitivista), el *feedback* (o retroalimentación) es uno de los factores más importantes del proceso de aprendizaje motor, ya que está muy influenciado por el conocimiento de los resultados (qué se ha hecho, cómo se ha hecho) (Bruner, 1975; Schmidt, 1986; Magill, 1989 y Ruiz Pérez, 1994c). De ahí la importancia del estudio de las intervenciones del profesorado en el desarrollo de las habilidades motrices del alumnado, que, como hemos visto, favorecerá o no el deseo de aprender del alumnado que presente déficit.

A todos estos factores, deberíamos añadir la presencia o no de procedimientos de habilitación, dado que nos centramos en el alumnado que presenta discapacidad. Por procedimientos de habilitación se entiende:

“(…) consisten, principalmente, en establecer unos medios para compensar la función que la persona ha perdido o que tiene limitada, con el objetivo que pueda hacer tantas actividades como las otras personas aunque sea de manera distinta. Desde esta perspectiva, la intervención va dirigida no tan sólo a la persona, sino también y principalmente al entorno” (Basil, Bolea, Soro-Camats, 1997, p. 271).

El hecho de disponer de un entorno sin barreras arquitectónicas y de comunicación, sumado a la adaptación de los materiales, a las prótesis y las ayudas técnicas (como por ejemplo sillas de ruedas adecuadas a cada lesión, licornios, entre otras) que permitan mejorar la relación con el entorno general, indudablemente facilitará una vida más autónoma y una actitud más predispuesta a desarrollar la propia competencia motriz.

Llegados a este punto, una vez introducidos el desarrollo y el aprendizaje motor, pasaremos a continuación a exponer las actividades físicas adaptadas a niños y niñas con discapacidades.

## 4. LAS ACTIVIDADES FÍSICAS ADAPTADAS AL ALUMNADO CON DISCAPACIDADES

### 4.1. Aproximación conceptual a la Actividad Física Adaptada

En 1975, en Quebec (Canadá), se reunió un relevante grupo de expertos, entre ellos Simard y De Potter. De aquella reunión surge el término Actividad Física Adaptada y se funda la IFAPA (Federación Internacional de Actividad Física Adaptada), organización centrada en la investigación y en el desarrollo académico de la Actividad Física Adaptada. Con el objetivo de poner en común los avances en este ámbito, se decide organizar un simposium bianual de carácter internacional denominado ISAPA (Simposium Internacional sobre Actividad Física Adaptada), que viene desarrollando sus actividades hasta la fecha.

En la bibliografía actual se utilizan simultáneamente diversas terminologías que son afines al concepto de Actividad Física Adaptada: Educación Física Especial, Educación Física Adaptada y Deporte Adaptado. Para dar comienzo a esta aproximación conceptual, iniciaremos la exposición intentando clarificar el concepto actual de Actividad Física Adaptada.

Según las conclusiones del Congreso Mundial de Actividad Física Adaptada (1998),

“La Actividad Física Adaptada se define como un cuerpo de conocimiento multidisciplinar dirigido a la identificación y solución de las diferencias individuales en la actividad física. Es una profesión de prestación de servicio y un cuerpo académico de estudio que apoya una actitud de aceptación de las diferencias individuales, aboga por mejorar el acceso a estilos de vida y al deporte, y promueve la innovación y la cooperación en la prestación de servicios y la adaptación de las normativas. La Actividad Física Adaptada incluye, además de otros aspectos, la Educación Física, el deporte, la recreación, la danza y las artes creativas, la nutrición, la medicina y la rehabilitación” (Sherrill en Drouin, 1998).

Como podemos observar, este concepto es aglutinador, amplio y generalista, de tal forma que de él se derivan los términos *juego adaptado*, *deporte adaptado* y *Educación Física Adaptada*, entre otros. Por otro lado, debemos subrayar los diferentes ámbitos de actuación de la Actividad Física Adaptada, que emanan de su concepto actual:

- El ámbito educativo.
- El ámbito recreativo.
- El ámbito competitivo.
- El ámbito terapéutico.
- El ámbito preventivo.

Si nos centramos en el contexto escolar, creemos necesario distinguir el término de Educación Física Adaptada. Para ello aportaremos diversas contribuciones al respecto. Desde aquellas concepciones que lo asocian al colectivo de alumnos con discapacidad, hasta las que lo vinculan con aquel alumnado que presenta, en su sentido más amplio, y siguiendo el paradigma competencial, necesidades educativas especiales.

Entre las primeras podemos destacar, entre otras, la definición que realiza Rodríguez Jaubert (1993):

“(...) la Educación Física Adaptada incluye una serie de actividades físicas:

- Planeadas para personas con problemas de aprendizaje, resultante de deficiencias motóricas, mentales o sensoriales.
- Planeadas con el propósito de rehabilitar, capacitar, poner remedio, prevenir y desarrollar físicamente.
- Modificadas con la finalidad de posibilitar la participación del discapacitado.
- Diseñadas para modificar las capacidades motrices del individuo, procurando un desarrollo motor máximo.
- Llevadas a cabo en instituciones docentes, hospitales, o centros de rehabilitación (...)” (Rodríguez Jaubert, 1993, p. 8).

Como consecuencia de este planteamiento, hallamos el término Educación Física Especial que también parte del déficit del alumnado. En este sentido, destacamos la definición de Linares (1993):

“El concepto de *Educación Física Especial* es posterior al de *Educación Física* y al de *Educación Especial* (...)”

Por tanto, la Educación Física Especial utilizará todos los medios de la educación física con la finalidad de normalizar o mejorar el comportamiento, cubrir las necesidades de juegos, recreación y actividad social, que son tan necesarios en las personas con deficiencias.

Los objetivos inherentes a la Educación Física *Especial* son similares a la Educación Física *Normal*. Siendo las necesidades básicas, por lo general, las mismas en unas personas que en otras (...)

El programa de Educación Física Especial debe ajustarse y adaptarse a las capacidades de la persona deficiente, proporcionándole la posibilidad de mejorar sus deficiencias (...) los objetivos planteados en Educación Física Especial coinciden por los propugnados por la educación física; y sólo las reglas, las normas, la organización, y los procedimientos de cada actividad particular requerirán un mínimo de adaptación” (Linares, 1993, p. 25-26).

En cuanto a la segunda concepción de Educación Física Adaptada, es aquella que parte del concepto actual de Educación Especial. Podemos afirmar que es la que más aceptación tiene por parte de nuestra área de conocimiento y que se muestra más acorde con el modelo de escuela comprensiva, abierta a la diversidad y compensadora de las desigualdades. Así, entre otras, destacamos la aportación de Toro y Zarco (1998):

“Al hablar de Educación Física Adaptada nos estamos refiriendo, por tanto, a un proceso de actuación docente, en el que éste ha de planificar y actuar de tal modo que consiga dar respuesta a esas necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Será en función de dichas necesidades que el profesor deberá llevar a cabo una programación de trabajo en la que contemple el tipo de adaptación requerido, el cual podrá ir dirigido, bien a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación (elementos de acceso al currículum), bien a aspectos tales como el tipo de relaciones personales, organización de espacios y tiempo, mobiliario y recursos, etc. (elementos personales y materiales). Se trata, por consiguiente, de un nivel de individualización de la enseñanza que contemple la necesidad del alumnado de cara a su progreso” (Toro y Zarco, 1998, p. 73).

Consecuentemente con esta última tendencia, consideramos que las respuestas a las necesidades educativas especiales en el área de Educación Física deben entenderse como un continuo de las adaptaciones progresivas del currículo ordinario hasta llegar, si es necesario, a las adaptaciones curriculares individualizadas, en sintonía con lo que defiende el marco curricular del sistema educativo vigente.

#### **4.2. Las adaptaciones curriculares individuales en el área de Educación Física**

Para abordar este punto, debemos tener en cuenta lo expuesto en el apartado 2.3.2.1. de la primera parte, cuando desarrollamos la respuesta escolar a las necesidades educativas especiales desde el currículo. Por ello, en este momento nos vamos a centrar en el proceso de adaptación de las tareas según las necesi-



dades educativas especiales que presente el alumnado. Para ello, seguiremos principalmente las aportaciones de Ruiz Sánchez (1994), Toro y Zarco (1998) y Gomendio (2000).

“Tanto si se trata de una aula de una escuela ordinaria con alguno de sus alumnos con dificultades de aprendizaje o de una aula ubicada en un centro específico, podemos encontrar escolares con niveles y necesidades bien diferenciadas (...)

Será necesario (...) adaptar la tarea tanto como sea posible a las características del alumnado en cuestión (...)

Independientemente de la orientación que se pretenda dar al programa, será necesario sistematizar el proceso de análisis que seguirá el profesor de Educación Física para adecuar su respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos” (Ruiz Sánchez, 1994, p. 44).

Se distinguen tres fases en el proceso de adaptación de las actividades motrices:

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

#### 4.2.1. La información como punto de partida

Ya en el apartado 2. (La evaluación y diagnóstico psicopedagógico de las necesidades educativas especiales) insistíamos en la gran variedad de necesidades educativas especiales que puede presentar el alumnado y cómo la evaluación debía ser integrada (interdisciplinar) y lo más amplia posible, con la finalidad de recabar el máximo de información sobre las características del alumno o alumna.

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

- La importancia del contexto socioeducativo y familiar.
- El nivel de independencia, de seguridad y de autoconfianza.

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

Independientemente de la evaluación de las características generales del déficit, es necesario realizar una evaluación inicial y del estilo de aprendizaje. Respecto a la primera, diferenciaremos entre:

- El análisis de las características físico-anatómicas:
  - Alteraciones de la mecánica corporal (columna vertebral, alteraciones musculares, articulares...).
  - Alteraciones fisiológicas (cardíacas, respiratorias, renales, excretoras...).
- El análisis de las características motrices, tal y como desarrollamos en el apartado 2.1., será básico para la intervención del profesorado de Educación Física. Se utilizarán instrumentos formales e informales (observaciones ecológicas, tests, baterías, escalas, listas de control, entre otras) para valorar las diferentes dimensiones de la competencia motriz:
  - Las capacidades perceptivo-motrices.
  - Las habilidades motrices básicas.
  - Las capacidades físicas básicas.
- El análisis de:
  - La capacidad de comprensión de los conceptos, actitudes, valores y normas.
  - El establecimiento de relaciones con los iguales y el adulto.
  - El aprendizaje, el ritmo y los elementos instrumentales de apoyo necesario.
  - Aspectos comunicativos-lingüísticos.
  - Aspectos emocionales.

Respecto a la evaluación del estilo de aprendizaje, es necesaria para favorecer un contexto educativo idóneo. Para ello proponemos el esquema que plantean Monereo (1988) y Ruiz Pérez (1994), citados por Ruiz Sánchez (1994), basado en dos corrientes en cuanto al estilo de aprendizaje:

*1. El procesamiento de la información en el modelo cognoscitivo (Kagan y Kogan, 1970; Bisell, White y Zivin, 1981).*

Esta corriente adopta las siguientes dimensiones:

- **Modalidad sensorial preferente.**  
Es la habilidad que muestra un individuo para aprender y retener la información por determinados canales sensoriales. En función de las limitaciones del alumno o alumna en uno o más de sus sentidos, deberán buscarse otras alternativas sensoriales para transmitir la información.
- **Atención controlada.**  
Observación de la cantidad de tiempo que un alumno o alumna es capaz de mantener la atención para la realización de una tarea determinada.
- **Reflexión/impulsividad.**  
Analizar la tendencia del alumno a responder de manera más o menos reflexiva, y observar su índice de errores.
- **Capacidad de procesamiento de información.**  
Abarca la capacidad de abstracción y de comprensión.
- **Refuerzos idóneos.**  
Se deben detectar los tipos de refuerzos más adecuados y preferidos por el alumno o alumna.
- **Preferencia de agrupamientos.**  
Observar qué grupo de alumnos le motiva para la realización de los trabajos.

*2. Líneas eclécticas y pragmáticas (Dunn y Dunn, 1978).*

Se analizarán los elementos:

- Ambientales (sonido, luz, temperatura, etc.).
- Cognitivos (responsabilidad, motivación y persistencia).
- Sociológicos (preferencia de agrupamiento).
- Físicos (nivel perceptivo, alimentación, tiempo y movilidad).

A todo ello se deberá añadir la relación entre el docente y el discente en todos sus aspectos, ya que es un elemento clave para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4.2.2. Análisis de la tarea

Una vez detectadas y analizadas las necesidades educativas especiales, el siguiente paso consiste en hacer una propuesta de tareas adecuadas a dichas necesidades. Para ello deberemos analizar la tarea en estrecha relación con las características de cada individuo. En este sentido, Ruiz Sánchez (1994) presenta diferentes criterios para el análisis y clasificación de dichas tareas, matizando que la opción por una u otra debe venir determinada por la adecuación a cada caso particular. Para ello, parte de las aportaciones de Sánchez Bañuelos (1984), Famose (1986, 1990), Duran (1986), Champion (1986) y Parlebas (1988), que a continuación sintetizamos.

- Sánchez Bañuelos (1984) basa el análisis de las tareas motrices en los modelos del procesamiento de la información propuestos por Welford (1976) y Marteniuk (1976), teniendo en cuenta el predominio de uno u otro mecanismo motor.

Como avanzamos en el apartado 3.3., ante cualquier actividad motriz voluntaria, ésta podrá verse modificada en función del tipo de déficit que presente cada individuo:

COMPORTAMIENTO MOTOR Y DISCAPACIDAD	
mecanismos del comportamiento motor	alteración según las discapacidades
PERCEPTIVO	DISCAPACIDAD SENSORIAL
DECISORIO	DISCAPACIDAD INTELECTUAL
EJECUTIVO Y DE CONTROL	DISCAPACIDAD FÍSICA

Como podemos observar en el cuadro precedente, según el tipo de déficit podrá verse afectado uno de los mecanismos del comportamiento motor y, como consecuencia, el resultado final.

Tal y como señala Ruiz Sánchez (1999), la fase perceptiva podrá alterarse cuando el alumno o alumna presente un déficit de los órganos de los sentidos o de las estructuras neurológicas. Consecuentemente, la recepción del estímulo y su identificación se verá afectada, teniendo que suplir la carencia mediante la captación de información por otras vías.

La fase decisoria tendrá una relación directa con las capacidades cognitivas del individuo y con su experiencia anterior. De tal forma, que una alteración o un déficit intelectual dificultará las diferentes acciones de comparación, de posibles alternativas de respuesta, como de selección de ésta.

En cuanto a la fase ejecutora, estará más afectada si el alumno o alumna presenta una movilidad reducida, dado que en la acción intervienen los sistemas nervioso, óseo, muscular y articular. Pero, independientemente de si existe una discapacidad física, esta etapa podrá también verse influida por la presencia de alteraciones en las dos anteriores, presentando una baja competencia motriz.

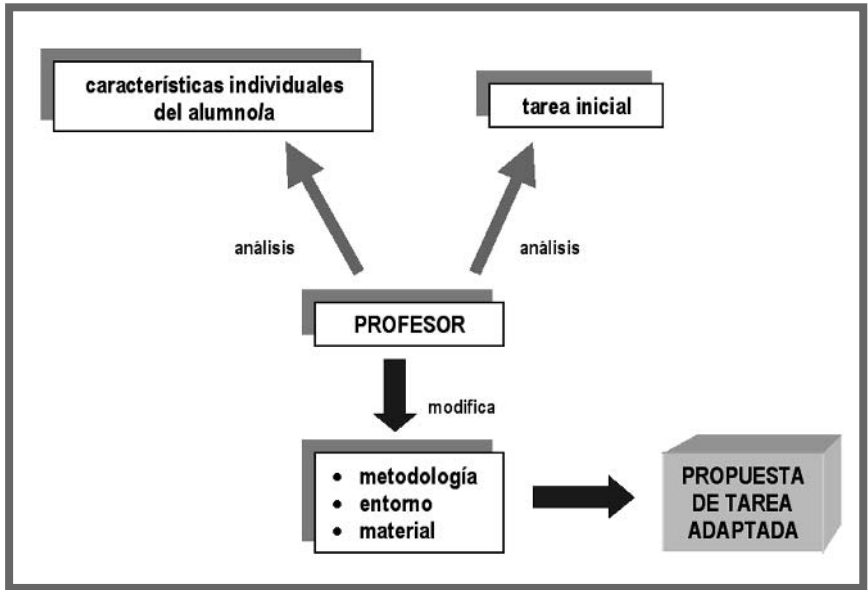
- Famose (1986, 1990) identifica e interrelaciona distintos parámetros *bioinformacionales* en la tarea: objetivo, operaciones, adaptación del material y *feedback*.
- Duran (1986) analiza los aspectos bioenergéticos según la intensidad y la duración de cada tarea.
- Champion (1986) estudia la organización del grupo y las acciones de cada uno de sus miembros según la tarea propuesta.
- Parlebas (1988) distingue entre tareas psicomotrices y sociomotrices, en función de la participación individual o colectiva en la tarea, como ya apuntamos en el apartado 1.2.2.1. (La fundamentación científica de la Educación Física) al referirnos a la praxiología motriz.

#### 4.2.3. Adaptación de la tarea y su seguimiento

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

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

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



### *Las adaptaciones metodológicas:*

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

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

- Normalizar los sistemas de comunicación en el aula, para facilitar la comunicación con los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos (oral, escrito, visual, gestual), potenciando los diversos canales.
- Buscar actividades alternativas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y todas.
- Definir criterios para la elección de técnicas y estrategias de enseñanza que den una respuesta normalizada y efectiva a las necesidades educativas especiales, siendo útiles para todo el alumnado.

- Potenciar el uso de técnicas y estrategias que faciliten la experiencia directa, la reflexión y la expresión.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje transversal para todos y todas.
- Emplear estrategias y actividades motivadoras y que amplíen los intereses del alumnado.
- Utilizar un repertorio amplio de refuerzos y estrategias de focalización atencional (de lo global a lo analítico, de lo concreto a lo abstracto...).
- Fomentar el autoaprendizaje: aprendizaje autónomo a través de una mayor individualización y creatividad en las tareas motrices.
- Potenciar grupos de enseñanza cooperativos.

*Las adaptaciones del entorno y el material:*

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

ADAPTACIÓN DEL MATERIAL	ADAPTACIÓN DE LAS INSTALACIONES
Potenciador de la movilidad	Ausencia de barreras arquitectónicas
Que sea informativo	Supresión de obstáculos
Manipulativo	Superficie antideslizante
Motivador	Superficie no abrasiva
Protector	Espacios bien delimitados
	Evitar pendientes pronunciadas

*La adaptación de la tarea*

“Las adaptaciones de las tareas o actividades de Educación Física persiguen un triple objetivo: ofrecer más oportunidades para practicar y disfrutar en las sesiones; mejorar la competencia motriz e influir en el autoconcepto, y aumentar la experiencia, potenciando las competencias existentes y no sus dificultades” (Gomendio, 2000, p. 138).

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

Seguindo los criterios del Centro Nacional de Recursos de Educación Especial (1992), los criterios a tener en cuenta respecto a la adaptación de las tareas serán:

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

Deberemos tener presente el grado de exigencia de la tarea, dado que en ocasiones ésta exige unos recursos que no están al alcance del alumnado. Para que el alumnado no quede excluido de las actividades se deberá tener en cuenta, como ya hemos comentado, la naturaleza de la propia tarea, la metodología empleada en su presentación, el espacio donde se lleve a cabo y el material a utilizar. O, en el caso de un juego reglado, la normativa del mismo. Cuando se den estas circunstancias, nos hallaremos ante las actividades físicas adaptadas (Ruiz Sánchez, 1999).

Si conseguimos adecuar el entorno para que la tarea sea accesible, estaremos favoreciendo el desarrollo de las capacidades del alumno o alumna. De no ser así, estaremos limitando sus posibilidades motrices y, por tanto, disminuirá su nivel de competencia motriz.

Todo ello determinará el deseo de aprender, que se erige como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales. El hecho de presentar una discapacidad puede comportar que, ante cualquier actividad motriz voluntaria, se dé un fracaso en la ejecución si la tarea no está correctamente adaptada. Las reiteradas experiencias frustrantes podrán comportar un rechazo a este tipo de actividades y, por tanto, la reducción de éstas, con lo cual se verán afectados tanto el desarrollo motor y perceptivo-motor como el desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional del niño o de la niña (Ruiz Sánchez, 1998).



En cuanto al seguimiento, podemos comprobar que determinadas tareas no se ajustan suficientemente a la previsión inicial, por lo que deberán incorporarse nuevas modificaciones que se adecuen a la situación educativa concreta. A su vez, si se registran las conductas sistemáticamente, la ejecución podrá ser una herramienta más en el proceso de evaluación facilitando una mayor profundización en las necesidades educativas especiales que puedan presentar el alumno o la alumna.

### **4.3. La incidencia educativa del déficit en Educación Física. Orientaciones didácticas**

**“En este punto, nuestro objetivo es doble: por un lado, diferenciar entre lo que debemos considerar como efectos directos del déficit, en buena medida insoslayables, de los que deberíamos considerar como discapacidad, susceptible de ser reducida con nuestra intervención” (Puigdemívol, 1998, p. 223).**

En el presente punto se presentan las principales implicaciones de los déficit en Educación Física, dado que su conocimiento será básico en el momento de plantearse una respuesta educativa adecuada y adaptada a las características del alumnado, sin, en ningún momento, pretender categorizar las posibilidades educativas del alumnado que presenta déficit.

Sin ánimo de presentar un recetario, e insistiendo en que cada alumno o alumna es distinto a los demás, independientemente del tipo de discapacidad que pueda presentar, a continuación pasaremos a revisar sintéticamente las implicaciones que pueden tener en el proceso educativo los distintos déficit en la población escolar, teniendo en cuenta que éstos pueden producir mayor o menor discapacidad en función de nuestra intervención educativa, de las características del entorno en el que se desenvuelve (social, familiar, escolar), del nivel de afectación, de la propia vivencia del déficit y la autoaceptación, entre otras variables. Debemos añadir que las implicaciones que vamos a presentar se refieren preferentemente a la motricidad, pero no por ello deberán obviarse en cada caso otros factores como son los cognitivos, lingüísticos, relacionales, afectivos y emocionales, que también son objeto de atención desde nuestra área.

También se tendrán presentes los informes médicos, que aportarán datos relevantes respecto a las contraindicaciones y a la intervención educativa.

Debemos en este epígrafe tener en cuenta lo ya expuesto en los siguientes apartados de la segunda parte:

- 1.5. Descripción y análisis de las discapacidades.
- 1.6. Alteraciones en el desarrollo motor y perceptivo-motor del alumnado con discapacidad.
- 4.2.1. La información como punto de partida.

Así, vamos a basarnos principalmente en las aportaciones de Potter (1988, 1990); Marchesi (1990); Winnick (1990); CNREE (1990, 1991); Lewis (1991); Ortega Sánchez-Pinilla (1992); Linares (1993); Ortega Monasterio (1993); Mantas (1995); Blanco Rodríguez (1995); Torres Monreal et al. (1995); Bistuer (1996); Basil, Bolea y Soro-Camats (1997); Díaz-Estébanez y Marchesi (1997); Giné (1997b); Ruiz Sánchez y Fillat (1995); Ruiz Sánchez (1996); Huguet (1997); Leonhardt, Codina, Valls (1997); Miró (1998); Puig-dellívol (1998); Toro y Zarco (1998); Ríos et al. (1998); Escribà (1999); Fillat (1999); Linares y Arráez (1999); Oriol (1999); Gomendio (2000).

Por último, debemos insistir en que no necesariamente todos los alumnos con determinada discapacidad van a presentar todas las necesidades y/o dificultades que se relacionan sintéticamente, sino que, en función del grado de afectación y de todas las variables anteriormente comentadas, cada alumno presentará sus propias necesidades.

#### 4.3.1. Alumnado con discapacidad auditiva

##### *Dificultad/necesidad:*

- Necesidad de experiencias directas y mayor información de lo que sucede alrededor.
- Necesidad de que la comunicación se dé en ambos sentidos: recibir y dar información (establecimiento de un código).
- En el alumnado con resto auditivo, dificultad en la discriminación auditiva.
- Dificultad de relación con el mundo exterior.
- Dificultad de reaccionar ante los estímulos, dada la menor cantidad de información recibida.
- Dificultad en la capacidad de anticipación de situaciones, de autorregulación y en la planificación de la conducta.
- Limitaciones en el desarrollo del juego simbólico (aparece más tarde y menos desarrollado en casos de graves limitaciones auditivas).
- Necesidad de potenciar la organización temporal. Dificultad en el seguimiento del ritmo.
- Necesidad de mayor información acerca de normas, valores y actitudes,

dadas las dificultades que presenta su asimilación.

- Dificultad de comprensión en actividades regladas y/o complejas.
- En algunos casos, dificultades en el equilibrio.

*Orientaciones didácticas:*

- Asegurar la comprensión del lenguaje oral, teniendo siempre en cuenta que nunca podrá prestar atención simultáneamente a más de una fuente de información:
  - Llamar su atención por medios visuales o táctiles antes de hablar.
  - Colocarse delante de él (aproximadamente a 50 cm), evitando que al hablarle, la gestualización, los objetos que se tengan en la mano, el cabello o las sombras dificulten la lectura labial.
  - Situar al alumno en una situación que facilite la observación general del grupo y del espacio.
  - Atenuar y evitar los ruidos de fondo para aquellos alumnos con algún resto auditivo.
  - No gritar, utilizando un ritmo y entonación normal (sin movimientos exagerados de la boca).
  - Asegurar que la iluminación evite el contraluz.
  - No hablar mientras se escribe en la pizarra, se toman notas o se está en movimiento. Debe estar quieto y mirar hacia el alumno.
  - Completar la explicación oral con elementos y referencias visuales (luces, textos, diagramas en la pizarra, esquemas, pósters, entre otros).
  - Ejemplificar siempre la actividad que se explica.
  - Cuando un compañero explique algo al grupo, avisar al alumno y asegurar su buena ubicación para facilitar su comprensión, recordando a menudo a los compañeros oyentes el uso de las estrategias comunicativas.
- Explicar anticipadamente nuevos conceptos, asegurando su asimilación.
- En caso de incomprensión, hay que reformular la frase dando la máxima información, evitando:
  - Repetir insistentemente y de manera textual lo que se ha dicho.
  - Utilizar frases segmentadas o palabras aisladas sin sentido.
  - Facilitar la respuesta deseada.
- Contextualizar siempre, ante cualquier explicación, el qué, cómo, dónde y por qué.
- Buscar alternativas a las señales acústicas (mediante el establecimiento de un código desarrollando señales fácilmente visibles, o la colaboración de un compañero, entre otras posibilidades).

- En juegos y deportes de equipo, asegurar previamente el conocimiento de las normas y pautas a seguir.
- Explicitar contenidos relativos a valores y actitudes.
- En las actividades rítmicas debe asegurarse que el alumno perciba las vibraciones (ya sea de forma directa o indirecta). Para ello se recomienda bajar las frecuencias agudas y subir las graves.
- Prestar atención al uso de ayuda protésica.
- En actividades acuáticas, además de no poder utilizarse las prótesis, es necesario consultar siempre si están o no indicadas.
- Si existen problemas de equilibrio y/o vértigos, prestar mucha atención en todas las actividades, especialmente las que entrañen algún riesgo.
- Se recomienda la presencia del profesor de apoyo o de un alumno colaborador, en función de la edad, que se responsabilice de su seguimiento a lo largo de la sesión (en este último caso puede establecerse por turnos).
- Si el alumno no realiza la lectura labial, sería óptimo conocer el lenguaje de signos tanto por parte del profesorado como de los compañeros.

#### 4.3.2. Alumnado con discapacidad visual

##### *Dificultad/necesidad:*

Como dato inicial, debe tenerse en cuenta que el alumnado con discapacidad visual puede presentar miedos: a chocar, a lo desconocido, a que no le guíen bien, a desorientarse/perderse, a caer, a golpearse, a los espacios abiertos... Debemos tener muy en cuenta esta dificultad, ya que puede afectar seriamente en el deseo de aprender y/o participar, de ahí la necesidad de superar la inseguridad, aumentando su motivación para participar en las sesiones.

- Necesidad de desarrollar las capacidades táctiles, kinestésicas y auditivas, como estrategia de sustitución de la información visual y como medio para potenciar el desarrollo de la motricidad y la orientación.
- Necesidad de una mayor información para compensar el déficit visual.
- Necesidad de aprender a interpretar, en función del grado de visión, las informaciones visuales del entorno, facilitando una correcta estimulación y discriminación visual.
- Los alumnos ciegos totales pueden presentar dificultades en elaborar abstracciones y conceptos que van más allá del contexto inmediato.
- Necesidad de práctica física regular y de control del peso corporal.
- Necesidad de desarrollar el movimiento intencional, dada la inhibición motriz que muchos de estos alumnos presentan.
- Dificultad en la percepción global de las tareas, dado que la percepción de la realidad está fragmentada.

- Limitaciones en el desarrollo del esquema corporal<sup>13</sup> y la autoimagen.
- Dificultad en la percepción, representación y orientación espacial, por lo que precisa de un entorno controlado y estable, para facilitar su conocimiento y la orientación.
- Dificultad en la adquisición de las habilidades motrices básicas: desplazamientos, saltos, giros, control y manejo de objetos.
- Necesidad de estimular la expresión, la creatividad y la comunicación a través del cuerpo y del movimiento.
- En algunos casos pueden necesitar sistemas de comunicación alternativa y aumentativa<sup>14</sup>.
- Dificultad en mostrar espontaneidad en el juego.
- Dependiendo de la patología, necesidad de modificar o eliminar actividades que impliquen un aumento de la presión intraocular.
- Necesidad de autonomía en los hábitos higiénicos.
- Necesidad de supervisión regular y de apoyo.

#### *Orientaciones didácticas:*

- En los alumnos que presentan algún resto visual, incentivar la utilización de dicho resto, potenciando la discriminación visual (agudeza, rastreo, memoria, diferenciación figura/fondo y estabilidad). Por ello es importante conocer las características de su campo, agudeza visual, sensibilidad cromática y al contraste<sup>15</sup> (es decir, por qué zona de ojo ven, hasta dónde ven, cómo ven y qué ven), con el objetivo de presentar las tareas y el material de la manera más óptima, aprovechando al máximo el resto visual.
- Deben tenerse presentes los informes médicos, ya que dependiendo del tipo de patología podrá ponerse en peligro el resto de visión existente.
- Promover y estimular la motricidad con el objeto de desarrollar el movimiento intencional y, paralelamente, evitar las consecuencias del sedentarismo, incrementando su salud (perspectiva social, física y psíquica) y, por tanto, su calidad de vida.
- Información:
  - Tanto los alumnos ciegos como los que presentan baja visión demandan una mayor cantidad de estímulos auditivos, kinestésicos y táctiles.

<sup>13</sup> Estructura corporal y la imagen de uno mismo, organización de sensaciones y percepciones, ajuste postural, equilibrio, control tónico y relajación, respiración, lateralidad.

<sup>14</sup> Véase Basil, Soro y Rosell (1998).

<sup>15</sup> Véase el apartado 1.5.2. de esta segunda parte (Descripción y análisis de las discapacidades/discapacidad visual).

- Informar previamente de lo que se va a tratar en clase, explicando anticipadamente los conceptos nuevos, para contextualizar al máximo las actividades (el qué, el cómo, el dónde y el porqué). Si avanzamos información escrita, aprovechar el resto visual presentando información ampliada o, en los casos de ceguera total, en Braille.
- Dar más información sobre las tareas con el fin de que el alumno sea más autónomo y pierda los miedos a lo desconocido.
- La información debe ser concreta pero exhaustiva, procurando no apoyarse excesivamente en la imagen visual, verbalizando las acciones a realizar, de tal forma que en todo momento sea conocedor de lo que tiene que hacer y de qué hacen los demás. En la demostración, facilitar que pueda tocar a la persona que la realiza, o bien movilizar sus partes corporales.
- Es interesante además pactar un código fijo donde palabras clave representen situaciones o tareas que se dan a menudo, con el fin de ganar tiempo en las explicaciones.
- Informar de lo específico a lo general, para facilitar la comprensión de la globalidad de la actividad.
- Información durante y después de la ejecución, tanto por parte del docente como de los compañeros, para facilitar el conocimiento de los efectos de su actuación y aumentar su motivación e interés.
- Utilizar un lenguaje descriptivo, preciso y claro, teniendo presente el repertorio de vocabulario del que dispone el alumno<sup>16</sup> y los significados que da a determinados conceptos (debemos colaborar en la ampliación de dicho repertorio, asegurando su asimilación).
- Llamar al alumno por su nombre antes de hablarle, comprobando que recibe los mensajes y, en la medida de lo posible, minimizar otras fuentes sonoras que puedan interferir en el proceso de comunicación.
- Utilizar un tono de voz adecuado, ya que puede ser un factor motivador o desmotivador.
- Si el alumno presenta resto visual, la información deberá presentarse de manera que se optimice dicho resto (ubicación en el espacio, colores, distancia, contrastes figura-fondo, contraluces, entre otros).
- Algunos alumnos pueden necesitar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Por ello, es recomendable que tanto el docente como el resto del alumnado conozcan dichos siste-

---

<sup>16</sup> Utilizar sin problema verbos como *ver* o *mirar*, ya que el colectivo de personas ciegas los usan a menudo.

mas para dar un mejor apoyo al compañero que los utiliza y facilitar la comunicación.

- El espacio:

- Reconocer el espacio previamente a través del tacto, conociendo la estructura y el perímetro mediante su identificación verbal, y marcar puntos de referencia para evitar el miedo a la desorientación. Con alumnos de baja visión, se reconocerá también el espacio y aquellos elementos visuales que puedan servir de orientación (puntos de luz, contrastes, entre otros).
- Es recomendable también la familiarización con los sonidos y posibles olores propios del espacio, con el objetivo de facilitar su orientación y ayudarlo a contextualizarlo.
- Es aconsejable trabajar siempre en el mismo espacio, para que resulte familiar y evite inseguridades. Éste deberá ser estructurado y ordenado para facilitar su orientación y compensar las incertidumbres.
- Deben evitarse puertas o ventanas semiabiertas, ya que pueden producir accidentes.
- Para reforzar la orientación, pueden utilizarse las siguientes estrategias:
  - Orientación a través de la voz profesor, siempre se darán informaciones concretas desde el mismo lugar, como por ejemplo:
    - La información inicial desde un punto determinado del espacio.
    - Utilizar la técnica de orientación indirecta: dirigirse al grupo siempre desde el mismo punto, de manera que la voz del docente sea un punto de referencia constante (por ejemplo, desde el centro de la sala).
    - El fin de la sesión desde la salida.
    - Para recoger el material, desde donde éste se encuentra.
    - En carrera rectilínea, se llamará al alumno desde la meta.
- Es recomendable minimizar en lo posible las fuentes sonoras que puedan suponer desorientación o pérdida de atención.
- Es conveniente mantener un código fijo de llamadas y de orientación (para este último se aconseja utilizar el lenguaje de orientación y movilidad<sup>17</sup>).

---

<sup>17</sup> Habitualmente se utiliza el lenguaje horario para señalar direcciones. Por ejemplo: la colchoneta está a las 4, la puerta está a las 12, etc.

- Utilización de líneas táctiles (cinta adhesiva pegada al suelo por encima de una cuerda, que permite orientar los desplazamientos del alumno durante la tarea) y, en la medida de lo posible, utilizar diferentes superficies para marcar las áreas de juego. En el caso de resto visual, potenciar el contraste de las líneas de demarcación del terreno.
  - El material debe situarse siempre de la misma manera en el espacio facilitando la autonomía del alumno (evitando la desorientación y que sea un obstáculo). Advertir cuando cambia su disposición.
  - Si se desorienta, dar consignas referidas a su propio cuerpo y a los objetos, situándolo en el espacio.
  - Utilizar las ayudas-guías para acceder por sí mismo a puntos espaciales determinados (por ejemplo: seguir con el tacto la pared de espaldas para llegar al final de su fila).
  - Acolchar o proteger los obstáculos inevitables (por ejemplo las columnas).
  - La superficie deberá ser antideslizante y no abrasiva.
- Motricidad:
    - Proponer actividades que incrementen la exploración del cuerpo y de su entorno, estimulando los sentidos en general, desarrollando, en definitiva, la organización espacial y el esquema corporal. Respecto a la percepción espacial, insistir en tareas que incrementen la percepción, representación y orientación.  
En cuanto al esquema corporal, incidir:
      - En la estructura corporal y la imagen de uno mismo, insistiendo en el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, así como de sus posibilidades de movimiento.
      - En la organización de sensaciones y percepciones: proponer tareas motoras de mayor estimulación sensorial propioceptiva (kinestésica-vestibular) y exteroceptiva (principalmente tacto y oído). En los alumnos con resto visual, deberá priorizarse la discriminación visual.
      - En el ajuste postural y equilibrio, para mantener una posición correcta de pie, sentado y en movimiento.
      - En el control tónico, la relajación y respiración, favoreciendo la disminución de la hipertonia muscular provocada por los posibles miedos, incidiéndose paralelamente en el control del tono muscular.
      - En la lateralidad, ya que las alteraciones de la lateralidad comportan dificultades en la orientación espacial.
    - Priorizar, además, las habilidades motrices básicas (en beneficio



de la autonomía del alumno): desplazamientos, saltos (el dominio de las caídas para facilitar una mayor autonomía física y seguridad), giros (fomentando el control sobre todos los ejes, lo cual le permitirá orientarse y ser orientado con mayor facilidad) y control y manipulación de objetos.

- Potenciar la expresión, la creatividad y comunicación corporal, especialmente en ciegos totales.
  - Proponer actividades que favorezcan la autonomía y los hábitos higiénicos, desarrollando además las habilidades sociales y los comportamientos adaptativos.
- El material:
    - Familiarizarse previamente con él, lo que incrementa la contextualización de la actividad y evita el miedo a lo desconocido.
    - Incentivar la exploración táctil de los objetos.
    - Para dar material al alumno puede ponerse en contacto directo con sus manos o bien lo haremos sonar (golpeándolo en el suelo, la pared, agitándolo...).
    - Debe compartir la responsabilidad de guardar y sacar el material.
    - Respecto al material convencional:
      - En el caso de resto visual, de color contrastado (o del color que mejor identifiquen) y más grande de lo habitual. En actividades de precisión, marcar con fuertes contrastes una señal en el punto de precisión.
      - Adherir señales acústicas al material móvil (sin abusar exageradamente de esta estrategia y así potenciar el rastro auditivo).
      - Marcar el material para su orientación.
      - Utilizar material de espuma cuando sea posible.
    - Utilizar material específico de deporte adaptado (balones sonoros, cuerdas de acompañamiento, etc.).
  - Otras orientaciones:
    - Estructura regular, organizada y ordenada a lo largo de toda la sesión.
    - En las actividades de dispersión o carrera, deberá ser guiado mediante la cuerda de acompañamiento, o de la mano si presenta miedos. Ante las incertidumbres o desplazamientos, se recomienda utilizar la técnica de protección:

“(...) mientras con una mano se sigue la pared (trailing) o los diferentes obstáculos, la otra debe mantenerse extendida hacia delante a la altura del pecho con un pequeño ángulo en el codo pa-

ra que cubra el ancho de su cuerpo y con la mano girada con la palma hacia fuera.

Durante la carrera y si el resto visual es bajo, se puede mantener una mano extendida cubriendo el cuerpo formando un pequeño ángulo y la palma girada hacia delante” (Blanco Rodríguez, 1998, p. 44).

- Debe permitirse el contacto para la localización y seguimiento de los compañeros.
- Evitar situaciones de peligro.
- Presencia de alumno colaborador (estableciendo turnos), en función de la edad, o profesorado de apoyo para facilitar la guía y el acompañamiento:

“La forma usual de acompañamiento es que el jugador ciego coja del codo al compañero vidente, con la mano en forma de pinza, y se sitúe ligeramente retrasado con respecto a él. De esta forma el jugador ciego puede anticipar los obstáculos al percibir los movimientos de su acompañante. Si se debe pasar por un lugar estrecho o evitar un obstáculo, el compañero vidente situará su codo hacia su propia espalda de manera que coloque al jugador ciego en fila inmediatamente detrás de él.

Estas formas de acompañamiento son las correctas a una marcha moderada. Sin embargo los juegos suelen ser mas dinámicos y requieren unas técnicas específicas:

- Durante la carrera el acompañante debe retrasar ligeramente su brazo de acompañamiento para dar más tiempo al jugador ciego a anticipar sus movimientos. Con los niños pequeños está mas indicado que se acompañen de la mano ya que les da mayor sensación de seguridad.
- Si, en carrera, se debe subir a un lugar (...), el jugador vidente debe indicarlo con la voz y posteriormente retrasar la mano de acompañamiento todo lo que pueda frenando con la palma al compañero ciego y situando la mano a la altura del pecho para que el ciego la coja. De esta forma el acompañante evitará el choque, podrá ayudar a subir el obstáculo a su acompañante y al mismo tiempo facilitará la anticipación para colocar los pies correctamente al subir.
- Si el juego se desarrolla en un espacio muy amplio y exige muchas carreras, es conveniente incorporar el acompañamiento mediante una cuerda anudada sobre sí misma.
- Se deben evitar los acompañamientos con la mano en el hombro ya que si bien al principio les puede dar sensación

de seguridad, en realidad les fatiga y altera el patrón de zancada al mantener un brazo inmóvil” (Blanco Rodríguez, 1998, p. 44).

### 4.3.3. Alumnado con discapacidad intelectual

*Dificultad / necesidad:*

- Al presentar dificultades en el desarrollo cognitivo, la identificación de las demandas del entorno, la toma de decisiones, el análisis y la resolución de las tareas son complejas y lentas, ya que la capacidad de percibir, memorizar, transmitir, seleccionar, procesar y recuperar la información es menor, y precisan mayor tiempo reacción, inspección y emisión de la respuesta.
- Necesidad constante de supervisión y apoyo.
- Dificultad para mantener la atención y anticiparse. Escasa fijación visual.
- Poca capacidad de simbolización (mejores resultados en lo concreto), presentando por tanto problemas en la asimilación de información progresivamente más compleja y más abstracta.
- Dificultad en elaborar abstracciones y conceptos que vayan más allá del contexto inmediato.
- Limitación en el uso del lenguaje como vehículo de comunicación (vocabulario y lenguaje gestual reducido, proporcional al nivel de afectación). En algunos casos, es necesario el uso de sistemas de comunicación alternativos y aumentativos.
- Dificultades de adaptación a nuevas situaciones, que pueden comportar inquietud y ansiedad.
- Limitaciones en la comprensión del mundo que les rodea y de sí mismos. Alteraciones en el desarrollo del esquema corporal: estructura corporal y la imagen de uno mismo, organización de sensaciones y percepciones, ajuste postural, equilibrio, control tónico<sup>18</sup> y relajación, respiración, lateralidad. También presentan alteraciones en el desarrollo de la organización espacial y temporal.
- Alteraciones en la mecánica corporal (columna vertebral, articulaciones, músculos, pies planos, entre otras).
- Alteraciones fisiológicas (respiratorias, cardíacas, digestivas, renales, metabólicas, neurológicas, entre otras).
- Escasa eficacia en la ejecución de habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, manejo y control de objetos).

---

<sup>18</sup> Ya sea por hipotonía (principalmente en el Síndrome de Down) o por hipertonía. En algunos casos, puede darse espasticidad, atetosis, ataxias, sincinesias y paratonías.

- Dificultades en las capacidades físicas básicas (fuerza, velocidad, flexibilidad y resistencia). Respecto a la resistencia cardiovascular, ésta es inferior a la media. Frecuentemente la respiración es superficial y habitualmente bucal.
- Limitaciones en la capacidad creativa y de expresión corporal.
- Dificultad en el desarrollo de las habilidades sociales y del comportamiento adaptativo. Posibles problemas conductuales, cambios caracteriales bruscos y manifestación de comportamientos estereotipados<sup>19</sup>.
- Dificultad de tolerar la frustración. Pueden presentar baja motivación y una tendencia a evitar el fracaso más que a buscar el éxito.
- Limitaciones en la adquisición de los hábitos higiénicos.
- En los casos severos, necesidad frecuente de contacto físico y de estimulación.

#### *Orientaciones didácticas:*

- Informaciones concretas, precisas, organizadas y simplificadas. Las consignas deberán ser simples, con un mínimo de palabras y frecuentes repeticiones que facilitarán la transferencia a otras situaciones posteriores. Generalmente una consigna no será captada inmediatamente (nunca dar nada por sabido).
- La información debe llegar por la mayor cantidad de vías posible, potenciando la verbalización y la comprensión, favoreciendo la capacidad de representación y abstracción.
- Los actos deben estar asociados estrechamente a la terminología correspondiente, con el fin de conseguir la unión entre el sistema de signos verbales y la experiencia.
- Procurar limitar las instrucciones verbales, ya que presentan dificultades en la comprensión del mensaje oral. Siempre que sea posible, la información verbal será complementada por la visual dado que comprenden mejor con la demostración y la imitación del modelo<sup>20</sup>, sin olvidar el apoyo táctil (la ayuda en la ejecución motriz sólo debe darse cuando sea necesaria).
- Períodos de aprendizaje cortos, ya que los procesos de aprendizaje son muy

<sup>19</sup> “(...) aquellas conductas repetitivas que no tienen una finalidad adaptativa, o que incluso producen efectos negativos para la persona que las ejecuta, o bien para otras personas. Entre ese tipo de comportamientos, los más mencionados son la ecolalia, el balanceo, los movimientos rítmicos de los dedos, la autoagresión, las agresiones injustificadas a otros, etc.” (Molina, 1994, p. 124).

<sup>20</sup> Dependiendo de las características de la tarea y del estilo de enseñanza (desde el mando directo a la libre resolución de problemas), véase Mosston y Ashworth, 1993.

lentos. Facilitar la comprensión de los mensajes, centrando la atención, ayudándole a identificar las demandas del entorno y eliminando las fuentes de distracción. Si la tarea es compleja, se dará una explicación general y, a medida que se desarrolla, con apoyo continuado se irán ampliando las consignas.

- Simplificar las tareas, fraccionando la enseñanza en pequeños pasos, reduciendo la complejidad del aprendizaje y el número de decisiones (una decisión por respuesta).
- Pedagogía del éxito: las tareas deben ser un reto asumible, sin infravalorar las potencialidades del alumnado. Se plantearán los objetivos a corto plazo ya que los resultados serán rápidos y motivadores.
- Ante la falta de motivación, modificar frecuentemente las tareas debido a las dificultades de atención y concentración que presentan, dinamizando la situación continuamente. Se dará prioridad a las actividades que propongan condiciones de aprendizaje positivas en los aspectos social y afectivo, utilizando diversos tipos de refuerzo (verbales, de contacto, colores, sonidos, material, entre otros).
- Deberá tenerse paciencia en el trabajo, esperando la respuesta (dado el alto período de latencia) y valorando el mínimo éxito. Informar inmediatamente después de la acción, favoreciendo el *feedback*, con el objetivo de reforzar positivamente.
- Mantener un cierto ritual o modelo en las sesiones, consiguiendo un ambiente estructurado que facilitará la comprensión de la situación. La repetición será una estrategia para potenciar la asimilación de conocimientos, intentando evitar actitudes mecánicas.
- Respetar las fases del desarrollo motor, generalmente hacer propuestas de trabajo correspondientes a la edad mental y cronológica, sin caer en el infantilismo, adaptándose a su nivel de desarrollo madurativo.
- Favorecer actividades que posibiliten la exploración del cuerpo y de su entorno, estimulando los sentidos en general, desarrollando, en definitiva, la organización espacio-temporal y el esquema corporal: estructura corporal y la imagen de uno mismo, organización de sensaciones y percepciones, ajuste postural, equilibrio, control tónico y relajación, respiración, lateralidad
- Enfatizar el desarrollo de las habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, manejo y control de objetos).
- Potenciar la expresión corporal y la creatividad.
- Trabajar las capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad), teniendo en cuenta el asesoramiento médico imprescindible en aquellos casos que presenten lesiones cardíacas o insuficiencias respiratorias.
- Proponer actividades que favorezcan la autonomía y los hábitos higiénicos, desarrollando además las habilidades sociales y los comportamientos adaptativos.

- **Material:**
  - El color y la forma deben ser atractivos y estimulantes.
  - Objetos grandes y lentos para facilitar cualquier manipulación. El tamaño de los objetos podrá reducirse a medida que aumente el dominio y el control.
  - En las primeras sesiones, utilizar poco material para evitar la dispersión.
- En determinados casos se utilizarán sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación alternativa y aumentativa<sup>21</sup>. Por ello es recomendable que tanto el docente como el resto de los alumnos de clase conozcan dichos sistemas, para dar un mejor apoyo al compañero que los utiliza y facilitar la comunicación. En alumnos con discapacidad severa o profunda, motivar la comunicación por medio de signos, sonidos y contactos físicos que aumenten la estimulación sensoriomotora.
- Presencia del profesor de apoyo o alumno colaborador, en función de la edad, que facilite la comprensión de las situaciones y haga un seguimiento del compañero a lo largo de la sesión (en el caso de ser un alumno puede establecerse por turnos).

#### 4.3.4. Alumnado con discapacidad física

##### *Alumnado con discapacidad física motriz*

##### *Dificultad/necesidad:*

- En general, presentarán dificultades en función de la localización de las secuelas, debidas a los efectos causados por las partes corporales afectadas y/o paralizadas total o parcialmente, así como las derivadas de amputaciones o malformaciones congénitas.
- Necesidad de práctica física continuada y del control de peso corporal, evitando en lo posible el sedentarismo, sobre todo en aquellas situaciones donde la deambulación depende de bastones o muletas, ya que un sobrepeso puede implicar la imposibilidad de sostener el propio cuerpo, comportando la necesidad de deambular en silla de ruedas.
- Dificultades derivadas de los posibles efectos de una lesión medular: poca sensibilidad, problemas circulatorios, respiratorios, trastornos digestivos, tromboflebitis, contracturas musculares y anquilosis articulares, infecciones del tracto urinario, úlceras por presión y alteraciones de la temperatura corporal.

---

<sup>21</sup> Véase Basil, Soro y Rosell (1998).

- Dificultades producidas por la posible falta de control de esfínteres, principalmente originadas por una lesión medular o espina bífida.
- Necesidades derivadas de ataxias, atetosis, espasticidad y distonía (principalmente en alumnos con parálisis cerebral).
- Posible pérdida de motricidad con la edad en algunas patologías (especialmente las distrofias musculares).
- Necesidad de conocimiento del esquema corporal y aceptación de la propia imagen.
- Problemas generalizados de equilibrio.
- Dificultad del control de la actitud o el ajuste postural. Las alteraciones posturales pueden dar lugar a deformaciones osteo-tendinosas.
- Posibles dificultades en la respiración.
- Necesidad de control tónico<sup>22</sup> y de relajación (especialmente en parálisis cerebral).
- Dependiendo de la movilidad, dificultad de la organización espacial.
- Presencia de cansancio físico rápido (en función de la patología y su gravedad).
- Necesidad de potenciar los desplazamientos y el resto de las habilidades motrices básicas (saltos, giros, manejo y control de objetos, en función de la movilidad), por lo que pueden precisar ayudas técnicas.
- Dificultad para expresarse corporalmente (principalmente en algunos casos de parálisis cerebral).
- Problemas de comunicación (frecuentemente en casos de parálisis cerebral y traumatismo cráneo-encefálico).
- Necesidad de ayudas físicas para la movilidad (en función de la gravedad de la patología).

### *Orientaciones didácticas:*

“Es en este campo en el que posiblemente se dé una mayor variabilidad en cuanto al tipo y grado de discapacidad, lo que hace especialmente complejas las orientaciones para el profesor y será éste quien, en última instancia, deberá tomar las decisiones oportunas en cada caso. Desde luego procuraremos que colaboren al máximo siempre en función de lo que le permitan sus capacidades y aceptando de buen grado sus limitaciones” (Arráez, 1998, p. 31).

- Promover y estimular la deambulación en el caso de que disponga de ella.
- Priorizar el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, así como de sus

<sup>22</sup> Ya sea por hipotonía o hipertonía, posibles ataxias, atetosis o espasticidad.

posibilidades de movimiento, incidiendo especialmente en mejorar la función respiratoria, el ajuste postural, el equilibrio, el control tónico y la relación, potenciando la relación con el entorno (organización espacial y temporal).

- Desarrollar programas de actividad física preventiva, con el objeto de favorecer el control del peso corporal y el desarrollo de determinados grupos musculares que faciliten una mayor calidad de vida. No debemos olvidar que las capacidades condicionales son, en este grupo de alumnos, esenciales para una mayor autonomía.
- Potenciar las habilidades motrices básicas para favorecer la autonomía y el dominio de las ayudas técnicas de deambulación, que permitirán la facilitación de la vida cotidiana.
- Estimular la capacidad de expresión y comunicación corporal.
- Espacio:
  - Delimitar el espacio para compensar las dificultades de movilidad.
  - Terreno liso y llano para favorecer los desplazamientos.
- Material:
  - Ayudas técnicas: bastones o andadores para los problemas de equilibrio, sillas de ruedas, cabezal-licornio, entre otras.
  - Material de espuma o cualquier otro que facilite la prensión.
  - Introducir el material específico de deporte adaptado.
- Principalmente en alumnos con parálisis cerebral y traumatismo craneoencefálico, es necesario utilizar, si se precisan, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación: sistema Bliss, tablero silábico, sistemas pictográficos, plantillas con imágenes, comunicadores electrónicos y telemáticos, gestos, códigos gestuales, entre otros. Por ello es recomendable que tanto el docente como el resto de los alumnos de clase conozcan dichos sistemas para dar un mejor apoyo al compañero que los utiliza y facilitar la comunicación.
- Evitar riesgos de choques, fricciones, presiones y golpes en las partes corporales afectadas.
- Presencia del profesor de apoyo o alumno colaborador, en función de la edad, para facilitar la participación activa en las sesiones, las ayudas físicas y de acompañamiento si lo precisan (en el caso de ser un alumno pueden establecerse turnos). Debe tenerse en cuenta también el desarrollo de los hábitos higiénicos, por lo que debe prestarse atención a las posibles ayudas necesarias en los vestuarios. En caso de no disponer de duchas adaptadas, puede utilizarse una silla de plástico.

A continuación se relacionan las principales prioridades en algunas patologías que, por sus propias características, deben ser mencionadas, sin por ello dejar de tener en cuenta lo dicho hasta el momento:



- Parálisis cerebral:
  - Evitar ruidos inesperados, ya que pueden provocar espasmos musculares, así como sensaciones bruscas (cambios de temperatura ambiental o en el agua, etc.) o situaciones que puedan provocar ansiedad o excitación.
  - Insistir en la relajación, la expresión y en el desarrollo del control muscular voluntario, perseverando en actividades de coordinación. Así mismo, en la flexibilidad articular para evitar contracturas.
  - Requiere un mayor tiempo de recuperación dado que la fatiga muscular se manifiesta más rápidamente.
  - La adquisición de nuevas habilidades puede verse dificultada por la insuficiente sincronía de los grupos musculares implicados y, en algunos casos, por la asimetría corporal.
  
- Distrofias musculares:
  - Mantener, retardar o mejorar la pérdida de fuerza muscular e incrementar su resistencia.
  - Proponer actividades de flexibilidad y movilidad articular con el objeto de prevenir contracturas y deformaciones. En ningún caso deben sobrecargarse las articulaciones afectadas.
  - Prolongar la deambulación cuanto sea posible.
  - Priorizar la mejora de la función respiratoria, aumentando la capacidad pulmonar y disminuyendo la secreción pulmonar.
  - Proponer ejercicios posturales con el objetivo de reducir las alteraciones de la columna vertebral características de estas patologías.
  - Evitar el cansancio en algunas patologías, principalmente en la distrofia muscular de Duchenne.
  
- Artritis crónica juvenil:
  - Evitar sobrecargas sobre las articulaciones afectadas.
  - Proponer actividades suaves de flexibilidad, movilidad articular y variedad de movimientos, siempre sin forzar, para evitar contracturas.
  - Ejercicios de fuerza y resistencia muscular con el fin de reducir la atrofia muscular.
  - Se aconsejan actividades isométricas para desarrollar los músculos de las manos.
  
- Amputaciones:
  - Dependiendo de la longitud y la ubicación de la amputación, podrá verse afectado el centro de gravedad, especialmente si implica a miembros inferiores. Por tanto, deberá potenciarse el equilibrio y el ajuste postural.
  - Dado el avance en el diseño de prótesis, su participación en las sesiones de Educación Física puede llegar a ser plena.

- Lesiones medulares:
  - Si son usuarios de silla de ruedas:
    - potenciar al máximo la fuerza de brazos y de la zona del tronco no afectada.
    - controlar el peso corporal por la tendencia a la obesidad motivada por el necesario sedentarismo.
    - prestar atención a la resistencia cardiorespiratoria, ya que es menor debido a que la tensión arterial no va a subir en las cantidades requeridas por la pérdida de la mayor parte de los músculos de las piernas, lo cual puede provocar peligrosos aumentos de la frecuencia cardíaca.
    - es importante también tener en cuenta los déficit de termoregulación cutánea. Ante el ejercicio intenso o ambientes muy cálidos precisará de mayor hidratación, así como de mayor abrigo en ambientes fríos.
  - Enfatizar la flexibilidad para prevenir y reducir contracturas en las articulaciones.
  - Priorizar el ajuste postural.

### *Alumnado con discapacidad física orgánica*

Dada la importancia de las contraindicaciones médicas en este grupo de alumnado, que determinarán nuestra intervención, haremos aquí especial énfasis en las principales necesidades y dificultades, dado que resulta todavía más complejo poder generalizar las orientaciones didácticas, de las cuales sólo apuntaremos algunas aproximaciones.

Es en este tipo de discapacidad donde los informes médicos tienen una importancia determinante, dadas las características de gran parte de las patologías que se incluyen en este epígrafe.

- Problemas respiratorios crónicos:

#### *Dificultad/necesidad:*

- Problemas de ventilación pulmonar.
- Limitada capacidad ante el esfuerzo.
- Ansiedad ante una crisis.

#### *Orientaciones didácticas respecto al asma bronquial:*

- Enfatizar el desarrollo de los músculos del abdomen, tronco y espalda, dirigidos a mejorar la fuerza y resistencia de los músculos que intervienen en la respiración.

- Proponer actividades que favorezcan el control de la respiración y de la relajación.
- Los ejercicios deben ser a intervalos (inferior a 5' de duración), menores al 85% del trabajo máximo posible a realizar.
- Respiración nasal siempre que sea posible.
- Utilizar el inhalador o bronquodilatador previamente al esfuerzo.
- Necesidad de calentamiento a fondo (intenso y prolongado).
- El ambiente nunca debe ser frío ni seco. De no ser así, se recomienda la utilización de una mascarilla buconasal.
- Evitar la práctica física en ambientes contaminados, atmosferas densas y/o ricas en cloro.
- Evitar la práctica física si se padece una infección respiratoria.
- Ante la crisis, utilizar el inhalador o bronquodilatador.
- Evitar situaciones que puedan provocar ansiedad.

*Orientaciones didácticas respecto a la fibrosis quística:*

- Potenciar actividades que aumenten la resistencia y la fuerza de los músculos ventilatorios.
- Enfatizar los ejercicios de carácter aeróbico, que incrementen la eliminación de mucosidad.
- En el caso de afectación de leve a moderada, si realizan una práctica física intensa, con posterioridad deben facilitarse comidas y bebidas más saladas, dado que se produce un aumento de las pérdidas de sal con el sudor.

• **Diabetes:**

El programa de Educación Física debe colaborar en el control metabólico y en el del peso corporal.

*Dificultad/necesidad:*

- Necesidad de interrelacionar la dieta, la toma de insulina y el ejercicio. La variación en cualquiera de estos factores puede afectar al resto de ellos, llegando a poder provocar un shock de insulina o un coma diabético.
- Hipoglucemia: falta de concentración, temblor, sudor, dolor de estómago, vómitos y conducta atípica.

*Orientaciones didácticas:*

- Informar al alumno o alumna de la intensidad de la actividad.
- Necesidad de ingerir alimento antes y después de la sesión, principalmente hidratos de carbono.
- Bajo prescripción médica, en ocasiones debe modificarse la administración de insulina reduciendo dosis.

- Proveer de azúcar en actividades intensas.
  - Necesidad de prevenir el déficit de azúcar. Ante una hipoglucemia, debe beberse agua con azúcar, líquidos o zumos. Por ello es recomendable que el alumno vaya a la sesión provisto de caramelos o azúcar, por si se produce la hipoglucemia.
  - La intensidad del ejercicio debe incrementarse de manera progresiva.
  - Debe supervisarse el autocontrol de la glucemia (antes, durante y al final de la actividad).
  - Evitar la inyección de la insulina en las extremidades y cerca de los músculos que intervendrán en la actividad, ya que la absorción será más rápida. Se recomienda el tejido subcutáneo de la pared abdominal.
- Enfermedades cardiovasculares

*Dificultad/necesidad:*

- El seguimiento del alumno requiere tener muy en cuenta los informes médicos.
- Presentan cansancio con más rapidez.
- Problemas en la circulación sanguínea. Ante éstos pueden quedar sin aliento o adquirir un tono azulado en labios y uñas.

*Orientaciones didácticas:*

- Los informes médicos determinarán el nivel de intensidad apropiado.
- Suspender la actividad ante cualquier síntoma de dolor en el pecho, palpitaciones, amoratamiento de los labios, hinchazón de los tobillos y respiración costosa. Lo que implica un seguimiento constante del alumno, evitando el sobreesfuerzo, proporcionando períodos de descanso y controlando las pulsaciones.
- El alumno debe conocer cómo calcular sus propias pulsaciones y ser consciente de sus propios ritmos cardíacos (durante el esfuerzo y tras él –tiempo de recuperación–).
- En actividades competitivas, tener presente que un aumento considerable del estrés puede ser contraproducente.
- El sobrepeso supone un riesgo añadido, ya que implica el sobre-esfuerzo del sistema cardiovascular.
- Conocer las interacciones entre medicación y actividad.
- Ante mucho calor y/o humedad, reducir el nivel de intensidad de la actividad.
- Son recomendables las fases de calentamiento y de vuelta a la calma mediante la relajación.

- **Epilepsia**

*Dificultad/necesidad/orientaciones didácticas:*

- A pesar de que la actividad física, por sí misma, no tiende a provocar crisis, debe prestarse especial atención a las siguientes situaciones que predisponen a una crisis:
  - El sobreesfuerzo.
  - Situaciones de ansiedad no controladas.
  - La hiperventilación o bloqueo respiratorio.
  - Tareas que puedan favorecer caídas, golpes y traumatismos.
- En caso de ataque, seguir el siguiente procedimiento:
  - Despejar la zona de objetos.
  - Colocar algo que soporte la cabeza y la proteja de posibles golpes. La cabeza deberá estar ladeada para evitar la asfixia en caso de vómitos.
  - Soltar la ropa alrededor del cuello.
  - No reprimir los movimientos.
  - No proporcionar agua, líquidos (evitando siempre las bebidas alcohólicas) o medicinas.
  - No dar respiración artificial, a no ser que pasados 15' no se recupere (en este momento llamar a una ambulancia).
  - Al concluir la crisis, volverle suavemente de lado.
  - Animar después de la recuperación y dejar descansar.
- Prestar especial atención y seguimiento en actividades al aire libre y acuáticas, especialmente en estas últimas.
- Es recomendable enfatizar las actividades de relajación.

- **Hemofilia**

*Dificultad/necesidad:*

- La presencia de hemorragias internas (hemartrosis) o externas.
- Necesidad de prevenir la atrofia muscular y las contracturas.

*Orientaciones didácticas:*

- Pueden presentar problemas en cualquier situación que favorezca golpes, heridas y erosiones.
- Deben evitarse juegos y deportes de contacto.
- Potenciar la flexibilidad articular para evitar contracturas.
- Evitar sobreesfuerzos, ya que pueden provocar hemartrosis.
- El vestuario debe ser lo más protector posible y las zapatillas deportivas hasta el tobillo.

- **Obesidad y trastornos de la alimentación**

*Dificultad/necesidad:*

- Exceso o defecto en el peso corporal.

- En el caso de la obesidad, ésta puede producir: distensión del abdomen, inmadurez del esqueleto óseo, movilidad de las partes grasas, excesiva transpiración, base limitada en la realización de las actividades motrices y excesivo balanceo corporal (que puede producir dificultades en el equilibrio), roce entre los muslos, problemas en el ajuste postural y miedo a caerse.

*Orientaciones didácticas:*

- Si presenta obesidad:
  - Es recomendable aumentar el número de sesiones de Educación Física, desarrollando la resistencia aeróbica, para favorecer la disminución del peso y del volumen corporal.
  - Evitar esfuerzos violentos, reduciendo el impacto en las articulaciones.
  - Las actividades a limitar o eliminar serán las carreras continuas y los saltos, ya que pueden provocar lesiones en pies y rodillas.
  - Evitar los aparatos gimnásticos, ya que el exceso de masa adiposa les impide moverse con agilidad.
- En la anorexia nerviosa:
  - Actividades físicas con un mínimo de gasto energético.
  - El nivel de forma física debe ser gradual, debiéndose incrementar la fuerza antes que la resistencia cardiovascular.
  - Colaborar estrechamente con los profesionales clínicos para favorecer la superación de las distorsiones de la propia imagen corporal.

- Alteraciones de la columna vertebral.

*Dificultad/necesidad:*

- Alteraciones en la actitud o el ajuste postural.
- Probables problemas de equilibrio.

*Orientaciones didácticas:*

- Siempre bajo la prescripción del médico y el fisioterapeuta, se puede colaborar en la corrección de los problemas de la columna mediante ejercicios analíticos de fisioterapia bajo formas jugadas y motivantes.
- Evitar ejercicios que puedan contribuir a las alteraciones existentes.
- Hacer hincapié en la consciencia de la actitud corporal y en los ejercicios respiratorios.

## 5. ACTIVIDAD FÍSICA E INTEGRACIÓN SOCIAL

En el presente apartado vamos a reflexionar sobre la situación actual respecto a la Educación Física y a la integración social. Para ello nos basaremos principalmente en las aportaciones de Ríos (1996a, 1998a, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2001b), Hernández Vázquez (1998), Gomendio (2000) y Ruiz Sánchez (2000b).

Antes de iniciar la exposición de las variables que pueden incidir en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física, debemos recordar que, hasta hace pocos años, desde la legalidad<sup>23</sup>, se favorecía la condición de exención del alumnado con discapacidades. Desde 1994 en Catalunya<sup>24</sup>, y en el territorio MEC desde 1995<sup>25</sup>, se aplica el criterio ya desarrollado de adaptación curricular.

Pero la aplicación de dichos preceptos puede ser mal interpretada agravando los efectos de esas limitaciones con la denominada falsa inclusión. Se entiende por falsa inclusión en la sesión de Educación Física (Ríos, 1996a):

- 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 de manera habitual.

Participar activamente en las sesiones de Educación Física es un derecho que ampara a todo el alumnado, y nuestro esfuerzo y la del resto del claustro debe tender a posibilitar su participación. Recordemos que en nuestra área trabaja-

<sup>23</sup> Hasta la Orden del 10 de julio de 1995 (BOE 168, 15.7.95) no fue derogada la Orden de 31.7.61 por la cual se regulaba la exención de las sesiones de Educación Física en la enseñanza media en determinados alumnos, entre los que se encontraban aquellos que presentaban discapacidad. Esta situación permitía que el alumno que lo solicitara pudiera estar exento de dichas sesiones, independientemente de la voluntad del educador para favorecer la integración en sus sesiones.

<sup>24</sup> Orden de 25 de agosto de 1994 (DOGC 1947 de 14.9.94), por la cual se autorizan las modificaciones de los elementos prescriptivos del currículum.

<sup>25</sup> Orden del 10 de julio de 1995 (BOE 168, 15.7.95) por la que se regula la adaptación del currículo de la educación física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el bachillerato unificado y polivalente, en la formación profesional de primer y segundo grados y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años.

mos principalmente con el juego. Todos sabemos que a través del juego el niño y la niña se educa, aprehende la realidad y además se socializa: llega a acuerdos, goza, ríe, se comunica, establece estrategias...

En el momento que excluimos a una niña o a un niño del juego o, por extensión, de otros contenidos del área de Educación Física (de las actividades de expresión, de la iniciación deportiva, entre otros), se le está negando una fuente de relación y de formación a la cual tiene derecho.

Si actuamos así, no reconocemos el valor educativo de nuestra área y, por tanto, estamos negando su razón de ser. Las graves consecuencias de una falsa inclusión son de gran importancia. Pensemos que estamos limitando el conocimiento y la aceptación de su propio cuerpo, así como sus posibilidades de movimiento, entre otros objetivos educativos.

Además, estamos obviando que la asignatura de Educación Física juega un papel destacado en la promoción de la salud. Debemos ser conscientes que la escuela, como institución, nos permite intervenir en toda la población infantil y adolescente en su etapa de escolarización obligatoria, posibilitando, por tanto, el fomento de un estilo de vida saludable.

Por tanto, si optamos por la falsa inclusión, como educadores y educadoras ponemos en entredicho la inclusión escolar como estrategia educativa, que pretende potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, para que pueda ser miembro de la sociedad con pleno derecho sin ser discriminado por sus características individuales.

En consecuencia, la inclusión en la sesión de Educación Física debe tender a englobar en todas las actividades posibles a todos los individuos, indistintamente de sus particularidades, facilitando la participación activa, efectiva y real de todas y todos.

No debemos entender inclusión como asimilación de modelos, absorción o etnocentrismo. No se trata de la predominancia de una manera de hacer sobre otra, sino de una convivencia en la diversidad. Ni todos haremos la clase a oscuras por tener un alumno con baja visión, ni a un alumno ciego lo excluirémos por que no ve. Éste es, pues, nuestro gran reto como educadores y educadoras.

## 5.1. Estudios e investigaciones

Tras esta breve reflexión sobre el derecho a la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física, creemos



oportuno sintetizar diversas investigaciones que aportan datos y nos ayudan a entender su situación actual.

- **Gomendio (2000)**

Recoge los principales estudios e investigaciones realizados sobre actividad física e integración desde 1981 a 1995. De todos ellos, haremos referencia a los resultados de aquellos que están más vinculados al contexto escolar (véase el cuadro).

- **Hernández Vázquez (1998)**

Analiza la situación actual del profesorado de Educación Física en la etapa primaria de la ciudad de Barcelona ante la atención a la diversidad. Es un estudio socioeducativo sobre la actitud y la formación del profesorado respecto al alumnado con necesidades educativas especiales.

Concluye que se detecta una actitud positiva hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero reconoce las limitaciones pedagógicas para poder atender a la diversidad, lo que supone un déficit formativo en el colectivo docente. No obstante, dicho colectivo no reclama la formación en este ámbito como un aspecto prioritario y se atribuye a la administración educativa poca sensibilidad ante la problemática.

#### PRINCIPALES INVESTIGACIONES (Gomendio, 2000)

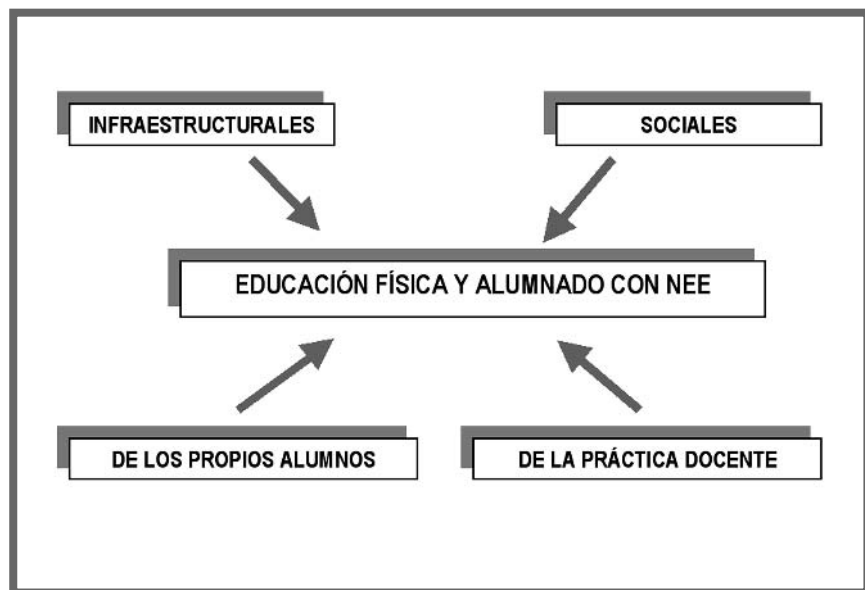
AUTOR/A	INVESTIGACIÓN	RESULTADO
McClenaghan, 1981	Oportunidades iguales para todos en Educación Física.	La mayoría de los estudiantes con déficit pueden y deben estar integrados con éxito en el programa de Educación Física. Se reconoce que en algunas ocasiones serán necesarios programas especializados.
Groener, 1983	Abriendo nuestras clases de Educación Física a todos los niños. Un punto de vista.	Debe modificarse el sistema educativo para poder integrar con éxito al alumnado con necesidades educativas especiales. Se reconoce el fracaso de la integración escolar en numerosos casos.
Broadhead, 1985	La colocación de niños con handicap leve en la Educación Física integrada.	No es suficiente con ubicar al niño en una situación de integración. Es necesario el papel activo de los docentes para elaborar las adaptaciones curriculares.

AUTOR/A	INVESTIGACIÓN	RESULTADO
Karper y Martineck, 1985	La integración de niños con y sin handicap en la Educación Física elemental.	Las expectativas de los profesores hacia el alumnado con necesidades educativas especiales son decisivas en el ambiente de clase, que puede afectar a su aprendizaje y rendimiento. También los programas integrados favorecen el autoconcepto de los alumnos con déficit.
Santomier, 1985	Educadores físicos, actitudes e integración: sugerencias para entrenadores de profesores.	Detectaron que la mayoría de los profesores tenían una opinión negativa hacia la integración de niños con discapacidad leve y que la mayoría tenían un bajo nivel de formación en Actividad Física Adaptada, lo cual podía favorecer esa actitud negativa. Sugiere tres tipos de estrategias dirigidas a los docentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• de sensibilización.</li> <li>• de conocimiento.</li> <li>• de habilidades.</li> </ul>
Rarick y Butler, 1985	Los efectos de la integración sobre la producción motriz de estudiantes con y sin retraso mental.	Los niños con retraso mental mejoran su motricidad al estar integrados con los recursos y apoyos adecuados, sin verse por ello afectado el rendimiento de sus compañeros de grupo.
Craft y Hogan, 1985	Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia: consideraciones para la integración.	La Educación Física puede mejorar la autoeficacia, el autoconcepto, e incrementar el repertorio de conductas motrices, proponiendo estrategias de aplicación práctica.
Brown, 1987	La integración de niños con problemas de movimiento en el currículo general de deportes.	Siempre ha habido una alta correlación entre las expectativas del profesor y la actuación del alumno. La integración no presenta problemas cuando las actividades tienen un carácter más individualizado y menos competitivo. Los problemas surgen principalmente en secundaria cuando se proponen deportes de equipo.
Hottendorf, 1989	Integración de niños con y sin sordera en clases de danza.	El factor más importante para la integración de niños sordos es la actitud del profesor, receptivo a utilizar diversas formas de comunicación.
Schleien, Mustonen, Ryndes y Fox, 1990	Los efectos de actividades lúdico-sociales sobre el comportamiento de niños autistas.	Las actividades integradas donde se fomente el juego colectivo, en pequeño grupo y por parejas, produce un efecto más positivo que las actividades de tipo individual.
Heikinaro-Johanson, Sherrill, French y Huunka, 1995	Modelo de servicios de consulta en Educación Física adaptada para facilitar la integración.	Los profesores de Educación Física se verían beneficiados por la presencia de un asesor tanto en las sesiones como en el proceso de adaptación curricular.

- Ríos (1996a, 1996b, 1998a, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2001b)

A lo largo de nuestra trayectoria profesional hemos tenido la oportunidad de analizar los condicionantes que pueden, directa o indirectamente, afectar en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física. Varios son los factores que influyen y condicionan tal proceso. Como podremos observar en el siguiente cuadro, estos condicionantes se pueden agrupar en cuatro grandes categorías: infraestructurales, sociales, de los propios alumnos con necesidades educativas especiales y de la práctica docente.

**Los condicionantes de la inclusión en las sesiones de Educación Física (Ríos, 1996a)**



**1. CONDICIONANTES INFRAESTRUCTURALES.**

- Escasos recursos económicos.

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 las necesidades que plantea (material, recursos humanos: auxiliares, profesores de apoyo, entre otros).

- Accesibilidad y diseño para todos.

Es imprescindible que tanto las instalaciones escolares como el material a utilizar en las sesiones de Educación Física estén adaptados a las necesidades educativas del alumnado (supresión de barreras arquitectónicas, correcta señalización, vestuarios adaptados, ascensores...).

Utilizamos la expresión *diseño para todos* ya que también favorece a todos los miembros de la comunidad escolar que, de forma transitoria o definitiva, presentan dificultades de movilidad y comunicación (personas convalecientes, gestantes, personas de la tercera edad, entre otras), aumentando la calidad de vida de los usuarios de todo el centro.

## 2. CONDICIONANTES SOCIALES.

- Desconocimiento de la población con discapacidad.

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

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

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

## 3. CONDICIONANTES DE LOS PROPIOS ALUMNOS CON NEE.

- Problemas de automarginación.
- Dificultades en las relaciones sociales.
- Nivel de autoaceptación.

La vivencia que el alumno o alumna tiene de su propia realidad (nivel de autoaceptación, experiencias traumáticas anteriores, infravaloración de las pro-

pias capacidades, aceptación de los efectos de la discapacidad en su caso) puede favorecer una actitud de retraimiento y desmotivación que dificulte el proceso de inclusión y su predisposición para el aprendizaje.

- El significado emocional de los contenidos curriculares de la asignatura.

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

#### 4. CONDICIONANTES DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

- La formación del profesorado.

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.

- La propia idiosincrasia del profesorado.

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

- El *factor familia*.

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

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

- La actitud del grupo-clase.

Si no existe un trabajo previo de sensibilización mediante el cual los alumnos y alumnas puedan llegar a comprender los efectos de las limitaciones, puede favorecerse la aparición de actitudes irrespetuosas y segregadoras, de tal forma que no facilite la tarea del educador o educadora en su esfuerzo por dar respuestas a las diferentes necesidades educativas del alumnado.

Podemos encontrar actitudes muy diversas que irán desde la evitación hasta la sobreprotección, y que pueden variar según las actividades que se desarrollen a lo largo de la jornada escolar.

- La infravaloración del área de Educación Física.

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

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

Podríamos pensar que el dualismo ha impregnado a muchos compañeros y compañeras de claustro, que nos ven todavía a los profesores y maestros de Educación Física como *adiestradores de cuerpos*. Ante estas actitudes parece difícil que se reconozca la necesidad de contar con la colaboración de profesores de apoyo o refuerzo al igual que en otras materias. Todo ello tiene también su reflejo en el proyecto curricular de centro y en la escasa solicitud de ACIs referidos a Educación Física que se presentan a las administraciones<sup>26</sup>.

- Los informes médicos.

Algo tan esencial como disponer de la información médica básica, nos llega de manera muy sintética y mayoritariamente sin contraindicaciones, lo que implica un bajo nivel de información que dificulta la tarea docente.

---

<sup>26</sup> Es significativo el bajo número de solicitudes de modificaciones de los elementos prescriptivos del currículo presentadas ante el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. En los últimos cuatro cursos, un total de 30 (1 en el curso 95-96, 9 en el 96-97, 9 en el 97-98, 6 en el 98-99 y 5 en el 99-2000).

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

- La opinión de los fisioterapeutas.

El trabajo interdisciplinar con los fisioterapeutas es a menudo complicado ya que, en general, tienden a equiparar la sesión de Educación Física con una sesión de alto rendimiento. Su actuación a menudo se limita a realizar un trabajo individualizado en el centro, sin plantearse la posible colaboración con el profesorado de Educación Física.

- Ausencia de especialista en Actividad Física Adaptada en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico o Equipos Multiprofesionales.

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

Así, vemos cómo este conjunto de condicionantes conforman una realidad que pueden dificultar significativamente la inclusión efectiva y, por tanto, la participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física.

- **Ruiz Sánchez (2000b).**

Su estudio *La motricidad y las necesidades educativas especiales: análisis de una realidad y políticas de actuación* se concreta entrevistando a 15 profesores de centros escolares ordinarios de infantil y primaria de la ciudad de Lleida durante el curso académico 1999-2000. Para ello analiza las características socio-profesionales, la formación, la actitud del profesor, la valoración que realizan sobre la Educación Física y la integración y, por último, los recursos necesarios para llevarla a cabo.

De dicho estudio emanan las siguientes propuestas para facilitar el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física:

- Propuestas de formación
  - Formación universitaria:

- Introducir contenidos específicos para la atención a las necesidades educativas especiales en la especialidad de Educación Física.
- Garantizar prácticas con alumnado con necesidades educativas especiales.
- Formación continuada:
  - Aumentar el número de postgrados.
  - Facilitar horarios para la formación.
- Autoformación en grupo:
  - Facilitar un marco de intercambio de experiencias entre el profesorado en activo.
- Aspectos organizativos
  - Grupos flexibles.
  - Escolarización compartida.
  - Posibilidad de sesiones individualizadas.
  - Profesorado de apoyo en las sesiones.
- Recursos humanos.
  - Especialista en motricidad en el equipo multiprofesional.
  - Profesorado de apoyo.
  - Posibilidad de compartir especialista entre varias escuelas.
- Aspectos curriculares.
  - Revisar los contenidos, los objetivos, la metodología y las tareas (no adaptando exclusivamente las tareas).
  - Elaborar un *cuaderno de registro del alumno* para toda su escolarización.

Para concluir, dejar constancia de la complejidad que supone el proceso de inclusión, que no puede depender exclusivamente del docente, sino que en dicho proceso deben implicarse tanto la comunidad educativa en su conjunto como las instituciones educativas, facilitando medios que hagan posible este propósito.



*Esta página dejada en blanco al propósito.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Ajuntament de Barcelona (1999). *Una escuela más deportiva y un deporte más educativo. Conclusiones del Congreso del Deporte y la Educación Física en Edad Escolar en la ciudad de Barcelona 1998*. Barcelona: Institut d'Educació i Direcció d'Esports de l'Ajuntament de Barcelona.
- Ajuriaguerra, J. (1973). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Ajuriaguerra, J., Marcelli, D. (1982). *Manual de psicopatología del niño*. Barcelona: Toray-Masson.
- ALEP-ULC (1983a). *Dossier pedagógico nº 1 Educación Física de Base*. Madrid: Gymnos.
- ALEP-ULC (1983b). *Dossier pedagógico nº 2 Educación Física de Base*. Madrid: Gymnos.
- ALEP-ULC (1985). *Dossier pedagógico nº 3 Educación Física de Base*. Madrid: Gymnos.
- Almar, P., Morgoón, A. (1989). *El niño sordo*. Madrid: Narcea.
- Angulo, J.F., Blanco, N. (coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (1994). *Deficiencias visuales y psicomotricidad: teoría y práctica*. Madrid: ONCE.
- Arnaiz, P., Grau, S. (1999). Las adaptaciones curriculares en secundaria. En Sánchez Palomino, A., Torres, J. (coord.) (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 275-92). Madrid: Pirámide.
- Arnaiz, P., Ortiz, M. (1999). El derecho a una educación inclusiva. En Sánchez Palomino, A., Torres, J. (coord.) (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (191-205). Madrid: Pirámide.
- Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- 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.

- Aucouturier, B., Lapiere, A. (1977) *La educación psicomotriz como terapia*; Bruno. Barcelona: Médica y Técnica SA.
- Auxter, D., Pyfer, J. (1989). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. St. Louis: Times Mirror / Mosby College Publishing.
- Bantulà, J., Bosom, N., Carranza, M. y Monés, J. (1997). *Passat i present de l'Educació Física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Barraga, N. (1985). *Disminuidos visuales y aprendizaje*. Madrid: ONCE.
- Basil, C. (1990). Los alumnos con parálisis cerebral: desarrollo y educación. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 1-29). Madrid: Alianza Psicología.
- Basil, C., Bolea, E. y Soro-Camats, E. (1997). La discapacitat motriu. En Giné, C. (coord.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 249-352). Barcelona: Edicions UOC.
- Basil, C., Soro-Camats, E. y Rosell, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Bassedas, E. et al. (1998). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Batalla, A. (1995). *Proyecto Docente*. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- Bautista, R. (coord.) (1991). *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico práctico*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, D., Paradas, R. (1991). La deficiencia mental. En Bautista, R. (coord.). *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico práctico* (pp. 313-325). Málaga: Aljibe.
- Benedito, V. (1982). *Sistematización del proceso didáctico*. Barcelona: SE.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Berrueto, P.P. (1999). El Psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales. En Linares, P.L., Arráez, J.M. (coord.). *Motricidad y necesidades especiales* (pp. 330-340). Granada: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales.
- Berkow, R. et al. (1994). Trastornos Convulsivos. En Berkow, R. (ed) et al. *El Manual MERCK de Diagnóstico y Terapéutica* (pp. 1.601-1.610). Mosby Doyma Libros.
- Bertalanffy, LV. (1980). *Teoría General de Sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Betancor, M.A, Vilanou, C. (1995). *Historia de la Educación Física y el deporte a través de los textos*. Barcelona:PPU.
- Bistuer, F. (1996). Actuación del profesor de EF ante los alumnos con *problemillas*, *Re-*

- vista Española de Educación Física y Deportes, Vol III, nº 2, 34-38.* Madrid: Consejo General de Colegios de Profesores y Licenciados en Educación Física de España.
- Blanco, R. et al. (1989). *Currículum*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Blanco, R. et al. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: CNR.
- Blanco Rodríguez, A. (1995). *Las necesidades educativas especiales y el handicap en la ceguera y la deficiencia visual*. Barcelona: ONCE (documento inédito).
- Blanco Rodríguez, A. (1998). Criterios de adaptación en la discapacidad visual. En Ríos, M. et al., *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad* (pp. 42-44). Barcelona: Paidotribo.
- Blasco, T. (1994). *Actividad física y salud*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Blouin Le Baron, J. (1985). La Expresión Corporal, *Revista de Educación Física, nº 2, 9-13*. Barcelona.
- Bonany, T. (1996). *Descripció i anàlisi de la discapacitat psíquica*, Acta del Curso de Animadores deportivos para la integración de las personas con discapacidades. Barcelona: Diputació de Barcelona-AECV (documento inédito).
- Bonany, T. (1998). Descripción y análisis de la discapacidad psíquica. Definición, concepto. Clasificación. Características. En Ríos, M. et al., *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad* (pp. 20-22). Barcelona: Paidotribo.
- Boscaini, F. (1992). Hacia una especificidad de la psicomotricidad, *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencia, Vol I, nº 40, 5-49*. Madrid.
- Brennan, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- Brown, L. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Milán/Fundació Catalana per a la Síndrome de Down.
- Bueno, M., Toro, S. (coord.) (1994). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cagigal, J.M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Nacional.
- Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J.M. (1981). *Deporte, espectáculo y acción*. Barcelona: Salvat Editores.
- Cagigal, J.M. (1996 a). *Obras selectas*. Vol. I. Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.
- Cagigal, J.M. (1996 b). *Obras selectas*. Vol. II. Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.

- Cagigal, J.M. (1996 c). *Obras selectas*. Vol. III. Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.
- Canevaro, A. (1991). Autoconsciència, *Temps d'Educació*, nº 6, 53-67. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cantavella, F. et al. (1992). *Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego*. Barcelona: ONCE-Masson.
- Casamort, J. (1994). *Concepto de Educación Física: evolución y desarrollo de las distintas concepciones*. Vol. I. En Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al Cuerpo de Maestros de Educación Primaria. Barcelona: INDE.
- Casanova, M.A. (1990). *Educación Especial: Hacia la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Caspar, P.H. (1994). *L'accompagnement de personnes handicapées mentales*. París: L'Harmattan.
- Castejón, F.J. et al. (1997). *Manual del Maestro Especialista en Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.
- Cateura, M. (1996). *Proyecto Docente e Investigador*, Vol. I. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- Cecchini, J.A. (1993). *Antropología y Epistemología de la Educación Física*. Oviedo: Ferrería.
- Cecchini, J.A. (1996). Concepto de Educación Física, Epistemología y Educación Física de Base. En García Hoz, V. (coord.). *Personalización en la Educación Física* (pp. 19-106). Madrid: Ediciones Rialp.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid: MEC-Serie Formación.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1991). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: MEC-Serie Formación.
- Cervera, S., Zapata, R. (1982). *Psiquiatría hoy. Acontecimientos de la vida y trastornos psíquicos*. Barcelona: Salvat.
- Cobos, P. (1995). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*. Madrid: Pirámide.
- COCEMFE (1988). *A la zapatilla por detrás. Integración de minusválidos en el tiempo libre*. Madrid: Popular.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (1989). Diseño Curricular Base y Proyecto curricular, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168. Barcelona.

- Coll, C., Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168. Barcelona.
- Coll, C. (1991a). Concepción constructivista y planteamiento curricular, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188, 8-11. Barcelona.
- Coll, C. (1991b). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Conde, J.L., Viciano, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Aljibe.
- Contreras, O. R. (1994). La investigación en la enseñanza de la educación física. Especial consideración de la formación del profesorado. En Romero, S. (coord.). *Didáctica de la educación física: diseños curriculares en primaria. Ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio* (pp. 73-77). Sevilla: Wanceulen.
- Contreras, O.R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Corraze, J. (1988). *Las bases neurofisiológicas del movimiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Cratty, B.J. (1979). *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Cratty, B.J. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- Cunningham, C. (1990). *El síndrome de Down. Una introducción para padres*. Barcelona: Paidós.
- Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: G Núñez.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: INDE.
- De Andrés, T., Moyá, J., Peña, A. (1997). *Alteraciones motoras en el desarrollo infantil. Análisis de casos prácticos*. Madrid: CCS.
- De Fuentes, M. (1997). *Proyecto docente*. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- De Fuentes, M. (1998). *Educació Postural*, Acta del Postgrau Actividad Física Adaptada a la discapacitat física. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- Delgado, M.A. (1993). Enseñanza de la Educación Física. Hacia un Estatuto Científico de la Didáctica de la Educación Física, *Kirola Ikertuz*, noviembre, 5-16. Vitoria-Gasteiz: IVEF.
- Delgado, A., Gutiérrez, M. y Toro, S. (1994). Desarrollo cognitivo y deficiencia visual. En Bueno, M., Toro, S. (coord.). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos* (pp. 97-115). Málaga: Aljibe.
- Del Pozo, A. (1980). La Educación de los deficientes mentales en España: los cincuenta primeros años de su desarrollo (1875-1925), *Revista Española de Pedagogía*, nº 148, 3-27. Madrid.

- Demaue, Ll. et al. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Devis, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del Currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Devis, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Devis, J. (coord.) (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Devis, J., Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Díaz, J. (1994). *El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: INDE.
- Díaz-Estébanez, E., Marchesi, A., La discapacitat auditiva. En Giné, C. (coord.) (1997b). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 113-182). Barcelona: Edicions UOC.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). *Vol. I*. Madrid: Santillana.
- Drobnic, F. (1994). Asma i activitat esportiva, *Apunts*, nº 38, 100-103. Barcelona: INEFC.
- Drouin, L. S. (coord.) (1998). *Actes 11e Symposium International sur l'Activité Physique Adaptée SIAPA*. Quebec: Institut de Réadaptation en Déficience Physique.
- Dueñas, M.L. (1989). Revisión de algunos modelos de provisión de la Educación Especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar, *Revista de Educación Especial*, nº 4, 9-20. Madrid.
- Dueñas, M.L. (1991). *La Integración Escolar: Aproximación a su teoría y a su Práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Durán, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Escobar, F., Pérez López, P. (1991). La evaluación en la Educación Especial. Técnicas e instrumentos. En Bautista, R. (coord.). *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico práctico* (pp. 165-180). Málaga: Aljibe.
- Escribá, A. (coord.) (1999). *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid: Gymnos.
- Fagoaga, J. (1998). Descripción de patologías más frecuentes en la discapacidad física. En Ríos, M. et al., *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad* (pp. 11-19). Barcelona: Paidotribo.
- Famose, J.P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Fernández González, G.M. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Huerta, J. (1964). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor.

- Ferrández, A., Sarramona, J. y Tarin, L. (1981). *Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: CEAC.
- Ferrández, A., Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcano-va.
- Fernández, M.P., Forner, A., Lloret, C. y Pallejà, M. (1997). *Perfil del Mestre d'Educa-ció Especial*. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- Ferrándiz, I.M. (1999). *Perfiles de desarrollo motor y deficiencia mental*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- FIEP (2000). Manifiesto Mundial de la Educación Física FIEP 2000, *Revista Española de Educación Física y Deportes, Vol. VII, nº 1, enero-marzo 2000*, 20-31. Madrid: Consejo general de Colegios Licenciados en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España.
- Fillat, A. (1999). *Activitats aquàtiques i discapacitat psíquica*, Acta del curso Ensenya-ment de la Natació a les persones amb discapacitat. Barcelona: Diputació de Bar-celona-AECV (documento inédito).
- Forteza, M.D., Pomar, M.I. (1999). Perspectivas curriculares para los alumnos con ne-cesidades educativas especiales. En Sánchez Palomino, A., Torres, J. (coord.). *Edu-cación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 223-241). Madrid: Pirámide.
- Fortich, M.L.(1987). *La deficiencia auditiva*. Madrid: Promolibro.
- Fortuny, M., Molina, M.C. (1998). *Educació per a la Salut. Textos docents*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cul-tura Económica.
- Fraiberg, S. (1982). *Niños ciegos*. Madrid: INSERSO Rehabilitación.
- Fraile, A. (1994). La investigación-acción: como estrategia colaborativa para el profe-sorado de E.F. En Romero, S. (coord.). *Didáctica de la educación física: diseños cu-rriculares en primaria. Ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Edu-cación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio* (pp. 141-147). Sevilla: Wanceulen.
- Fraile, A. (1998). *Proyecto Docente*. Valladolid: Universidad de Valladolid (documento inédito).
- Fullat, O. (1978): *Filosofía de la Educación*. Madrid: CEAC.
- Gallardo, J.R., Gallego, J.L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- Gallardo, M., Salvador, M. (1994). *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Garanto, J. (1993). *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona: PPU.



- Garanto, J., Sánchez Asín, A. (1991). *Necessitats Educatives Especials i Adaptacions Curriculars Individualitzades*, *Guix*, nº 164, 4-8. Barcelona: Graó.
- Garanto, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En Comes, G., Gisbert, M., *La necesidad de una educación para la diversidad* (pp. 7-24). Tarragona: URV.
- García, L., Motos, T. (1990). *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Garrido, J. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CP.
- Garrido, J., Santana, R. (1998). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: CP.
- Generalitat de Catalunya. (1990). *Disseny Curricular. Ensenyament Primari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya. (1991). La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori, *Documents d'Educació Especial*, nº 13. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (1992a). *Curriculum. Educació Infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (1992b). *Curriculum. Educació Primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (1994a). *Guia per a la promoció de la salut per mitjà de l'activitat física*. Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- Generalitat de Catalunya (1994b). *Quaderns d'educació per a la salut a l'escola. Alimentació i nutrició*. Barcelona: Programa d'Educació per a la salut a l'Escola.
- Generalitat de Catalunya (1995a). *Modificacions i adaptacions del currículum. Orientacions per al desplegament del currículum. Educació infantil i Primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (1995b). *Esport, salut i qualitat de vida*. Barcelona: Congrés de l'Esport Català-Direcció General de l'Esport.
- Generalitat de Catalunya (1996). *Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Gesell, A., Amatruda, C. (1981). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Martín, S., Pérez Ramírez, C. y Vizuete, M. (en prensa). *Educació Física i la seva Didàctica*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Giné, C. et al. (1989). *Educació especial: noves perspectives*. Barcelona: Laia.
- Giné, C. (1995). Tendencias actuales y futuras en la Educación Especial: nuevos retos para los profesionales, *Aula*, nº 45, 5-9. Barcelona: Graó.

- Giné, C. (1997a). L'avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs, *Suports, Vol I, nº 1*, 1-9. Vic: Eumo-Universitat de Vic.
- Giné, C. (coord.) (1997b). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Edicions UOC.
- Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gynnos.
- Gómez, I., Mauri, T. (1991). La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación, *Cuadernos de Pedagogía, nº 188*, 28-32. Barcelona.
- Gómez Castro, J.L. (1998). *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Escuela Española.
- González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- González Muñoz, M. (1993). *La Educación Física: Fundamentación teórica y pedagógica*. En Varios Autores. *Fundamentos de Educación Física y Primaria* (pp. 31-79). Barcelona: INDE.
- Gortázar, A. (1990). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (coord.). *Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Psicología.
- Granda, J. (1998). El aprendizaje motor. Principales modelos explicativos del aprendizaje motor. El proceso de enseñanza aprendizaje motor. Mecanismos y factores que intervienen. En Guillén del Castillo, M. (coord.). *Curso de actualización en Didáctica y Educación Física para postgraduados universitarios, Vol. II* (pp. 205-230). Córdoba: Instituto Andaluz del Deporte-CajaSur.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Guerra, S. (1988). *La integración interdisciplinar del deficiente*. Barcelona: CEAC.
- Guillén del Castillo, M. (coord.) (1998). *Curso de actualización en Didáctica y Educación Física para postgraduados universitarios, Vol. II*. Córdoba: Instituto Andaluz del Deporte-CajaSur.
- Guilmain, E., Guilmain, G (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años. Escalas y pruebas motrices*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Gutiérrez Delgado, M. (1992). *Psicomotricidad vs Educación Física de Base*. En Varios Autores *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Monografías* (pp. 157-160). Córdoba: COPLEF Andalucía.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna, *Revista de Educación, nº 312*, 111-133. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.

- Hegarty, S., Evand, P. (ed.) (1989). *Research and evaluation methods in special education: quantitative and qualitative techniques in case study work*. Windsor: NFER-Nelson.
- Hernández Álvarez, J.L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación escolar? *Revista Educación, n° 311*, 51-76. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Hernández Álvarez, J.L., López Crespo, C. (1997). Aprendizaje y Desarrollo Motor. En Castejón, F.J. et al. *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 45-769). Madrid: Pila Teleña.
- Hernández Hernández, P. (1989). *Diseñar y enseñar*. La Laguna: ICE
- Hernández Vázquez, F. (1994). Activitats físiques adaptades: perspectiva interdisciplinària i bases conceptuals, *Apunts, n° 38*, 8-16. Barcelona: INEFC.
- Hernández Vázquez, F. (1995). *Torpeza Motriz*. Barcelona: EUB.
- Hernández Vázquez, F. (1998). Educació Física Especial: actitud i formació dels docents a Primària, *Apunts, n° 51*, 70-78. Barcelona: INEFC.
- Huguet, D. (1997). Educación Física y Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales. En Castejón, F.J. et al., *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 261-285). Madrid: Pila Teleña.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Imberón, F. (1992). *Projecto docente e investigador*. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- Jansma, P., French, R. (1994). *Special Physical Education. Physical Activity, Sports and Recreation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lafont, J.C. (1987). *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona: Masson.
- Lagardera, F. (1989). Educación Física sistemática: hacia una enseñanza contextualizada, *Apunts, Educació Física i Esports, n° 16-17, junio-septiembre 1989*, 29-36. Barcelona: INEFC.
- Lagardera, F. (1995-96). Notas para una historia social del deporte en España, *Historia de la Educación Física, Revista interuniversitaria, n° 14-15*, 151-172. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Lagardera, F. (1996). *Bases epistemológicas de la Actividad Físico-Deportiva*. Acta del curso de doctorado "Recerca en l'Activitat Física i l'Esport: teoria i mètodes" (bienio 95-97) organizado por el INEFC de Barcelona (documento inédito).
- Lagardera, F. (1999). La lògica esportiva i les emocions. Les seves implicacions en l'ensenyament, *Apunts, n° 56*, 99-106. Barcelona: INEFC.
- Lagardera, F. (2000). Perspectivas de una Educación Física integral para el siglo XXI, *Tándem, n° 1*, 67-78. Barcelona: Graó.
- Langlade, A., de Langlade, N. (1983). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.

- Lapierre, A. (1977). *Educación psicomotriz en la Escuela Maternal. Una experiencia con los pequeños*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. Aucouturier, B. (1977a). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. Aucouturier, B. (1977b). *Los matices*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. Aucouturier, B. (1977c). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. (1990). El lugar del cuerpo en la educación. Las diversas concepciones y su integración en la relación educativa. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial*, nº 1, 5-11. Buenos Aires.
- Lapierre, A. (1991). Juego, contacto y relación, *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial*, nº 7, 7-13. Buenos Aires.
- Lawther, J.D. (1983). *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Barcelona: Paidós
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Madrid: Doñate.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la Psicocinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Leonhardt, M. (1992a). *Escala de desarrollo para niños ciegos de 0 a 2 años*. Barcelona: ONCE-Masson.
- Leonhardt, M. (1992b). *El bebé ciego*. Barcelona: ONCE-Masson.
- Leonhardt, M., Codina, M. y Valls, C. (1997). La discapacitat visual. En Giné, C. (coord.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 187-246). Barcelona: Edicions UOC.
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Linares, P.L. (1993). *Fundamentos psicoevolutivos de la Educación Física Especial*. Granada: Universidad de Granada.
- Linares, P.L., Arráz, J.M. (coord.) (1999). *Motricidad y necesidades especiales*. Granada: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales.

- 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. Universitat de Barcelona.
- Llorca, M., Vega, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum de Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (1990). *La integración escolar. Otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía-Cuadernos de Puerta Nueva.
- López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, nº 38, 26-38.
- Lorenzo, M. (1994). El Diseño Curricular Base. En Sáenz Barrio. *Didáctica General*. Alcoi: Marfil.
- Luckasson et al. (1992). *Mental retardation. Definition, Classification, and Systems of Supports*, Washington: AAMR.
- Luria, A.R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Maigre, A., Destrooper, J (1984). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- Maissonneuve, J., Brouchon, M. (1981). *Modelés de corps et psychologie stétique*. París: PUF.
- Mantas, R. (1995). Integración y exención. En VVAA. *La Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 403-441). Barcelona: Paidotribo
- Marchesi, A. (1990). La educación del niño sordo en una escuela integradora. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J., *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Martínez Navarro, A., Vilanou, C. (coord.) (1995-96). *Historia de la Educación Física. Revista interuniversitaria*, nº 14-15. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martínez Navarro, A. (1995-96). Datos para la Historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnástica. *Historia de la Educación Física. Revista interuniversitaria*, nº 14-15, 125-149. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Marrov, H.I. (1985). *Historia de la Educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- Mateu, M. (1993). *Los elementos básicos de la expresión corporal*. En Varios Autores. *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria, Vol. I* (pp. 355-412). Barcelona: INDE.
- Mattos, L.A. (1955). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mauri, T., Solé, I., del Carmen, L. y Zabala, A. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona-Horsori.
- Mayor, J. (coord.) (1988). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

- McClenaghan, B.A., Gallahue, D.L. (1985). *Movimientos fundamentales. Su desarrollo y rehabilitación*. Buenos Aires: Panamericana.
- Merani, A.L. (1982). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Grijalbo.
- Michelet, A. (1977). *Los útiles de la infancia*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989a). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989b). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989c). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992b). *Educación Física. Primaria: Currículum oficial, secuencia por ciclos, orientaciones didácticas, guía documental y de recursos*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *La Educación Especial en el marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de educación especial*. Madrid: Centro de Desarrollo Curricular.
- Ministerio de Educación y Cultura (1999). *El alumnado con discapacidad. Juegos y deportes específicos (II)*. Madrid: MEC.
- Miró, J. (1998). El déficit auditivo. En Ríos, M. et al., *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad* (pp. 26-30). Barcelona: Paidotribo.
- Molina, S. (coord.). *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Molina, S. (1994). *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Monereo, C. (1988). *Integració educativa: sistemes i tècniques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Morisbak, I., Jorgensen, P.E. (eds.) (1995). *Conference proceedings. 10<sup>th</sup> International Symposium on Adapted Physical Activity*. Oslo: Beitostolen.
- Mosston, M., Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Motos, T. (1983) *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Nakata, H. (ed.) (1999). *Adapted Physical Activity. Self-actualization through Physical Activity*. Fujisawa (JAP): Shonan Shuppansha C.O.
- NAPOC (1998). *Trends and Issues in Winter Paralympic Sport*. Nagano: Nagano Paralympic Organizing Committee.
- Ochaita, E., Rosa, A. (1988). *El niño ciego: percepción y desarrollo psicológico*. Madrid: MEC.

- Olivera, J. (1999). Génesis de la Educación Física. En Varios Autores. *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte, Vol. IV* (pp. 1151-1164). Barcelona: Paidotribo.
- Organización Mundial de la Salud (1982). *Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid: Inerso.
- Oriol, J. (1999). *Descripció i anàlisi de les discapacitats físiques. Beneficis de 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-Monasterio, L. (1993). *Lecciones de psicología médica*. Barcelona: PPU.
- Ortega Sánchez-Pinilla, R. (1992). *Medicina del ejercicio físico y del deporte para la atención a la salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ortiz, C. (1988). *Pedagogía terapéutica. Educación especial*. Salamanca: Amarú.
- Pacios, A. (1980). *Introducción a la didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Panhofer, H. (2000). *Danza Terapia*. Barcelona: (documento inédito).
- Parlebas, P. (1981) *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1985). La crisi actual: dispersió, multiplicitat i conflicte, *Apunts. Educació Física, nº 1*, 15-21. Barcelona: INEFC.
- Parlebas, P. (1987). *Perspectives para una Educación Física moderna*. Málaga: Unisport Andalucía. Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport Andalucía. Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de Praxéologie motrice*. Paris: INSEP.
- Parrilla, A. (1992). *La Integración Escolar como Experiencia Institucional*. Sevilla: GID.
- Pastor, J.L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Guadalajara: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Pastor, J.L. (1999) Sobre la identidad profesional en la actividad física, *REEF y D, Vol. VI, 3*, 17-26, Madrid: Consejo General de Colegios de Profesores y Licenciados en Educación Física de España.
- Peiró, C. (1999). *Proyecto Docente*. Valencia: Universidad de Valencia (documento inédito).
- Pelegrín, A. (1996). Expresión corporal. En García Hoz, V. (coord.). *Personalización en la Educación Física*, (pp. 337-353). Madrid: Ediciones Rialp.
- Perales, F.J., et al. (coord.) (2001). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI. Vol. I-II*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Perelló, J., Tortosa, F. (1978). *Sordomudez*. Barcelona: Científico Médica.
- Pérez Castelló, J.A. (1995). *Objeto de estudio y contenidos de la Educación Especial*. En Salvador, F., León, M.J. y Miñán, A. *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Actas de las XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Currículum y Enseñanza*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pérez Ramírez, C. (1992). *Aproximación epistemológica y especificidad de la didáctica de la Educación Física*. En Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB (pp. 45-54). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pérez Ramírez, C. (1993). Evolució històrica de l'Educació Física. Revista *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 33, 24-38. Barcelona: INEFEC.
- Perinat, A. (1982). *Psicología evolutiva y del desarrollo infantil. Selección de textos*. Bellaterra: UAB-Departamento Psicología Evolutiva y Educacional (documento inédito).
- Petrus, A. (1998a). El deporte escolar hoy. Valores y conflictos. *Aula de innovación educativa*, nº 68, 6-10. Barcelona: Graó.
- Petrus, A. (1998b). *Esport, educació i diversitat*. Ponencia del Congrés de L'Educació Física i l'Esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona (documento inédito).
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1976). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Picq, L. Vayer, P. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico Médica.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pla, M. (1993). *Currículum y educación. Campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Potter, J.C. (1988). *Actas de las IV Jornadas sobre Educación Física Especial*. Málaga: UNISPORT Andalucía (documento inédito).
- Potter, J.C. (1990). *Actas de las VI Jornadas sobre Actividad Física Adaptada a disminuidos físicos y psíquicos*. Málaga: UNISPORT Andalucía (documento inédito).
- Puigdemívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial. En Molina, S. (coord.) *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (pp. 47-61). Madrid: CEPE.
- Puigdemívol, I. (1993a). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.



- Puigdemívol, I. (coord.) (1993b). *Necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Puigdemívol, I. (1993c). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (1995). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- Puigdemívol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Quintana, J.M. (1983). *Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación*. En Basabe et al. *Estudios sobre epistemología y pedagogía* (pp. 75-107). Madrid: Anaya.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid.
- Riera, J. (1989a). Aprendizaje motor. En Bayés, R. y Pinillos, J.L. *Aprendizaje y condicionamiento* (pp. 415-445). Madrid: Alhambra.
- Riera, J. (1989b). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE.
- Rigal, R., Paleotti, R. y Portmann, M. (1979). *Motricidad: Aproximación psicofisiológica*. Madrid: Augusto Pila Teleña.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad Humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid: Pila Teleña.
- Ríos, M. (1996a). La Educación Física y las necesidades educativas especiales, *Aula Comunidad, nº 8, septiembre*, 9. Barcelona: Graó.
- Ríos, M. (1996b). El Pla de Formació d'Activitat Física Adaptada a les discapacitats, per als tècnics esportius municipals de la província de Barcelona. Barcelona: Diputació de Barcelona (documento inédito).
- Ríos, M. (1998a). Diversidad: necesidades educativas especiales en el área de Educación Física, *Aula, nº 72, junio*, 29-31. Barcelona: Graó.
- Ríos et al. (1998c). *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (1998d). La vivenciación y la simulación en la enseñanza de la Educación Física y el tratamiento de la diversidad. En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 135-141). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Ríos, M. (1999a). Una propuesta para la integración de los alumnos con discapacidad en actividades competitivas: la compensación de la desventaja. En Sáenz López-Buñuel, P., Tierra, J. y Díaz Trillo, M. (coord.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 937-947). Huelva: Universidad de Huelva.
- Ríos, M. (1999b). Pla de Formació per a la integració de les persones amb discapacitats en les instal·lacions esportives municipals de les comarques de Barcelona, *Apunts, nº 57*, 55-65. Barcelona: INEFC.

- Ríos, M. (1999c). Actividad física e integración. En VVAA, *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*, Vol. I (pp. 39-45). Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2001a). Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de Educación Física?, En Giménez Fuentes-Guerra, F.J., et al. *Educación Física y Diversidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Ríos, M. (2001b). El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física, *Tándem*, nº 5, octubre-diciembre, 20-30. Barcelona: Graó.
- Ríos, M. (2001c). *Proyecto Docente. Educación Física en alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Barcelona: Universidad de Barcelona (documento inédito).
- Rivière, A. (1997). L'autisme. En Giné, C. (coord.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 355-436). Barcelona: Edicions UOC.
- Roca, J. (1983). *Desenvolupament motor i psicologia*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-INEFC.
- Rodríguez Jaubert, C. (1993). Minusvalía, deporte adaptado y actividades físicas: Conceptos, antecedentes y problemática actual. En Varios Autores. *Deporte adaptado, actividad física y minusvalía* (pp. 3-11). La Laguna: Escuela Canaria del Deporte.
- Romero, S. (1993). *Contenidos de Educación Física en la escuela. Programas renovados, propuesta actual*. Sevilla: Wanceulen.
- Romero, S. (coord.) (1994). *Didáctica de la educación física: diseños curriculares en primaria. Ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen.
- Romero, S. et al. (1995). *Diseño curricular del área de Educación Física. Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla: Wanceulen.
- Romero, S. (coord.) (1998). *Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994a). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994b). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994c). Factores que influyen en el aprendizaje motor para el desarrollo del deporte adaptado. En *Actas del Seminario Internacional sobre deporte y actividades físicas adaptadas*. Barcelona: INEFC (documento inédito).
- Ruiz Pérez, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Sánchez, P. (1993). Deficiencia visual y actividad física adaptada. En Varios Autores, *Deporte adaptado, actividad física y minusvalía* (pp. 77-102). La Laguna: Escuela Canaria del Deporte.

- Ruiz Sánchez, P. (1994). L'adequació curricular individual en Educació Física. *Apunts*, nº 38, octubre 1994, 41-50. Barcelona: INEFC.
- Ruiz Sánchez, P., Fillat, A. (1995). *E.F. per alumnes amb deficiència psíquica i adaptacions curriculars*. *Acta del Curso de Formación en Educación Física*. Barcelona: Federació Catalana pro Persones amb Disminució Psíquica, APPS (documento inédito).
- Ruiz Sánchez, P. (1996). *Educació Física per a alumnes amb deficiència psíquica*, IV Jornades Societat, Esport i Diversitat, Monogràfic discapacitat psíquica. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- Ruiz Sánchez, P. (1998). Alumnos con parálisis cerebral. Consideraciones sobre adaptaciones curriculares en Educación Física. En *Actas del Curso de Actividad Física Adaptada a grupos de población con necesidades especiales*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte (documento inédito).
- Ruiz Sánchez, P. (1999). Deficiencia visual y actividad física. En Linares, P.L. y Arráez, J.M. (coord.). *Motricidad y necesidades especiales* (pp. 161-178). Granada: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales.
- Ruiz Sánchez, P. (2000a). *Dossier de la assignatura Ensenyanza de la activitat física con personas con discapacitat de las funciones mentales*. Lleida: INEFC (documento inédito).
- Ruiz Sánchez (2000b). *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, R. (1997). Les Adaptacions Curriculars Individualitzades a l'Escola Inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu, en *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. I, nº 1, 45-53. Vic: Eumo Editorial.
- Sáenz Barrio, O. (Dir.) (1994). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoi: Marfil.
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Sánchez Asín, A. (1989). *Fundamentos biológicos de la Educación. Bases para la intervención psicomotriz*. Barcelona: PPU.
- Sánchez Asín, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez Palomino, A., Torres, J. (coord.) (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Santos, E., Ensenyat, A. y Ruiz Sánchez, P. (1999). Test Incremental de potencia aeróbica máxima para usuarios de sillas de ruedas. En Varios Autores, *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives: actes del Quart Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la recreació de l'INEFC de Lleida* (pp. 507-515). Lleida: INEFC.
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sanvisens, A. (1990). Cap a una pedagogía de l'esport, *Temps d'Educació*, nº 4, 29-53. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Scheerenberg, R.C. (1984). *Historia del retraso mental*. Madrid: SIIS.
- Serra, J.R. (1988). *Ejercicio físico y enfermedad coronaria*. Barcelona: Laboratorios BOI, SA.
- Serra, J.R. (1996). *Prescripción de ejercicio físico para la salud*. Barcelona: Paidotribo.
- Simri, U. (1976). La diversidad de conceptos en Educación Física y su influencia en sus objetivos, *Revista de investigación*, nº 1. Madrid: INEF.
- Singer, R.N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Titone, R. (1966). *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje y la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Toledo, M., (1986). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Toro, S., Zarco, J. (1998). *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Toro, J. (1999). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Torralba, M.A., (1997). *Proyecto docente*. Barcelona: Universitat de Barcelona (documento inédito).
- Torralba, M.A. (1998). Alumnos con necesidades educativas especiales. En Guillén del Castillo, M. (coord.). *Curso de actualización en Didáctica y Educación Física* (pp. 501-519). Córdoba: Cajasur-Instituto Andaluz del Deporte.
- Torre, S. (1993). *Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso educativo*. Madrid: Dykinson.

- Torrents, R. (1993). *Les raons de la Universitat*. Vic: Eumo.
- Torres Monreal, S. et al. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe
- Torres, J. A., Sánchez Palomino, A. (1999). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En Sánchez Palomino, A., Torres, J. (coord.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 329-351). Madrid: Pirámide.
- UNESCO (1983). *Terminología de la Educación Especial*. París: Ibedata.
- Varios Autores (1978). *Partisans: deporte, cultura y represión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Varios Autores (1986). Hacia un nuevo modelo curricular, *Cuadernos de Pedagogía, nº 139*. Barcelona.
- Varios Autores (1993). *Deporte adaptado, actividad física y minusvalía*. La Laguna: Escuela Canaria del Deporte.
- Varios Autores (1994). Dossier: Activitats físiques adaptades: innovació educativa i esportiva, *Apunts, nº 38, octubre*. Barcelona: INEFC.
- Varios Autores (2000). Dossier: Educació Física, esport, oci i atenció a la diversitat. *Apunts, nº 60*. Barcelona: INEFC
- Vayer, P. (1977a). *El diàleg corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. (1977b). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. (1982). *El equilibrio corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez Gómez, J. (1986). Legislación. En Molina, S. (coord.) *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Verdugo, M.A. (Dir.) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Vicente Pedraz, M. (1988). *Teoría Pedagógica de la Actividad Física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Vidal, M. (1998). Descripción y análisis de la discapacidad visual: anatomía y función visual, en Ríos, M. et al., *Actividad Física Adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad* (pp. 23-25). Barcelona: Paidotribo.
- Villada, P. (1997). *Expresión Corporal*. En Castejón, F.J. et al. *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 101-135). Madrid: Pila Teleña.
- Villada, P. (1999). *Expresión corporal. El marco científico-didáctico*. En Sáenz López-Buñuel, P., Tierra, J. y Díaz Trillo, M. (coord.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, Vol I* (pp. 652-662). Huelva: Universidad de Huelva.
- Vives, J.L. (1922). *Diálogos*. Madrid: Espasa-Calpe
- Vizuete, M. (1997). *Bases teóricas de la Educación Física*. En Castejón, F.J. et al. *Ma-*

- nual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 5-43). Madrid: Pila Teleña.
- Wallon, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psiqué.
- Wallon, H. (1979). *Evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, H., Piaget, J. et al. (1982). *Los estadios en la Psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Warnock, H.M. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*, London: Her Majesty's Stationery Office.
- Weineck, J. (2001). *Salud, ejercicio y deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Werder, J.K., Bruininks, R. (1988). *Body Skills. A motor development curriculum for children. Manual*. Minnesota: American Guidance Service.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Winnick, J.P.(coord.) (1990). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign (Illinois): Human Kinetics Books.
- Winnick, J.P. (1999). *The Brockport physical fitness test manual*. Champaign (Illinois): Human Kinetics Books.
- Wolfensberger, W. (1986). Debate sobre la normalización, *Siglo Cero*, nº 105, 12-18. Madrid.
- Wolfensberger, W. (1991). *La Valorisation des Rôles Sociaux*. Ginebra: Éditions des Deux Continents.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz, M.L. (1998). La expresión corporal en el desarrollo del área de Educación Física. Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento corporal. Intervención educativa. En Guillén del Castillo, M. (coord.). *Curso de actualización en didáctica y educación físico-deportiva para postgraduados universitarios, Vol. II* (pp. 277-301). Córdoba: CajaSur-Instituto Andaluz del Deporte.
- Zazzo, R. (1976). *Manuel para el examen psicológico del niño*. Madrid: Fundamentos.

*Esta página dejada en blanco al propósito.*

## TEXTOS LEGALES

Constitución Española, 1978.

Ley Orgánica 4/1979 de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía de Cataluña.

Ley de Integración Social de los Minusválidos 13/1982 de 7 de abril (BOE 103 de 30.04.82).

Ley Orgánica de Reforma Universitaria, 11/1983 de 25.8.83 (BOE nº 209 de 01.09.83).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 de octubre (BOE 20, de 15.09.90).

Decreto 117/1984 de 17 de abril, sobre la ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario (DOGC 435 de 18.05.84).

Real Decreto 1006/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 14.06.91).

Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE 07.09.91).

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE 13.09.91).

Real Decreto 696/1995, de 2 de junio, por el se ordena la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 131 de 02.06.95).

Decreto 155/1994 de 28 de junio, por el cual se regulan los servicios educativos del Departamento de Educación (DOGC 1918 de 8.7.94).

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

Orden de 10 de julio de 1995 por la que se regula la adaptación del currículo de la educación física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el bachillerato unificado y polivalente, en la formación profesional de primer y segundo grados y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años (BOE 168 15.07.95).

Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC 2528 de 28.11.97).



Resolución de 21 de junio de 1999, que da instrucciones de organización y funcionamiento de los centros docentes públicos de Cataluña, de educación infantil y primaria, y de Educación Especial para el curso escolar 1999-2000 (DOGC nº 775 de 21.06.99).