

Pedro Ruiz,
Profesor de Educación Física Especial, INEFC-Lleida.

LA ADECUACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

El problema de la integración puede ser abordado desde diferentes orientaciones y disciplinas. Este artículo pretende analizar la cuestión desde la perspectiva del educador, relegando a segundo término aspectos referentes a la organización escolar para centrarse exclusivamente en aspectos didácticos.

La escuela, tradicionalmente, ha aplicado criterios normativos al establecer un nivel mínimo que debía ser alcanzado por todos los alumnos. No obstante, la reforma educativa muestra un especial interés hacia la atención de la diversidad, aceptando las diferencias entre los alumnos. Esto ha llevado a que el alumno con deficiencias sea atendido, no tan sólo en función de sus limitaciones, sino de las necesidades educativas que pudiese plantear. Esta orientación de la educación debe llevar a los docentes en general y a los profesores de Educación física (EF) en particular a revisar no únicamente los contenidos de sus propuestas, sino, especialmente, la adecuación de los mismos y su concreción en actividades y tareas a las demandas de sus alumnos.

El profesor de EF se encuentra ante una compleja tarea: hacer compatibles los intereses generales del grupo-clase con los de alumnos que presentan necesidades especiales, atendiendo a sus características individuales. Este artículo pretende proponer una metodología de trabajo que permita adecuar la propuesta de tarea motriz a las necesidades del alumno. Para ello, cada uno de estos dos aspectos deberá ser analizado por separado.

Palabras clave: integración escolar, necesidades educativas especiales, evaluación, tarea motriz, actividades físicas adaptadas.

Introducción

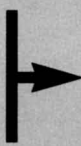
Una de las principales innovaciones conceptuales que introduce la Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE, Cortes Generales, 1990) ha sido la constante preocupación que muestra hacia el tratamiento y la atención de la diversidad. El modelo educativo que propugna esta ley plantea la necesidad de articular modalidades de actuación para grupos en progresiva diferenciación. Esta orientación debe llevar a la consecución de una escuela igualitaria. No obstante, esto no debe inducir a ofrecer programas o intervenciones uniformes para todos los alumnos. Será precisamente mediante la diferenciación como realmente se podrán respetar las motivaciones, intereses o capacidades de aprendizaje individuales o del grupo (MEC, 1989).

La diversidad del alumnado puede venir determinada por muy diversas razones: grupos étnicos con una cultura propia, diferencias socioeconómicas, procedencia geográfica (urbana o rural), edad, sexo, preferencias personales, historia educativa personal o dificultades educativas que presenten. Habitualmente, a estos últimos se les ha prestado atención en función de la deficiencia que padecían y por ello se decía que eran alumnos de educación especial.

Con el objeto de que los alumnos que padezcan dificultades no queden excluidos o marginados del sistema educativo ordinario, la escuela les deberá ofrecer la ayuda pedagógica específica que precisen. Esto supondrá un esfuerzo suplementario para todos los estudiantes que de una u otra forma estén implicados en la educación. El hecho de que se haya pasado de "alumno de educación especial" o "deficiente" a "alumnos con necesidades educativas especiales" ha supuesto algo más que un simple cambio terminológico.

Brennan (1988) considera que hay 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 especial o modificado o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente".

Es evidente que desde esta perspectiva se atiende principalmente a las capacidades que pueda presentar el alumno y no tanto a sus limitaciones o dificultades. Necesariamente, tener en cuenta sus necesidades educativas especiales va a implicar que se le ofrezcan una serie de ayudas, independientemente de que el alumno lo pueda precisar en un momento determinado de su escolarización o de forma más o menos permanente. No obstante, algunos autores como Córdoba (1991) prefieren utilizar el término "diferencias individuales", ya que también abarca a los niños que en un momento determinado de su proceso educativo presentan alguna dificultad y no tan sólo los que tienen un déficit más o menos permanente.

Evolución de los aspectos básicos en la atención de alumnos con dificultades escolares		
	ANTERIORMENTE	ACTUALIDAD
TERMINOLOGÍA	- Deficiente - Alumno de ed. especial - Disminuido	 alumno con necesidades educativas especiales (NEE)
ACCIÓNES	atención según deficiencia	 ayudas en función de diferencias individuales
MODELO	- Educación ordinaria - Educación especial	 educación
PROGRAMA	P.D.I.	 A.C.I.

Cuadro 1

La adecuación curricular individualizada

Para poder dar respuesta a la diversidad se deberán emprender una serie de acciones en el plano de la acción educativa. No sólo habrá que buscar respuestas en el campo de los valores, en las actitudes intelectuales y afectivas, sino que el reto deberá resolverse en función de cada marco y en un triple ámbito: el organizativo, el curricular y el metodológico (Rué, 1993). Para poder atender las necesidades especiales de ciertos alumnos, durante bastantes años se ha insistido especialmente en la importancia del programa. Así, la Administración elaboró los Programas de Desarrollo Individual (Departament d'Ensenyament, 1984), en los que se ponía el máximo énfasis en la consecución de objetivos, sin prestar excesiva atención a otros aspectos, como la metodología.

Últimamente se ha producido un significativo cambio de orientación en la Administración educativa, ya que tanto el MEC (1989) como el Departament

d'Ensenyament en Catalunya (1990), al redactar el Diseño Curricular de Base (DCB) para Primaria, elaboran una propuesta curricular lo suficientemente flexible para que, mediante adaptaciones individualizadas, se puedan atender las necesidades especiales que planteen ciertos alumnos.

El sistema educativo ha sufrido una profunda transformación, no tan sólo terminológica, sino también conceptual. Esto ha llevado a que los Programas de Desarrollo Individual hayan sido sustituidos por las Adecuaciones Curriculares Individualizadas (ACI). Ruiz (1989) indica que, a pesar de que la mayoría de profesionales estaba familiarizada con el primer término, el segundo implica una concepción del currículo escolar más abierta y flexible.

A pesar de que todas las programaciones son adecuaciones del currículo general a una realidad en particular, la ACI pretende dar respuesta a las necesidades educativas específicas que pueda presentar un alumno en particular. Por otro lado, ofrece la ventaja de que, en gran medida, se remite al currículo

escolar ordinario y tiene una fuerte carga normalizadora.

Si realmente nos estamos refiriendo a una escuela flexible e integradora, abierta a todos los alumnos del sistema escolar, habrá que utilizar las vías adecuadas que posibiliten atender a los niños con necesidades educativas especiales. No será necesario buscar procedimientos específicos y extraños que nos alejen de lo cotidiano, ya que no estaríamos facilitando la aplicación de los principios de normalización e integración escolar. Por ello, en la medida de lo posible, se partirá del DCB para, posteriormente, realizar las adecuaciones curriculares que se estimen oportunas y que atiendan a las necesidades de cada alumno.

A pesar de que la propia Administración educativa (MEC y comunidades autónomas) califica a sus diseños curriculares de "abiertos", algunos autores como Puigdemívol (1992) matizan, indicando que son "semiabiertos". Esto indica que el primer nivel de concreción es prescriptivo, ya que a partir de los objetivos generales de la educación obligatoria se determinan tanto los objetivos generales de etapa como dentro de éstos los generales y terminales de cada área, quedando asociados a los bloques de contenido. Evidentemente, la determinación de los objetivos terminales de etapa limitan la posibilidad de poder calificar la propuesta curricular de totalmente "abierta".

En realidad, esto da pie a que la mayor parte de centros escolares, consciente o inconscientemente, realicen adecuaciones curriculares de forma continuada, ya que, partiendo del DCB, hacen sucesivas concreciones para reflejar su propia realidad escolar. El actual modelo defiende el trabajo en equipo de todos los profesionales del centro al quedar implicados mediante el proyecto educativo (PEC) y curricular (PCC) de centro y por la adecuación del currículo a un nivel concreto, para dar paso posteriormente a la programación de aula (Puigdemívol, 1982) (ver la figura 1). Todo diseño curricular que se precie de realista supone una sucesiva adecua-

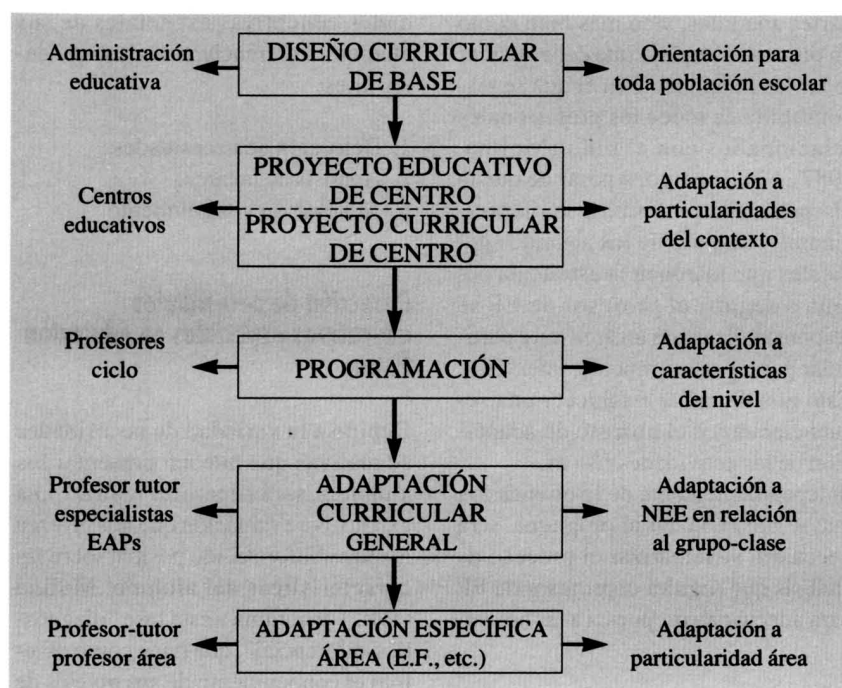


Figura 1. Adecuación sucesiva del DCB (modificado de Blanco, 1989)

ción a un contexto educativo en particular. Así, partiendo del DCB se pasa al PEC y PCC mediante la elaboración de sucesivas adaptaciones hasta detallar las programaciones en aula.

En determinadas ocasiones, ciertos alumnos presentan importantes dificultades para conseguir una plena autonomía personal con los medios que habitualmente le ofrece la escuela. Para evitar que se ponga en peligro su integración escolar se hace necesario adoptar medidas suplementarias. Será entonces cuando habrá que recurrir a las adecuaciones curriculares individualizadas.

La adecuación curricular individual en la educación física

Las necesidades especiales que puedan presentar los alumnos nos llevarán a realizar diferentes adaptaciones del currículo (Hogson, Clunies-Ross, Hegarty, 1984):

1. Currículo ordinario. Los alumnos

continúan con el currículo ordinario, pero se ponen medios específicos a su alcance (materiales adaptados, supresión de barreras arquitectónicas, etcétera).

2. Currículo ordinario con alguna modificación. Siguen el currículo ordinario, aunque determinados contenidos son omitidos o sustituidos por otros más en consonancia con sus necesidades educativas especiales.
3. Currículo ordinario con modificaciones significativas. A pesar de que se siguen manteniendo los núcleos básicos del currículo ordinario, el ritmo de aprendizaje es significativamente más lento casi en todas las áreas.
4. Currículo diferenciado del ordinario con modificaciones. Se llega a dar prioridad a contenidos básicos de autonomía personal, social, de lenguaje y numeración.
5. Currículo muy diferenciado o especial. Suelen ser currículos específicos que anteponen contenidos referidos a habilidades de autonomía personal y social.

Esto corresponde a las grandes adaptaciones que se pueden realizar respecto al currículo en general. Sin embargo, en EF, también será necesario que la tarea motriz se adecue a las características del alumno. Posiblemente se tenga que modificar determinadas actividades físico-deportivas para que sean accesibles a individuos que presentan ciertas dificultades. Por ello, a este tipo de prácticas las denominaremos "actividades físicas adaptadas".

Vincent (1985) afirma que la adaptación no es un fin en sí mismo, sino que es un procedimiento mediante el cual se puede modificar cualquier variable con el objetivo de favorecer el desarrollo del individuo, empleando las actividades físicas. Gallahue (1987) señala que las actividades físicas incluidas en los programas educativos deberán ser modificadas en función de las limitaciones físicas, mentales o emocionales que pueda padecer el grupo o individuos. No obstante, no habrá que atender únicamente a la deficiencia primaria, sino también a las dificultades del aprendizaje que pueda presentar el alumno.

Estos dos autores supeditan la modificación que se realice en la actividad a las características del individuo. Por ello, no se podrá hablar de la adaptación de las actividades físicas en abstracto, sino que será necesario prever en todo momento las necesidades que pueden plantear los posibles practicantes. Tal y como señalaba Vincent (1985), podemos manipular o modificar múltiples variables para hacer que la actividad física sea accesible a estos individuos. En definitiva, se tratará de conocer cuáles son aquellos elementos o factores que condicionan directamente la práctica para que el conductor o director de la actividad pueda tenerlos en cuenta y los modifique.

Las adaptaciones introducidas en las actividades físicas no podrán ser realizadas al azar, sino que deberán responder a determinados criterios racionales. Por ello, habrá que realizar un

exhaustivo análisis tanto de la actividad como del alumno.

Proceso de adaptación de las actividades físicas

Independientemente de que se trate de un aula de un colegio ordinario con alguno de sus alumnos con dificultades de aprendizaje o de otra ubicada en un colegio específico, podemos encontrar escolares con niveles y necesidades bien diferentes que será necesario tener en cuenta (ver la figura 2).

Será necesario diversificar niveles dentro del grupo-clase y adaptar la tarea en la medida de lo posible a las características del alumno en cuestión. La ACI no será entendida como un conjunto de

partes añadidas, sino más bien como un proceso complejo que debe abarcar todas las funciones y en el que se responsabiliza a todos los profesionales relacionados con el niño (Molina, 1987). Sin embargo, a pesar de que la discusión interprofesional sea imprescindible, después de los acuerdos generales que marquen la estrategia común a seguir, el profesor de EF se responsabilizará de un área muy particular para, posteriormente, intervenir. Esto nos llevará a establecer una secuenciación en el proceso de adaptación de las actividades físicas.

Independientemente de la orientación que se pretenda dar al programa, será necesario sistematizar el proceso de análisis que seguirá el profesor de EF para adecuar su propuesta a las necesi-

dades educativas especiales de sus alumnos. Diferenciaremos las siguientes fases:

1. Detección de necesidades.
2. Análisis de la tarea.
3. Adaptación y seguimiento.

Detección de necesidades educativas especiales en educación física

Debido a la variedad de necesidades educativas que pueden presentar los alumnos, será necesario realizar una exhaustiva evaluación que nos ofrezca la mayor información posible sobre las características del alumno. Molina (1987) denomina a esta fase "diagnóstico diferencial", que tiene como objetivo el conocimiento de sus niveles de desarrollo psicobiológico, pedagógico, social.

Sin embargo, Puigdemívol (1992) justifica la evaluación inicial, argumentando que, por un lado, pretende la constatación explicativa del nivel de aprendizaje del alumno y, por otro, la valoración de la metodología más adecuada para conseguirlo. Monereo (1988), al analizar los diferentes sistemas de instrucción individualizados, afirma que la mayor parte de ellos están centrados en la evaluación del alumno, ya que de este proceso se deriva el resto de componentes del programa. Por su parte, Ruiz (1989), al primer componente de la ACI lo denomina evaluación y valoración psicopedagógica.

Evaluación de las características generales de la deficiencia

Anteriormente habíamos comentado el riesgo de etiquetar a un individuo y de suponerle una serie de características en función de su deficiencia. Sin embargo, esto no significa que la debamos olvidar. Desde la perspectiva de la acción motriz será importante atender a las características de aquella, recurriendo a la bibliografía, ya que en cierta manera indicará si se trata de una de-

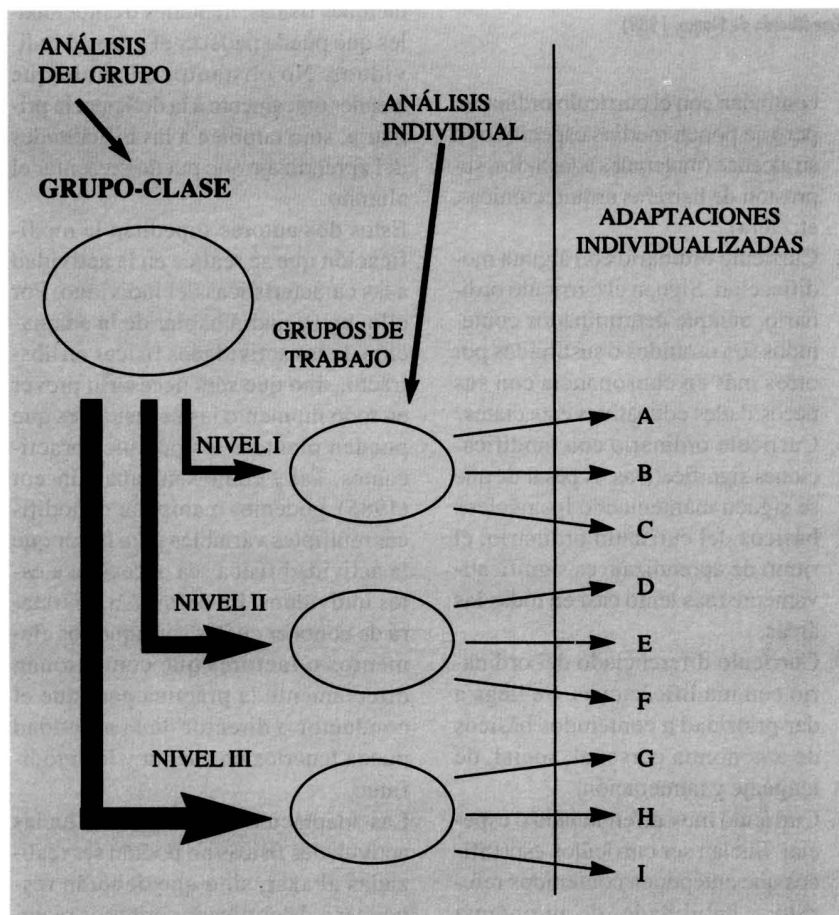


Figura 2. Diversificación de niveles y necesidades educativas especiales en EF

ficiencia con alteraciones en el mecanismo perceptivo (deficiencias sensoriales), decisorio (deficiencias cognitivas o alteraciones de la personalidad) o ejecutor (deficiencias motrices y fisiológicas). Con esta información, ya estaremos en condiciones de orientar de forma general las adaptaciones que se tenga que efectuar.

No será tan necesario atender al origen de la deficiencia como a las implicaciones educativas que pueda tener para el alumno. La bibliografía existente nos posibilitará conocer a nivel general las características de la misma, sin que ello necesariamente nos lleve a suponer que el individuo en cuestión cumple con todas ellas. No tenemos que olvidar que lo que mayor información nos puede aportar es el conocimiento de las necesidades educativas especiales que pueda presentar.

Evaluación de entrada

Multitud de variables habrán confluído para que dos alumnos con una misma deficiencia presenten necesidades educativas diferentes:

- Importancia de la afectación.
- Estimulación recibida.
- Condiciones del entorno (familia, escuela, etcétera).
- Experiencias anteriores.
- Actitud ante la deficiencia.
- Momento de aparición de la deficiencia.
- Etcétera.

Si en la fase anterior nos referíamos a las características de la deficiencia en particular, en esta segunda fase será necesario remitirse a un individuo en particular. Monereo (1988) utiliza acertadamente la expresión “evaluación de entrada” para referirse al bagaje académico-conductual que presenta cada alumno al comienzo del programa. Esto le permite diferenciarla a su vez de la “salida del programa”, donde se pretende cuantificar y comparar el cambio experimentado por el alumno al final de la intervención educativa.

Percepción corporal	Percepción del entorno
• Noción del propio cuerpo • Equilibrio	• Percepción espacial • Percepción temporal

Cuadro 2

La información que se recopile deberá de estar sistematizada y ordenada, desechando la superflua, para poder filtrar únicamente aquella que realmente pueda ser significativa para la enseñanza. Diferenciaremos entre:

Características físico-anatómicas

En multitud de ocasiones los alumnos suelen mostrar alteraciones corporales que en cierta forma comprometen su adecuado desarrollo. No obstante, no habrá que confundir la identificación que pueda hacer el profesor de EF de estas anomalías con el diagnóstico que realice el médico, ya que ambas evaluaciones se complementan. La información recopilada podrá ser clasificada en:

- Alteraciones de la mecánica corporal (columna vertebral, alteraciones articulares, musculares, etcétera).
- Alteraciones fisiológicas (respiratorias, digestivas, renales, cardíacas, etcétera) y sus implicaciones sobre la práctica de actividades físicas.

Características motrices

La motricidad del individuo se fundamenta en un conjunto de factores estrechamente interrelacionados que determinan su eficiencia motriz. Será sumamente importante que el profesor de EF conozca la conducta motriz del alumno, porque será éste su principal ámbito de intervención. En este texto no prestaremos especial atención a los procedimientos utilizados para recabar la máxima información posible, ni entraremos en debates de si serán más o menos normativos o cualitativos; no obstante, distinguiremos entre:

- Cualidades perceptivo-motrices. Las cualidades perceptivo-motrices se refieren a la capacidad del individuo para emitir una respuesta motriz después de haber recibido información proveniente del interior o del exterior. Habrá que diferenciar entre el conocimiento del propio cuerpo o somatognosia y el de la realidad externa o exteroognosia (Camerino y Castañer, 1991) (ver el cuadro 2).
- Habilidades motrices básicas. Sobre la base del desarrollo perceptivo del niño durante los primeros años, éste adquiere una serie de habilidades que McClenaghan y Gallahue (1985) llaman “patrones locomotores elementales”. A pesar de que a este tipo de habilidades no se les suele prestar excesiva atención, posiblemente debido a la dificultad que presentan para poder ser evaluadas, pueden ofrecer una valiosa información al profesor respecto al desarrollo motriz general del niño. Sánchez (1984) las denomina “habilidades y destrezas básicas” y considera las siguientes: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones. La evaluación de estas habilidades puede delatar posibles dificultades motrices en el alumno, ya que estas habilidades continuamente aparecen en cualquier sesión de educación física.
- Cualidades físicas básicas. Analizaremos cuáles son los niveles que presenta el alumno con respecto a la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad, así como a las combinaciones que puedan darse entre ellas (potencia, agilidad, etcétera). A pesar de que existen numerosos estudios de los que se deducen valores

normativos aplicados a amplias poblaciones, no será necesario referirse específicamente a ellos. Únicamente se tendrán en cuenta cuando las desviaciones que se produzcan sean especialmente alarmantes.

Características sociomotrices

Durante el periodo escolar serán fundamentales las relaciones que el niño establezca con sus compañeros, porque será a partir del contacto diario como se desarrollarán las bases de la conducta social del niño. Dependiendo de cuál sea la actitud que él muestre hacia sus compañeros y viceversa, se constituirá su personalidad.

Si el niño ha desarrollado adecuadamente sus capacidades perceptivo-motrices, posiblemente esté en óptimas condiciones de adquirir una adecuada conducta sociomotriz. A partir de la conducta lúdica que desarrolle junto a compañeros, estará estimulando la adquisición de determinadas capacidades cognitivas (Ruiz, 1993).

El análisis realizado deberá tener una amplia perspectiva, que nos llevará a diferenciar entre:

- **Análisis cualitativo.** Atenderemos a la naturaleza de las interrelaciones establecidas mediante acciones motrices, ya que nos permitirá explicar multitud de situaciones y comportamientos. Principalmente analizaremos con quién establece relaciones motrices durante acciones ludo-colectivas (Ruiz, 1990).
- **Análisis cuantitativo.** También habrá que registrar el número de interacciones establecidas, ya que será un aspecto que nos podrá indicar el grado de implicación y participación en el juego. Posteriormente, se buscará una explicación a su participación, aunque de forma general podrá ser debida a la existencia de dificultades perceptivo-motrices, alteraciones que limitan su movilidad o dificultades de interrelación grupal.
- **Conductas disruptivas.** En ocasiones, ciertos alumnos manifiestan de-

terminadas conductas, denominadas disruptivas porque interfieren su aprendizaje escolar, perturbando la adquisición y desarrollo de habilidades básicas tanto en sí mismo como en ciertos compañeros (Garrido y Pérez, 1988). En determinadas ocasiones, la conducta motriz de ciertos niños dificulta el desarrollo habitual de la sesión de EF, produce interrupciones, no acepta normas básicas de convivencia, etcétera. Estas conductas deberán ser identificadas, atendiendo al marco en el que se manifiestan, para posteriormente proponer un programa de intervención.

Evaluación del estilo de aprendizaje

No basta tan sólo con conocer cuál es la conducta de entrada que manifiesta el alumno, sino que será fundamental atender al "estilo de aprendizaje". Así denominaremos al contexto idóneo favorecedor del aprendizaje. Como consecuencia de la diversidad, cada alumno tendrá unas características particulares que harán que alcance su mejor rendimiento en unas determinadas condiciones de enseñanza. Revisando la literatura, Monereo

(1988) encuentra dos corrientes respecto al estilo de aprendizaje:

1. Centrada en el procesamiento de la información en el modelo cognoscitivo (Kagan y Kogan, 1970; Whittle y Zivin, 1981). Esta corriente toma cuatro dimensiones:

- **Modalidad sensorial preferente.** Es la habilidad que muestra un individuo para aprender y retener la información por determinados canales sensoriales. Prioritariamente, habrá que buscar una alternativa a aquéllos que muestren alguna alteración. En el caso de los invidentes, la información se transmitirá por vía auditiva, táctil o quinesésica. Por ello, en la medida de lo posible, se buscará la diversificación de la información.
- **Atención controlada.** Observar durante cuánto tiempo es capaz un alumno de prestar atención a la realización de una misma tarea.
- **Reflexión-impulsividad.** Analizar la tendencia del alumno a responder de forma más o menos reflexiva, cometiendo mayor o menor número de errores.

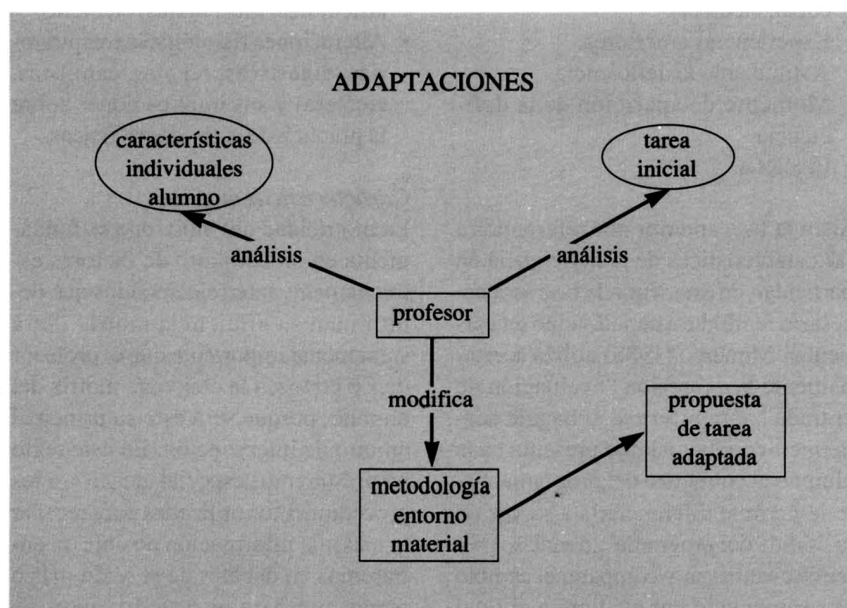


Figura 3. Adaptación de tareas en EF

- Capacidad de procesar información. Abarca las capacidades de abstracción y comprensión.
- Refuerzos idóneos. Se tendrá en cuenta cuáles son los reforzadores preferidos por el alumno.
- Preferencia de agrupamientos. Grupos de trabajo en los que el alumno se encuentra más a gusto.

2. Línea ecléctica y pragmática, representada por Dunn y Dunn (1978):

- Elementos ambientales: sonido, luz, temperatura, etcétera.
- Elementos cognoscitivos: motivación, persistencia, responsabilidad.
- Elementos sociológicos: preferencia de agrupamiento.
- Elementos físicos: alcance perceptivo, alimentación, tiempo, movilidad.

A todos estos aspectos habrá que añadir las características de la metodología que utilice el profesor. Atenderemos a la forma de presentar las tareas, así como a la definición de la misma, lo que determinará el grado de "directividad". Éste deberá estar en concordancia con la mayor o menor eficacia que pueda tener para un determinado alumno.

Análisis de la tarea

Finalmente, para poder hacer una propuesta de tareas que se adecue a las demandas del alumno, no basta tan sólo con conocer las necesidades de éste. Será necesario profundizar en el análisis de características y naturaleza de las que se deseen proponer, para adecuarlas a las demandas del alumno (ver la figura 3).

Múltiples autores han analizado y clasificado las tareas motrices, utilizando diferentes criterios. Sánchez (1984), siguiendo los modelos de procesamiento de la información propuestos por Welford y Marteniuk, atiende al predominio de uno u otro mecanismo motor:



- Mecanismo perceptivo.
- Mecanismo decisorio.
- Mecanismo ejecutor.

Por su parte, Famose (1986, 1990) identifica e interrelaciona diferentes parámetros de naturaleza bioinformacional en la tarea:

- Objetivo.
- Operaciones.
- Acondicionamiento del material.
- *Feedback*.

Duran (1986), por su parte, tiende a analizar los aspectos bioenergéticos según la intensidad y duración de la propia tarea. Champion (1986) estudia cuestiones relativas a la organización del grupo y a las acciones que realice cada miembro según la tarea que se le proponga. Parlebas (1988) diferencia entre tareas psicomotrices y sociomotrices según la participación de uno o varios jugadores. Esta propuesta es enriquecida y desarrollada por el Grup d'Estudi Praxiológic de l'INEFC de





Lleida (1993), para lo cual tiene en cuenta la existencia o ausencia de colaboración, oposición y competición, la cual da lugar a ocho clases de prácticas diferentes. Las últimas corrientes de la educación especial definen la aplicación de sistemas de trabajo cooperativo, ya que favorece la enseñanza y aprendizaje en situación de heterogeneidad (Rué, 1993). Esta propuesta puede ayudar en gran manera al profesor de EF a poder seleccionar y conocer en profundidad la naturaleza de las acciones de cooperación para su posterior aplicación y adecuación a las demandas de la clase.

Como veremos, las tareas motrices pueden ser clasificadas desde diferentes perspectivas. En el caso que nos ocupa, no será relevante discutir acerca de la idoneidad de cada clasificación. No nos inclinaremos por ninguna de ellas en particular, ya que si atendemos tanto a las características del alumno como a los objetivos, será más conveniente optar por aquel procedimiento

que más se adecue a las necesidades de cada situación en particular.

Adaptación y seguimiento

Después de haber analizado la naturaleza de la tarea estaremos en condiciones de modificarla y adecuarla a las capacidades del alumno con necesidades educativas especiales. Las posibilidades de intervención del profesor sobre la tarea se refieren a estos tres niveles: adaptaciones metodológicas, adaptaciones del entorno y material, y adaptaciones de la tarea.

Adaptaciones metodológicas

Tradicionalmente ha existido una preocupación en diferentes autores basada en el establecimiento de objetivos que debían ser alcanzados por los alumnos. Posteriormente, el interés quedó centrado en los contenidos. No es éste el caso de Brennan (1988), que afirma haber llegado a la conclusión de que el método es más importante

que aquellos, "lo que importa es la manera en que los profesores generan entusiasmo y planifican el programa". Este mismo autor define el método como el conjunto de relaciones y comunicaciones existentes en la escuela mediante las cuales los alumnos asimilan actitudes y valores que afectan a su conducta.

Rodríguez (1992) considera que la metodología es el gran recurso de las ACI. Posiblemente, con ese término podamos referirnos a la totalidad de acciones que el profesor desarrolla en su quehacer docente. Sin embargo, será necesario analizarlas detenidamente. Zakrajsek y Carnes (1986) diferencian entre métodos centrados en la enseñanza, en los que se presta especial atención a los elementos que intervienen en la comunicación, y los centrados en el aprendizaje del alumno. Variados aspectos caracterizan la actuación del profesor ante la clase, siendo todos ellos susceptibles de ser modificados para adecuarse a las necesidades que planteen los alumnos:

- Canales utilizados para transmitir la información.
- Información individual o grupal.
- Situación del alumno respecto al profesor.
- Momento en el que se informa.
- Trabajo individual o grupal.
- Reforzadores y motivaciones.
- Mayor o menor definición de las tareas propuestas.
- Carga afectivo-relacional.

Adaptaciones del entorno y el material

Tanto el material utilizado como las instalaciones son elementos de apoyo de la acción docente que pueden tener un peso decisivo en el proceso de adecuación al alumno. Clasificamos las adaptaciones del material y las instalaciones, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Adaptaciones del material

- Potenciador de las capacidades de

movilidad (por ejemplo, silla de ruedas, patinete, prótesis).

- Informativo. Supone una fuente alternativa de información (balón con cascabeles, bandas rugosas en el suelo, colores llamativos, audífonos, cintas coloreadas, etcétera).
- Manipulativo. Suple las posibles dificultades de manipulación del alumno (pelotas de goma-espuma o trapo, *boccia*, *sticks* o raquetas adaptadas al miembro).
- Motivante. Deberá ser del agrado de los usuarios (materiales alternativos, llamativos, nuevos).
- Protector. Pretende evitar las consecuencias de posibles caídas, impactos, choques, etcétera (rodilleras, casco, gafas protectoras).

Adaptación de las instalaciones

- Ausencia de barreras arquitectónicas.
- Supresión de obstáculos (para invidentes).
- Superficies antideslizantes.
- Superficies no abrasivas.
- Espacios bien delimitados.
- Evitar pendientes pronunciadas.

Adaptación de la tarea

Si conocemos tanto las características del alumno como las de la tarea, estaremos en condiciones de poder realizar una adecuada propuesta de trabajo. En función de la naturaleza de las tareas previstas se podrán tomar medidas que nos aseguren la adecuación al nivel del alumno.

No tan sólo se trata de modificar la dificultad de la tarea, sino también de tener en cuenta la forma de presentarla al alumno. Monereo (1988), al igual que otros autores (Auxter y Pyfer, 1989), indica que la definición de objetivos operativos puede adecuarse al alumno, y especifica un verbo anexo que puede servir de alternativa al inicial, modificando las condiciones de aplicación o variando el criterio de ejecución. Por ejemplo, "el alumno lanzará (dejará ir) la pelota hasta...", en el caso de que tuviese dificultades de ma-

nipulación para poder sostener el móvil.

Seguimiento

A pesar de que antes de la intervención se hayan establecido determinadas adaptaciones, durante la propia sesión de EF tendremos la oportunidad de comprobar cómo ciertas tareas no se acaban de ajustar específicamente a la previsión inicial, por lo que será necesario introducir de nuevo pequeñas modificaciones que se adecuen a la realidad.

La propia ejecución puede ser a su vez empleada como un procedimiento para evaluar. En esta línea, Zakrajsek y Carnes (1986) afirman que las propias tareas pueden ser una herramienta de diagnóstico para la evaluación, registrando las conductas que se dan para, posteriormente, proponer nuevas tareas adaptadas al nivel del alumno.

Si en la educación ordinaria la evaluación continua desempeña un relevante papel, cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales, el profesor debe prestar continuamente atención a sus evoluciones, para ir corrigiendo posibles desajustes y poder así reconducir la práctica. La observación sistemática puede ser una metodología que nos permita profundizar más en el conocimiento de las necesidades de ciertos escolares (Sánchez Asín, 1992).

Conclusiones

Actualmente se ha superado la etapa en la que se identificaban los programas de desarrollo individual con listados de objetivos a alcanzar sin que se aportasen soluciones a situaciones reales (Molina, 1987). Es necesario revisar metódicamente las particularidades que puedan presentar los alumnos, con la finalidad de poder ofrecer una atención individualizada.

La integración escolar supone un debate continuamente abierto que tiene que ir más allá de la discusión de la con-

veniencia de unos u otros contenidos. La realidad demuestra que la naturaleza de los problemas del profesor de EF ante la integración son muy diferentes. Se encuentra ante una clase con niveles diferenciados y con alumnos que precisan una atención especial. Su recurso en este caso será adaptar las tareas motrices a las necesidades físicas especiales. Esto le va a suponer no tan sólo atender a las características del niño, sino también analizar exhaustivamente la tarea inicial para posteriormente modificarla y diversificarla.

La propuesta curricular de EF debe ser algo más que el diseño caprichoso del profesor nacido en su mesa de trabajo. La adaptación de la enseñanza debe ser realizada desde una perspectiva ecológica, en la que el contexto educativo tenga presente las diferencias individuales (Córdoba, 1991). La escuela actual debe necesariamente tener presente que el aprendizaje es un proceso individual y, en consecuencia, diferenciado. Por todo esto, desde la EF se deberá necesariamente analizar la realidad educativa (contexto escolar), para poder hacer propuestas que tengan en cuenta la diversidad y, en consecuencia, favorezcan la integración escolar de alumnos que tradicionalmente han sido relegados a entornos segregados.

Bibliografía

- AUXTER, D. y PYFER, J. (1989) *Adapted Physical Education and Recreation*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- BRENNAN, W. (1988) *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- CAMERINO, O. y CASTAÑER, M. (1991) *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE.
- CHAMPION, E. (1986) "A propos de la dimensionnalisation des tâches de groupes: Les facteurs concernant l'organisation du groupe selon la tâche assignée", en "Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive", *Dossiers EPS*, 1, julio, p. 33-39.
- CORDOBA, M. (1991) "Un enfoque ecológico para la adaptación de la enseñanza", en *Temas Actuales de Educación Especial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- CORTES GENERALES (1990) *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*. Madrid: BOE.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1984) *Disseny Curricular per a la Elaboració de Programes de Desenvolupament Individual*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990) *Disseny Curricular. Ensenyament Primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- DURAN, M. (1986) "Les exigences bioénergétique des tâches motrices", en "Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive", *Dossiers EPS*, 1, julio, p. 23-30.
- FAMOSE, J. P. (1986) "Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information", en "Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive", *Dossiers EPS*, 1, julio, p. 9-21.
- FAMOSE, J. P. (1990) *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. París: INSEP.
- GARRIDO, I. y PEREZ, M. (1988) "Conducta disruptiva en el aula", en MAYOR, *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- HODGSON, N., CLUNIES-ROSS, L. y HEGARTY, S. (1984) "Learning together. Teaching Children with Special Educational Needs in the Ordinary School", en RUIZ (1989) *Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GALLAHUE, D. (1987) *Developmental physical education for today's elementary school children*. Nueva York: McMillan Publishing Company.
- GRUP D'ESTUDI PRAXICOLOGIC INEFC-LLEIDA (1993) "Cap a la construcció d'una disciplina praxiològica que aculli i estudiï la diversitat de pràctiques corporals i esportives existents", en *Apunts de Educació Física y Deportes*, 32, p. 19-27.
- MCCLENAGHAN, B. y GALLAHUE, D. (1985) *Movimientos fundamentales. Su desarrollo y rehabilitación*. Buenos Aires: Ed. Panamericana.
- MEC (1989) *Diseño Curricular de Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MOLINA, S. (1987) *Integració a l'aula del nen deficient. El programa de desenvolupament individual*. Barcelona: Ed. Graó.
- MONEREO, C. (1987) *Integració Educativa: Sistemes i tècniques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- PARLEBAS, P. (1988) *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Ed. Unisport, Junta de Andalucía.
- PUIGDELLIVOL, I. (1992) *Programació d'aula i adequació curricular. El tractament de la diversitat*. Barcelona: Ed. Graó.
- RODRIGUEZ, J. A. (1992) *Las adaptaciones curriculares*. Madrid: Ed. Alhambra Logman.
- RUE, J. (1993) "Un reto educativo y político", en *Cuadernos de Pedagogía*, 212, marzo, p. 8-10.
- RUIZ, N. (1989) *Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- RUIZ, P. (1990) "Propuesta interdisciplinar de la Educación Física en el niño con parálisis cerebral", en *Jornadas Técnicas de Minusval*. Lleida.
- RUIZ, P. (1993) "Deficiencia visual y actividades físicas adaptadas", en *Deporte Adaptado (Actividad física y minusvalía)*. Santa Cruz de Tenerife: Escuela Canaria del Deporte.
- RUIZ, P. (1993) "Juego motor e integración social de alumnos con deficiencias: aproximación socio-praxeológica", en *Apunts de Educació Física y Deportes*, 32, junio, p. 91-97.
- SANCHEZ ASIN, A. (1992) *Evaluación e intervención en educación especial*. Barcelona: Ed. PPU.
- SANCHEZ BAÑUELOS (1984) *Bases para una didáctica de la educación física*. Madrid: Gymnos.
- VICENT, B. (1985) "Le sport adaptée pour handicapés mentaux", en "Handicaps et Inadaptations", *Les Cahiers du CTNERHI*, 30, p. 67-77.
- ZAKRAJSEK, D. y CARNES, L. (1986) *Individualizing Physical Education*. Champaign, IL.: Ed. Human Kinetics.