



Molina, J.; Sa Pinto, M.A; Leite, P.M. (2011). Educational differentiation in the area of Physical Education: students with cerebral palsy integrated. *Journal of Sport and Health Research*. 3(3):179-190.

Original

DIVERSIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL ALUMNADO INTEGRADO CON PARÁLISIS CEREBRAL

EDUCATIONAL DIVERSIFICATION IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION: STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY INTEGRATED

Molina, J.¹; Sa Pinto, M.A.²; Leite, P.M.².

¹University of Murcia. Faculty of Education. Spain.

²University of Porto. Faculty of Sport. Portugal.

Correspondence to:
Jesús Molina Saorín
 Universidad de Murcia. Facultad de Educación
 Campus Universitario de Espinardo, sn. Espinardo (Murcia)
 Spain
 Teléfono: +34 868 88 80 39
 Email: jesusmol@um.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
 Martos (Spain)*



Received: 09-12-2010
 Accepted: 25-05-2011



RESUMEN

A través de este estudio, hemos conocido la percepción de los profesores de Educación Física en cuanto al uso de la diversificación pedagógica como elemento sustancial para mejorar la calidad del proceso de enseñanza, sobre todo en lo relativo a la inclusión de alumnos con parálisis cerebral y en silla de ruedas. Se trata de un estudio llevado a cabo en el curso 2009/10 y realizado en Portugal, con 89 profesores de Educación Física pertenecientes a la ciudad de Braga. La metodología utilizada ha sido cualitativa, con el diseño de una entrevista semi-estructurada y la generación de una serie de categorías de análisis (diversidad, especificidad, secuencialidad y eliminación-substitución de contenidos). Para el tratamiento de la información presentada hemos utilizado el programa Nvivo 8, resaltando una serie de conclusiones entre las que destacamos la demanda del profesorado por diversificar los contenidos (ofreciendo tareas más específicas para este alumnado), establecer una secuencia ordenada para la ejecución de las tareas, reducir el número de contenidos y, también, presentar los contenidos en progresión.

Palabras clave: Parálisis cerebral; inclusión; diversificación pedagógica; percepción docente.

ABSTRACT

Through this study, we analyzed the perception of physical education teachers in the use of pedagogical diversification as a substantial element in improving the quality of the teaching process, especially as regards the inclusion of students with cerebral palsy. This is a study conducted in 2009/10 and made in Portugal, with 89 teachers of Physical Education belonging to the city of Braga. The methodology used was qualitative, with the design of a semi-structured interview and the generation of some categories of analysis (diversity, specificity, sequencing and deletion-substitution of contents). We used the Nvivo 8 program for the analysis of the information presented, highlighting several conclusions that reflect the demand of teachers to diversify the content (giving specific tasks to these students), to establish an ordered sequence to execute task, reduce the number of content and also present the content progressively.

Keywords: Cerebral palsy; inclusion; pedagogical diversification; teacher perception.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se defiende el respeto por las diferencias del alumnado a través de la inclusión de todos los alumnos en la misma escuela, respetando la diversidad de una forma efectiva (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003). No se defiende, únicamente, la igualdad de acceso, sino también la igualdad de éxito. De esta forma, los alumnos con parálisis cerebral y en silla de ruedas, integrados en las escuelas ordinarias, deberán ser objetivo de propuestas pedagógicas que promuevan su proceso de desarrollo académico y crecimiento personal (Muñoz y Antón, 2006; Ríos, 2005). En los últimos años, y como consecuencia de diversos cambios educativos acaecidos, y acelerados por factores como la masificación escolar, asistimos al establecimiento de un discurso en defensa de la inclusión (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003). La aparición de la escuela obligatoria, permitió que algunos sectores de la población (tradicionalmente ausentes en ella), tuviesen una presencia más fuerte en el sistema educativo. En ese sentido, parecía natural que los alumnos con parálisis cerebral también comenzasen a formar parte de la comunidad educativa escolar (Molina e Illán, 2008). Los profesores comenzaron a enfrentarse con una diversidad de alumnos extrema, a los cuales se asociaban los alumnos con parálisis cerebral y en sillas de ruedas (Bernardo y Matos, 2003). Desde este panorama, se hacía necesario considerar la diferencia, y como tal, todas las acciones que los profesores deben establecer en función de las diferencias de su alumnado (Castillo, Martínez-López y Zagalaz, 2010). Siguiendo a autores de aquella época, como Morin y Palmarini (1974), existía un doble imperativo que condujo a contradicciones, pero que no pudo desarrollarse y afirmarse en la preservación o en la escucha, ni tampoco en cultivar y desarrollar la diferencia, desde la consideración de que tenemos el derecho de ser iguales siempre que la diferencia nos haga inferiores. Es decir, tenemos derecho a ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracterice (Santos, 1995). En este contexto, se pone de relieve el nuevo papel de la escuela y, específicamente, de los profesores, realzando la idea de que *“la consciencia del niño/a no es algo individual (y mucho menos individualizado)”* (Gramsci, 1978, p. 131). Sin embargo, la presencia real de alumnos con parálisis cerebral en las clases, junto a la existencia de políticas educativas defensoras del principio básico

de la igualdad de oportunidades para todos (Corredeira, 2001), hace que muchos niños experimenten, desde el principio, la diferencia entre sus características y las de los otros colegas (Čurdová, Vermeer y Válková, 2001). Siguiendo a Gomes (1993, p.105), toda esta coyuntura *“impuso la adopción de prácticas pedagógicas centradas en el alumno, en vez de ser en los conocimientos (...). De este modo, el aumento de la complejidad de las prácticas pedagógicas ejerció presión en el sentido de la diferenciación”*. De ahí nuestro interés por reflexionar, por hacer un análisis de los conceptos y alternativas posibles para ese grupo de alumnos (olvidados) con parálisis cerebral y en silla de ruedas (Gilson, Cooke y Mahoney, 2005), siempre desde una perspectiva educativa, y a la luz de las políticas que definan la complejidad actual del espacio educativo. Esa escuela en la que resulte cada vez más frecuente el acercamiento entre las diferencias y, por consiguiente, más evidente la desigualdad de tratamientos pedagógicos sobre todo a nivel de clase y alrededor de aquellas variables implícitas en la diversificación pedagógica a la que aluden diferentes autores (Elias, Vermeer y t' Hart, 2005; Gilson, Cooke y Mahoney, 2005). La diversificación pedagógica es entendida como una forma de respuesta pro-activa del profesor frente a las necesidades de cada alumno (Tomlinson y Allan, 2002, p.10). Teniendo en cuenta el éxito pedagógico, diferenciar es escoger métodos eficaces y apropiados, respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno. Por su parte, los contenidos, como tales, también son abordados de acuerdo con los desarrollos personales, si descuidar (como es obvio) los objetivos generales (Perrenoud, 1985). En este sentido, la diversificación será, por definición, no dar a cada alumno la misma atención, el mismo tiempo y la misma energía (Perrenoud, 1996). Desde esta óptica, los contenidos constituyen una selección y agrupamiento de los aspectos más relevantes de cada área (Tomlinson y Allan, 2002), para desarrollar las capacidades recogidas en los objetivos generales. Por otra parte, los contenidos deben estar adaptados y ser adecuados a la realidad concreta de los alumnos, es decir, podrán y deberán ser diferenciados (Abalo y Bautista, 1994; Tomlinson y Allan, 2002). Precisamente, la autonomía del profesor hace que los contenidos se preñan con su transformación didáctica (Pacheco, 1995), es decir, su secuenciación y extensión. Defendemos entonces, a semejanza de Tomlinson y



Allan (2002), que aquello que resulta susceptible de diversificación, es el modo en que los alumnos acceden a los aprendizajes nucleares, y no a los contenidos propiamente dichos. En cada objetivo, estas cuestiones se encuentran interrelacionados de algún modo (Abalo y Batista, 1994). Por ello, y en el sentido de la diversificación pedagógica, a pesar de existir objetivos definidos por *la administración central*, su formulación tendrá que ser una tarea encargada al profesorado, toda vez porque son ellos quienes tienen una perfecta noción de su campo de intervención y del alumnado con el que intervienen. Esto también deberá suceder con los contenidos (Conde, Torre, Cárdenas y López, 2010); mucho más – incluso – en su formulación didáctica que en su selección u organización. Si la propuesta fuese flexible (en el sentido de que su establecimiento pueda alterarse sin suprimir ningún objetivo básico), será posible, entonces, realizar adaptaciones y secuenciaciones de los contenidos de una manera coherente. En función de los objetivos y competencias que pretendamos alcanzar, seleccionaremos los contenidos más adecuados para ello. Esta afirmación supone que, a través de los objetivos, competencias y contenidos, será posible establecer el conocimiento y la relación entre las diferentes características de las personas que interactúan en el establecimiento de la enseñanza (Casanova, 1999).

MÉTODO

El objetivo de nuestro estudio consiste en analizar el proceso didáctico que sigue el profesorado de Educación Física que trabaja con alumnado con parálisis cerebral y en silla de ruedas (como elemento facilitador de su aprendizaje). El foco de atención son las cuatro grandes categorías de contenidos centradas en la diversificación pedagógica (diversidad, especificidad, secuencialidad y eliminación-substitución). Se trata de un trabajo cualitativo y descriptivo, basado en la aplicación de una entrevista y su posterior vaciado y análisis de los datos. Como punto de partida, hemos tenido en cuenta los resultados de otros trabajos de investigación que, precisamente, consideran importante y necesario indagar en torno a tal diversificación pedagógica (Corredeira, Corte-Real, Dias, Silva y Fonseca, 2007; Rief, y Heimburge, 2000; Zuza, 2000). En ese sentido, hemos pretendido conocer la percepción de los profesores de Educación Física, en cuanto al uso

de la diversificación pedagógica como elemento sustancial para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (con alumnos integrados con parálisis cerebral). A través de este estudio, hemos constatado datos interesantes en cuanto a la diferenciación del contenido en Educación Física, principalmente en lo referente a su especificidad, a la supresión de contenidos y a la diversidad discente, aunque muchas veces ésta no sea considerada desde la óptica de diversificación de la enseñanza, y sí en un sentido de individualización y compensación de las grandes dificultades que estos alumnos presentan.

Población y muestra.

Nuestro estudio ha sido llevado a cabo durante el curso escolar 2009/10, y realizado con ochenta y nueve profesores de Educación Física de la ciudad de Braga (Portugal) que integraron en sus clases ordinarias a alumnos con parálisis cerebral y en silla de ruedas. Los criterios de inclusión eran los siguientes: tener la titulación en Educación Física; ser profesor/a en activo; tener experiencia docente en la enseñanza pública. El criterio básico de exclusión era no haber trabajado nunca con alumnos con parálisis cerebral y en silla de ruedas. Se trata de un grupo en el que predomina, ligeramente, la presencia de los hombres (56%) frente a las mujeres (44%), con edades comprendidas entre los 26 y los 55 años. Con objeto de mantener el anonimato de nuestros informantes clave, hemos categorizado la identidad de cada uno de nuestros entrevistados, siguiendo una codificación simple (desde E.1 hasta E.89).

Procedimientos de recogida y análisis de datos.

La investigación que presentamos tiene un carácter cualitativo y descriptivo, a través del uso de la entrevista y la generación de campos y categorías de análisis, con su posterior codificación y análisis de variables. Hemos utilizado entrevistas semi-estructuradas, las cuales han sido sometidas a un tratamiento y análisis de contenido a través del paquete informático Nvivo (versión 8). La entrevista es una de las estrategias más representativas de la investigación cualitativa, que nos permite obtener información de reflexión de contenido muy rico y matizado (Bogdan y Biklen, 1994). Hemos optado por utilizar este instrumento, pues ofrece todas las potencialidades para que el entrevistado se sienta tan libre y espontáneo como se necesita en este tipo de investigación (Triviños, 1995). La construcción de la



entrevista se llevó a cabo partiendo de una doble vía. En primer lugar, mediante un análisis de la escasa bibliografía existente sobre la diversificación pedagógica con alumnos con parálisis cerebral y en silla de ruedas. En segundo lugar, a partir de un proceso de consultoría con expertos, de reconocido prestigio, dedicados al ámbito de la discapacidad intelectual y motórica. De este modo, y a partir de la revisión de diversas investigaciones (Corredeira *et al.*, 2007; Crocker, Eklund y Kowalsky, 2000), diseñamos una entrevista con 40 preguntas organizadas por ámbitos. Una vez diseñada la entrevista, sometimos su contenido al juicio de un grupo de expertos, con el fin de evaluar la pertinencia de las cuestiones elaboradas, el grado de acierto en las dimensiones definidas, así como también la comprensión y adecuación semántica de cada pregunta. Como criterio para conservar un ítem, utilizamos un grado de concordancia de, al menos, el 75% de los jueces (expertos). Como resultado de este proceso, fuimos eliminando cuestiones hasta llegar al número definitivamente establecido en nuestra entrevista semi-estructurada (35 cuestiones). Todas las preguntas se organizaron, sistemáticamente, en torno a las diferentes categorías de análisis para su formulación a los entrevistados. Finalizada esta tarea, nos desplazamos hasta el centro de profesores y recursos del distrito de Braga, en el que llevamos a cabo las entrevistas (por tratarse de un lugar de encuentro y formación periódica de todos nuestros profesores). Siguiendo a Triviños (1995) y Ruquoy (1997), grabamos las entrevistas para su posterior transcripción de contenido, evaluando la relación manifestada entre el entrevistador y el entrevistado, para que la entrevista se desarrollase con fluidez y sin constricciones (Bogdan e Biklen, 1994). Posteriormente, las entrevistas han sido procesadas digitalmente, e introducidas en el programa de análisis cualitativo NVivo (Richards, 2002), con objeto de realizar un análisis de contenido de la información y obtener así una interpretación adecuada de los discursos. A través de dicho análisis, hemos extraído los diferentes nodos y atributos en función de los cuales organizamos los resultados. En ese sentido, hemos utilizado dos tipos de información. Por una parte, la extraída del informe con el resumen de atributos (que contiene la lista de atributos y la cantidad de casos asignados a cada uno de los valores del atributo), así como el informe de resumen de nodos, que contiene el listado de

categorías del proyecto y la cantidad de participantes debidamente codificados en ellas. Esta información ha sido muy importante a la hora de comprobar la consistencia y equilibrio de la muestra. Debido a su excesiva extensión, incorporamos al texto, únicamente, los resultados extraídos de tales instrumentos. Una vez realizada la lectura global de todo el corpus que constituyen la transcripción de las ochenta y nueve entrevistas, y de acuerdo con el propósito de la investigación y las indicaciones extraídas de la revisión de la literatura especializada, elegimos los campos de análisis referidos a las representaciones del proceso de diversificación pedagógica y sus componentes (Elias, Vermeer y t' Hart, 2005). Siguiendo a estos autores, utilizamos como campo de análisis el proceso de enseñanza, considerando como categorías de contenidos aquellas propuestas por Gilson, Cooke y Mahoney (2005), centradas en la diversificación pedagógica (diversidad, especificidad, secuencialidad y eliminación-substitución). En cuanto a este aspecto, la diversificación pedagógica supone diferenciar y multiplicar la gestión de los aprendizajes en diferentes niveles (Altet, 1997), siendo esencial el trabajo en torno a los contenidos cuando nos encontramos con alumnado con parálisis cerebral. La perspectiva tradicional de la diversificación pedagógica (Drévilion, 1980), también implica el respeto por las trayectorias individuales de los alumnos, motivo por el cual los contenidos también deberán ser tratados en función de dicho principio, debiendo – por lo tanto - diferenciarlos (Abalo y Batista, 1994; Perrenoud, 1985; Tomlinson y Allan, 2002). Por otra parte, diferenciamos entre diferentes subcategorías de diversidad, especificidad, secuencialidad y eliminación/substitución. La diferenciación de estas categorías permitió simplificar los datos obtenidos (Bardin, 1995) y reducir su complejidad, estabilizándolos, identificándolos, ordenándolos y atribuyéndoles sentido (Vala, 1986). Además, mantuvimos también una preocupación por cumplir con los siguientes principios: exclusión mutua, pertinencia, objetividad, fidelidad y productividad (Bardin, 1995).

RESULTADOS

Con relación a la categoría de diversidad, y en función de las respuestas que hemos recogido, comprobamos que, para algo más del 93% de nuestro profesorado (83 profesores), las sesiones de



Educación Física carecen de creatividad y caen en la repetición de los contenidos. De ese modo, y con excesiva frecuencia, los alumnos acaban desmotivándose. Por ello, se hace necesario que el profesor no pierda el vínculo con la realidad pues, en caso contrario, la falta de interés por la escuela y por el aprendizaje pueden hacer aparición (Molina y Marques, 2009), tal y como recogemos en el siguiente mensaje extraído de uno de nuestros entrevistados: *"Los estudiantes ya están hartos. Muchos incluso me dicen: Profesor, es todos los años lo mismo. Por tanto, tenemos que motivarlos de algún modo"* (E.78).

Como nos dice García (1998), darle al joven aquello que necesita, de la forma que más le gusta podría ser un buen camino para aproximar más la Educación Física al alumnado, ya que las nuevas actividades parecen estar más contextualizadas a nuestra sociedad y cultura: *"...Afortunadamente, hay otras modalidades que podemos proponer e... interesantes"*. (E.59); *"... y continuamos presos de aquellas modalidades tradicionales"* (E.20).

Incluso dentro del mismo grupo, los intereses de sus componentes son divergentes. Tal y como nos informan, resulta útil disponer de varias opciones de elección: *"...Para darles modalidades más modernas y que les gusten"*. (E.14); *"... ya he dado lucha, deportes radicales, ya hice senderismo... y todo propuesto por los alumnos"* (E.11); *"Este año he decidido no dar gimnasia deportiva y dar otras cosas como gimnasia acrobática, que los alumnos lo adoran... todo lo que a los alumnos les gusta hacer"* (E.15); *"...y hago las cosas que a ellos les gusta, principalmente para que no se desmotiven"* (E.72).

Cuando hablamos de diversidad de contenidos, nuestros profesores no sólo se refieren a la propuesta docente realizada, sino también a la libertad de elección que se ofrece al alumnado. La libertad de escoger lo que trabajar, nos permite buscar cuestiones para las cuales nos sintamos intrínsecamente motivados en su resolución. El 98% de los entrevistados, consideran importante incorporar este abordaje en el aula, permitiendo que los alumnos escojan sus propios tópicos para proyectos individuales o de grupo (Tomlinson y Allan, 2002): *"Les propongo varias veces para que escojan algunas actividades dentro de un abanico de opciones que les doy"* (E.47); *"...analizo las opiniones de los estudiantes para ver lo que les*

gusta, o lo que prefieren, para hacer mis clases más provechosas" (E.22).

Por lo tanto, a medida que se trate de alumnos con o sin parálisis cerebral, las actitudes y opiniones se modifican. Cuando preguntamos al profesorado sobre sus alumnos con parálisis cerebral (y en silla de ruedas), las visiones ofrecidas son diferentes. De este hecho se desprende que la enseñanza presentada al alumnado con parálisis cerebral (y en silla de ruedas) tiene un cariz especial, a pesar de que la diversificación pedagógica se refiere a todo el alumnado, independientemente de sus limitaciones: *"Con el alumno con parálisis cerebral voy viendo sus intereses para aproximar las clases... a su gusto..."* (E.65); *"... converso con él y trato de entender lo que le gusta hacer, e intento, a veces, trabajar lo que le gusta hacer..."* (E.20).

En cuanto a la categoría de especificidad, casi la totalidad de nuestro profesorado (99%) considera que los contenidos no deben seleccionarse de forma arbitraria, sino que su elección ha de corresponderse con las realidades específicas de cada alumno (Abalo e Batista, 1994; Tomlinson y Allan, 2002). En ese sentido, la especificidad es algo de gran importancia en el trabajo con alumnos con parálisis cerebral (y en silla de ruedas). Por este motivo, uno de los principios de la pedagogía diferenciada es considerar las diferencias existentes entre los alumnos, por lo que resulta natural que se propongan contenidos específicos: *"... Tuve que introducir otros contenidos específicos para él, más accesibles... intentando conseguir que cumplierse algunos objetivos que me propuse para el grupo en general y para él en particular"* (E.19); *"... tengo que introducir nuevos contenidos para un mismo objetivo general"*. (E.35)

Para nuestros entrevistados, cualquier acción se desenvuelve con un objetivo determinado a alcanzar, con una meta. En el ámbito educativo, esa meta puede definirse por los objetivos que los profesores tienen para sus alumnos. Desde esta óptica, los profesores consideran necesario tener que definir los objetivos y, al hacerlo, el profesor pasa de una pedagogía de contenidos a una pedagogía centrada en los alumnos, en la medida en que es la consecución de los objetivos los que garantiza el éxito (Altet, 1997). Dicho en terminología actual (propia del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES), sería pasar de una didáctica de desarrollo de contenidos, a una didáctica de desarrollo de capacidades, que va más allá – incluso - que el



trabajo alrededor de objetivos. Sin embargo (como ya hemos comentado), al hablar de la práctica de la pedagogía diferenciada, y como recoge Meirieu (1998), los objetivos deberán ser los mismos para todos los alumnos, tal y como también nos dicen nuestros entrevistados, existiendo divergencias tan sólo en los itinerarios para alcanzarlos (especificidad de los contenidos), siempre que en todos ellos estén presentes las mismas capacidades, claro está. Es decir, consideran que de poco serviría querer trabajar la coordinación óculo-manual en un niño/a ciego (como objetivo o como capacidad), y de mucho entre el alumnado vidente, tal y como se desprende de nuestra investigación: *"Mis objetivos para ella son ligeramente diferentes... y para que ella consiga llegar donde yo quiero, tengo que trabajar con ella cosas diferentes, pues en caso contrario ella ni se movería"* (E.32).

Según nuestros resultados, y dentro de la categoría de secuencialidad, la transformación didáctica de los contenidos, es decir, su correcta secuenciación, también tienen un papel determinante para la educación diferenciada en todos nuestros entrevistados (100%), coincidiendo así con Pacheco (1995). Organizándolo debidamente los contenidos, todos los profesores nos confirman que persiguen, por una parte, delimitar las opciones y, por otra, concretar las materias que puedan servir para alcanzar los objetivos propuestos. Incluso así, este procedimiento no pueden realizarlo arbitrariamente, por lo que su orden lógico, según ellos consideran, debería ser el siguiente: seguir el interés educativo; encontrar consonancia con las posibilidades de aprendizaje basadas en los aprendizajes anteriores, equilibrar las intenciones con relación al área de estudios y a la jerarquía de competencias que se persiguen (coincidiendo también con Altet, 1997). La organización de las secuencias didácticas se realiza, tradicionalmente, siguiendo un número de criterios que obedecen a dos principios fundamentales: complejidad y lógica (Cardoso, 1996). El principio de complejidad, se asienta en la idea de que la enseñanza debe progresar desde las materias más simples hasta las más complejas, tal y como comprobamos en nuestro estudio (en el 93% de los entrevistados). Ofrecemos, a continuación, algunos mensajes ilustradores: *"... progresión de lo más fácil para lo más difícil en una clase..."* (E.1); *"...voy aumentando la dificultad"* (E.12); *"Empiezo por una cosa más simple y analítica hasta llegar a cosas más*

difíciles..." (E. 72). *"Es casi como cuando aprendemos a escribir, o el abecedario, de lo específico para lo general"* (E.52).

En cuanto al segundo principio referido anteriormente (lógica), se trata de una ordenación pensada y basada en un proceso con criterio, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo existentes en cada individuo: *"...La conjugación de los ejercicios tiene una secuencia lógica, no pueden proponerse de forma arbitraria"* (E.25); *"...ordenar los contenidos con una lógica en cadena para que la progresión se vuelva más fácil y notoria. Mi clase tiene siempre correspondencia con la anterior"* (E.69).

Por último, y dentro de la categoría de eliminación/substitución, al hablar de alumnos con parálisis cerebral (y en silla de ruedas), la supresión de algunos contenidos resulta, para todos nuestros entrevistados (100%), un hecho inevitable. De este modo, y casi en la generalidad de sus respuestas, en los currículos de enseñanza, bien sea por los propios profesores, o bien sea por la propia escuela, las propuestas recogen una óptica pasteurizada y generalista. Desde este planteamiento tenemos, en primer lugar, que seleccionar cuáles son los contenidos adecuados para el alumno con parálisis cerebral (y en silla de ruedas), y cuáles debemos eliminar por considerar que no responden a sus capacidades o a su propio estilo de aprendizaje (Sebastián, 1998). Aunque podamos entender que la eliminación de contenidos es un factor de exclusión, si pensamos en un alumno que, por sus dificultades, no tendrá acceso a los contenidos abordados, entonces ahí, en ese caso, los parámetros no se estarían cumpliendo y los alumnos estarían siendo perjudicados y privados de acceder a la educación a la que tienen derecho. Es en base a este entendimiento tenemos que actuar, pues uno de los aspectos favorecedores de la pedagogía diferenciada es la eliminación y consecuente sustitución de los contenidos considerados como inaccesibles. Todo ello, para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los educandos (Sánchez y Gil, 1999), tal y como recogemos en esta investigación: *"Tengo que quitar. Hay ciertos contenidos que [nombra a un alumno] no consigue trabajar"* (E.81); *"estoy obligado a ello, lo pongo a hacer trabajos diferentes en detrimento de los otros"* (E. 6); *"...estas modalidades no forman parte del trabajo a hacer con esta alumna"* (E.10).



De hecho, para que los objetivos comunes se alcancen, es necesario recorrer itinerarios diferentes. En este sentido, los profesores necesitan eliminar y sustituir contenidos de la programación, considerando los objetivos comunes que tienen para todo el grupo: *"...O entonces, si tengo un determinado objetivo a cumplir y el alumno con aquellos contenidos no lo consigue, le propongo otros contenidos para el mismo fin (E.10); "Para que ella consiga alcanzar los objetivos de la clase o de aquella unidad didáctica " (E.32).*

Esta opción de trabajo se interpreta como algo positivo y, fundamentalmente, como algo que irá a proporcionar una mejora en la enseñanza. Además, para que el trabajo esté correctamente orientado y dirigido, la supresión deberá estar acompañada de una sustitución de actividades. Sin embargo, advertimos en esta investigación ciertos indicios de que en efecto se produce una perfecta supresión de contenidos, aunque no se acompañe de una sustitución por otros más significativos o accesibles: *"...O hacen la clase o hacen las funciones de árbitro" (E.11); "...muchas veces no consigo, y como ella es exclusivamente la única que no consigue hacer las actividades, la pongo a hacer otras cosas, pero siempre que implique el componente motriz" (E.19).* Si todas las opiniones fuesen unánimes, a este respecto, podríamos afirmar que, de una manera metafórica, el profesorado, en general, goza de una delicada salud. Afortunadamente no disponemos de datos suficientes –por el momento- como para poder sostener tal afirmación.

DISCUSIÓN

Los datos representados y analizados, ponen de manifiesto la necesidad de diversificar los aprendizajes, destacando –fundamentalmente- los contenidos, los cuales deben respetar las trayectorias individuales del alumnado, coincidiendo con las opiniones contenidas en referencias bibliográficas citadas en los apartados anteriores (Castillo, Martínez-López y Zagalaz, 2010; Corredeira, 2001). Una de las aportaciones más interesantes, es la confirmación de la importancia de que los profesores no perdamos el vínculo con la realidad y el interés por la escuela, con el fin de poder motivar a nuestros alumnos de una manera real y creíble. Cuanto mayor sea dicho vínculo, más fácil será conectar el área de Educación Física con las nuevas tendencias imperantes en la sociedad de los educandos.

Por otra parte, la diversidad inherente al ser humano, debe quedar reflejada a la hora de decidir la selección de los contenidos a utilizar, por lo que pareciera tremendamente importante partir de los intereses y motivaciones de nuestros alumnos, a la hora de elaborar la programación docente. De este modo, aumentará la motivación intrínseca de los alumnos a la hora de participar e implicarse en las tareas motrices propias de la Educación Física. Sin embargo, las aptitudes y opiniones del profesorado se ven modificadas cuando nos referimos al alumnado con o sin parálisis cerebral. En ese sentido, hemos encontrado divergencias claras con relación a la diversificación pedagógica utilizada según se tengan en cuenta (o no) las limitaciones del alumno.

Por este motivo, y coincidiendo con otros autores (Čurdová, Vermeer y Válková, 2001; Elias, Vermeer y t' Hart, 2005), parece muy importante realizar una selección adecuada de los contenidos, realista, sensata y personalizada, en función de las características y perfil de los alumnos a quienes van dirigidos. Cuando se trata de alumnos con parálisis cerebral y en silla de ruedas, la especificidad resulta fundamental. Como ya hemos indicado anteriormente, en tal caso resulta completamente natural la propuesta de contenidos específicos. Como indica Sebastián (1999), y tal y como ponemos de manifiesto en esta investigación, para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos con parálisis cerebral y en silla de ruedas, uno de los aspectos favorecedores de la pedagogía diferenciada es la eliminación de ciertos contenidos considerados como inaccesibles, sobre todo aquellos que implican el trabajo de capacidades inexistentes en estos alumnos. Un cambio sustancial para trabajar en esta línea, consiste en pasar de una pedagogía de contenidos a una pedagogía centrada en los alumnos, que supone el trabajo alrededor de competencias y capacidades (y no tanto de contenidos), a través de una especificidad en el plano de las tareas y desde la consideración de las posibilidades y limitaciones del alumno (secuencialidad). Tal y como hemos descrito anteriormente, y como refuerzan otros estudios (Molina e Illán, 2011; Molina y Marques, 2009), este planteamiento nos lleva al establecimiento de diferentes itinerarios de formación y aprendizaje que proporcionarán, sin lugar a dudas, una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



CONCLUSIONES

Tras el análisis desprendido de esta investigación, podemos delimitar algunas conclusiones generales. Las grandes categorías analizadas (diversidad, especificidad, secuencialidad y eliminación-substitución), determinan que, en efecto, existe una demanda del profesorado por diversificar los contenidos, por ofrecer tareas mucho más específicas de lo habitual, por establecer una secuencia ordenada para la ejecución de las tareas y, finalmente, por reducir –de forma sustanciosa– los contenidos diseñados para el aprendizaje. En este sentido, los profesores manifiestan inseguridad para explotar la autonomía que les ha sido concedida, pues todavía se sienten presos de los planteamientos que aprendieron en la facultad, por las pautas que les han sido ofrecidas por otros colegas (inmediatamente superiores o, incluso, presos de la editoriales. En este sentido, cuando nos referimos al hecho de conceder libertad a los alumnos para la elección de sus propios contenidos de trabajo, las respuestas de los profesores fueron unánimes, al no aceptar ese tipo de planteamiento, entendiéndolo que no sería lo más adecuado (desde el punto de vista académico). En lo relativo al alumnado con parálisis cerebral (y en silla de ruedas), resulta una práctica común facultar la elección a tenor del trabajo que los alumnos consideran que les resulta más motivador. Denotamos también unanimidad (casi plena) en cuando a la necesidad de proponer contenidos específicos para el alumnado con parálisis cerebral (y en silla de ruedas), que permitan maximizar el desarrollo de sus capacidades. También hemos verificado una preocupación en la progresión de las materias, partiendo de las tareas más sencillas hasta llegar a las más complejas. Por último, decir que existe una necesidad imperiosa por eliminar de las programaciones docentes, aquellos contenidos que no se ajustan al perfil de desempeño del alumnado con parálisis cerebral (y en silla de ruedas). Sugerimos que, a partir de este estudio, una línea de actuación muy interesante pasaría por regresar a los escenarios de estudio (e incluso ampliarlo a otros similares), con objeto de analizar cuáles serían (para los equipos docentes que trabajan con este alumnado) las propuestas específicas de contenidos diversificados. Tras su definición, tratar de llevarlos a la práctica y evaluar su implementación, teniendo en consideración (además del profesorado) la percepción final del alumnado participante en tal experiencia.

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a todo el grupo de profesores que, de forma desinteresada, nos han prestado su valiosa información y testimonios. Del mismo modo, y en forma de homenaje póstumo, deseamos expresar nuestro agradecimiento a la memoria de la profesora María Adilia Silva, coautora también de este artículo, quien repentinamente ha fallecido, y cuyo trabajo y contribuciones al mundo académico portugués han sido muy importantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abalo, V. y Bautista, F. (1994). *Adaptaciones Curriculares, Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
2. Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., y Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.
3. Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
4. Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
5. Bernardo, R.P. y Matos, M.G. (2003). Adaptação portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceived Importance Profile for Children and Youth. *Análise Psicológica*, 2, XXI, 127-144.
6. Bogdan, R. y Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
7. Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
8. Casanova, M. (1999). Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo. En Mendes, M. (Ed.). *Fórum Diversidade e Currículo* (121-130). Lisboa: Ministério da Educação.



9. Castillo, M.A.; Martínez-López, E. J.; Zagalaz, M.L. (2010). Analysis of the physical education teachers opinion from the Lakes Region (Chile) about the classes based on a mixed modality. *Journal of Sport and Health Research*, 2(2), 77-94.
10. Conde, J.; Torre, E.; Cárdenas, D. y López, M. (2010). La concepción del profesorado sobre los factores que influyen en el tratamiento interdisciplinar de la Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(5), 11-24.
11. Corredeira, R. (2001). Competência percebida e aceitação social em crianças com paralisia cerebral: tradução e adaptação da Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance in Children with Cerebral Palsy para a realidade portuguesa. En R. Corredeira, *Dissertação de Mestrado em Actividade Física Adaptada* (32-60). Porto: Universidade do Porto.
12. Corredeira, R., Corte-Real, N. J., Dias, C., Silva, M. A., y Fonseca, A. M. (2007). Como avaliar a Percepção de Competência e Aceitação Social de Crianças com Paralisia Cerebral? Estudo inicial para a determinação das propriedades psicométricas da versão portuguesa da Dutch Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance in Children with Cerebral Palsy. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 325-344.
13. Čurdová, J., Vermeer, A., y Válková, H. (2001). Measuring perceived and social acceptance in young children with cerebral palsy: the construction of a Czech Pictorial Scale. *Gymnica*, 1(1), 27-36.
14. Drévilion, J. (1980). *Pratiques pédagogiques et développement de la pensée opératrice*. Paris: Puf.
15. Elias, C., Vermeer, A., y t' Hart, H. (2005). Measurement of perceived competence in Dutch children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(4), 288-295.
16. Garcia, R. (1998). *Da Desportivização à Somatização da Sociedade – Análise centrada na relação do corpo com o jogo*. Lição de síntese para provas de agregação. Porto: FCDEF-UP.
17. Gilson, N. D., Cooke, C. B., y Mahoney, C. A. (2005). Adolescent physical selfperceptions, sport/exercise and lifestyle physical activity. *Health Education*, 105(6), 437-450.
18. Gomes, R. (1993). A construção da Identidade e a formação de Professores. Educação para Todos – Ponte para um Outro Futuro. En *Cadernos PEPT*, 2, 99-113. Lisboa: Ministério da Educação.
19. Gramsci, A. (1978). *Concepção Dialéctica da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
20. Meirieu, P. (1998). *Aprender...sim, mas com?* Porto Alegre: Artes Médicas.
21. Molina, J. e Illán, N. (2008). *Educar para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD.
22. Molina, J. e Illán, N. (2011). El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 5-22.
23. Molina, J. y Marques, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *RETOS: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 16-21.
24. Morin, E. y Palmarini, M. (1974). *L'unité de L'homme, pour une anthropologie fondamentaux*. Paris: Senil.



25. Muñoz, J. C. y Antón, M. A. (2006). Las discapacidades físicas. Integración en Educación Física. *Lecturas de Educación Física y Deporte. Revista digital*, 11, 98, 92-110.
26. Pacheco, J. (1995). *Educação para Todos, da Componente Nacional às Componentes Regionais e Locais*, Lisboa: Ministério da Educação.
27. Perrenoud, (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
28. Perrenoud, P. (1985). *Comment Combattre l'Échec Scolaire en dix leçons*. Génova: Service de la Recherche Sociologique.
29. Richards, L. (2002). *Introducing nvivo (2): A workshop handbook*. Victoria. Australia: QSR International Pty Ltd.
30. Rief, S. F. y Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar todos os Alunos na sala de Aula Inclusiva (I volume)*. Porto: Porto Editora.
31. Ríos, M. (2005). *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
32. Ruquoy, D. (1997). Situação de Entrevista e estratégia do entrevistador. En Albarello et al. (Eds). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
33. Sanchez, P., Gil, C. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 107-121.
34. Santos, B. (1995). *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. En VII Congreso Brasileño de Sociología. Río de Janeiro: Instituto de Filosofia y Ciencias de la Universidad Federal.
35. Sebastiani, E. (1998). Hacia una Educación Física para todos que se adapte y les interese. Recuperado de <http://www.plazadedeportes.com/hnnoticia.cgi?140,3,0,0,,0> [Fecha de consulta: 02/2011].
36. Tomlinson, C. y Allan, S. (2002), *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições Asa.
37. Triviños, A.S. (1995). *Introdução a pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. Sao Paulo: Atlas
38. Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. En Silva, A. y Pinto, J. (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
39. Zuza, F. (2000). *La persona con discapacidad grave - Desafíos y líneas de acción pastoral*. Santander: SAL TERRAE.

