

L'ADEQUACIÓ CURRICULAR INDIVIDUAL EN EDUCACIÓ FÍSICA

Resum

El problema de la integració pot ser abordat des de diferents orientacions i disciplines. Aquest article pretén analitzar la qüestió des de la perspectiva de l'educador, deixant en segon terme els aspectes referits a l'organització escolar i centrant-se exclusivament en aspectes didàctics.

L'escola, tradicionalment, ha aplicat criteris normatius i ha establert un nivell mínim que havien d'assolir tots els alumnes. No obstant això, la reforma educativa, quan accepta les diferències entre els alumnes, mostra un interès especial vers l'atenció de la diversitat. Això ha provocat que l'alumne amb deficiències sigui atès, no solament d'acord amb les seves limitacions, sinó també d'acord amb les necessitats educatives que pugui plantejar. Aquesta orientació de l'educació ha de dur els docents en general i els professors d'Educació física (EF) en particular a revisar no únicament els continguts de les seves propostes, sinó, especialment, a adequar-los i concretar-los, en activitats i tasques, a les demandes dels seus alumnes.

El professor d'EF es troba davant una tasca complexa: fer compatibles els interessos generals del grup-classe amb els d'alumnes que presenten necessitats especials, atenent les seves característiques individuals. Aquest article pretén proposar una metodologia de treball que permeti adequar la proposta de tasca motriu a les necessitats de l'alumne. Per això, cadascun d'aquests dos aspectes s'haurà d'analitzar per separat.

Paraules clau: integració escolar, necessitats educatives especials, avaluació, tasca motriu, activitats físiques adaptades.

Introducció

Una de les innovacions conceptuals principals que introdueix la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE, Corts Generals, 1990) és la preocupació constant que mostra vers el tractament i l'atenció de la diversitat. El model educatiu que propugna aquesta llei planteja la necessitat d'articular modalitats d'actuació per a grups amb diferenciació progressiva. Aquesta orientació ha de dur a la consecució d'una escola igualitària. Així i tot, això no ha d'induir a oferir programes o intervencions uniformes per a tots els alumnes. Precisament, mitjançant la diferenciació, es podran realment respectar les motivacions, els interessos o les capacitats d'aprenentatge individuals o del grup (MEC, 1989).

La diversitat de l'alumnat pot estar determinada per raons molt diverses: grups ètnics amb una cultura pròpia, diferències socio-econòmiques, procedència geogràfica (urbana o rural), edat, sexe, preferències personals, història educativa personal o dificultats educatives. Habitualment, aquests darrers han estat atesos d'acord amb la deficiència que patien i, per això, es deia que eren alumnes d'educació especial. Per tal que els alumnes que pateixen dificultats no quedin exclosos del sis-

tema educatiu ordinari o marginats, l'escola els haurà d'oferir l'ajuda pedagògica específica que necessitin. Això suposarà un esforç suplementari per a tots els estaments que, d'una manera o altra, estiguin implicats en l'educació. El fet que s'hagi passat de "alumnes d'educació especial" o "deficients" a "alumnes amb necessitats educatives especials" ha suposat alguna cosa més que un simple canvi terminològic.

Brennan (1988) considera que hi ha necessitat educativa especial quan "una deficiència (física, sensorial, intel·lectual, emocional, social o qualsevol combinació d'aquestes) afecta l'aprenentatge fins al punt que calen alguns o tots els accessos especials al currículum especial o modificat o a unes condicions d'aprenentatge adaptades especialment per tal que l'alumne sigui educat adequadament i eficaçment".

És evident que, des d'aquesta perspectiva, es tenen en compte, principalment, les capacitats que pugui presentar l'alumne més que no pas les seves limitacions o dificultats. Necessàriament, tenir en compte les seves necessitats educatives especials implica oferir-li una sèrie d'ajudes, amb independència del fet que l'alumne les pugui necessitar en un moment determinat de la seva escolarització o de manera més o menys permanent. No obstant això, alguns autors com Córdoba (1991) prefereixen utilitzar el terme "diferències individuals", ja que també inclou els nens que en un moment determinat del seu procés educatiu presenten alguna dificultat, i no solament els que tenen un dèficit més o menys permanent.

Evolució dels aspectes bàsics en l'atenció d'alumnes amb dificultats escolars		
	ANTERIORMENT	ACTUALITAT
TERMI NO LOGIA	- Deficient - Alumne d'ed. especial - Disminuït	 alumne amb necessitats educatives especials (NEE)
AC CIONS	atenció segons deficiència	 ajudes en funció de diferències individuals
MO DEL	- Educació ordinària - Educació especial	 educació
PRO GRA MA	P.D.I.	 A.C.I.

Quadre 1

L'adequació curricular individualitzada

Per a poder donar resposta a la diversitat caldrà emprendre un seguit d'accions en el pla de l'acció educativa. No solament caldrà buscar respostes en el camp dels valors, en les actituds intel·lectuals i afectives, sinó que el repte haurà de resoldre's d'acord amb cada marc i en un àmbit triple: l'organitzatiu, el curricular i el metodològic (Rué, 1993). Per a poder atendre les necessitats especials de certs alumnes, durant bastants anys s'ha insistit especialment en la importància del programa. Així, l'Administració va elaborar els Programes de Desenvolupament Individual (Departament d'Ensenyament, 1984), en els quals es posava el màxim èmfasi en la consecució d'objectius, sense dedicar, però, gaire atenció a altres aspectes, com la metodologia.

Últimament hi ha hagut un canvi d'orientació significatiu en l'Administració educativa, ja que tant el MEC (1989) com el Departament d'Ense-

nyament de la Generalitat de Catalunya (1990), en redactar el Disseny Curricular de Base (DCB) per a Primària, elaboren una proposta curricular prou flexible perquè, mitjançant adaptacions individualitzades, es puguin atendre les necessitats especials que plantegen determinats alumnes.

El sistema educatiu ha sofert una transformació profunda, no solament terminològica, sinó també conceptual. Això ha fet que els Programes de Desenvolupament Individual hagin estat substituïts per les Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI). Ruiz (1989) indica que, malgrat que la majoria de professionals estava familiaritzada amb el primer terme, el segon implica una concepció del currículum escolar més oberta i flexible.

Malgrat que totes les programacions són adequacions del currículum general a una realitat en particular, l'ACI pretén donar resposta a les necessitats educatives específiques que pugui presentar un alumne en concret. Per altra banda, ofereix l'avantatge que, en gran mesura, té relació amb el currículum

escolar ordinari i té una forta càrrega normalitzadora.

Si realment ens estem referint a una escola flexible i integradora, oberta a tots els alumnes del sistema escolar, caldrà utilitzar les vies adequades que possibilitin atendre els nens amb necessitats educatives especials. No serà necessari buscar procediments específics i estranys que ens allunyin de la quotidianitat, ja que no estariem facilitant l'aplicació dels principis de normalització i d'integració escolar. Per això, sempre que sigui possible, es partirà del DCB per a, posteriorment, fer les adequacions curriculars que es creguin oportunes i que donin resposta a les necessitats de cada alumne.

Malgrat que l'Administració educativa mateixa (MEC i comunitats autònomes) qualifica els seus dissenys curriculars de "oberts", alguns autors com Puigdemívol (1992) ho matisen, considerant que són "semioberts". Això indica que el primer nivell de concreció és prescriptiu, ja que a partir dels objectius generals de l'educació obligatòria es determinen tant els objectius generals d'etapa com, dintre d'aquests, els generals i terminals de cada àrea, amb la qual cosa els blocs de contingut queden associats. Evidentment, la determinació dels objectius terminals d'etapa limita la possibilitat de poder qualificar la proposta curricular de totalment "oberta".

En realitat, això dona peu al fet que la majoria de centres escolars, conscientment o inconscientment, facin adequacions curriculars de manera continuada, ja que, partint del DCB, fan concrecions successives per a reflectir la seva pròpia realitat escolar. El model actual defensa el treball en equip de tots els professionals del centre, que queden implicats mitjançant el projecte educatiu (PEC) i curricular (PCC) de centre i per l'adequació del currículum a un nivell concret, per a donar pas, posteriorment, a la programació d'aula (Puigdemívol, 1982) (vegeu la figura 1).

Qualsevol disseny curricular que vulgui ser realista comporta una adequa-

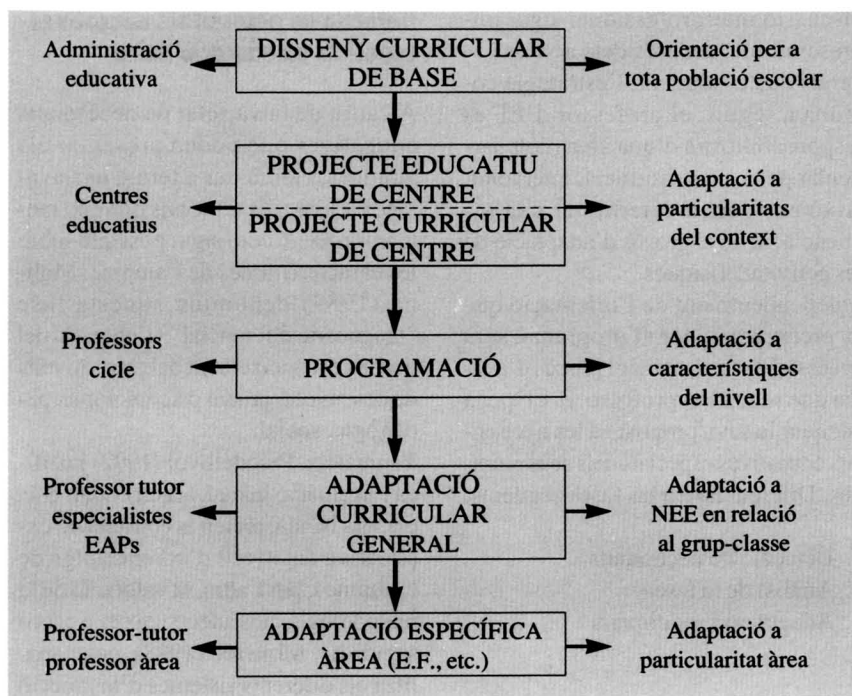


Figura 1. Adequació successiva del DCB (modificat de Blanco, 1989)

ció successiva a un context educatiu en particular. Així, partint del DCB es passa al PEC i al PCC mitjançant l'elaboració d'adaptacions successives fins a detallar les programacions en l'aula. En determinades ocasions, certs alumnes presenten dificultats importants per aconseguir una autonomia personal plena amb els mitjans que habitualment els ofereix l'escola. Per evitar que es posi en perill la seva integració escolar, cal adoptar mesures suplementàries. Aleshores caldrà recórrer a les adequacions curriculars individualitzades.

L'adequació curricular individual en l'educació física

Les necessitats especials que puguin tenir els alumnes ens duren a fer diferents adaptacions del currículum (Hogson, Clunies-Ross, Hegarty, 1984):

1. Currículum ordinari. Els alumnes continuen amb el currículum ordinari, però es posen mitjans especí-

fics al seu abast (materials adaptats, supressió de barreres arquitectòniques, etcètera).

2. Currículum ordinari amb alguna modificació. Segueixen el currículum ordinari, tot i que determinats continguts s'ometen o es substitueixen per altres de més adients amb les seves necessitats educatives especials.
3. Currículum ordinari amb modificacions significatives. Tot i que es continuen mantenint els nuclis bàsics del currículum ordinari, el ritme d'aprenentatge és significativament més lent gairebé en totes les àrees.
4. Currículum diferenciat de l'ordinari amb modificacions. S'arriba a donar prioritat a continguts bàsics d'autonomia personal, social, de llenguatge i numeració.
5. Currículum molt diferenciat o especial. Solen ser currículums específics que anteposen continguts referits a habilitats d'autonomia personal i social.

Això correspon a les grans adaptacions que es poden fer respecte al currículum en general. Tanmateix, en EF, també serà necessari que la tasca motriu s'adeqüi a les característiques de l'alumne. Possiblement calgui modificar determinades activitats físico-esportives per tal que siguin accessibles a individus que presenten certes dificultats. Per això, aquest tipus de pràctiques, les denominarem "activitats físiques adaptades".

Vincent (1985) afirma que l'adaptació no és una finalitat per ella mateixa, sinó que és un procediment mitjançant el qual, emprant les activitats físiques, es pot modificar qualsevol variable amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament de l'individu. Gallahue (1987) assenyalava que les activitats físiques incloses en els programes educatius hauran de ser modificades d'acord amb les limitacions físiques, mentals o emocionals que pugui patir el grup o individu. No obstant això, no s'haurà d'atendre únicament la deficiència primària, sinó també les dificultats d'aprenentatge que pugui presentar l'alumne.

Aquests dos autors supediten la modificació que es faci en l'activitat a les característiques de l'individu; així doncs, no es podrà parlar de l'adaptació de les activitats físiques en abstracte, sinó que caldrà preveure en tot moment les necessitats que poden plantejar els possibles practicants. Tal i com assenyalava Vincent (1985), podem manipular o modificar moltes variables per a fer que l'activitat física sigui accessible a aquests individus. En definitiva, es tractarà de conèixer quins són els elements o factors que condicionen directament la pràctica per tal que el conductor o director de l'activitat pugui tenir-los en compte i modificar-los.

Les adaptacions introduïdes en les activitats físiques no podran ser fetes a l'atzar, sinó que hauran de respondre a determinats criteris racionals. Per tant, caldrà fer una anàlisi exhaustiva tant de l'activitat com de l'alumne.

Procés d'adaptació de les activitats físiques

Tant si es tracta d'una aula d'un col·legi ordinari amb algun dels seus alumnes amb dificultats d'aprenentatge o d'una aula ubicada en un col·legi específic, podem trobar escolars amb nivells i necessitats ben diferents que caldrà tenir en compte (vegeu la figura 2). Caldrà diversificar els nivells dintre del grup-classe i adaptar la tasca tant com puguem a les característiques de l'alumne en qüestió. L'ACI no serà entesa com un conjunt de parts afegides, sinó més aviat com un procés complex que ha d'incloure totes les funcions i del qual es responsabilitzen tots els professionals relacionats amb el nen (Molina, 1987). Tanmateix, malgrat que la

discussió interprofessional sigui imprescindible, després dels acords generals que estableixin l'estratègia comuna a seguir, el professor d'EF es responsabilitzarà d'una àrea molt particular per a, posteriorment, intervenir. Això ens durà a determinar una seqüenciació en el procés d'adaptació de les activitats físiques. Independentment de l'orientació que es pretengui donar al programa, serà necessari sistematitzar el procés d'anàlisi que seguirà el professor d'EF per a adequar la seva proposta a les necessitats educatives especials dels seus alumnes. Diferenciarem les fases següents:

1. Detecció de necessitats.
2. Anàlisi de la tasca.
3. Adaptació i seguiment.

Detecció de necessitats educatives especials en educació física

A causa de la varietat de necessitats educatives que poden presentar els alumnes, caldrà dur a terme una avaluació exhaustiva que ens ofereixi tanta informació com sigui possible sobre les característiques de l'alumne. Molina (1987) denomina aquesta fase "diagnòstic diferencial", l'objectiu del qual és el coneixement dels seus nivells de desenvolupament psicobiològic, pedagògic, social.

Tanmateix, Puigdemívol (1992) justifica l'avaluació inicial, argumentant que, per una banda, pretén la constatació explicativa del nivell d'aprenentatge de l'alumne i, per l'altra, la valoració de la metodologia més adequada per a aconseguir-ho. Monereo (1988), quan analitza els diferents sistemes d'instrucció individualitzats, afirma que una gran part estan centrats en l'avaluació de l'alumne, ja que d'aquest procés es deriva la resta de components del programa. Per la seva part, Ruiz (1989), es refereix al primer component de l'ACI com a avaluació i valoració psicopedagògica.

Avaluació de les característiques generals de la deficiència

Anteriorment havíem comentat el risc d'etiquetar un individu i de suposar-li un seguit de característiques d'acord amb la seva deficiència. Amb tot, això no significa que haguem d'oblidar-la. Des de la perspectiva de l'acció motriu, serà important tenir-ne presents les característiques, recorrent a la bibliografia, ja que, en certa manera, indicarà si es tracta d'una deficiència amb alteracions en el mecanisme perceptiu (deficiències sensorials), decisor (deficiències cognitives o alteracions de la personalitat) o executor (deficiències motrius i fisiològiques). Amb aquesta informació, ja estarem en condicions d'orientar de forma general les adaptacions que calgui efectuar.

No serà tan necessari tenir en compte l'origen de la deficiència com les implicacions educatives que pugui tenir

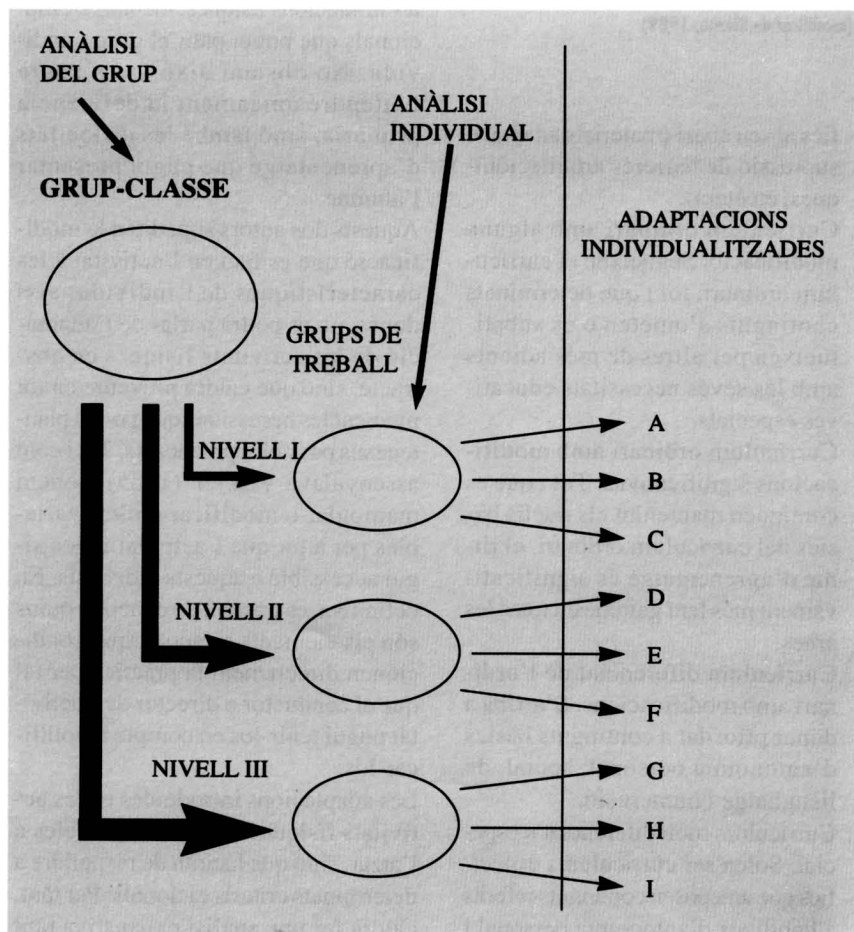


Figura 2. Diversificació de nivells i necessitats educatives especials en EF

per a l'alumne. La bibliografia existent ens en permetrà de conèixer, en general, les característiques, sense que això ens dugui necessàriament a suposar que l'individu en qüestió les reuneix totes. No hem d'oblidar que allò que més informació ens pot aportar és el coneixement de les necessitats educatives especials que pugui tenir.

Avaluació d'entrada

El fet que dos alumnes amb una mateixa deficiència presentin necessitats educatives diferents respon a la confluència de moltes variables:

- Importància de l'afectació.
- Estimulació rebuda.
- Condicions de l'entorn (família, escola, etcètera).
- Experiències anteriors.
- Actitud davant la deficiència.
- Moment d'aparició de la deficiència.
- Etcètera.

Si en la fase anterior ens referíem a les característiques de la deficiència en particular, en aquesta segona fase caldrà centrar-nos en un individu en concret. Monereo (1988) emprà encertadament l'expressió "avaluació d'entrada" per a referir-se al bagatge acadèmic-conductual que presenta cada alumne al principi del programa. Alhora, això li permet de diferenciar-la de la "sortida del programa", en què es pretén quantificar i comparar el canvi experimentat per l'alumne al final de la intervenció educativa.

La informació que es recopili haurà d'estar sistematitzada i ordenada, deixant de banda la supèrflua, per a poder filtrar únicament la que realment pugui ser significativa per a l'ensenyament. Diferenciarem:

Característiques físico-anatòmiques

En moltes ocasions els alumnes solen mostrar alteracions corporals que en certa manera comprometen un desenvolupament adequat. No obstant això, no hem de confondre la identificació que pugui fer el professor d'EF d'aques-

tes anomalies amb el diagnòstic que faci el metge, ja que ambdues avaluacions es complementen. La informació recopilada podrà ser classificada en:

- Alteracions de la mecànica corporal (columna vertebral, alteracions articulars, musculars, etcètera).
- Alteracions fisiològiques (respiratòries, digestives, renals, cardíques, etcètera) i les seves implicacions sobre la pràctica d'activitats físiques.

Característiques motrius

La motricitat de l'individu es fonamenta en un conjunt de factors interrelacionats estretament que en determinen l'eficiència motriu. Serà summament important que el professor d'EF conegui la conducta motriu de l'alumne, perquè aquest serà el seu principal àmbit d'intervenció. En aquest text no prestarem una atenció especial als procediments emprats per a reunir la màxima informació possible ni entrarem en debats sobre si seran més o menys normatius o qualitatius; no obstant això, distingirem:

- Qualitats perceptivo-motrius. Les qualitats perceptivo-motrius es refereixen a la capacitat de l'individu d'emetre una resposta motriu després d'haver rebut informació procedent de l'interior o de l'exterior. Caldrà diferenciar entre el coneixement del propi cos o somatognosi i el de la realitat externa o exteroognosi (Camerino i Castañer, 1991) (vegeu el quadre 2).
- Habilitats motrius bàsiques. Sobre la base del desenvolupament perceptiu del nen durant els primers anys,

Percepció corporal	Percepció de l'entorn
• Noció del propi cos • Equilibri	• Percepció espacial • Percepció temporal

Quadre 2

aquest adquireix una sèrie d'habilitats que McClenaghan i Gallahue (1985) anomenen "patrons locomotors elementals". Malgrat que no se sol prestar gaire atenció a aquest tipus d'habilitats, possiblement a causa de la dificultat que presenten per a poder ser avaluades, poden oferir una informació molt valuosa al professor quant al desenvolupament motriu general del nen. Sánchez (1984) les denomina "habilitats i destreses bàsiques" i considera les següents: desplaçaments, salts, girs, llançaments i recepcions. L'avaluació d'aquestes habilitats pot posar de manifest possibles dificultats motrius de l'alumne, ja que aquestes habilitats apareixen contínuament en qualsevol sessió d'educació física.

- Qualitats físiques bàsiques. Analitzarem quins són els nivells que presenta l'alumne respecte a la força, la resistència, la velocitat i la flexibilitat, com també respecte a les combinacions que puguin donar-se entre aquestes (potència, agilitat, etcètera). Tot i que hi ha molts estudis dels quals es dedueixen valors normatius aplicats a àmplies poblacions, no caldrà referir-s'hi específicament; únicament es tindran en compte quan les desviacions que es produeixin siguin especialment alarmants.

Característiques sociomotrius

Durant el període escolar, seran fonamentals les relacions que el nen estableixi amb els seus companys, perquè les bases de la conducta social del nen es desenvoluparan a partir del contacte diari. Segons quina sigui l'actitud que ell mostri vers els seus companys i

viceversa, es constituirà la seva personalitat.

Si el nen ha desenvolupat adequadament les seves capacitats perceptivo-motrius, possiblement estigui en condicions òptimes d'adquirir una conducta sociomotriu adequada. A partir de la conducta lúdica que desenvolupi amb els companys, estarà estimulants l'adquisició de determinades capacitats cognitives (Ruiz, 1993).

L'anàlisi feta haurà de tenir una perspectiva àmplia, que ens durà a diferenciar entre:

- Anàlisi qualitativa. Tindrem en compte la naturalesa de les interrelacions establertes mitjançant accions motrius, perquè ens permetrà explicar moltes situacions i comportaments. Principalment analitzarem amb qui estableix relacions motrius durant accions ludo-col·lectives (Ruiz, 1990).
- Anàlisi quantitativa. També caldrà registrar el nombre d'interaccions establertes, ja que serà un aspecte que ens podrà indicar el grau d'implicació i de participació en el joc. Posteriorment, es buscarà una explicació a la seva participació, tot i que, de forma general, podrà obeir a l'existència de dificultats perceptivo-motrius, alteracions que limiten la seva mobilitat o dificultats d'interrelació grupal.
- Conductes disruptives. De vegades, certs alumnes manifesten determinades conductes denominades disruptives perquè interfereixen el seu aprenentatge escolar i pertorben l'adquisició i el desenvolupament d'habilitats bàsiques tant en si mateix com en altres companys (Garrido i Pérez, 1988). En determinades ocasions, la conducta motriu de certs nens dificulta el desenvolupament habitual de la sessió d'EF, produeix interrupcions, no accepta normes bàsiques de convivència, etcètera. Aquestes conductes hauran de ser identificades, tenint en compte el marc en què es manifesten, per a pos-

teriorment proposar un programa d'intervenció.

Avaluació de l'estil d'aprenentatge

No n'hi ha prou amb conèixer quina és la conducta d'entrada que manifesta l'alumne, sinó que serà fonamental tenir present el "estil d'aprenentatge". Així denominarem el context idoni afavoridor de l'aprenentatge. Com a conseqüència de la diversitat, cada alumne tindrà unes característiques particulars que faran que assoleixi el seu millor rendiment en unes determinades condicions d'ensenyament. Revisant la literatura, Monereo (1988) troba dos corrents quant a l'estil d'aprenentatge:

1. Centrat en el processament de la informació en el model cognitiu (Kagan i Kogan, 1970; White i Zivin, 1981). Aquest corrent adopta quatre dimensions:
 - Modalitat sensorial preferent. És l'habilitat que mostra un individu per a aprendre i retenir la informació per determinats canals sensorials. Prioritàriament, caldrà buscar una alternativa als qui

mostrin alguna alteració. En el cas dels invidents, la informació es transmetrà per via auditiva, tàctil o quínestèsica. Per això, sempre que sigui possible, es buscarà la diversificació de la informació.

- Atenció controlada. Observar durant quant temps un alumne és capaç de prestar atenció a la realització d'una mateixa tasca.
- Reflexió-impulsivitat. Analitzar la tendència de l'alumne a respondre de manera més o menys reflexiva, cometent un nombre més o menys gran d'errors.
- Capacitat de processar informació. Inclou les capacitats d'abstracció i de comprensió.
- Reforços idonis. Es tindrà en compte quins són els reforços preferits per l'alumne.
- Preferència d'agrupaments. Grups de treball en els quals l'alumne es troba més a gust.

2. Línia eclèctica i pragmàtica, representada per Dunn i Dunn (1978):

- Elements ambientals: so, llum, temperatura, etcètera.

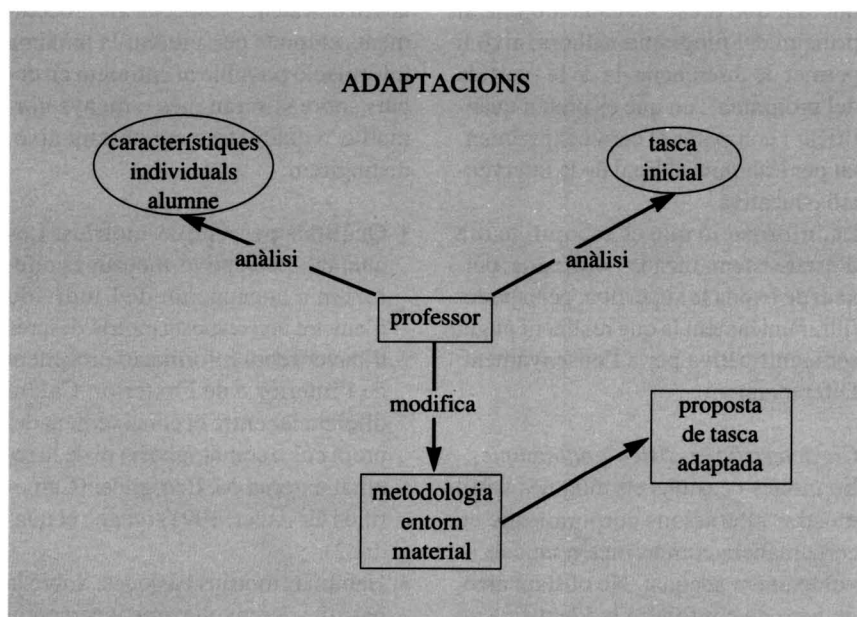


Figura 3. Adaptació de tasques en EF

- Elements cognitius: motivació, persistència, responsabilitat.
- Elements sociològics: preferència d'agrupament.
- Elements físics: abast perceptiu, alimentació, temps, mobilitat.

A tots aquests aspectes, caldrà afegir-hi les característiques de la metodologia que empli el professor. Tindrem en compte la definició de les tasques, la qual cosa determinarà el grau de "directivitat", i la manera de presentar-les. La "directivitat haurà d'estar en consonància amb el grau d'eficàcia que pugui tenir per a un alumne determinat.

Anàlisi de la tasca

Finalment, per a poder fer una proposta de tasques que s'adeqüi a les demandes de l'alumne, no n'hi ha prou amb conèixer-ne les necessitats. Caldrà aprofundir en l'anàlisi de les característiques i de la naturalesa de les que es desitgin proposar, per tal adequar-les a les demandes de l'alumne (vegeu la figura 3).

Molts autors han analitzat i classificat les tasques motrius, utilitzant diferents criteris. Sánchez (1984), seguint els models de processament de la informació proposats per Welford i Marteniuk, té en compte el predomini d'un mecanisme motor o un altre:

- Mecanisme perceptiu.
- Mecanisme decisor.
- Mecanisme executor.

Per la seva part, Famose (1986, 1990) identifica i interrelaciona diferents paràmetres de naturalesa bioinformacional en la tasca:

- Objectiu.
- Operacions.
- Condicionament del material.
- *Feedback*.

Duran (1986), d'altra banda, tendeix a analitzar els aspectes bioenergètics se-



gons la intensitat i la durada de la tasca mateixa. Champion (1986) estudia qüestions relatives a l'organització del grup i a les accions que faci cada membre segons la tasca que se li proposi. Parlebas (1988) diferencia entre tasques psicomotrius i sociomotrius segons la participació d'un o diversos jugadors. Aquesta proposta és enriquida i desenvolupada pel Grup d'Estudi Praxiològic de l'INEFC de Lleida (1993), que té en compte l'existència o l'absèn-

cia de col·laboració, d'oposició i de competició, la qual cosa dona lloc a vuit classes de pràctiques diferents. Els últims corrents de l'educació especial defensen l'aplicació de sistemes de treball cooperatiu, ja que afavoreixen l'ensenyament i l'aprenentatge en situació d'heterogeneïtat (Rué, 1993). Aquesta proposta pot ser de gran ajuda per al professor d'EF a l'hora de poder seleccionar i conèixer en profunditat la naturalesa de les accions de





cooperació per la seva posterior aplicació i adequació a les demandes de la classe.

Com veurem, les tasques motrius poden ser classificades des de diferents perspectives. En el cas que ens ocupa, no serà rellevant discutir sobre la idoneïtat de cada classificació. No ens inclinarem per cap d'elles en particular, ja que, si tenim en compte tant les característiques de l'alumne com els objectius, serà més convenient optar pel procediment que s'adeqüi més a les necessitats de cada situació en particular.

Adaptació i seguiment

Després d'haver analitzat la naturalesa de la tasca estarem en condicions de modificar-la i d'adequar-la a les capacitats de l'alumne amb necessitats educatives especials. Les possibilitats d'intervenció del professor sobre la tasca es refereixen a aquests tres nivells: adaptacions metodològiques, adapta-

cions de l'entorn i el material i adaptacions de la tasca.

Adaptacions metodològiques

Tradicionalment, diferents autors s'han preocupat per establir els objectius que havien de ser assolits pels alumnes. Posteriorment, l'interès va quedar centrat en els continguts. No és aquest el cas de Brennan (1988), que afirma haver arribat a la conclusió que el mètode és més important que els continguts; "el que és important és la manera com els professors generen entusiasme i planifiquen el programa". Aquest mateix autor defineix el mètode com el conjunt de relacions i comunicacions existents en l'escola mitjançant les quals els alumnes assimilen actituds i valors que afecten la seva conducta.

Rodríguez (1992) considera que la metodologia és el gran recurs de les ACI. Possiblement, amb aquest terme podem referir-nos a la totalitat d'accions que el professor du a terme en la seva tasca docent. Tanmateix, serà neces-

sari analitzar-les detingudament. Zakrajsek i Carnes (1986) diferencien entre mètodes centrats en l'ensenyament, en els quals es presta atenció especial als elements que intervenen en la comunicació, i els centrats en l'aprenentatge de l'alumne. L'actuació del professor davant la classe, la caracteritzen aspectes diversos, i tots són susceptibles de ser modificats per tal adequar-los a les necessitats que plantegin els alumnes:

- Canals utilitzats per a transmetre la informació.
- Informació individual o grupal.
- Situació de l'alumne respecte al professor.
- Moment en què s'informa.
- Treball individual o grupal.
- Reforçadors i motivacions.
- Tasques proposades més o menys definides.
- Càrrega afectivo-relacional.

Adaptacions de l'entorn i el material

Tant el material utilitzat com les instal·lacions són elements de suport de l'acció docent que poden tenir un pes decisiu en el procés d'adequació a l'alumne. Classifiquem les adaptacions del material i les instal·lacions tenint en compte els aspectes següents:

Adaptacions del material

- Potenciador de la mobilitat (per exemple, cadira de rodes, patinet, pròtesi).
- Informatiu. Suposa una font alternativa d'informació (pilota amb cascadells, bandes rugoses a terra, colors cridaners, audíffons, cintes de colors, etcètera).
- Manipulatiu. Supleix les possibles dificultats de manipulació de l'alumne (pilotes de goma o drap, *boccia*, estics o raquetes adaptades al membre).
- Motivador. Haurà d'agradar als usuaris (materials alternatius, cridaners, nous).
- Protector. Pretén evitar les conseqüències de possibles caigudes, im-

pactes, topades, etcètera (genolleres, casc, ulleres protectores).

Adaptació de les instal·lacions

- Absència de barreres arquitectòniques.
- Supressió d'obstacles (per a invídents).
- Superfície antilliscant.
- Superfície no abrasiva.
- Espais ben delimitats.
- Evitar pendents pronunciats.

Adaptació de la tasca

Si coneixem tant les característiques de l'alumne com les de la tasca, estarem en condicions de poder elaborar una proposta de treball adequada. D'acord amb la naturalesa de les tasques previstes, es podran adoptar mesures que ens assegurin l'adequació al nivell de l'alumne.

No solament es tracta de modificar la dificultat de la tasca, sinó també de tenir en compte la manera de presentar-la a l'alumne. Monereo (1988), igualment com altres autors (Auxter i Pyfer, 1989), indica que la definició d'objectius operatius pot adequar-se a l'alumne, i especifica un verb annex que pot servir d'alternativa a l'inicial, modificant les condicions d'aplicació o variant el criteri d'execució. Per exemple, "l'alumne llançarà (deixarà anar) la pilota fins...", en el cas que tingués dificultats de manipulació per a poder sostenir el mòbil.

Seguiment

Malgrat que abans de la intervenció s'hagin establert determinades adaptacions, durant la mateixa sessió d'EF tindrem l'oportunitat de comprovar com certes tasques no s'ajusten prou específicament a la previsió inicial, per la qual cosa caldrà introduir altre cop petites modificacions que s'adeqüin a la realitat. Alhora, l'execució mateixa pot ser emprada com un procediment per a avaluar. En aquesta línia, Zakrajsek i Carnes (1986) afirmen que les mateixes tasques poden ser una eina de diagnòstic per a l'avaluació, si es registren les

conductes que tenen lloc per a, posteriorment, proposar noves tasques adaptades al nivell de l'alumne.

Si en l'educació ordinària l'avaluació contínua té un paper molt rellevant, quan es tracta d'alumnes amb necessitats educatives especials, el professor ha de prestar contínuament atenció a les seves evolucions, per a anar corregint possibles desajustos i poder així reconduir la pràctica. L'observació sistemàtica pot ser una metodologia que ens permeti aprofundir més en el coneixement de les necessitats de certs escolars (Sánchez Asín, 1992).

Conclusions

Actualment s'ha superat l'etapa en la qual s'identificaven els programes de desenvolupament individual amb llistes d'objectius que calia assolir sense que s'aportessin solucions a situacions reals (Molina, 1987). És necessari revisar meticulosament les particularitats que puguin presentar els alumnes, amb la finalitat de poder oferir una atenció individualitzada.

La integració escolar suposa un debat contínuament obert que ha d'anar més enllà de la discussió de la conveniència d'uns o altres continguts. La realitat demostra que la naturalesa dels problemes del professor d'EF davant la integració és molt diferent. Es troba davant una classe amb nivells diferenciats i amb alumnes que requereixen una atenció especial. El seu recurs en aquest cas serà adaptar les tasques motrius a les necessitats físiques especials. Això li suposarà no solament tenir en compte les característiques del nen, sinó també analitzar exhaustivament la tasca inicial per a, posteriorment, modificar-la i diversificar-la.

La proposta curricular d'EF ha de ser alguna cosa més que el disseny capricios del professor nascut en la seva taula de treball. L'adaptació de l'ensenyament s'ha de fer des d'una perspectiva ecològica, en la qual el context educatiu tingui present les di-

ferències individuals (Córdoba, 1991). L'escola actual ha de tenir present necessàriament que l'aprenentatge és un procés individual i, en conseqüència, diferenciat. Per tot això, des de l'EF s'haurà d'analitzar la realitat educativa (context escolar), per a poder fer propostes que tinguin en compte la diversitat i que, per tant, afavoreixin la integració escolar d'alumnes que tradicionalment han estat relegats a entorns segregats.

Bibliografia

- AUXTER, D. i PYFER, J. (1989) *Adapted Physical Education and Recreation*. St. Louis: Timmer Mirror/Mosby College Publishing.
- BRENNAN, W. (1988) *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- CAMERINO, O. i 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, juliol, 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 bioenergéticas des tâches motrices", en "Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive", *Dossiers EPS*, 1, juliol, 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, juliol, p. 9-21.
- FAMOSE, J. P. (1990) *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.

- GARRIDO, I. i PEREZ, M. (1988) "Conducta disruptiva en el aula", en MAYOR, *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- HODGSON, N., CLUNIES-ROSS, L. i 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*. Nova York: McMillan Publishing Company.
- GRUP D'ESTUDI PRAXIOLOGIC 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 d'Educació Física i Esports*, 32, p. 19-27.
- McCLENAGHAN, B. i 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*. Màlaga: 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, març, 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 d'Educació Física i Esports*, 32, juny, 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 adapté pour handicapés mentaux", en "Handicaps et Inadaptations", *Les Cahiers du CTNERHI*, 30, p. 67-77.
- ZAKRAJSEK, D. i CARNES, L. (1986) *Individualizing Physical Education*. Champaign, IL.: Ed. Human Kinetics.