

# INCOMPETENCIA MOTRIZ E IDEOLOGÍA DEL RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL CASO DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Molina, J. P.; Beltrán, V.J.

Departament d'Educació Física i Esportiva. Universitat de València.

---

## RESUMEN

En este artículo se analiza el caso de un alumno de enseñanza secundaria con discapacidad intelectual que se siente incompetente en las clases de educación física, viviendo una serie de experiencias negativas en la asignatura. El propósito de este trabajo es dar respuesta a cómo y por qué este alumno se siente marginado e incompetente a nivel motriz. Desde un enfoque cualitativo y a través del estudio intrínseco del caso, se han analizado e interpretado las circunstancias y factores que lo envuelven y afectan. De esta manera, se ha podido advertir que lo que se manifiesta, en principio, como un problema individual de un alumno también está relacionado con una dimensión social más amplia, basada en una serie de creencias que tienen los compañeros de este alumno y él mismo sobre la práctica físico-deportiva. Estas creencias se relacionan con la 'ideología del rendimiento' y distorsionaron la participación del alumnado en las actividades de educación física, conduciéndoles hacia niveles exagerados de exigencia motriz y posturas poco tolerantes ante la incompetencia motriz de su compañero.

**Palabras clave:** discapacidad intelectual, competencia motriz, ideología del rendimiento, currículum oculto

## ABSTRACT

This paper examines the case of a secondary school student with intellectual disability who feels incompetent in physical education lessons and experiences them in a negative sense. The aim of this study is to clarify how and why this pupil feels excluded and incompetent in motor activities. From a qualitative perspective and through an intrinsic study of the case, the circumstances and factors which affect it have been analysed and interpreted. In this way and according to our interpretation, what apparently seemed to be a personal problem is also linked to a wider social dimension based on several beliefs this student and his classmates hold about physical activity and sport practices. These beliefs, related to 'performance ideology', distorted students' participation in physical education and made them show an excessive level of motor exigency, as well as display intolerable behaviours in view of their classmate's motor incompetence.

**Keywords:** intellectual disability, motor competence, performance ideology, hidden curriculum.

### *Correspondencia:*

J. Pere Molina

Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Aulario V;

C/ Gascó Oliag, 3, C.P.:46010. Valencia

juan.p.molina@uv.es

*Fecha de recepción:* 25/06/2007

*Fecha de aceptación:* 09/10/2007

## INTRODUCCIÓN

En las clases de educación física, solemos encontrarnos alumnas y alumnos que, debido a ciertas dificultades relacionadas con la motricidad, se sienten excluidos o marginados y viven una serie de experiencias negativas que les conducen a la inhibición, evitación e incluso rechazo hacia la asignatura (Gómez, Ruiz, y Mata, 2006; Ruiz, 1995; Ruiz, 2000; Ruiz, 2004; Ruiz, Mata, y Moreno, 2007; Tinning, 1992). La problemática de este tipo de escolares constituye una dificultad oculta que no ha recibido suficiente atención y que requiere una respuesta por parte de los profesionales relacionados con la educación física (Gómez et al., 2006). Ante esta situación, emerge la necesidad de considerar el impacto real que pueden tener las sesiones de educación física en alumnos concretos (Tinning, 1992). Sin duda, profundizar en la subjetividad de ciertos alumnos y tratar de entender qué experiencias negativas viven en las clases y qué significado tienen para ellos puede ser un paso importante para proponer soluciones y mejorar la calidad docente de la asignatura.

Con este propósito, presentamos un estudio sobre el caso de un alumno con discapacidad intelectual que vivió experiencias negativas en educación física. Si todos aquellos alumnos que vivencian negativamente la asignatura representan una seria problemática, los discapacitados intelectuales merecen añadida atención al tratarse de un grupo especialmente vulnerable respecto a los problemas relacionados con la motricidad y marginación en las clases de educación física. Desde una perspectiva de investigación cualitativa, nuestro objetivo es describir las experiencias negativas vividas y su significado, para dar respuesta al cómo y por qué de lo sucedido. Para interpretar y discutir los resultados del caso hemos recurrido a tres referentes teóricos básicos que comentamos seguidamente y que son: la incompetencia motriz; la ideología del rendimiento; y el alumnado con discapacidad intelectual y la educación física inclusiva.

*La incompetencia motriz*

El concepto de competencia fue definido por White (1959: 297) como “la capacidad de un organismo para interactuar de manera eficaz con su ambiente”, siendo rescatado para formar parte de una teoría explicativa de la motivación que pretendía mejorar las ya existentes. Esta teoría fue revisada y criticada años más tarde por Harter (1978), que asumiendo sus postulados básicos se encargó de completar sus carencias. Según esta autora, las personas experimentan placer y satisfacción al interactuar eficazmente con su ambiente y poseen un deseo inherente de expresar competencia. De este modo, las personas se sienten intrínsecamente motivadas hacia aquellos ámbitos o

dominios donde se perciben como competentes, mientras que no se sienten motivadas hacia aquellos en los que se consideran incompetentes. Por lo tanto, la motivación no depende en última instancia de la competencia real que un individuo posee, sino de la percepción de su propio nivel de competencia. En este sentido, los individuos perciben su nivel de competencia en función de diferentes fuentes de información como son los resultados obtenidos en un determinado ámbito, el nivel de esfuerzo empleado o el feedback recibido de otras personas (McKiddie y Maynard, 1997). No obstante, la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989) aportó interesantes ideas a este respecto y añadió que la percepción de competencia también depende de cómo se conciba el éxito en los contextos de logro, lo que implica dos sistemas distintos de comparación para valorar la propia competencia. Así pues, una persona puede percibirse competente y con éxito cuando se compara con los demás y considera que es mejor que otros (orientación al ego), o cuando se compara consigo misma y considera que aprende y mejora sus capacidades (orientación a la tarea).

Según los contextos de logro, se distinguen tres ámbitos principales de competencia: el cognitivo, el social y el físico. La competencia cognitiva hace referencia a las capacidades relacionadas con el rendimiento escolar e intelectual, la competencia social está vinculada al éxito en la relación con los iguales y la competencia física está relacionada con las capacidades que posibilitan el rendimiento en las actividades físico-deportivas (Harter, 1978 y 1982). En el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte, la competencia física se ha asociado a la competencia deportiva, ya que los deportes representan uno de los principales ámbitos donde las personas manifiestan su nivel de competencia física. Sin embargo, para este trabajo utilizaremos, por parecernos más acertada y abarcar la totalidad de las prácticas, la expresión de competencia motriz (Ruiz, 1995), entendiendo ésta como la capacidad de un individuo para superar una determinada situación o problema motriz, ya sea en el deporte, en las clases de educación física o en la vida cotidiana.

Las aportaciones de Harter (1978) y Nicholls (1989) han tenido una gran repercusión en las ciencias de la actividad física y el deporte y han sido fundamentales para el estudio de la motivación en este campo (Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 2001). Concretamente, diversos estudios con niños y adolescentes han mostrado que aquellos jóvenes que presentan una alta percepción de competencia motriz presentan mayor motivación para la participación en actividad física (Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, y Cury, 2005; Paxton, Estabrooks, y Dziewaltowski, 2004) y que aquellos que

presentan una orientación a la tarea muestran patrones motivacionales más adecuados que los orientados al ego (Castillo, Balaguer, y Duda, 2002; Cervelló y Santos-Rosa, 2001).

Pese a lo comentado, no debemos entender estas teorías sobre la motivación de un modo reduccionista y debemos señalar que la incompetencia<sup>1</sup> motriz no sólo puede revertir en un descenso de la motivación, sino también en otras consecuencias psicológicas y sociales negativas. Diversos autores del ámbito de la educación física se han percatado de esta cuestión y han señalado que los alumnos que presentan incompetencia motriz pueden ser víctimas del aislamiento o rechazo social por parte de sus compañeros y sufrir la angustia del ridículo en los contextos de práctica. Esta situación suele llevarles a una seria percepción de incompetencia y a sufrir las consecuencias psicológicas que ello comporta más allá del descenso de la motivación, como son el aumento de la ansiedad e inhibición en las actividades, la falta de concentración o la disminución de la autoestima (Gómez et al., 2006; Ruiz, 1995; Ruiz, 2000; Ruiz, 2004; Ruiz et al., 2007; Tinning, 1992).

Este tipo de experiencias negativas por razón de la incompetencia motriz están relacionadas con el currículum oculto de la educación física, es decir, con una serie de aprendizajes implícitos y no previstos que tienen que ver con un conjunto de actitudes, valores, ideas y relaciones que van más allá de los contenidos prácticos de la asignatura y que conectan con una dimensión socio-cultural más amplia, de carácter ideológico, que les afecta y determina (Devís, 2001; Devís y Molina, 1998; Kirk, 1992; Tinning, 1992).

### *La ideología del rendimiento*

Basándonos en Apple (1986) y Kirk (1990), podemos definir ideología como un sistema de ideas, creencias, valores, compromisos y prácticas sobre una realidad social. Una ideología es una visión o perspectiva de una realidad que construye y modela su significado, constituyendo una forma de identidad social colectiva.

En un sentido las ideologías resultan necesarias y positivas, en tanto que son sistemas culturales que representan un conjunto de significados compartidos sin los cuales se harían incomprensibles determinadas situaciones sociales (Geertz, 1990), pero, en otro sentido, resultan limitantes y negativas, en cuanto que se generan desde una conciencia falsa o reduccionista que

---

<sup>1</sup> En este trabajo utilizaremos el concepto de 'incompetencia' como sinónimo de 'baja competencia', al igual que Ruiz (2000, p. 22)

distorsiona la realidad social y está al servicio de grupos sociales dominantes (Apple, 1986; Tinning, 1990; Yates, 1977).

Las ideologías se presentan en diversos niveles de consciencia: unas tienen un carácter más explícito como, por ejemplo, las religiones o los programas políticos, mientras que otras se presentan en un nivel más implícito a través de supuestos inconscientes y creencias irreflexivas (Kirk, 1990). El nivel más oculto e inconsciente de una ideología llega cuando se convierte en hegemónica, es decir, cuando sus ideas, creencias, valores, compromisos y prácticas se aceptan totalmente y se consideran como naturales, normales o de sentido común (Gramsci, 1976; Torres, 1991; Williams, 1976).

La identificación de las distintas ideologías sociales que pueden manifestarse en la asignatura de educación física es de crucial importancia para detectar contenidos no deseables que pudieran desarrollarse en el ámbito del currículum oculto (Kirk, 1990). Si conocemos bien una ideología, podremos saber cuáles son sus características, de qué modo se manifiesta y cómo se puede actuar para evitar sus consecuencias negativas. En este sentido, pensamos que existe una ideología directamente relacionada con la intolerancia a la incompetencia motriz y con los problemas personales y de integración relativos a tal incompetencia. Se trata de la ideología del rendimiento.

Esta ideología ha recibido diversos nombres. Sparkes (1988) la ha denominado 'perspectiva deportiva', Tinning (1990) la ha llamado 'ideología de la victoria' y Barbero (1996) ha utilizado la expresión 'elitismo motriz'. Nosotros utilizaremos el término ideología del rendimiento, tal y como se recoge en los trabajos de Devís y Molina (1998) y de Devís (2001). Con esta ideología hacemos referencia al conjunto de ideas, creencias, valores, compromisos y prácticas, basadas en el deporte competitivo y de elite, que conciben el resultado y la victoria como el principal propósito de las actividades físico-deportivas. Esta ideología resulta limitante y negativa en cuanto origina contextos en los que son valoradas positivamente aquellas personas que presentan un mayor rendimiento, eficiencia o competencia motriz, y negativamente aquellas cuya competencia motriz es menor, llegando al extremo de generar intolerancia y rechazo hacia las mismas.

En las clases de educación física, las víctimas de esta ideología del rendimiento son en muchas ocasiones el alumnado que muestra algún tipo de discapacidad que, directa o indirectamente, se refleja en su baja competencia motriz. En nuestro caso esto es lo que se manifiesta en un alumno con una discapacidad intelectual. Sin embargo, mientras la ideología del rendimiento tiende a excluir a estos alumnos, en la actualidad, dentro de nuestro sistema

escolar, encontramos alumnos y alumnas con discapacidad que comparten los espacios educativos con el alumnado 'normal' y que, al igual que éstos, tienen el mismo derecho a que sus características individuales sean respetadas y a que las distintas asignaturas del sistema escolar atiendan sus necesidades educativas. Se trata de atender las características de estos alumnos yendo más allá de su mera integración y planteando un nuevo reto educativo: el de la escuela inclusiva y, por extensión, el de la educación física inclusiva.

### *El alumnado con discapacidad intelectual y la educación física inclusiva*

La discapacidad intelectual hace referencia a las limitaciones significativas (detectadas antes de los 18 años) que posee un individuo en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, entendida ésta última como el conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que permiten desenvolverse en la vida diaria (Verdugo 2003a y 2003b). En los últimos años se ha evolucionado del concepto de retraso mental y de entender que las personas con retraso mental tienen o son un problema, al concepto de discapacidad intelectual, concebida como una limitación en el funcionamiento individual que es fruto de la interacción entre las características de la persona y el contexto (Verdugo, 2003a). De este modo, los procesos para mejorar la competencia, autodeterminación y bienestar de las personas con discapacidad no sólo se deben dirigir a facilitar el acceso de estas personas a los entornos 'normales', sino también a crear y diseñar entornos capaces de ser compartidos y vividos por todas las personas independientemente de sus características individuales. Este cambio de paradigma ha supuesto un paso fundamental para la educación inclusiva (Verdugo, 2003b).

Si el papel de la educación consiste en facilitar el desarrollo y funcionalidad humana, la educación inclusiva implica el acceso de todas las personas a la educación, en un espacio compartido y común, pero de un modo en el que no exista discriminación o exclusión hacia ningún individuo y donde las necesidades educativas individuales sean atendidas (Arnáiz, 2003; Echeita y Sandoval, 2002; UNESCO, 2005). La educación inclusiva implica entender la diversidad como un elemento que enriquece el sistema educativo, no como un problema (Aguado, 2000; Puigdemívol, 2001) y es concebida como un derecho humano, así como el mejor medio para educar en los valores necesarios para la consecución de una sociedad más justa y tolerante (UNESCO, 2005).

En este marco, la educación física, como asignatura del currículum escolar, debe atender las necesidades de las personas con discapacidad y debe hacer esfuerzos para convertirse en un contexto inclusivo (Craft, 1994; DePauw y Doll-Tepper, 2000; Ríos, 2006). Surge entonces la necesidad de plantearnos

cuál es la contribución específica de la educación física respecto al alumnado con discapacidad intelectual. Sabemos que la educación física posee entre sus responsabilidades principales el desarrollo de la competencia motriz (Ruiz, 2004), y que las personas con discapacidad intelectual tienen el mismo derecho que el resto a mejorar tal competencia. Además, el desarrollo de la motricidad es especialmente relevante para estos escolares, ya que muchos de ellos suelen presentar problemas de coordinación motriz y una adecuada motricidad es fundamental para la autonomía de estas personas en actividades de la vida diaria (vestirse, comer, aseo personal, desplazamientos, etc.) (Verdugo, 2003a y 2003b). La educación física también puede desempeñar una importante labor promocionando en estas personas el gusto por la práctica y el estilo de vida saludable y activo, así como contribuir a la mejora de su participación e interacción social. No obstante, todos estos beneficios tendrán sólo lugar si las sesiones de educación física se desarrollan en un clima de inclusión, en el que imperen los valores de respeto y tolerancia.

## MÉTODO

### *Diseño de investigación*

En este trabajo tratamos dar una respuesta a cómo y a por qué un alumno de educación física se siente inferior, marginado e incompetente a nivel motriz. En conexión con este propósito, nuestro trabajo se enmarca, metodológicamente, en un enfoque cualitativo que utiliza como estrategia de investigación el estudio de casos.

### *Estrategia de investigación: el estudio de casos*

El estudio de casos es una estrategia de investigación mediante la cual se pretende conocer empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real buscando el detalle que se establece de esta interacción a través de distintas fuentes de evidencia (Merriam, 1988; Stake, 1994 y 1998; Yin, 1994). Nuestra investigación se corresponde con las cuatro características esenciales de un estudio de casos cualitativo apuntadas por Merriam (1988): particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Particularista en cuanto que se encuentra en una situación concreta. Descriptivo puesto que ofrece una descripción de la cuestión investigada. Heurístico en tanto que ilumina la comprensión del lector sobre dicha cuestión promoviendo nuevos conocimientos. E inductivo ya que ha sido el tipo de razonamiento predominante durante el proceso de investigación.

Según el diseño y el interés del caso en la investigación, podemos encontrar diferentes tipos de estudio de casos (ver Stake, 1994 y 1998; Yin, 1994).

Nuestra investigación se corresponde, concretamente, con un estudio intrínseco de caso único cuya finalidad es la indagación de un caso en sí mismo, planteado desde su particularidad y complejidad, con la intención de llegar a comprender las circunstancias y factores que lo envuelven y le afectan.

El caso Pedro<sup>2</sup> se conforma a partir de datos procedentes de observaciones y entrevistas realizadas por uno de los autores de este artículo durante las clases de educación física del grupo al que pertenecía el alumno. La fase de investigación se llevó a cabo de enero a mayo de 2003. Se observaron un total de 34 sesiones de 1 hora de duración, correspondientes a los 2 últimos trimestres del curso. Las unidades didácticas abordadas durante el periodo de observación fueron las siguientes: 'Iniciación al rugby. Rugbito' (6 sesiones); 'actividades recreativas' (7 sesiones), basada en juegos y actividades con materiales alternativos como el freesbee o la indiaca; 'iniciación al voleibol' (10 sesiones) y 'liga multideporte' (11 sesiones). En esta última unidad didáctica se formaron 4 equipos que se enfrentaban, a lo largo de las sesiones, en partidos de diversos deportes elegidos por sorteo (fútbol sala, baloncesto, balonmano, hockey y voleibol). Cabe destacar que las actividades en las que se enfrentaban dos equipos eran muy comunes en las clases, ya que junto a la existencia de la liga multideporte, las sesiones del resto de unidades didácticas solían acabar en partidos del deporte en cuestión o en juegos donde se enfrentaban igualmente dos grupos.

#### *Instrumentos y procedimiento de recogida de datos*

Dadas las raíces cualitativas de esta investigación, el observador-investigador constituyó el instrumento esencial de la investigación. Fue un recolector de datos que intentó registrar con la máxima fidelidad los hechos y acontecimientos que percibía del caso. Como técnica de investigación, la observación es un proceso sistemático y deliberado, orientado por el propósito de la investigación, en el que intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. Para Walker (1989), más que una técnica, la observación es un rol en el que el observador puede utilizar con flexibilidad diversas técnicas, además de la observación.

En nuestro caso, el observador-investigador obtuvo los datos estando inmerso en las clases de educación física del grupo al que pertenecía Pedro y entrando en contacto directo con el alumnado y con el profesor de la asignatura. Desarrolló, por tanto, una observación participante. Dentro de este tipo de observación se puede diferenciar entre el rol de observador

---

<sup>2</sup> Pedro es el pseudónimo que utilizamos para hacer referencia al alumno protagonista del caso estudiado.



participante y el de participante observador (Goc-Karp, 1989). Mientras, el observador participante se integra en la vida del grupo que estudia a través de la relación con sus miembros, el participante observador interviene en el grupo involucrándose en las situaciones y acontecimientos que viven sus miembros. En esta investigación el observador-investigador asumió una implicación parcial adoptando el rol de observador participante.

En conexión con el proceso de observación surgieron, de manera espontánea, una serie de entrevistas informales no dirigidas cuyo tema y preguntas emergieron de situaciones no previstas o novedosas y en las que el observador-investigador adaptaba la obtención de la información a las circunstancias y contenidos en que iba desarrollándose la entrevista. Estas entrevistas permitieron captar aspectos subjetivos de los entrevistados: sus puntos de vista, sus interpretaciones, sus significados, sus sentimientos, etc. Se realizaban en forma de conversaciones que surgían momentos antes de una clase, durante y al finalizar ésta. Para afectar lo mínimo posible a la dinámica de las clases, estas entrevistas eran muy cortas, de una a tres preguntas y se realizaban en momentos en los que el entrevistado no participaba en algún momento de una actividad<sup>3</sup>.

El observador-investigador recurrió a notas de campo para registrar, almacenar y no perder datos relativos a sus observaciones y a las pequeñas entrevistas informales que surgían del seguimiento que hacía de las clases de educación física. Las notas de campo son una forma narrativa de describir diferentes aspectos relativos a hechos percibidos por el investigador. De las diversas maneras en que pueden organizarse se optó por la utilización de un diario o cuaderno de campo en el que se anotaba de manera comprensiva, cronológica y exhaustiva aquellos sucesos relativos a la situación del estudiante Pedro.

### *Análisis de los datos*

La perspectiva metodológica cualitativa adoptada y la naturaleza textual de los datos obtenidos condicionan nuestra manera de analizarlos. El análisis de los datos implica un tratamiento que preserve la naturaleza textual de los mismos. El análisis cualitativo supone el examen sistemático del conjunto de elementos informativos con el objetivo de delimitar sus partes y establecer relaciones entre las mismas y el todo.

La naturaleza emergente de nuestro estudio, su carácter intrínseco y el objetivo de las preguntas de investigación nos llevaron a adoptar como

---

<sup>3</sup> Debido a que el patio del centro era muy pequeño, el profesor organizaba muchas actividades en las que mientras unos participaban otros descansaban.

estrategia de análisis la interpretación directa de los datos (ver Stake, 1998), concretamente a través del análisis holístico del contenido (ver Lieblich, Tuval-Mashiach, y Zilber, 1998), con el que se persigue extraer el significado del caso a la luz de su totalidad. Dentro de este tipo de análisis se recurrió a tareas de categorización, tal y como proponen los manuales de metodología de investigación cualitativa (Goetz y Le Compte, 1988; Huberman y Miles, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1998; Woods, 1989). Para la categorización seguimos un proceso de inducción analítica que, como señalan Goetz y LeCompte (1988), consiste en la extracción de las categorías del conjunto de datos. De esta manera, las categorías de nuestro caso emergieron de la información obtenida, es decir, no se partió de un esquema previo de categorías para el estudio, sino que éstas surgieron del examen de la información procedente de las observaciones y las entrevistas. El trabajo de categorización consistió en ir reduciendo todo el conjunto de datos a un grupo de constructos que simplificara la información, la unificara, la relacionara y la dotara de sentido. De este proceso de categorización surgieron finalmente las tres categorías que utilizaremos para presentar los resultados del caso y que son: 'Pedro y su percepción de incompetencia', 'Pedro y sus compañeros y compañeras' y 'Pedro y el profesor de educación física'.

#### *Criterios de rigurosidad y aplicabilidad de esta investigación*

Desde una perspectiva cualitativa, como la adoptada en nuestro caso, hemos atendido a la rigurosidad y aplicabilidad de la investigación a través de los criterios propuestos por Guba (1983) de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad. Los tres primeros tienen que ver con el rigor metodológico y el cuarto con la aplicabilidad de la investigación. Veamos cómo hemos tratado cada uno de ellos en nuestra investigación.

La credibilidad, busca la correspondencia entre los datos obtenidos y las realidades percibidas por las personas. Para ello hemos recurrido a procesos de triangulación, que posibilitan la obtención de datos de la realidad desde vértices diferenciados, sirviendo así para contrastar datos e interpretaciones (Denzin, 1978). Concretamente hemos utilizado la triangulación de técnicas y la triangulación de momentos. La triangulación de técnicas o metodológica a través de la producción de los resultados utilizando dos técnicas de investigación: la observación participante y las entrevistas informales no dirigidas. La triangulación de momentos o en el tiempo, mediante un seguimiento lo suficientemente prolongado del observador-investigador en las clases que permitiese soslayar los efectos de su presencia y mediante su observación persistente de los acontecimientos que han configurado el caso.

La dependencia, implica tanto la estabilidad de los datos como sus posibles variaciones. Para ello se hace necesario el seguimiento exhaustivo de los mismos donde queden explicados sus posibles variaciones o cambios en el modo de obtenerlos. Este criterio mantiene cierta relación con la el de credibilidad, por lo que se ha definido en la práctica a través del proceso de triangulación de técnicas y con la estancia prolongada del observador-investigador en el campo.

La confirmabilidad. En la metodología cualitativa la neutralidad del investigador se traslada a los datos, requiriendo la evidencia de la neutralidad no ya del investigador, o sus métodos, sino de la confirmabilidad de los datos obtenidos. Esto se ha intentado conseguir, principalmente, con la utilización de descripciones de baja inferencia en la presentación de los resultados del caso y también con la triangulación de las técnicas de investigación.

La transferibilidad consiste en que los resultados de la investigación tengan aplicación en contextos similares. En esta investigación esto se pretende a través del uso de datos descriptivos que pueden facilitar la identificación de situaciones parecidas en contextos similares.

### *Consideraciones éticas*

El caso Pedro surge en el marco de una investigación más amplia, relacionada con la asignatura de educación física y no vinculada al caso particular de este alumno. Fue teniendo en cuenta los propósitos de esta investigación desde la que se negoció, con la dirección del centro y con el profesor de educación física, el acceso y el permiso para la observación y seguimiento de las clases de educación física. Dadas estas circunstancias, el caso Pedro surgió de un modo imprevisto y el observador-investigador se limitó a continuar el proceso de observación sin intervenir ni informar a ninguno de los implicados, para no alterar sus conductas ni el transcurso de los sucesos, pudiendo conocer así lo que realmente sucedía en las clases. Una vez acabado el proceso de observación se llegó a la conclusión de que el caso Pedro era un tema muy interesante que merecía la pena sacar a la luz, para ayudar a prevenir y mejorar situaciones similares. Pero queríamos hacerlo sin perjudicar a nadie. Pensamos que sería doloroso para el alumno y sus familiares conocer, por nosotros u otras personas, que había sido objeto de un estudio en el que se habla de la incompetencia que sentía este alumno y del poco respeto que, en ocasiones, tuvieron algunos de sus compañeros. Ante este dilema ético, entendimos que el anonimato, la distancia en el tiempo y el desconocimiento de los implicados era la mejor solución.

Reconocemos que estas decisiones de carácter ético dieron lugar a algunas limitaciones en nuestro estudio. Al no querer alterar los acontecimientos y mantener el estudio en el anonimato no pudimos indagar con mayor profundidad en algunos aspectos del caso. De todos modos pensamos que el haber recopilado de modo sistemático todo lo acontecido en el caso Pedro y el haber observado el caso durante un tiempo prolongado amortigua estas carencias.

## RESULTADOS

En el momento en que se recogieron los datos de este estudio, Pedro era un alumno de 16 años de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un pequeño centro de enseñanza de la Comunidad Valenciana (España). Debido a una ligera discapacidad intelectual, este alumno seguía una adaptación curricular individualizada significativa (ACIS) no relacionada con su motricidad. Pese a ser un poco descoordinado, Pedro participaba en educación física como un alumno más, sin ningún tipo de adaptación especial que le hiciera estar al margen de la dinámica cotidiana de las clases.

### *Pedro y su percepción de incompetencia*

Simultáneamente al empeño que este alumno mostraba en las clases de educación física, también manifestaba, sesión tras sesión, un claro sentimiento de incompetencia. Frases como “anda que no soy yo malo en la gimnasia” o “yo no se nada de esto” eran repetidas con frecuencia por Pedro al observador-investigador, al profesor, o en voz alta tras errar alguna acción.

Llamaba la atención ver cómo Pedro se esforzaba al máximo en las actividades y se enfadaba y recriminaba cuando cometía algún fallo. Este sentimiento de incompetencia le llevaba, en ocasiones, a dejar de participar en las actividades, como veremos en los siguientes apartados.

La percepción negativa que Pedro tenía de su nivel de competencia motriz provocaba un fuerte conflicto en él. Por un lado, se le veía con ganas de participar e involucrarse en las actividades de la clase pero, por otro, la educación física suponía para él un contexto de malas experiencias que le conducía hacia un rechazo de la asignatura:

*Hoy se me ha acercado Pedro y me ha dicho: “estoy aborreciendo la gimnasia”. Yo me he quedado sorprendido y le he preguntado por qué. Entonces me ha respondido: “pues por qué va a ser, porque me sale todo mal” (Diario del observador, 4-3-03).*

*Una de las veces que ha fallado realizando una actividad ha exclamado: “¡la mierda de la gimnasia!” Entonces el profesor le ha dicho que no se*

*enfadara de ese modo y que continuara con la actividad (Diario del observador, 25-3-03).*

#### *Pedro y sus compañeros y compañeras*

El grupo de Pedro era bastante reducido. Sólo quince estudiantes, ocho chicos y siete chicas. Aunque Pedro no era el estudiante con menor habilidad del grupo, sí que era el chico con menor nivel. La relación de Pedro con sus compañeros y compañeras dependía, en cierta medida, del nivel de capacidad física y habilidad motriz que tenían. Un nivel que se relacionaba con el género, ya que los chicos mostraban una mayor capacidad y habilidad física que las chicas.

Entre Pedro y los chicos no solía existir mucho trato, sin embargo surgía un gran conflicto en los frecuentes juegos y actividades en las que se enfrentaban dos equipos. Ninguno de los chicos quería que Pedro formara parte de su equipo. Durante los juegos le negaban el pase y cuando fallaba alguna acción que perjudicaba a sus compañeros, era objeto de recriminación e incluso burla por parte de los mismos, situación que afectaba a Pedro tremendamente:

*Pedro ha comenzado a jugar, pero no se movía ni trataba de participar mucho en el juego, supongo que adoptaba esta actitud para que sus compañeros no le recriminaran nada. Luego se ha centrado más en el partido y ha pedido el pase a sus compañeros, que se lo han negado (Diario del observador, 22-5-03).*

*Durante uno de los partidos de fútbol, Manuel riñe con Pedro porque le han metido un gol. Luego le han metido otro y Manuel se ha quejado de nuevo. Pedro le ha respondido: "Ponte tú Manuel, que yo no sé nada de esto". Al poco, el profesor ha dicho a Pedro que jugara y él ha respondido: ¡pues si yo no sé nada!, volviendo a la práctica enojado (Diario del observador, 20-5-03).*

*Durante el partido de voleibol Pedro se ha enfadado mucho porque ha fallado y un compañero se ha quejado por esta razón. Pedro siempre se enfada cuando sus compañeros se quejan de sus errores durante el juego. Durante el mismo partido Pedro se ha vuelto a enfadar y le ha dicho al profesor gritando: "¡yo no juego más! ¡Estoy harto, siempre están igual!". He podido comprobar que Pedro no ha explotado cuando ha fallado, sino cuando un compañero le ha dicho algo en voz baja tras haber cometido el error. (Diario del observador, 25-3-03).*

Sin embargo, si recibía gestos de ánimo y apoyo nada más errar o no se le daba importancia a su acción y nadie le decía nada, Pedro podía tomar incluso con humor su propio fallo y continuar con la práctica sin mayor problema:

*Pedro está siempre muy preocupado por el resultado de sus acciones y se enfada y desanima cuando falla, pero si nadie le dice nada, al rato se le pasa. Hoy me ha mirado varias veces al fallar y yo le sonreía y hacía gestos de ánimo, entonces él sonreía también y continuaba jugando (Diario del observador, 27-3-03).*

Entre Pedro y el grupo de chicas no existió ningún conflicto. Es más, este alumno mantenía muy buena relación con algunas de ellas, concretamente con las menos habilidosas y con menor nivel de condición física:

*Pedro se lleva muy bien con María y Sara. Ellas nunca tratan de reírse de él y lo tratan con respeto. En la clase de hoy han estado hablando y riendo en varias ocasiones (Diario del observador, 20-5-03).*

#### *Pedro y el profesor de educación física*

La relación del profesor de educación física con sus alumnos era adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mantenía un trato cercano hacia los adolescentes y éstos le mostraban confianza y respeto. Como profesor preocupado por sus alumnos, era consciente de las características de Pedro y las tenía en cuenta en su rol como docente:

*Al finalizar la sesión el profesor me ha comentado que había dado a la profesora de apoyo de Pedro unos documentos sobre voleibol para que le ayudara a realizar el trabajo del tercer trimestre. Me ha comentado que Pedro es un alumno ACI y que a estos alumnos hay que asesorarlos y marcarles unos objetivos adaptados a sus posibilidades (Diario del observador, 22-5-03).*

Pedro mantenía una buena relación con su profesor de educación física, al igual que con el resto de profesores del centro. Era bastante habitual ver a este alumno hablando con el profesor antes y después de las clases sobre diversos temas y podría decirse que entre ellos existía confianza y una relación de amistad. Además, el profesor era consciente de que Pedro se sentía incompetente y que esta cuestión le afectaba bastante, por lo que su apoyo era frecuente. Era común escuchar palabras de ánimo del profesor y comentarios positivos sobre las ejecuciones de Pedro:

*De vuelta al centro tras la sesión en las pistas municipales, el profesor ha dicho a Pedro: "No tienes que estar diciendo siempre esto no me sale, esto no lo hago bien... para aprender hay que practicar... con el 'no' nacemos todos, ninguno sabíamos nada al nacer". Pedro ha estado muy atento a las palabras de su profesor y al finalizar ha sonreído mientras parecía pensativo (Diario del observador, 29-4-03).*

*Tras la sesión de baloncesto, el profesor le ha dicho a Pedro que ha jugado bien. El alumno ha sonreído pareciendo estar muy satisfecho (Diario del observador, 13-5-03).*

El profesor de educación física valoraba especialmente el esfuerzo y el progreso personal, mientras que no daba importancia al resultado en los partidos, no evaluaba en función del rendimiento y no enfatizaba la victoria. Sin embargo, pese a que la relación entre ambos era buena y que la intervención docente en las clases de educación física no parecía fomentar ningún tipo de marginación hacia el alumnado menos habilidoso, sí que aparecían fuertes conflictos cuando algún compañero le reprochaba a Pedro sus fallos y éste no se sentía amparado por el profesor.

*Pedro se ha enfadado y ha abandonado la actividad, entonces el profesor también se ha disgustado y le ha dicho: "¡continúa jugando! ¡Siempre estás igual! ¡Todo el mundo falla y no te tiene que afectar tanto lo que te digan tus compañeros, que te dicen cosas porque saben que te pones así!" Entonces Pedro ha vuelto a la actividad muy enojado (Diario del observador, 25-3-03).*

Pedro abandonaba la práctica con relativa frecuencia, el profesor ya le había dicho, en muchas ocasiones, que no debía tener en cuenta los comentarios o gestos de sus compañeros. Pero a Pedro le afectaba enormemente no sentirse apoyado por su profesor en esas ocasiones, ya que no reñía a sus compañeros o lo realizaba de un modo poco significativo:

*Hoy un compañero de equipo de Pedro le ha reprochado un error. Pedro se ha enfadado mucho y se ha abierto un diálogo alumno-profesor:*

*Pedro: "¡no juego más!", mientras iba saliendo del espacio de juego muy enfadado.*

*Profesor: ¡Pedro, sigue jugando!*

*Pedro: ¡No quiero!*

*Profesor: ¡Si no sigues jugando te pondré un cero en esta práctica!*

*Pedro: ¡Me da igual!*

*Entonces, como era muy grande su enfado, se ha sentado junto a mí y ha comenzado a desahogarse. Me ha comentado que toda la vida lo han estado insultando (orejón, bigotudo, tonto, loco, etc.); que no tiene amigos; que en este colegio no ponen las cosas en su sitio y no castigan a los que se meten con él; Pedro dice que está deseando que acabe el curso para irse; que está harto de este colegio. También me ha dicho que no está enfadado con el profesor pero que le da igual que le ponga un cero y que no se le da bien jugar a nada y eso no es culpa suya" (Diario del observador, 8-5-03).*

Aunque el contenido del último párrafo surge en un momento de alteración de Pedro, nos desvela un malestar general que va más allá del contexto de la asignatura y sus actividades motrices, afirmando que se siente marginado en el centro por sus compañeros y otros alumnos de su edad por razón de su imagen corporal y de sus capacidades cognitivas.

#### DISCUSIÓN

Una vez descrito el caso Pedro, vamos a interpretar y discutir sus resultados. La problemática de Pedro consistía en que se sentía incompetente y marginado en las clases de educación física. Sin duda, la idiosincrasia de Pedro, definida por su discapacidad intelectual, lo convirtió en una persona vulnerable y susceptible de vivir estas experiencias negativas en la asignatura. Sabemos que los discapacitados intelectuales presentan limitaciones en el funcionamiento intelectual que afectan a su motricidad y a ciertas habilidades conceptuales y sociales (Verdugo, 2003a y 2003b). Estas limitaciones pueden resultar en rechazo o marginación si el contexto no es lo suficientemente 'inclusivo'.

En primer lugar, trataremos de interpretar por qué Pedro se sentía incompetente y se mostraba tan afectado por su percepción de incompetencia motriz, una problemática que al parecer es común en alumnos con discapacidad intelectual que participan en la educación física del sistema educativo convencional, ya que existen estudios que ofrecen evidencia de que las personas con discapacidad intelectual que participan en actividades físico-deportivas con personas sin discapacidad son propensas a sentirse menos competentes (Ninot, Bilard, Delignières, y Sokolowski, 2000).

Como se observa en el último párrafo del apartado de resultados, Pedro se había sentido marginado por sus compañeros y personas de su edad por razón de su imagen corporal y capacidades cognitivas. Teniendo en cuenta los distintos dominios o ámbitos de autovaloración de los adolescentes (ver Harter, 1999), consideramos que Pedro poseía percepciones negativas no sólo de su nivel de competencia motriz, sino también de su competencia cognitiva, su apariencia física y su nivel de aceptación social. Estas percepciones, junto al sentimiento de incompetencia, resultan en un concepto negativo de uno mismo, escasa autovaloración personal y baja autoestima. Es comprensible, pues, que una persona que posea una problemática interna de este tipo sea especialmente sensible a las situaciones en las que queda en evidencia su incompetencia motriz y al feedback negativo de sus compañeros de educación física.

No obstante, el modo en que Pedro construyó su percepción de competencia no dista mucho del seguido por el alumnado sin discapacidad.



Diversos trabajos han encontrado relaciones significativas entre la competencia real y la competencia percibida en niños mayores de 11-12 años y adolescentes con ligera discapacidad intelectual (Shapiro y Dummer, 1998; Yun y Ulrich, 1997). Esto nos lleva a entender que a partir de ciertas edades en la que existe suficiente madurez cognitiva, como ocurre en el caso de Pedro, las limitaciones en el funcionamiento intelectual no afectan a la capacidad de percepción como para impedirle apreciar su nivel de competencia y las consecuencias negativas que pueda acarrear un bajo nivel.

Para Pedro era muy importante ser competente en educación física, como suele serlo para la mayoría de los alumnos chicos (Lee, Fredenburg, Belcher, y Cleveland, 1999). Y, claro, ser incompetente en un determinado ámbito resulta un problema cuando la competencia en ese ámbito se percibe como importante. Por otra parte, Pedro no obtenía buenos resultados con sus acciones, o lo que es peor, los resultados no eran buenos para todo lo que se esforzaba, lo que le hacía sentirse muy incompetente. Debemos tener en cuenta que los resultados conseguidos y el nivel de esfuerzo depositado en una actividad, representan dos de los principales elementos de feedback para la percepción del nivel de competencia (McKiddie y Maynard, 1997).

Pensamos que existe un último aspecto que influyó en la percepción de competencia de Pedro, aunque lo analizaremos más tarde, al hablar de la influencia de la ideología del rendimiento en este alumno. En cualquier caso, lo que más afectaba a Pedro no era sentirse incompetente, sino que su incompetencia fuera pública, conocida por todos y motivo de recriminación, burla o marginación. Los resultados del estudio de Lee et al. (1999) apoyan la idea de que incluso los alumnos que no valoran ser competentes en educación física, evitan la participación por miedo a realizarlo mal y vivir situaciones embarazosas. Si a unos les importa más que a otros percibirse competentes, a todos les preocupa la repercusión que la incompetencia motriz puede tener sobre la relación con los compañeros de clase. En esta línea, existe evidencia empírica para afirmar que la integración y popularidad de niños o adolescentes en un grupo está estrechamente relacionada con la competencia motriz (Harter, 1982).

También se observa en el caso Pedro que las chicas fueron más comprensivas y tolerantes con la incompetencia motriz de su compañero. Pensamos que esto se debió al menor nivel de competencia motriz de las compañeras de Pedro, junto a su escaso entusiasmo y afán de victoria en las actividades relacionadas con los juegos deportivos, muy frecuentes en clase. En este sentido, pensamos que todavía se mantienen sólidos ciertos estereotipos sociales en el mundo de la actividad física. Las actividades físico-deportivas

están más relacionadas con la masculinidad que con la feminidad y estas prácticas son más importantes para los chicos adolescentes que para las chicas (Lee et al., 1999; Wright, MacDonald, y Groom, 2003). Incluso parece que esta realidad se ve reforzada por las experiencias en educación física, donde las chicas pueden aprender que el deporte es más para chicos y sentirse menos valoradas deportivamente por sus profesores (Coakley y White, 1992). Todo esto lleva a que la educación física suponga para las chicas un contexto en el que no les resulte tan importante ser competentes (Lee et al., 1999) y/o un contexto donde las chicas, al contrario que los chicos, viven con frecuencia experiencias negativas (Coakley y White, 1992).

En cuanto al papel del profesor de educación física, sus comentarios acertados y bienintencionados de apoyo a Pedro no parecían surtir mucho efecto. Ciertamente es que el alumno se mostraba pensativo tras dichas conversaciones y que estos comentarios parecían animarle. Sin embargo, en las siguientes clases, cuando fallaba y sus compañeros realizaban algún comentario, el problema persistía. Esta circunstancia nos debe hacer pensar en la importancia del grupo de iguales en la etapa de la adolescencia, que adquiere un enorme poder de influencia sobre las percepciones personales de la competencia motriz, en comparación con la pérdida de protagonismo que sufre la figura del adulto, ya sean padres, entrenadores, o profesores (McKiddie y Maynard, 1997).

La problemática de Pedro, relacionada con aspectos personales de este alumno y con el papel desempeñado por sus compañeros y profesor, se manifiesta bajo la forma del aprendizaje implícito de sentirse incompetente y marginado en las clases de educación física, pero, ¿cómo pudo originarse esta situación en las clases de educación física cuando el profesor no recriminó ningún error a Pedro y valoraba el esfuerzo y el progreso personal frente al resultado, el rendimiento o la victoria? ¿Por qué el comportamiento de los chicos habilidosos era contrario a los valores promovidos por el profesor? Creemos que la problemática de Pedro está también relacionada con una dimensión social más amplia, basada en la influencia de la ideología del rendimiento.

Pese a que el profesor de educación física no fomentó en ningún momento esta ideología, consideramos que la enorme influencia social del deporte competitivo y la importancia que se otorga al resultado, la victoria y los altos niveles de rendimiento y competencia motriz en el ámbito del deporte, penetró sutilmente en las clases de educación física a través de los chicos habilidosos. Pensamos que este grupo de alumnos concebía las actividades físico-deportivas como contextos donde lo más importante es ganar, y no como ámbitos de

práctica donde todos los individuos pueden y tienen derecho a mejorar sus habilidades motrices, aprender, relacionarse, disfrutar y sentirse respetados. Por ello mostraban actitudes de burla, intolerancia y rechazo hacia un compañero que cometía con frecuencia errores en las ejecuciones, enlentecía el juego o perjudicaba el rendimiento o la victoria del equipo. De este modo, los valores de victoria y elitismo motriz, fueron considerados, consciente o inconscientemente, superiores a ciertos valores educativos, como el aprendizaje o el respeto a los compañeros. Asimismo, la educación física, lejos de convertirse en un contexto inclusivo que acoge a personas con discapacidad, respeta sus peculiaridades y atiende sus necesidades (Craft, 1994; DePauw y Doll-Tepper, 2000; Ríos, 2006), se convirtió, en ocasiones, en un contexto exclusivo que rechazaba a una persona que padecía algunas limitaciones.

La asignatura de educación física supuso para Pedro un contexto de malas experiencias (sentimiento de incompetencia, baja autoestima, desmotivación hacia la práctica física, marginación y exclusión). Cuando esto sucede, los beneficios educativos que se le supone a las actividades físico-deportivas y que pueden ser especialmente relevantes para los alumnos con discapacidad intelectual empiezan a tambalearse, y queda poco lugar para el aprendizaje motor, la diversión, la adquisición de hábitos saludables relacionados con la práctica física o la mejora de la participación e interacción social. Y es que la educación física no sólo debe preocuparse por la dimensión biológica del desarrollo y el aprendizaje motor, sino también por la dimensión psicológica y social que permanece estrechamente ligada a la motricidad (Ruíz, 2000, 2004). Además, no debemos olvidar que la educación física, como el resto de las asignaturas del currículum escolar, posee un sentido educativo y social que trasciende sus objetivos más concretos y propios (desarrollo de la competencia motriz), y que consiste en educar a través de sus contenidos específicos (tareas motrices) en valores de respeto, tolerancia y justicia que contribuyan a una sociedad mejor (Gimeno, 2001; UNESCO, 2005).

Por último, cabe destacar que el mismo Pedro se vio igualmente influido por la ideología del rendimiento. El rechazo de los chicos habilidosos por su incompetencia motriz y el ambiente competitivo de las prácticas hicieron que sintiera una fuerte presión por rendir, por lo que se autoexigía en exceso. También se vio incitado a compararse con los demás para valorar su propia competencia, mostrándose intolerante ante su nivel de competencia al percibirse peor que muchos de sus compañeros, por lo que en ocasiones abandonaba las actividades. De este modo, tanto Pedro como sus compañeros dieron por supuesto que lo importante de las actividades físico-deportivas es el resultado, la victoria y los altos niveles de competencia motriz, adoptándose

como natural y de sentido común el punto de vista de los alumnos más habilidosos. Podemos hablar así de una ideología que alcanzó el nivel de hegemónica entre el alumnado. Tan hegemónica y extendida que pensamos que los compañeros de Pedro no eran realmente conscientes de en qué medida su conducta afectaba a su compañero y simplemente hacían lo que consideraban normal y natural en esas situaciones. Incluso creemos que a algunos lectores de este artículo pueda parecerles que se ha sobredimensionado un suceso cotidiano y banal. Pero, ¿todo aquello que nos parece, en principio, lógico o de sentido común es necesariamente justo? ¿por qué ha de ser normal que situaciones como la de Pedro sucedan?

Ante esta situación, el profesor no fue totalmente consciente de la problemática, tal y como aquí se interpreta. Pese a ser conocedor del problema de Pedro y tratar de ayudarlo mostrando su apoyo, no identificó el papel de los chicos habilidosos como principal foco del problema y no intervino lo suficiente sobre ellos. Pero esto no debe entenderse como un aspecto negativo de la intervención docente del profesor. A los autores de este artículo nos ha requerido un tiempo de observación, organización de los datos, información sobre el tema, reflexión e interpretación de los resultados... del que el profesorado difícilmente puede disponer para analizar, desde su práctica docente habitual, el caso de un alumno aislado.

#### CONCLUSIONES

En educación física el alumnado se manifiesta en su totalidad, con su mente y cuerpo integrados y en movimiento, siendo las relaciones personales variadas y complejas. Esta circunstancia la convierte en una materia con un enorme potencial, transmisor, tanto en sentido positivo (aprendizaje motor, motivación hacia la práctica de actividad física, adquisición de valores educativos, inclusión etc.) como negativo (desinterés, evitación, desmotivación hacia la práctica, intolerancia, exclusión, etc.). Por ello, el profesorado debe ser sensible ante las problemáticas que el alumnado puede sufrir por su incompetencia motriz, sobre todo en el caso de aquellos alumnos que, como Pedro, poseen ciertas discapacidades que los hacen más propensos a vivir experiencias negativas si el contexto no es lo suficientemente inclusivo. Los profesores deben estar convencidos de que preocuparse por mejorar estas cuestiones supondrá una mejora en la calidad de la docencia. Se trata de aspectos de gran relevancia, relacionados con la dimensión ética de la profesión y el derecho de todos los alumnos a vivir su paso por la educación física como una experiencia de inclusión, siendo reconocidos y valorados en su

singularidad y accediendo a oportunidades educativas que atiendan sus necesidades.

El profesorado debe hacer esfuerzos para detectar problemáticas semejantes a las del caso Pedro y tratar de entender cómo es realmente vivida la asignatura por este tipo de alumnos. Son diversas las labores que se pueden llevar a cabo bajo este propósito: observar críticamente, reflexionar sobre lo sucedido después de las clases, comunicarse con el alumnado como grupo y como individuos aislados, hablar con otros profesores, dar voz al alumnado a través de diarios donde los alumnos describan las experiencias y sentimientos vividos en clase, etc. Una vez detectados los casos y analizadas las causas de las distintas problemáticas, sería el momento de intentar mejorar la situación.

Una medida general que se puede adoptar es ofrecer tareas adaptadas a los distintos niveles de habilidad del alumnado y contenidos variados que vayan más allá de los deportes más conocidos y practicados (fútbol, baloncesto, etc.) para atender las preferencias y necesidades de todos (juegos populares, expresión corporal, danza y dramatización, orientación en el medio natural, actividades cooperativas, etc.). En este artículo no renunciamos a las posibilidades educativas de las actividades competitivas, simplemente apuntamos que la competición nunca debe servir de pretexto para la burla, rechazo y marginación de aquellos que fallan o pierden y que, en educación física, existen otras alternativas infrautilizadas e igualmente interesantes. Para impartir contenidos variados sin el descontento de una parte del alumnado, habrá que romper con los estereotipos sociales que marcan qué deportes son mejores y peores, cuáles de chicos y cuáles chicas, y otros similares.

Otra medida será la de ayudar al alumnado con discapacidad intelectual, mostrando nuestro apoyo y realizando comentarios que les ayuden a aceptar sus limitaciones, recobrar la motivación y persistencia en las tareas de aprendizaje, sentirse competentes, mejorar su autoestima, ser más autónomos y menos vulnerables ante el trato injusto de los compañeros. Para ello será fundamental orientar al alumnado hacia el esfuerzo y progreso personal. Es muy importante que todos los alumnos entiendan que el éxito en educación física consiste en aprender y mejorar la competencia motriz, no es ganar o mostrar una competencia motriz superior a la de otros. También es importante que aprendan que todas las personas pueden y tienen derecho a mejorar su competencia motriz en la asignatura. Para que esto sea posible, será necesario un clima de práctica en el que impera la tolerancia y el respeto, y donde ningún alumno sufra exclusión por su incompetencia motriz u otras características individuales. Por lo tanto, nuestra labor también deberá dirigirse hacia el grupo de alumnos 'intolerantes'. Habrá que evitar que este alumnado margine a sus

compañeros, incitando a la reflexión, removiendo sus conciencias, educando en valores de respeto, tolerancia y empatía, e incluso emprendiendo las medidas disciplinarias oportunas, si llegase a ser pertinente.

Por otra parte, será necesario sacar a la luz determinadas ideologías sociales que pueden manifestarse en el currículum oculto de nuestra asignatura y pueden convertirla en un contexto exclusivo. Sin duda, ser conscientes de tales ideologías nos ayudará a detectar situaciones injustas y las causas que las originan, pudiendo entonces adoptar las medidas docentes necesarias. A nuestro entender, el fuerte calado de muchas ideologías entre el alumnado muestra la necesidad de un enfoque didáctico que atienda no sólo a la dimensión individual de los problemas educativos sino también aprecie su componente social. En nuestro caso, el problema se evidenciaba en Pedro, pero el problema no era Pedro. El problema surgió a raíz de la interacción de las limitaciones de Pedro con ciertas barreras del contexto, encarnadas principalmente en las actitudes y conductas de los chicos habilidosos de la clase. Cuando se llega a un nivel hegemónico de una ideología que es limitante y excluyente, debemos reconstruir las preconcepciones que los estudiantes han generado en su vida social paralela al currículum escolar. Las limitaciones de las personas con discapacidad intelectual sólo son un problema cuando son percibidas como tal. En este sentido, el alumnado debe entender que las personas somos diversas y que no hay nada más natural, lógico y de sentido común que tolerar la diversidad y aprender de ella, ya que es el único modo de lograr la consecución de un derecho universal e incuestionable que jamás debería encontrar trabas, el derecho de todas las personas a la educación, mejora personal e inclusión social. Se trata de una idea muy fácil de entender pero que, en ocasiones, encuentra grandes dificultades para manifestarse. Al menos nuestra función como profesionales de la educación física está clara. Debemos mostrar un firme propósito por contribuir a la mejora de aquellas situaciones injustas que puedan darse en nuestras clases.

## REFERENCIAS

- AGUADO, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(20), 187-198.
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- BARBERO, J. I. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de educación*, 311, 13-49.

- BOIS, J. E., SARRAZIN, P. G., BRUSTAD, R. J., TROUILLOUD, D. O., Y CURY, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 381-397.
- CASTILLO, I., BALAGUER, I., Y DUDA, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14, 280-287.
- CERVELLÓ, E. M., Y SANTOS-ROSA, F. J. (2001). Motivation in sport: An achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- COAKLEY, J., Y WHITE, A. (1992). Making Decisions: Gender and Sport Participation Among British Adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- CRAFT, D. H. (1994). Inclusion: Physical education for all. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 23-55.
- DENZIN, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- DEPAUW, K. P., Y DOLL-TEPPER, G. M. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or Reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 135-143.
- DEVÍS, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum de la Educación física. En B. Vázquez (coord.): *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp.277-299). Madrid: Síntesis.
- DEVÍS, J., Y MOLINA, J. P. (1998). Educación física escolar: funciones, racionalidad práctica e ideología. En M. Villamón (dir.): *La Educación física en el currículum de Primaria* (pp. 13-32). Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- ECHEITA, G., Y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- ESCARTÍ, A., Y CERVELLÓ, E. (1994). La motivación en el deporte. En: I. Balaguer (Dir). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- GEERTZ, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa (cuarta reimpresión).
- GIMENO, J. (2001). *Educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GOC-KARP, G. (1989). Participant observation. En P. W. Darst, D. B. Zakrajsek, y V. H. Mancini (eds.): *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (pp. 411-422). Champaign: Human Kinetics.
- GOETZ, J. P., Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, M.; RUIZ, L. M., Y MATA, E. (2006). Los problemas evolutivos de coordinación en la adolescencia: Análisis de una dificultad oculta. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3, 44-54.
- GRAMSCI, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.

- GUBA, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- HARTER, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- HARTER, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- HARTER, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. Nueva York: The Guilford Press.
- HUBERMAN, A. M., Y MILES, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. En K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 428-444). Thousand Oaks, California: Sage.
- KIRK, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- KIRK, D. (1992). *Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum Into View*. *Quest*, 44, 35-56.
- LEE, A. M., FREDENBURG, K., BELCHER, D. Y CLEVELAND, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4(2), 161-174.
- LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R., Y ZILBER, T. (1998). *Narrative research. Reading, análisis, and interpretation*. California: Sage.
- MCKIDDIE, B., Y MAYNARD, I. W. (1997). Perceived competence of schoolchildren in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3), 324-339.
- MERRIAM, S. B. (1988). Doing case study research in education. En J. P. Goetz y J. Allen (Eds.): *Qualitative Research in Education: Substance, Methods, Experience* (pp. 84-90). Atenas: University of Georgia.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- NINOT, G., BILARD, J., DELIGNIERES, D., Y SOKOLOWSKI, M. (2000). Effects of integrated sport participation on perceived competence for adolescents with mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 208-221.
- PAXTON, R. J., ESTABROOKS, P. A., Y DZEWALTOWSKI, D. (2004). Attraction to physical activity mediates the relationship between perceived competence and physical activity in youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(1), 107-111.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2001). El reto de la diversidad en la escuela de hoy. *Tándem*, 5, 7-19.
- RÍOS, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de educación física. *Tándem*, 21, 81-91.
- ROBERTS, G.C. (2001). (Ed.). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.



- RUIZ, L. M., MATA, E., Y MORENO, J. A. (2007). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: Estado de la cuestión. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 1-17.
- RUIZ, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ, L.M. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 60, 20-25.
- RUIZ, L.M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.
- SHAPIRO, D. R., Y DUMMER, G. M. (1998). Perceived and actual basketball competence of adolescent males with mild mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(2), 179-190.
- SPARKES, A. C. (1988). The micropolitics of innovation in the physical education curriculum. En J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education* (pp. 157-177). Lewes: The Falmer Press.
- STAKE, R. E. (1994). Case Studies. En K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). California: Sage.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TINNING, R. (1990). *Ideology and physical education. Opening Pandora's box*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- TINNING, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- VERDUGO, M. A. (2003a). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(1), 5-19.
- VERDUGO, M. A. (2003b). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Extraído el 4 de Octubre de 2007 desde <http://sid.usal.es/idocs/F8/FD06569/verdugo.pdf>
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WHITE, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competente. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WILLIAMS, R. (1976). Base and superstructure in Marxist Cultural Theory. En R. Dale *et al.* (Eds): *Scholling and Capitalism* (pp. 202-210). Londres: Routledge and Keagan Paul.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.
- WRIGHT, J., MACDONALD, D., Y GROOM, L. (2003). Physical activity and young people: beyond participation. *Sport, Education and Society*, 8(1), 17-33.
- YATES, J. (1977). Ideology in physical education. *Bulletin of Physical Education*, 13(1), 9-17.

YIN, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Londres: Sage (2ª ed.).

YUN, J., Y ULRICH, D. A. (1997). Perceived and actual physical competence in children with mild mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(4), 285-297.