

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

The seal of the University of Valladolid is a large, circular emblem. It features a central shield with a tree, a crown, and various symbols. The shield is surrounded by a circular border containing the Latin motto "SIBI DOMINVM + SAPIENTIA AEDIFICAVIT".

**LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO
BUENO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN
FÍSICA ESCOLAR**

TRABAJO FIN DE GRADO

AUTORA: MARÍA RODRÍGUEZ EXTREMO

TUTOR: NICOLÁS BORES CALLE

Grado en Educación Primaria – Mención de Educación Física

Palencia, Junio 2017

UVa

PA~
LEN
CIA

RESUMEN

Con este proyecto, se ha pretendido demostrar cómo las clases de Educación Física pueden desarrollar una educación de calidad y, por tanto, trabajar desde una visión de “inclusión plena” (Stainback, 1999) a través del juego motor reglado.

Se ha llevado a cabo a través de la planificación y puesta en práctica de una unidad didáctica basada en el Juego Bueno como modelo inclusivo. Para ello, se ha centrado en los núcleos temáticos de relaciones e intervención personal y responsabilidad porque, a través de estos dos aspectos fundamentales, se trabaja la participación y las relaciones, que son esenciales para que se propicie una práctica realmente inclusiva.

Gracias a la intervención se ha podido comprobar, a través de un análisis profundo de la práctica, la posibilidad que tiene el juego de crear situaciones inclusivas por medio de los conflictos surgidos dentro del juego. Parte de la dificultad estaba en desarrollar prácticas donde la inclusión y la participación son ficticias, cayendo en el error de creer que se ha conseguido una inclusión plena, como nos transmite Stainback (1999).

Conseguir una inclusión plena, es una tarea compleja, ya que la inclusión es un proceso que no tiene fin, teniendo la necesidad de estar continuamente modificando aquellos aspectos trabajados durante la práctica para conseguir una educación de calidad.

PALABRAS CLAVE

Inclusión plena; Juego Bueno; Educación Física Escolar; Educación de calidad; Ritmos de aprendizaje; Diversidad.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	- 4 -
2. OBJETIVOS.....	- 5 -
3. JUSTIFICACIÓN.....	- 6 -
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Inclusión y Juego Bueno.....	- 8 -
4.1 MARCO LEGAL.....	- 8 -
4.2 CONCEPTO Y AUTORES.....	- 9 -
4.3 DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN.....	- 11 -
4.4. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA.....	- 15 -
4.5 INDEX FOR INCLUSION.....	- 18 -
4.6 UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA.....	- 19 -
4.7 LAS RELACIONES DE MOVIMIENTO; UNA OPORTUNIDAD PARA LA PRÁCTICA INCLUSIVA.....	- 22 -
4.8 EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA.....	- 23 -
4.9 EL JUEGO BUENO COMO MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO.....	- 25 -
-	
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	- 29 -
6. REFLEXIONES HACIA UN META-ANÁLISIS.....	¡Error! Marcador no definido.
6.1 LAS “PRÁCTICAS INCLUSIVAS” ALEJADAS DE LAS TEORÍAS DE LA INCLUSIÓN.....	- 30 -
6.2 EL JUEGO BUENO ES UN PLAN PERFECTO LLENO DE IMPERFECCIONES.....	- 33 -
6.3 ¿LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA PROPICIAN UNA AUTÉNTICA PARTICIPACIÓN O SE TRATA DE UNA PARTICIPACIÓN FICTICIA?.....	- 36 -
7. CONCLUSIONES FINALES.....	- 40 -
8. BIBLIOGRAFÍA.....	- 43 -
9. ANEXOS.....	- 49 -

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión, como nos señalan Simón y Echeita (2013), es una “tarea compleja” y con “falta de concreción”, ya que no existe una única definición para explicar lo que se persigue con ella. Bien es verdad que se defiende una idea general de fomentar la participación de todo el alumnado, luchando contra la exclusión y defendiendo una educación de calidad, donde ésta se adapte a las necesidades de todos los niños.

Por ello, se ha realizado una búsqueda y se ha hecho un análisis cognitivo de los datos encontrados para poder establecer una relación significativa de las diferentes ideas recogidas por autores que han trabajado sobre el tema.

En el trabajo se hace referencia a la Educación Física Escolar como una de las materias donde es posible propiciar una práctica basada en la participación y donde la diversidad sea una oportunidad para el aprendizaje. En este trabajo nos hemos centrado en el juego como un elemento esencial para el desarrollo de una práctica inclusiva. Se ha trabajado a través de Juego Bueno, porque con él se pretende crear un juego en el cual todos participen, teniendo en cuenta la normativa pactada entre los jugadores, a través del respeto, la empatía y la tolerancia, para desarrollar un juego que esté adaptado a las características de todo el alumnado (García-Monge, 2011).

Partiendo del concepto de inclusión y de Juego Bueno se ha elaborado una propuesta de intervención y se ha llevado a cabo en el periodo de prácticas, fundamentada con unos objetivos y contenidos, con los que posteriormente se han utilizado para establecer el sistema de evaluación.

Una vez realizada la intervención, nos encontramos con un meta-análisis, donde se muestran las reflexiones más relevantes que se han obtenido tras la práctica.

Se finaliza el trabajo con una serie de conclusiones personales a las que se han llegado una vez que se ha llevado a cabo la práctica dentro del aula y donde se ha podido comprobar si realmente en la Educación Física y en concreto dentro del juego se propician prácticas inclusivas de calidad.

El tema de este trabajo es de gran importancia tanto en el ámbito educativo como social, puesto que la inclusión fomenta la idea de una sociedad de todos y para todos. La diversidad tiene que ser considerada como una oportunidad de enseñanza-aprendizaje, donde

sea posible la eliminación de una sociedad altamente excluyente, para convertirla en una sociedad, donde cada uno de nosotros tengamos oportunidad de crecer y ser reconocidos, gracias a las prácticas inclusivas dentro de la escuela. No podemos olvidarr que la escuela es el motor que hace posible que el rumbo de nuestra sociedad cambie.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados con la realización de este Trabajo Fin de Grado son:

- Profundizar en el concepto de inclusión desde una visión educativa.
- Establecer una relación entre la inclusión y la práctica de Juego Bueno.
- Considerar el juego como un lugar de conflicto idóneo para trabajar los problemas propios de las relaciones y la participación dentro del juego, con objeto de conseguir una práctica inclusiva.
- Planificar, diseñar y analizar un proceso de enseñanza-aprendizaje acerca de las relaciones que se establecen en el juego, reflexionando sobre los aspectos que se producen en una unidad didáctica de Educación Física Escolar.
- Utilizar y transmitir todos los conocimientos adquiridos durante estos cuatro años de etapa académica.
- Elaborar un análisis exhaustivo sobre los resultados obtenidos en la práctica.

3. JUSTIFICACIÓN

La inclusión es un tema que genera un gran interés a nivel mundial. En educación se trabaja para conseguir prácticas que generen la posibilidad de ofrecer a todos los alumnos, una educación de calidad teniendo en cuenta la diversidad. Como se recoge en la Orden ECI/3857/2007, cuando una de las competencias generales establece que hay que: “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes”; “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos”.

La inclusión busca que la educación se adapte a los alumnos y no al revés porque todos, de alguna manera, presentamos necesidades que la escuela debe resolver, ofreciendo oportunidades de acuerdo a las características propias de cada persona.

Con este trabajo se ha querido demostrar cómo el juego dentro de la Educación Física, puede ser un elemento inclusivo dentro de la educación, a pesar de que muchos profesionales, consideren esta materia altamente excluyente por las situaciones impulsivas y conflictivas que se generan en estas clases. Son estos problemas, los que ofrecen oportunidades pedagógicas para trabajar con el alumnado, el respeto y los principios de normas y valores sociales que se necesitan para generar un clima de tolerancia ante la diversidad.

El juego es un elemento crucial para el aprendizaje del niño, ya que proporciona una gran cantidad de estímulos y de experiencias que se vuelven necesarias para el desarrollo madurativo del niño. Como bien nos dice Piaget (Citado por Navarro-Guzmán y Martín-Bravo, 2010) “El juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación de lo real a sus propias capacidades”. Además, Vigotsky (Citado por Navarro-Guzmán y Martín-Bravo, 2010) añade que “Es una actividad social, que facilita el paso de unas capacidades incipientes e inmaduras a otras maduras y afianzadas”

Con el juego se pretende conseguir que el alumnado sea capaz de darse cuenta de que son ellos los únicos protagonistas en este camino del aprendizaje, respetando por tanto, las

capacidades y limitaciones de cada uno de ellos y siendo conscientes de su progreso mediante reflexiones personales y grupales. Vaca (2002) afirma que:

El alumnado llegue a interiorizar y, sobre todo, a descubrir que él va a ser el protagonista de su propio juego, eso sí, teniendo en cuenta tanto las capacidades como las limitaciones de sus compañeros/as para crear un buen clima en el aula. (p.

Por ello, este proyecto está basado en estudiar las relaciones dentro del juego, porque como escribe García-Monge (2011):

El juego bueno es el más idóneo para mejorar las relaciones sociales del grupo y de la clase en general, ya que se tiene en cuenta, las habilidades motrices de todo el alumnado, respetándolas e incluso ayudándose los unos a los otros para llegar a un objetivo común. (p.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Inclusión y Juego Bueno

4.1 MARCO LEGAL

Antes de detenernos en ciertas definiciones que nos ayuden a comprender el concepto de inclusión, es necesario tener en cuenta que la afirmación “todos tenemos derecho a una educación” viene legada desde 1948, cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgó que: “La educación es un derecho universal, aplicado a todas las personas, que se ven con el derecho a la no discriminación y al disfrute de la educación” (Naciones Unidas, 2013, p.3).

Más tarde, en 1960, la Conferencia General de la Unesco manifiesta la intención de hacer efectiva una educación para todos (Valcarce-Fernández, 2011) adoptando una postura en contra de la discriminación en la enseñanza, donde también se hace presente en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) como en la Declaración de Jomtién (1990) y en la de Dakar (2000).

Destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana” Conferencia General de la Unesco (citado por Crosso, S.F. p. 3)

En 1994, se dio un paso más hacia la especificación de la inclusión cuando se aprobó la Declaración de Salamanca, afirmando que “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”. Ya en 1994, se apela e insiste en la necesidad de “Incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales dentro del sistema educativo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994).

Con la Declaración de Salamanca se aclaró la idea de que el foco de atención no solo está puesto en aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales, sino que la atención debe estar centrada en todos los niños, siendo la escuela la que dé respuesta a toda

esta diversidad. Con ello, se pretende crear una visión de respeto hacia la diversidad de las personas, promoviendo valores y actitudes no discriminatorias agrupando a todo el alumnado sin distinción, como nos señala Camila Crosso (S.F.).

A pesar de que consta un marco legal, donde queda explícito el derecho a la educación de todas las personas en igualdad de condiciones, no podemos dar una definición exacta sobre la inclusión, ya que como dicen Simón y Echeita (2013) es una *tarea compleja* y con una gran *falta de concreción* a lo que lo convierte en una limitación y estancamiento, puesto que existen infinidad de perspectivas y todas ellas con diferentes matices.

4.2 CONCEPTO Y AUTORES

Conviene mencionar algunas definiciones de autores que nos permitan hacernos una idea más clara y precisa de lo que verdaderamente es la inclusión, englobando así los detalles más significativos de cada uno.

Booth y Ainscow (citado por Blanco, 2006) definen la inclusión como: “Un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas”.

Echeita (2006) afirma que “La inclusión o la exclusión no son estados o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno, sólo se puede producir por la reducción significativa del otro” (p. 93). Esto hace que no exista un modelo educativo fijo, sino “escuelas en movimiento” Ainscow (citado por Echeita, 2006).

Ainscow (2012) considera que la inclusión es: “Un paso más en lo que respecta al objetivo de transformar al aula ordinaria de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos” (p.39).

Con respecto a esta primera idea, cabe señalar que la inclusión tiene como función principal dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Parra (2010) añade que: “La inclusión educativa debe hacer efectivo el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras y la participación”.

Por otra parte, la educación inclusiva debe tener como meta principal eliminar la exclusión social, que como bien nos transmite Ainscow (2012) “Esta exclusión social surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, géneros y logros, como así también de capacidades” (p.39).

Para que este objetivo principal podamos llevarlo a la práctica, debemos considerar los logros y aprendizajes de todo nuestro alumnado como importantes, ya que como nos

comenta Ainscow (2001) “Una escuela eficaz es educativamente inclusiva, cuando se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes”.

Por lo tanto, cuando consideramos importantes todos estos aspectos, nos centramos en una filosofía propia de inclusión, haciendo referencia a la importancia de satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes del centro, propiciando una enseñanza individualizada, centrándonos en las posibilidades y limitaciones fomentando así, un gran progreso personal. A esta idea también está de acuerdo Arnaiz (2003), cuando dice que: “La filosofía de la educación defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales” (p.149).

La inclusión no puede verse modificada por un solo agente, sino que debe ser una tarea conjunta de todas aquellas personas implicadas en este proceso, como nos expresa Ainscow (2001):

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y lo llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. (p.2)

Hay que resaltar que es un tema que no solo debe tratarse dentro de la escuela, sino que debe implicarse toda la sociedad, ya que cada uno de nosotros somos diferentes y tenemos que ver esa diversidad como una oportunidad para aprender los unos de los otros y por lo tanto, de ayudarnos.

Así, la educación inclusiva debe adaptarse a cada uno de los alumnos, como nos explica Arnaiz (2003) cuando dice que: “La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito” (p.151), ya que no podemos ofrecer los mismos instrumentos ni la misma metodología para todos los alumnos, porque lo que puede resultar para unos alumnos productivo, en cambio, para otros esa adaptación no les resulta fructífera, necesitando unos pequeños reajustes o adaptaciones para que se adecue a esa persona.

4.3 DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

En 1985 en España, se publicó el R.D. de Ordenación de la Educación Especial, donde se llevó a cabo el plan para integrar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, desapareciendo así las aulas de Educación Especial de los centros ordinarios, puesto que todos los alumnos se encontrarían en las aulas ordinarias.

Muchos profesores decidieron optar por una práctica, en la cual, los alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial se encontrase dentro del aula ordinaria, potenciando así la integración con sus compañeros de clase. Considerando la integración como “Un proceso educativo que permitía a los niños con dificultades de aprendizaje moderadas vivir y trabajar con sus compañeros” (Vlachou, 1999, p.119).

Esto provocó que, en ciertas ocasiones, la práctica que consideraban como integradora, se convertía en exclusiva por no valorar el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.

A este respecto Ainscow (2001) señala que: “A pesar de la amplia variedad de grupos también vulnerables a las presiones marginadoras de los sistemas educativos, la preocupación se ha centrado en aquel grupo con discapacidades y otros categorizados con “necesidades educativas especiales” en particular”

Vlachou (1999) confirma estas prácticas cuando dice que:

Los profesores ofrecían una definición de la integración que situaba a los niños con necesidades educativas especiales en una categoría pedagógica diferente. Solo se podían incorporar a las aulas ordinarias siempre y cuando pudieran manejarse dentro de las rutinas educativas establecidas. (p.120)

Con la Ley de Educación en España de 1990 (LOGSE) rompe con la desigualdad que había existido con un modelo excluyente y discriminatorio, potenciando la equidad y por lo tanto, la igualdad de oportunidades.

A pesar de ser un gran paso hacia la igualdad de todas las personas, en la práctica estos alumnos que presentaban ciertas dificultades en el aprendizaje, eran relegados a un segundo plano y además, eran sacados fuera de las aulas habituales para realizar con ellos un tipo de apoyo específico para intentar igualar de alguna forma los contenidos que se daban en el aula ordinaria.

Para Barrio (2008): “La escuela inclusiva hace referencia a la idea de que la escuela es para todos, la educación es para todos [...] y la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente”

Además, como señaló Ainscow (2001) “Este enfoque no ha tenido el éxito esperado en términos de eliminar los problemas de segregación presentes dentro del sistema educativo regular”.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones que se tuvieron al plantear dicha problemática, la verdad es que no condujeron a los efectos deseados de emancipación, integración, ni calidad de vida, como explica Glendinning (citado por Echeita y Sandoval, 2002):

Las políticas económicas y sociales de la última década, han hecho poco por mejorar la vida de los discapacitados, y mucho por empeorarla. A pesar de la retórica de “proteger” a los que más lo “merecen” a los “vulnerables” o “necesitados”, gran parte de esa protección ha sido ilusoria. (p. 35)

Haciendo una relación con el juego, la integración es vista como:

Si quisieran cambiar las reglas del juego, de manera que pudieran jugar con los demás, más que cambiar el juego. Naturalmente, el problema es que, si el juego consiste en un individualismo posesivo en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con discapacidades estarán inevitablemente en posición de desventaja, sin que importe cómo cambien las reglas del juego. Oliver (citado por Echeita y Sandoval, 2002, p.35).

Esto tiene que ver con que la escuela no puede integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales, teniendo que ser ellos los que tengan que adaptarse a las características del centro, sino que debe ser la escuela la que facilite herramientas para crear ese ‘juego nuevo’ que comentábamos anteriormente. Para propiciar ese “juego nuevo”, la escuela debe de responder a lo que Echeita señaló en 1994 (citado en Echeita y Sandoval, 2002) que “Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, realizando una transformación profunda al sistema educativo y de los centros escolares, encaminando así a la mejora educativa”

Esta idea que sostiene Echeita, es la que se ha ido denominando progresivamente en el mundo anglosajón, como “educación inclusiva” (*inclusive education*) y que en España se ha considerado como “escuela para todos” Arnaiz (2003).

Además, Stainback y Stainback (1999) (citado por Ocete, 2016) caracterizan la escuela inclusiva como: “Una escuela donde se sustituye el término “integración” por el de “inclusión”, como referencia a la atención de todo el alumnado; y por un currículum, donde la prioridad la tienen los aprendizajes por encima de las diferencias individuales”.

Concepto que daría un enorme avance, englobando de manera más amplia el término que durante años ha sido el de integrar a los alumnos que poseen necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Como bien nos resume Ainscow (citado por Ríos-Hernández, 2009) cuando nos explica la evolución de la integración hasta la inclusión:

Se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de inclusión [...] integración suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa [...] mientras que la palabra inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. (p.202)

Los autores Ainscow y Miles (2008) señalan que:

La inclusión hace referencia a todos los alumnos de un centro escolar, se centra en la participación, la presencia y los resultados obtenidos, se vincula la inclusión y la exclusión, ya que la inclusión supone una lucha activa contra la exclusión, y por último, la inclusión se considera un proceso sin final. (p.24)

Para finalizar este apartado se muestra un esquema comparativo elaborado por Foro Educativo (2007) y también por Oliver (citado por Barrio de la Puente, 2008) de las diferencias más notables en cuanto a integración e inclusión, puesto que como comentaba anteriormente, son términos que pueden definirse de muchas maneras Ainscow et al., (Citado por Ainscow y Miles, 2008) y por lo tanto, es una tarea compleja (Simón y Echeita, 2013)

ESQUEMA COMPARATIVO INTEGRACIÓN-INCLUSIÓN

CAMPOS	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Percepción del niño/a	Orientada a un trato más igualitario en la medida de lo posible.	Los niños se miran como son y se sienten aceptados en sus diferencias
Relación entre niños/as	En la práctica se alientan relaciones solo entre niños con habilidades diferentes.	Alienta relaciones entre niños y niñas con discapacidad y sus compañeros de clase sin discapacidad.
Tipo de escuela	Una escuela regular seleccionada.	Cualquier escuela de la comunidad.
Currículo y metodología	Especial para niños con discapacidad	Diversificación curricular y metodologías que respeten diversos ritmos de aprendizaje
Características del sistema educativo	Adaptar al niño a una escuela regular. La integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anormalidad	El sistema educativo se adapta a los niños. Aceptación de todos los alumnos valorando sus diferencias
Con quiénes aprenden	Los niños con NEE aprenden entre ellos.	Todos los niños aprenden juntos, incluyendo a quienes tienen alguna NEE.
Docente	Es un docente regular o especialista. Los profesionales educativos adquieren “habilidades especiales”, la integración es solo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.	Docente de aula, o de recursos, o especialista. Los profesionales educativos adquieren compromiso. La inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles.
Oportunidades de participación de los niños/as	Parcial	Igual para todos los niños
Tipo de políticas	Se atiende a un sector de niños con discapacidad.	Se requiere de políticas integrales.

¹ Tabla 1.0 Esquema comparativo de las diferencias entre integración e inclusión elaborada por Foro Educativo (2007) y Oliver (Citado por Barrio de la Puente, 2008)

4.4. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

La inclusión, como hemos ido viendo a lo largo del trabajo, es considerada para algunos autores [Arnaiz, Barton, Booth y Ainscow, Marchesi o Parrilla], (citado por Moriña, 2002) como: “Una filosofía y práctica emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases ordinarias para todos los estudiantes”.

Desde este marco teórico, se hace especial hincapié en que la inclusión educativa debe fomentar la participación de todos los alumnos en las aulas eliminando así, las posibles barreras que frenan dicho proceso. Es así, que “la escuela inclusiva es un movimiento contra la exclusión educativa y social” Slee (Citado por Moriña, 2002, pág. 396)

Multitud de trabajos denuncian dicha exclusión a la que se refiere Slee. Inglaterra es un país con una alta experiencia en la realización de investigaciones y estudios, como el realizado por Mary Warnock, cuyo informe denominado Informe Warnock señaló a finales del siglo XX que “ningún niño con deficiencias debería considerarse ineducable, independientemente de la gravedad de su dificultad y por lo tanto, debería ser incluido en la educación especial” (Echeita, 2006)

A medida que avanzaban las décadas se dieron cuenta que la escolarización del alumnado en centros diferentes a los ordinarios es considerada como exclusión, ya que como comenta Vlachou (1999) “la segregación en la educación es uno de los signos que evidencian los prejuicios de la sociedad contra los grupos más débiles”.

Una vez analizado el planteamiento teórico que se realizó en Inglaterra, debemos preguntarnos sobre los avances significativos realizados en las políticas españolas y del cambio progresivo del concepto de la discapacidad, de las personas con necesidades educativas especiales y, en general, del cambio de actitud y de valores que propiciaron la renovación de los ideales de la educación.

A partir de los años ochenta y principios de los noventa, surge un movimiento a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, que supone “una nueva forma de plantear la respuesta a la diversidad de las necesidades educativas que se plantean en la escuela”, (Arráez-Martínez, S.F.)

Esta nueva corriente tiene como objetivo principal “reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños” (Arráez-Martínez, S.F.)

En España se ha producido un enorme avance a través de diferentes leyes educativas y planes que han ido conformando lo que actualmente es la educación española.

Martínez, de Haro y Escarbajal (2010) se han encargado de sintetizar de forma cronológica dichos avances.

- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970) “Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario”
- Creación del Instituto Nacional de Educación Especial (1975)
- Constitución Española (1978) “Se reconoce el derecho a todos los ciudadanos a la educación” (art.27.) “Los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales” (Art. 49).
- Plan Nacional de Educación Especial (1978) En él aparece:
 - “Principio de Normalización”
 - “Principio de Integración Escolar”
 - “Principio de Sectorización de la Atención Educativa”
 - “Principio de Individualización de la Enseñanza”.
- Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos. “Se da forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial”.
- Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (1985): “Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios”.
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): “Se apuesta por los principios de normalización y de integración”. “Se introduce el concepto de Necesidades Especiales (NEE)”.
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1990): “Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella de educación especial”.
- Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con NEE (1995). “Se inste en la ordenación y planificación de los recursos”. “Se inste en la organización de la atención educativa”.
- Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en Educación (1996).
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, (LOCE) (2002)
- Ley Orgánica 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (2003)
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, (LOE) (2006)

Como podemos observar, en España ha habido un número excesivo de leyes educativas, lo que supone un riesgo del vaivén al que se pueden ver sometidas las políticas

educativas, puesto que en cada cambio de legislatura España sufre un cambio de ley. Sería recomendable que existiera un pacto político y social, donde se uniese los intereses de todos los implicados, para una mejora educativa y por tanto, de calidad.

Tras los resultados de multitud de investigaciones se comprobó que España ha experimentado un avance significativo en las últimas décadas. Pero en la práctica sigue quedando mucho camino por recorrer. (Casanova-Rodríguez, 2011)

Y es que estos cambios escolares que exigen una educación inclusiva “se han desarrollado de manera desigual [...] siendo característico, la falta de iniciativas sólidas” (Martínez et al., 2010).

Esta falta de iniciativas sólidas está unida a la falta de compromiso y a la persistencia de las etiquetas sobre el alumno y los centros, haciendo que la educación inclusiva quede aún lejos de nuestras perspectivas. (Martínez et al., 2010).

A pesar de ello, Stainback y Stainback (1990) proponen una serie de estrategias prácticas para promover la educación inclusiva (Arráez-Martínez, S.F.):

- ❖ Diseñar y desarrollar una filosofía en la escuela basada en la igualdad, la solidaridad y los principios democráticos, donde se valore la integración de los alumnos.
- ❖ Asumir y distribuir responsabilidades en el proceso de planificación y toma de decisiones a todos los miembros de la comunidad.
- ❖ Diseñar procesos de adaptación del currículum para acomodarlo a las necesidades de algunos alumnos para los cuales no es apropiado el currículum general ordinario.
- ❖ Establecer mecanismos de flexibilidad. Los objetivos inicialmente formulados pueden ser modificados durante el proceso educativo.

Resulta sorprendente que en la Declaración de Salamanca (1994) se hablase de “la inclusión como un modelo a seguir” (Martínez et al., 2010) y en la actualidad todavía no se haya conseguido una práctica de “inclusión plena” como decía Stainback (1999). Es por eso que debemos “reivindicar la escuela” como nos indica Ferguson y Willis (citado por Martínez et al., 2010), ya que se sigue apostando por una educación individualista y competitiva, donde la homogeneidad sigue ganando a la heterogeneidad. Aunque no debemos romper con lo anterior, sino que debemos apostar por una continuidad basada en el cambio. (Martínez et al., 2010)

Como decía Tyne (citado por Martínez et al., 2010):

Las comunidades y sociedades saludables y vigorosas que acogen e incluyen a todos sus miembros dependen de personas con y sin discapacidad trabajando juntas en relaciones de igualdad, haciendo uso de sus talentos únicos e individuales para el beneficio de todos. El creciente interés en la inclusión ha ayudado a las personas a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no un estado natural. (p.162)

4.5 INDEX FOR INCLUSION

El *Index for Inclusion* es “Un instrumento de gran valor para facilitar y articular el desarrollo de [...] investigaciones participativas [...] que determinan el funcionamiento y la organización de los centros escolares” (Echeita, 2006, p.155).

Es necesario resaltar que España ha llevado a cabo prácticas en respuesta a la educación inclusiva con el método desarrollado por Ainscow y Booth (2000) llamado Index for Inclusion “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”, siendo el País Vasco, Cataluña y la Comunidad de Madrid, las comunidades autónomas en iniciarse en dicho proceso de aprendizaje. (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005)

El Índice como bien nos explican Ainscow y Booth (2000) es “Un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad” (p.7).

Index for Inclusion pretende ofrecer una información práctica sobre la inclusión a las escuelas, ofreciendo un gran apoyo tanto para los centros, como para los profesores. Como bien nos transmiten, Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002) “es un instrumento útil para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado”.

Además, Ainscow y Booth (2000) aclaran que:

El Index For Inclusion no sólo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo, como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, sino que también tiene como finalidad generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular. (p.15)

Por lo tanto, se puede decir que el *Index For Inclusion* es un material de gran utilidad para los centros escolares, puesto que ayuda y guía en el camino hacia la inclusión,

presentando información suficiente para que los centros puedan poner en práctica dicha guía. Como señalan, Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005): “El proceso de cambio hacia la escuela inclusiva constituye, sobre todo, un proceso de aprendizaje que los centros educativos deben emprender”

4.6 UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

Como hemos ido viendo a lo largo del trabajo, la educación inclusiva tiene como objetivo principal fomentar una educación de calidad para todos, donde las diferencias sean vistas como una oportunidad de aprendizaje y donde podamos superar las barreras que puedan dificultar la práctica inclusiva.

Por lo tanto, la escuela tiene que tener como filosofía de clase que “todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y la comunidad, valorándose así la diversidad que refuerza la clase ofreciendo mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros”. (Stainback y Stainback, 1999).

A pesar de que la Educación Física ha sido cuestionada en multitud de ocasiones, hecho que ha producido la percepción de muchos profesores de “sentirse solos” (Ríos-Hernández, 2009) y de darse una ausencia de comunicación con el resto de compañeros, la realidad es que esta asignatura nos permite crecer como personas y convivir en sociedad como cualquier otra materia, por lo que la Educación Física debe ser vista como:

Una de las áreas que favorecen más al desarrollo integral de la persona, la maduración del alumno y la inclusión, ya que se trabaja mayoritariamente mediante actividades lúdicas colectivas que permiten mucho más que el escolar se conozca a sí mismo, participe, resuelva problemas, y conviva con el grupo-clase. (Cumellas y Estrany, 2006, p.29)

Prat (2008) nos señala que la Educación Física es “una herramienta privilegiada” que favorece la adquisición de unos valores individuales y sociales. Además, los contenidos de la materia y sobre todo los juegos, el deporte y la expresión corporal hacen que esta materia sea un “potencial socializador”, puesto que se generan durante estas clases, una gran cantidad de relaciones interpersonales, la presencia del conflicto, el aprender a cooperar y el carácter vivencial y lúdico de la materia. Dichos aspectos permiten que la EF sea una herramienta excelente para la socialización.

Capllonch, Figueras y Lleixá (2014) añaden que:

La Educación Física escolar a diferencia de otras materias, se caracteriza por un aspecto vivencial de sus contenidos que están relacionados fundamentalmente con la experiencia motriz”. [...] Es un espacio de libertad para la expresión de sentimientos y actitudes, pero a la vez en un espacio en el que se originan y manifiestan conflictos con más facilidad. Los conflictos más frecuentes en Educación Física provienen de discriminaciones por razones de género o de competencia motriz, o bien, están vinculados a una búsqueda excesiva de la victoria o bien, derivan de estereotipos culturales. (p. 149)

Además, Aubert, Bizkarra y Calvo (2014) nos señalan unos argumentos que muestran la importancia de la Educación Física en el currículum educativo para el desarrollo evolutivo de los niños:

- 1- Es un elemento socializador que favorece la cohesión social.
- 2- Promueve los hábitos saludables y mejora la calidad de vida.
- 3- Sirve de guía y acompañamiento para un desarrollo motor armónico.
- 4- Actúa como elemento dinamizador de los centros educativos y enseña una manera de vivir el tiempo libre.
- 5- Interviene en la construcción de la inteligencia humana a través de la motricidad.
- 6- Favorece la comunicación corporal.

El papel del profesor en Educación tendrá “un papel decisivo en el desarrollo integral del alumno” (Cumellas y Estrany, 2006, p.29). Debe tener la capacidad de ser el promotor del aprendizaje, es decir, debe ser un guía potenciando que el alumnado se apoye mutuamente, dotándole de responsabilidad y protagonismo de su propio aprendizaje, por medio del descubrimiento. El papel del profesor como facilitador de la inclusión y como líder en el ámbito de la educación inclusiva es vital. Morley et al., (citado por Cano y Poppous, 2013)

Para que un aula sea inclusiva, debe existir la flexibilidad en todos los aspectos de la materia, de tal modo, que cada uno tenga el derecho de aprender al ritmo de acuerdo a sus capacidades.

Esto es así, que durante las clases, el profesor debe tener la suficiente capacidad para crear y modificar durante la práctica, teniendo una actitud de aceptación al cambio. (Stainback y Stainback, 1999).

Ríos-Hernández (2009) considera también esencial la idea de la flexibilidad en el aula cuando dice que:

La flexibilidad es un eje esencial para que ello sea posible. Adaptarse al cambio, renunciar a la rigidez, ser consciente de que no existe una respuesta única a los problemas que van surgiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello exigirá del profesorado un alto nivel de adaptabilidad y para ello su actitud debe ser comprometida, aceptando a todos sus alumnos como miembros valiosos, con los derechos y obligaciones que implica su participación en el aula. Sólo una actitud de positiva acogida a todos los alumnos permitirá ejemplificar ante ellos la importancia de cada uno. (p.99)

Como hemos ido viendo a lo largo del proyecto, fomentar una inclusión educativa es una tarea complicada que precisa de una alta formación, puesto que realizar adaptaciones metodológicas, ajustándose a las necesidades o limitaciones que posee cada alumno y fomentando una educación de calidad, donde todos aprenden en base a su capacidad, requiere una gran planificación y una actitud reflexiva y crítica sobre la práctica docente.

Ríos-Hernández (2009) nos facilita unas estrategias que pueden facilitar la inclusión y, por tanto, la participación activa y efectiva del alumnado con alguna necesidad educativa especial dentro de las clases de Educación Física:

- La educación en actitudes y valores.
- El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas.
- La enseñanza multinivel.
- La adaptación de las tareas.
- La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.
- Compartir el desarrollo adaptado a las personas con discapacidad.
- El asesoramiento y el apoyo

De todas estas estrategias, me he centrado principalmente en dos. La primera es la enseñanza multinivel que facilita la autonomía del alumnado, siendo él el responsable de la tarea, donde el maestro es un guía en la enseñanza y dota al alumno de protagonista de su propio aprendizaje.

La segunda estrategia que considero crucial es la adaptación de las tareas, puesto que debemos tener en un primer momento, información como punto de partida, para poder determinar su aprendizaje que se verá condicionado por los diferentes contextos sociales, personales, etc.

Además, una vez que se ha detectado y analizado esas necesidades educativas, debemos realizar una propuesta de tareas adecuadas a dichas necesidades que deberán tener una estrecha relación con las características propias de cada alumno.

Es por ello, que el especialista de Educación Física que pretenda llevar a cabo la filosofía de un aula inclusiva, debe saber que se encuentra ante uno de los desafíos más difíciles de la educación, ya que debe tener la capacidad de adaptar la práctica a la diversidad que se halle en el aula, ofreciendo una enseñanza de calidad a todos sus alumnos teniendo en cuenta las características individuales de cada uno.

4.7 LAS RELACIONES DE MOVIMIENTO, UNA OPORTUNIDAD PARA LA PRÁCTICA INCLUSIVA

Lázaro-Lázaro (2010) afirma que “La Psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad”

Esto tiene que ver con la necesidad que tiene el niño de transmitir con el cuerpo, aquello que es incapaz de decir con palabras. El cuerpo, al fin y al cabo, “Es un registro de la vida particular junto con el entorno social, histórico y cultural en el que esta vida particular se ha dado”. (Martínez-Álvarez y González-Calvo, 2016)

Es por eso que la Educación Física tiene en sus manos la capacidad de que el alumno pueda desarrollar relaciones sociales a través del movimiento, porque: “la psicomotricidad tiene el objetivo de aceptar cada niño así como es y apoyarlo de manera individual, tal y como es – con todos sus talentos, fuerzas, necesidades y dificultades” Schache (Citado por Hildebrandt-Stramann, R., 2017)

Esto se consigue si dotamos de experiencias al alumnado para que pueda conocerse a sí mismo y, por lo tanto, llegar a descubrir la naturaleza motriz de los demás, valorando y respetando las diferencias propias de cada uno.

Es así como el niño va construyendo una experiencia motriz y social fomentando la autonomía, la autoestima y consiguiendo valorarse así mismo, para incluir a los demás.

El movimiento tiene la capacidad de generar un ambiente afectivo por el contacto corporal que se genera en las actividades de esta materia. Es la única asignatura donde el cuerpo es el principal protagonista del aprendizaje y que sorprendentemente hay evidencias de que “los estados afectivos juegan un importante papel en diversos mecanismos cognitivos y estrechamente vinculados con la corporeidad” Damasio, Giorgetta et al. (Citado por Martínez-Álvarez y González-Calvo, 2016).

Hildebrandt-Stramann (2017) considera que es posible “jugar con las diferencias” por medio del movimiento y el juego, para generar unas prácticas inclusivas mejorando las relaciones de grupo.

Con el principio de la “pedagogía de movimiento que promueve las relaciones” presentada por Sherborne (citado por Hildebrandt-Straman, 2017) distingue tres dimensiones que están relacionadas con el movimiento:

1. *Caring* (Relaciones cariñosas, trato afectivo con una persona o varias) Abrazarse, acunarse, etc.
2. *Shared* (Relaciones basadas en la comunicación mutua, estableciendo una conexión entre ambos) Balancearse con el compañero, columpiarse en un balancín.
3. *Against* (Relaciones enfrentadas) se utiliza en aquellas situaciones, donde los niños que presentan problemas de atención o son agresivos, se intenta a través del movimiento, que sepan controlar su fuerza para realizar actividades con otros compañeros que requieren una especial atención.

4.8 EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

Cuando el juego se introdujo en la escuela se propuso como un método que debía servir para algo. Es decir, debía ser útil en el currículum educativo. Esta situación de control y orientación del juego centrada en el adulto, hizo que el profesorado se olvidase de los jugadores y por tanto de sus transformaciones personales. (García-Monge, 2011).

Esto hizo que los juegos no estuvieran bien vistos dentro del ámbito educativo, puesto que dentro del mismo se establecía una serie de problemas que no propiciaban una práctica educativa ni mucho menos inclusiva.

Para transformar esta idea, el grupo de investigación Tratamiento Pedagógico de lo Corporal trabajaron sobre la idea de intentar que los juegos se convirtiesen en un proceso en construcción a medida que el niño juega. Es decir, el profesorado ya no se centraba tanto en los juegos, sino en sus jugadores, viendo así las situaciones que se establecían. Además, para este grupo de investigación estos conflictos deben ser aprovechados y puestos de manifiesto para convertirlos en oportunidades pedagógicas y que los alumnos sean conscientes de ellas. (García-Monge, 2011)

Una característica básica de los juegos motores reglados es la estructura que los mantiene. Es decir, su carácter cultural que permite la transmisión y reproducción de generación en generación.

Ese carácter cultural que hablábamos anteriormente, tiene que ver con lo que Ana Pelegrín (citado por García-Monge, 2011) señalaba cuando decía que “los juegos son reproducción y recreación como legado de la transmisión oral y gestual” (p.11).

Parlebás (2001) añade algo esencial que los juegos llevan consigo:

Todos los juegos deportivos se caracterizan por una lógica interna que orienta las conductas de sus participantes; cada uno de los cuales conserva su libertad de decisión motriz, aunque dentro de los límites de un sistema de interacción impuesto por las reglas del contrato lúdico.

Los niños cuando entran en el espacio del juego reproducen parte de los símbolos y valores que otros niños reprodujeron en otras épocas, pero además, en el juego se introduce nuevos matices personales. (García-Monge, 2011). Esto convierte a los juegos en una continua transformación, puesto que cada jugador introduce nuevas normas para convertir el juego en algo accesible.

Es un proceso de construcción, porque el juego motor tiene la posibilidad de modificarse, como bien explica (Navarro-Adelantado, 2011) “Todo juego motor es susceptible de ser mejorado, porque posee una estructura de elementos interrelacionados sobre la que podemos incidir para optimizarlo”.

En cada situación de juego se aprecia el funcionamiento de diferentes lógicas, algunas emanan de la estructura del juego, su lógica interna. Parlebás (Citado por García-Monge, 2011) que tiene que ver sobre la apreciación que cada jugador tiene dentro del juego.

Para que el juego sea mejorado, es necesario que el especialista de Educación Física tenga la capacidad de saber reconstruir el diseño de los juegos a partir del análisis de sus estructuras, propiciando así, que el juego motor promueva y estimule experiencias enriquecedoras. (Navarro-Adelantado, 2011). Es decir, el alumnado debe ser partícipe del proceso de creación y transformación de los juegos, viendo éste como un proceso en el que, además de cambiar las normas, también los jugadores deben transformarse siendo conscientes de ello (García-Monge, 2011). Por ello, el especialista que quiere desarrollar una práctica inclusiva, deberá ofrecer oportunidades a todos los alumnos para que vivan “procesos educativos interesantes” (García-Monge, 2011).

Para ofrecer experiencias educativas interesantes a todos los alumnos se deberán realizar una serie de estrategias para que esos conflictos que hemos comentado anteriormente,

lleguen a ser verdaderamente una oportunidad educativa y se convierta en una práctica inclusiva.

García Monge (2011) nos señala las siguientes estrategias:

- Establecer unos indicadores de acción que ayuden al alumno a tomar conciencia de sus acciones para que intente modificarlas hacia una lógica educativa.
- Mediante unos tiempos de reflexión en la acción que les ayuden a identificar aquello que no está bien.
- Mediante reflexiones sobre la acción que clarifiquen los indicadores para analizar la práctica.
- Mediante estrategias didácticas que les ayuden a tomar conciencia de su acción mediante referencias de comportamiento (observadores externos, por ejemplo).

Con estos criterios, estamos situados dentro de una buena práctica inclusiva, puesto que se intenta que el alumno sea partícipe y consciente del proceso de cambio, en el que todos son responsables de que los demás compañeros tengan oportunidades según sus posibilidades. (García-Monge, 2011)

Es importante incidir en que el alumno debe ser consciente de su proceso, ya que no nos sirve de nada realizar una práctica donde está marcada por la filosofía de una escuela para todos, el respeto y la participación de todos en las decisiones, sino se da cuenta de ello. Es por eso que, este grupo de investigación, no se centra tanto en los juegos, como en las experiencias y el proceso por el que pasan los niños. (García-Monge, 2011)

4.9 EL JUEGO BUENO COMO MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO

Para acercarnos a la idea de qué es “Juego Bueno” García Monge (2011) nos da una definición muy concisa que resume en parte lo que hemos visto hasta el momento:

Aquél que se construye entre el docente y el alumnado: para adaptarse a las características del grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los intereses del docente; para lograr un equilibrio en las relaciones; para que todos tengan oportunidad de participar y progresar; que se desarrolle sin conflictos ni riesgos de lesiones; y en los espacios adecuados; mediante la participación de todas y todos en el pacto de sus normas para que éste sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicarán. (p. 43)

Cabe señalar, que en un principio no hay juegos buenos ni malos, sino procesos más enriquecedores para los alumnos. Por lo tanto, no se habla tanto de juegos, como de jugar de

forma más educativa, que es lo que viene a denominarse “Juego Bueno” (García-Monge, 2011).

Además, García Monge (2011) añade que dentro del juego cada jugador tiene unas experiencias propias, en función de su participación y de las posibilidades que el resto le brindan. Por ello, el docente debe ser el encargado de desarrollar estrategias que permita ofrecer oportunidades a todos los alumnos para experimentar procesos educativos interesantes. Esta construcción hacia “el juego bueno” debe estar enmarcado en unos núcleos temáticos denominados: Seguridad, Relaciones, Intervención Personal y Responsabilidad, y Normativa. (P.42-43)

- Seguridad: es uno de los núcleos fundamentales dentro de la materia de la Educación Física y por supuesto, en el desarrollo del juego. García-Monge (2011) explica que hay que hacer entender al alumno que cuando surge la lesión o el daño el juego se acaba y que a su vez deben ser responsables de que la actividad sea segura, controlada y saludable. Para que esto sea posible García-Monge señala unos indicadores:
 - Acondicionar las zonas de juego para que sean menos peligrosas
 - Cuidar la indumentaria personal
 - Controlar los movimientos, evitando acciones peligrosas hacia uno mismo y hacia los demás, adoptar una actitud de consideración hacia los demás, identificar las acciones peligrosas y buscar las formas de resolución del juego más seguras.
- Relaciones: Como hemos comentado en apartados anteriores, en el juego se puede dar una serie de circunstancias que pierden el valor educativo del mismo, es decir, en el juego se pueden dar casos de reproches, presiones, rechazos, marginaciones... Por ello, García-Monge considera las relaciones como otro de los pilares esenciales para que la actividad sea considerada educativa. Los alumnos deben ser conscientes de adoptar un juego equilibrado en el que todos tengan la oportunidad de participar en los diferentes roles que se pueden dar en el juego y de aceptar las diferencias de cada uno. Se agrupan aspectos del tipo:
 - Escuchar y aceptar las opiniones de los demás.
 - Aceptar las diferencias
 - Integración de todos los jugadores en un ambiente de empatía, respeto y tolerancia.

- Intervención personal y responsabilidad: En los juegos y en el deporte, siempre va a ver jugadores que ganen y otros que pierdan. Por ello, es importante gestionar, tanto la derrota como la victoria para adquirir valores como la tolerancia, el respeto y la aceptación tanto del éxito como del fracaso. En este núcleo entraría aquello que tiene que ver con la identificación y control de las emociones, la búsqueda de mejora personal y por tanto, la respuesta a la pregunta ¿Qué puedo hacer yo para que juguemos mejor entre todos? Con este núcleo trabajamos:
 - La aceptación de la derrota y el éxito
 - La concienciación sobre la transformación emocional que produce el juego
 - La actitud tolerante.
 - La actitud positiva ante los sucesos del juego
 - La mediación ante los conflictos
 - La actitud empática
 - La búsqueda de la mejora personal
- Normativa: en este aspecto se intenta que el alumnado descubra su papel protagonista a la hora de tomar conciencia de que las normas no son algo inamovible, sino que deben ser un pacto entre todos los integrantes del juego. Por lo tanto, deben aprender a escuchar y dialogar para comprender que la norma ha sido un pacto colectivo. Con las modificaciones de las normas se intenta adaptarse mejor a las características del grupo para conseguir un juego que resulte interesante para todos, convirtiéndose en un juego equilibrado.

Para poder llevar a cabo todos estos núcleos deben estar asentados en una estructura de lección, que viene acompañada por unas estrategias didácticas como nos resume (Vaca, 2002):

1. Compartir el proyecto: para que el alumno centre su atención en un tema en concreto, debemos explicar en un primer momento el tema de la lección. La pizarra con su título correspondiente a la lección, puede ser una buena herramienta, que permita centrar el tema apoyado por una breve explicación del docente.
2. Proponer un juego inicial que plantee problemas sobre el tema y dé posibilidades de desarrollo.

3. Centrar en problemas concretos del juego el tema de la lección. Reflexión en y tras la acción, el giro hacia la lógica educativa. El docente introduce al alumno a la reflexión a través de la formulación de preguntas. Estas preguntas deberían estar basadas en situaciones que se hayan producido en la acción, para que resulte más significativo al alumno. Para ello, el docente debe tener claros los criterios de realización concretos para el tema y el juego con los que se esté trabajando.
4. Identificar los elementos relacionados con el tema de la lección que les permitan tener las claves de lo que estamos trabajando. La información que el alumnado va asimilando por medio de las reflexiones o en las acciones deben estar recogidas en la pizarra o en el cuaderno del alumno.
5. Trabajo autónomo en pequeños grupos en situaciones de menor complejidad. Es interesante introducir un tiempo en las lecciones para que practiquen el juego en pequeños grupos, puesto que así permitimos que el alumno tenga oportunidades de probar nuevas respuestas a su ritmo adoptar un ritmo. A este tiempo se le denominado “ensayo del juego”.
6. Compartir y evaluar las producciones o resultados. El alumno tiene que pasar por el papel de observador-evaluador, para que así aprenda a ser capaz de evaluar su propia acción y la de los demás, por medio de fichas o anotaciones genéricas en la pizarra.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La unidad didáctica que he llevado a cabo durante el período del Prácticum II tiene que ver con la importancia que tiene el juego bueno para el fomento de una educación física de calidad. Es decir, basada en una enseñanza inclusiva, en la que todos los alumnos tienen la oportunidad de participar y aprender en el juego sin que nadie quede relegado a un segundo plano. Esta propuesta es un proceso planificado y además evaluado, ya que he tenido la oportunidad de poder llevarlo a cabo en el colegio donde he realizado mis prácticas.

El desarrollo de dicha unidad didáctica se encuentra en el apartado de Anexos, concretamente en el Anexo I.

En los sucesivos anexos se encuentran el desarrollo y el análisis de cada una de las lecciones. Las hojas utilizadas durante las lecciones, se encuentran en el Anexo XII, XIII y la autoevaluación en el Anexo XIV.

6. UN METANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA PRÁCTICA

Una vez que se ha planificado y desarrollado la unidad, es momento de reflexionar acerca de lo que ha ocurrido en la práctica. A continuación, se muestran los aspectos más relevantes que se han obtenido gracias a los datos de la intervención.

6.1 “PRÁCTICAS INCLUSIVAS” ALEJADAS DE LAS TEORÍAS DE LA INCLUSIÓN

Cuando me planteé la inclusión como tema principal del trabajo dentro de las clases de Educación Física, decidí elegir un grupo, con un caso de una alumna con Necesidades Educativas Especiales¹ con un coeficiente intelectual inferior a 65 y con TDH y un alumno con graves dificultades en el aprendizaje, para observar de cerca las prácticas inclusivas que se estaban desarrollando dentro del aula.

Para poder planificar esta unidad, en base al juego y la inclusión, decidí no solo estar en sus clases de Educación Física, sino que tuve la oportunidad de estar en las materias de Lengua y Matemáticas con su tutora, para conocer al grupo en diferentes momentos de la jornada escolar.

La inclusión, como desarrollé en el apartado de fundamentación teórica, recoge la importancia de que los niños aprendan juntos, incluyendo a quienes tienen alguna NEE. (Foro Educativo, 2007)

Pero en la práctica no ha sido así, ya que desde el primer momento que entro en el aula de Lengua compruebo que tanto Carlos como Carolina, los alumnos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje, son sacados fuera y llevados con la maestra especialista de Educación Especial. Este hecho me impide conocer de cerca a todos los alumnos dentro de su aula habitual, teniendo que ir en alguna hora de la jornada escolar con la especialista. En el caso de Carolina puedo observar más de cerca su evolución, porque tiene más horas durante la semana, con la maestra de apoyo y me permiten entrar en su aula para conocer sus rutinas. En el caso de Carlos, no he tenido la posibilidad de asistir en los momentos que estaba fuera del aula porque él únicamente salía en las clases de Lengua, que coincidían con mi intervención de la misma materia, pero impartida al resto de sus compañeros. Esto provoca que el concepto de inclusión que autores como Booth y Ainscow

¹ Desde este momento, se abreviará la palabra Necesidades Educativas Especiales a “NEE”.

(citado por Blanco, 2006) definen como: “Un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas”, no es posible llevarlo a la práctica, si seguimos ofreciendo prácticas integradoras, donde las necesidades de los alumnos son vistas como un obstáculo.

Y si además añadimos la idea de Ainscow (2012) que considera la inclusión como: “Un paso más en lo que respecta al objetivo de transformar al aula ordinaria de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos” (p.39), vemos cómo de nuevo, en la práctica, el hecho de transformar el aula es un objetivo difícil de conseguir ya que el concepto de ofrecer oportunidades a cada alumno, en función de sus capacidades y limitaciones, se ha transformado en una exclusión auténtica, puesto que a la hora de evaluar los contenidos a cada persona, se implanta un examen que es igual para todos, sin tener en cuenta las dificultades que presenta cada niño.

Es el ejemplo de Carlos, que en las pruebas escritas de Lengua tiene que resolver los mismos contenidos que el resto de sus compañeros, a pesar de no llevar el mismo ritmo, ya que dedica bastante tiempo a que los contenidos anteriores sean consolidados para poder pasar a nuevos conceptos. De este modo se encuentra con un examen que prácticamente comprende y que se realiza en el aula habitual con el resto de compañeros, cuando en esta materia, en muy pocas ocasiones suele permanecer con ellos, excepto en los exámenes. Esto hace que se tense y se bloquee, porque cuando los demás compañeros han terminado el examen, él sigue intentando resolver esos interrogantes que nunca ha dado, por llevar un ritmo diferente al de los demás. En los exámenes que he estado presente, he intentado que con mi ayuda Carlos entendiese los ejercicios y supiese resolverlos. Pero también, he sido consciente de que en el momento que me alejara de su mesa, no iba a saber solventar por sí solo los demás ejercicios, teniendo que estar continuamente pendiente de él, para ayudarle a comprender lo que le estaban pidiendo.

De nuevo, en la práctica se observa cómo los aspectos más cruciales de la teoría inclusiva, se ven desplomados por una realidad incapaz de ofrecer oportunidades a cada uno en función de sus capacidades, tendiendo a homogeneizar sin tener en cuenta el tiempo que cada niño necesita para adquirir los conocimientos necesarios.

Los alumnos se ven en la obligación de adaptarse a un sistema en el cual no tienen oportunidad de desarrollar sus capacidades, viéndose en una situación de separación con el resto de sus compañeros. Estos alumnos que se encuentran separados del resto son expulsados de una manera sutil del sistema, por no adaptarse a los tiempos generalizados que se implantan de igual forma para todo el alumnado.

Las clases de Educación Física han sido las únicas, donde he podido tener la oportunidad de conocer al grupo en su totalidad, ya que todos los alumnos permanecen en el aula independientemente de las necesidades que cada uno tenga. Este aspecto se encontraría dentro de las variables que consideran que una práctica se convierta realmente en inclusiva. La variable de presencia hace referencia al hecho de que todo el alumnado se encuentre dentro del aula, con la idea de no separar al alumno por sus diferencias, sino que todos conviven dentro de la misma aula. (Rodríguez, Torrego y Flecha, 2013)

Dentro de mi práctica, he observado cómo el hecho de que todos los alumnos se encuentren dentro de la sala de Educación Física, no tiene por qué considerarse una práctica inclusiva.

“Cuando ya están todos cambiados, consigo que se sienten en el suelo, alrededor de la pizarra, donde leen con atención el título de la unidad” (Anexo II, pag.1)

En este relato, cuando expreso que todos están listos para comenzar con la tarea, me doy cuenta una vez que reviso las grabaciones en casa, que Carolina, no estaba en aquel círculo, sino que se encontraba en un banco con mi tutor de prácticas intentando convencerla para que realizase la actividad.

Con este breve relato, pero de gran impacto, se ve claramente cómo la presencia no significa que se vaya a desarrollar una práctica inclusiva, puesto que la presencia es algo muy sutil.

Ella se encontraba dentro del gimnasio, pero obviamente nadie de sus compañeros ni yo misma, nos percatamos de que tenía que encontrarse dentro del círculo para atender en la explicación.

Esto muestra cómo a pesar de que la Educación Física refuerza la idea de que todos los alumnos permanecen dentro del mismo aula, con el objetivo de ofrecer oportunidades a todos los niños, hay que tener en cuenta y valorar si realmente lo que se ha hecho hasta ahora tiene un valor inclusivo o indirectamente estamos haciendo lo mismo que en la asignatura de Lengua.

6.2 EL JUEGO BUENO ES UN PLAN PERFECTO LLENO DE IMPERFECCIONES

He considerado los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje, tomando los que se provocan habitualmente en los juegos como elementos clave de esta unidad didáctica. Concretamente hemos partido de la idea de Juego Bueno como el contenido con el que hemos tratado de encauzar el desarrollo de cada una de las lecciones con objeto de conseguir llegar realmente a una práctica inclusiva, donde todos los alumnos se sintiesen parte esencial del juego.

Para ello, he desarrollado un plan de lección que permite ofrecer lo que Ainscow (2012) defiende a través de su idea de inclusión: “Un paso más en lo que respecta al objetivo de transformar al aula ordinaria de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos” (p.39).

Establecer momentos de reflexión en y sobre la acción hace que el alumnado no se centre tanto en el juego como en el reto educativo que tiene. Así, el maestro deberá formular preguntas concretas del tema, que sean significativas para el alumno y le permitan transformar aquellas actuaciones de competitividad e impulsividad en una práctica basada en el respeto, la tolerancia, la aceptación de éxito y el fracaso.

Con los juegos seleccionados, pretendí que se desarrollase una evolución visible, para que el alumnado se diese cuenta que a través de los juegos es posible que las relaciones mejoren y se consiga una práctica inclusiva de todo el alumnado. Elegí una serie de juegos de captura con balón, donde las relaciones que se establecen dentro de él son muy visibles. Son una especie de sociograma que pone al descubierto el tipo de relaciones que se dan dentro del grupo.

La primera opción de juego fue el juego de “Sangre”², porque tenía planificado que el alumnado iba a ser capaz de interceptar enseguida los conflictos que se iban a dar en cuanto al tema de relaciones y participación. El juego de sangre tiene un elemento de protagonismo que evidencia quiénes son los más “protagonistas” y quiénes los “secundarios”.

Pero, en la práctica sucedió lo contrario:

“Durante esta primera lección, los alumnos no interceptaron ningún conflicto o problema que estuviese relacionado con la participación ni las relaciones entre los jugadores”. [...] Únicamente ellos se centraron en la seguridad y en la normativa

² El juego de “Sangre” es un juego con balón, donde el espacio es común para todos los jugadores y la participación simultánea, pero con un cierto matiz. En este juego, la participación está en manos de quien tiene el balón, ya que se va a encargar de decir un nombre de la clase, para que éste la coja y toque a algún jugador con el balón. Si le toca está eliminado y volverá a decir otro nombre.

[...] pensando en cómo jugarán mañana, [...] sin importarles los jugadores. (Anexo III, párrafo, 4 y 6)

Desde la primera lección, se ve claramente cómo los propios alumnos han adquirido un determinado rol haciendo que nadie vea extraña, la escasa participación que existe dentro del juego, con lo que mi intervención se ve modificada desde el primer momento, cuando la planificación no se asemeja para nada a la realidad. En estos momentos de reflexión, he centrado el tema en los aspectos relacionados con la participación y las relaciones, pero los alumnos se salían del tema en cuanto veían oportunidad, dando rienda suelta a comentarios reprochando alguna acción del juego.

En la reunión intervengo y les digo que lo que ha sucedido en esta partida ha dejado de ser juego bueno desde el principio. Pedro y Mario se han dicho su nombre entre ellos varias veces. Ha habido gente como Martina y Sara eliminadas desde el principio que nadie las ha salvado y, además, no se han puesto de acuerdo en cómo iban a salvar. (Anexo, IV, pág. 3)

Durante todas mis intervenciones he pretendido ser una guía de su propio aprendizaje, pero en momentos señalados no he podido controlar mis impulsos diciendo directamente al alumnado lo que estaba mal hecho y debían cambiar, eliminando la posibilidad de reflexión y desarrollando un proceso de aprendizaje sin darse cuenta. Esto puede estar relacionado con la capacidad de otorgar al alumno protagonismo en la acción y, por tanto, cierta autonomía. En mi caso, al estar en periodo de prácticas y tener poca experiencia, esa autonomía que es necesaria que se establezca en la clase de Educación Física para el progreso del alumno me transmite cierto temor, ya que lleva implícito en mi mente un cierto descontrol en la lección que puede explicarse por no tener afianzado el qué enseñar en cada una de las lecciones.

Por último, considero que el papel del observador que he desarrollado con los propios jugadores ha hecho posible que sean ellos solos quienes juzguen las actuaciones que se desarrollan dentro del juego. Desde fuera, el alumno es capaz de observar aquellos aspectos negativos del grupo, tomando conciencia de sus acciones mediante referencias de su comportamiento (García-Monge, 2011).

David será el encargado de ser el observador externo y apuntar en la ficha del observador (Anexo XIII)

[...] Con 3 minutos de acción, David se coloca delante de la pizarra y les expone a sus compañeros lo que ha visto durante el juego. (Anexo VI, pág.3)

Cuando el alumno pasa por diferentes roles, como por ejemplo jugador y observador externo, se dan cuenta realmente de los aspectos que se desarrollan dentro del juego y que son necesarios modificar para que se dé un Juego Bueno. Son ellos los que explican al resto de compañeros las actuaciones que han propiciado reproches o escasa participación. Cuando son observadores externos intentan que el juego sea mucho más participativo y “riñen” al resto de jugadores cuando no cumplen las normas pactadas. Es, en ese momento, cuando el alumno se da cuenta que la gente que no participa no tiene oportunidad de progresar, por lo que es necesario crear nuevas normas para que el juego se convierta en participativo y divertido para todos los jugadores.

David se da cuenta que de observador se ven muchas más cosas y propone que quien incumpla una de las normas, quede eliminado. (Anexo VI, pág.3)

El Juego Bueno, bajo mi punto de vista, genera un aprendizaje significativo, de modo que sus actuaciones generan prácticas inclusivas al tratar temas basados en las relaciones y la participación dentro del juego. Además, son conscientes de que un juego solamente es interesante cuando lo crean entre todos modificando aquellas estructuras que no se adaptan a las necesidades de los jugadores.

Soy consciente que en mi práctica como maestra novel he caído en multitud de errores que han podido propiciar prácticas exclusivas, donde el alumno simplemente se preocupaba por el juego y no por los jugadores. No he tenido la suficiente capacidad para generar interrogantes que cuestionase al alumno de su actuación como jugador, sino que simplemente me dedicaba a analizar lo que había ocurrido en cada partida sin ver más allá.

Como dice Vaca (2010) la articulación perfecta entre la teoría y la práctica se resiste, llegará en el futuro tal como argumenta Mario Benedetti (citado por Vaca, 2010):

*Lento pero viene
el futuro se acerca
despacio
pero viene
el futuro real
el mismo que inventamos
nosotros y el azar
cada vez más nosotros
y menos el azar*

6.3 ¿LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA PROPICIAN UNA AUTÉNTICA PARTICIPACIÓN O SE TRATA DE UNA PARTICIPACIÓN FICTICIA?

Como hemos ido viendo a lo largo del trabajo, la inclusión educativa “debe hacer efectivo el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras y la participación” (Parra, 2010, p.81).

Durante la planificación de la unidad, he pretendido que la participación fuese un eje central dentro de cada uno de los juegos seleccionados, estableciendo como uno de los objetivos principales de la unidad: “Conseguir la participación plena de todos los jugadores” (Anexo I, pág. 3).

A pesar de considerar, que la Educación Física es una de las asignaturas que “promueve participaciones más activas y auténticas” Devís, et al. (Citado por García-Monge, Bores y Martínez, 2009) hay que tener especial cuidado en evitar situaciones, donde la participación sea ficticia y no real.

Están jugando al juego de “Sangre”. En este juego se ve claramente el tipo de relación que caracteriza al grupo. Es un grupo competitivo e individualista, por lo que la participación se centra en tres jugadores principalmente, mientras que el resto queda relegado a un segundo plano, participando en un par de ocasiones en toda la partida. (Diario del profesor)

Los testimonios de los jugadores al final de la clase, evidencian un gran progreso en la participación y en las relaciones, mostrando un interés por el juego de sangre.

“Claudia me dice que ha visto el juego mejorado y que ahora tiene muchas más ganas de jugar que el día anterior. Martina me dice que al principio de la sesión se encontraba sin ganas de jugar, pero que a medida que ha avanzado el juego ha notado un mayor interés”. (Anexo IV, pág. 4)

Durante la partida, estas dos jugadoras en concreto, han estado totalmente fuera del juego, sin prácticamente participar en él. Sus testimonios señalan lo que García-Monge, Bores y Martínez (2009) afirman cuando dicen que: “muchos de los participantes [...] independientemente de su actuación concreta, la mera presencia en la actividad conlleva beneficios en su socialización y la salud”.

Esta situación y mi escasa experiencia durante mi periodo en prácticas, ha provocado que mi actuación no fuese la correcta, sino que en ese momento no consideré que estas afirmaciones estaban envueltas de una participación ficticia, que únicamente lo utilizaban de escudo para que no nos diésemos cuenta tanto el resto de jugadores como mi compañera de

prácticas y yo, de sus escasas participaciones, fingiendo una actuación natural dentro del juego. En concreto, durante los momentos de reflexión de cada partida, ellas afirmaban que efectivamente se estaba produciendo un gran avance en cuanto al tema de las relaciones y la participación, a pesar de que seguía habiendo una participación escasa por parte de algunos jugadores. Esto se explica claramente, por la existencia de un grupo llamado “minorías ruidosas (Bores-Calle, 2001) que generalmente está compuesto por chicos, los cuales presionan al resto para imponer sus normas y criterios.

Durante el juego de “Pelota Cazadora”³, Mario, David y Pedro siempre tiran a dar y acaban siendo efectivos, olvidándose de tener que salvar. En cambio, Martina siempre salva, mientras que Sara se preocupa de que nadie la dé, por lo que se pasa toda la partida corriendo de un lado para otro, sin pensar en coger el balón una sola vez... (Diario del profesor). Por lo que decido intervenir realizando comentarios del tipo: ¡Todos tienen que participar en el juego! ¡Hay gente que no salva! ¡Sara y Martina llevan mucho tiempo eliminadas!” (Anexo IV, pág. 3)

En ese momento pienso que mi actuación es correcta, ya que el juego se modifica y los protagonistas dejan paso a los que no habían intervenido hasta el momento para hacer un juego más participativo. “[...] Ahora sí comienzan a darse cuenta de los errores e intentan que todos los compañeros se encuentren dentro del juego y todos se lo pasen bien”. (Anexo IV, pág.3)

Pero en realidad, el hecho de haber expresado que unos jugadores en concreto no estaban participando me ha hecho pensar, una vez analizada la práctica, que el alumno no ha reflexionado sobre la acción, sino que simplemente ha cumplido una norma impuesta por el profesor, fingiendo su actuación y haciendo partícipes a jugadores por el hecho de habérselo “obligado” indirectamente. He caído en el error de fomentar una serie de procesos donde el alumno aprende sin darse cuenta y sin ser consciente del avance de su actuación, por lo que no se puede considerar que el juego de sangre sea bueno.

De nuevo, otro detalle dentro de la práctica, resurge el interrogante de la participación y las relaciones. Se da una situación en la cual uno de los protagonistas quedó eliminado prácticamente durante toda la partida y lo hace saber al grupo:

“David enfadado comenta que durante la partida anterior nadie le ha salvado y que ha estado toda la partida sentado sin poder hacer nada, mientras mira a Mario que

³ El Juego de “Pelota Cazadora es un juego de balón con espacio común, donde cualquiera puede coger el balón. Quien tiene el balón, puede optar por dar a los demás, que se sentarían y estarían eliminados o pueden salvar a los que ya están sentados.

es su amigo buscando una mirada de disculpa. A lo que Mario añade: ¡No has estado atento y se te han escapado un montón de balones!’. (Anexo IV, pág.3)

Es quizás a partir de esta situación cuando el juego comienza a cambiar de verdad. Una vez que uno de los protagonistas ha vivido en primera persona cómo se siente cuando nadie quiere salvarle, ha hecho cambiar la dinámica del juego y de la unidad didáctica en general. David es ahora el primero en salvar y en preocuparse por el resto de compañeros y en llamar la atención a aquellas personas que no cumplen con lo pactado.

Gracias a esta situación que se produjo con uno de lo más protagonistas de la clase, hizo que los demás controlasen de alguna forma esa impulsividad y competitividad que caracteriza al grupo para jugar realmente de una forma donde todos participen y se sienten protagonistas del juego.

Carolina, la niña con necesidades educativas especiales ha comenzado a interesarse por el juego y progresivamente se va acercando al medio del gimnasio, reclamando la atención de sus compañeros. Los demás compañeros se percatan de ello e inmediatamente comienzan a pasar el balón a Carolina y a lanzarla el balón para que también sea eliminada y alguien la salve. (Anexo VI, pág. 3)

Con esa situación descrita, se puede afirmar que en ese momento se dio una participación real, ya que fueron ellos quienes vivieron en primera persona cómo se siente uno cuando nadie te hace partícipe del juego, quedando relegado a un segundo plano durante toda la partida. Y es aquí donde el alumnado fue consciente de que el juego no tenía ningún sentido si alguien no estaba en él, por lo que decidieron tomar medidas y pactar entre todos una serie de pautas para evitar que volviese a ocurrir.

Esta situación ha resultado ser perfecta para que los más protagonistas e individualistas se diesen cuenta de que en el juego no solo participan ellos, sino que hay más gente y hay que darles oportunidades de juego, aceptando las diferencias y adaptando el juego para que todos puedan participar en él.

David y Pedro comentan que Carolina debe tener dos vidas y para que pueda coger el balón y que no se la caiga, se acercarán para que pueda coger el balón sin problemas. (Anexo VI, pág. 3)

A pesar de ello, me resulta complicado dar una respuesta contundente a este interrogante, puesto que los juegos, y concretamente los de balón, “tienden a estar asociados a la cultura lúdica masculina [...] generando sensaciones de pertenencia y expectativas

negativas sobre las niñas” (García-Monge, Bores y Martínez, 2009) lo que produce que en prácticamente todas las lecciones de esta unidad didáctica, los chicos hayan tenido un mayor protagonismo, dejando a las chicas apartadas del juego. Además, esta falta de participación viene determinada por la obcecación de los más competitivos en ver cómo la obtención del balón es considerado como un logro personal.

La impulsividad es un factor que condiciona en gran medida el desarrollo idóneo del juego, y en concreto este grupo se ve afectado por ella.

“Cuando tuvimos la reunión se habló y se pactaron aspectos interesantes que podían mejorar la dinámica del juego, pero una vez que volvieron a la acción, volvió el descontrol”. (Anexo V, pág. 1)

El interrogante sobre la participación real y ficticia permanece sin resolver, ya que tiene que ver con las diferentes situaciones que se producen durante el juego y cómo el profesor resuelve los conflictos. En mi caso, durante la intervención, no presté atención en las posibles participaciones ficticias que podían darse. Me encuentro en un mar de dudas, donde las prácticas inclusivas dentro del juego son una tarea compleja de desarrollar y en especial de diferenciar si verdaderamente se está potenciando la participación de todos y cada uno de los jugadores o por el contrario se está dando una guerra de intereses que solamente se muestra una participación ficticia por el beneficio propio.

7. CONCLUSIONES FINALES

La inclusión educativa, como nos comentaba Parra (2010) “debe hacer efectivo el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de las barreras y la participación” (p.81). Y es por eso que durante este trabajo he pretendido realizar una propuesta educativa, donde se llevase a cabo esta idea de educación inclusiva, mediante el juego bueno.

Pero a pesar de haber tenido unos resultados favorables, como bien nos señala Echeita y Simón (2013), la inclusión es una *tarea compleja*, llena de aspectos complicados que son difíciles de observar a simple vista y, además, se trata de un proceso interminable, teniendo la necesidad de estar continuamente modificando para perfeccionar los aspectos que se han ido trabajando.

Durante la puesta en práctica de mi intervención y su correspondiente reflexión he podido construir las siguientes conclusiones:

A pesar de poner el foco de atención en que todos los alumnos se sientan parte del grupo, donde sean conscientes de la importancia de que todos somos iguales, aunque diferentes, no podemos pasar por alto que a día de hoy sigue dándose una falsa inclusión sobre aquellas personas más vulnerables a ser excluidas por la sociedad. En las escuelas se intenta promover una educación de calidad, donde se den respuestas a las necesidades de todo el alumnado, pero la realidad es que de una manera sutil se sigue haciendo integración. Todavía queda mucho camino para conseguir el reto que lleva consigo el transformar la escuela en una escuela inclusiva.

Las actitudes de los profesionales marcan en gran parte la dirección que toma la escuela hacia una metodología u otra. Tras los estudios revisados se encuentran evidencias de que la gran mayoría de los docentes muestran una filosofía positiva hacia la inclusión educativa, pero bien es cierto que existen algunos aspectos donde presentan una actitud negativa. Por ejemplo, hay docentes que rechazan incluir a alumnos con discapacidad física o intelectual, en cambio otros consideran complicado incluir a niños discapacitados con problemas de conducta. Esto refleja la inseguridad que posee el docente para fomentar una escuela de calidad, donde se evidencie la práctica de: “Todos tenemos derecho a una educación”.

Esta inseguridad del profesorado se ve implícita a través de la formación permanente del docente. Es decir, el docente se ve en la necesidad de reclamar una formación donde se introduzcan aspectos relacionados con la atención a la diversidad y situaciones reales que pueda llevar al aula para fomentar aulas inclusivas, siendo capaces de realizar adaptaciones para las necesidades de cada uno. Esto se consigue gracias al compromiso de la sociedad, donde el gobierno y los organismos, tanto nacionales como internacionales, ofrezcan recursos variados, desarrollando investigaciones para que el camino hacia la inclusión se facilite.

Respecto a las clases de Educación Física, existe una gran cantidad de conflictos que hace que sea vista como una de las peores asignaturas para fomentar la inclusión. Durante la práctica se dan situaciones donde las personas son excluidas por múltiples razones.

En primer lugar, los alumnos más capaces en cuanto a habilidades motrices suelen apartar aquellas que muestran ciertas dificultades a la hora de demostrar esa habilidad, a pesar de tener voluntad en conseguirlo. Esta disputa de capacidad vs voluntad tiene que ver con la idea de excluir a aquellos alumnos que muestran una inseguridad motriz a pesar de intentar mejorar y llegar a ser capaz de conseguirlo.

Esto podría derivar a una auto-marginación por el hecho de no querer sentirse humillado ante la demostración a los demás compañeros de su “insuficiente capacidad motriz”.

Otra situación difícil de captar en las clases de Educación Física es la llamada exclusión sutil, ya que ésta es menos visible y llamativa que otras situaciones de exclusión. En mi caso práctico, la exclusión sutil estuvo impregnada en el contexto de las características propias del grupo. En el aula había una niña con necesidades educativas especiales, donde el foco de atención estuvo puesto en ella por sus dificultades, pero durante las clases de Educación Física había exclusiones sutiles en cuanto a la capacidad vs voluntad que comentaba anteriormente y que es difícil de observar si no tienes una visión global de los posibles conflictos que pueden suceder en el aula.

Los juegos son una herramienta muy potente para verificar aquellas relaciones que se dan implícitamente durante la clase de Ed. Física, pero en el juego se observa de manera clara. Cada jugador, está inmerso en su propio juego, lo que conlleva que la personalidad de cada uno interfiere de manera notable en la actuación. Como señala Parlebás (Citado en García Monge y Rodríguez Navarro (2017):

El individuo percibe y actúa frente a las dificultades según sus capacidades cognitivas, y atribuye significados de acuerdo con sus motivaciones y sus sentimientos. [...] No hay pues por qué extrañarse de que la lógica interna de un juego experimente algunas desviaciones al atravesar el prisma subjetivo de la lógica de un jugador.

Es por esto que existen casos, donde los jugadores buscan el reconocimiento, ya que necesitan ser aceptados y tenidos en cuenta para la participación del juego. Otros, en cambio, tienen miedo al fracaso por lo que evitan cualquier exposición ante los demás, evitando de algún modo el reproche de algún compañero. Y otros, se preocupan de ser los protagonistas del juego, realizando en ocasiones reproches a los demás compañeros, produciendo una inseguridad en los jugadores que consigue los demás valoren su actuación llegando a ser ellos los únicos jugadores del juego.

Ante estas situaciones que se dan en las clases de Educación Física es crucial que el especialista se dé cuenta de todo ello y se preocupe por los jugadores y no tanto por el juego.

Para conseguir que la visión de la Educación Física cambie es necesario realizar una metodología donde todos sean partícipes del juego creando una educación de calidad. Por ello, considero que la metodología del Juego Bueno es la adecuada para fomentar una Educación Física de calidad, donde el juego se adapte a las necesidades de todos los jugadores y sean ellos quienes se sienten partícipes de su propio aprendizaje.

Además, se fomenta una educación en valores, donde los conflictos son una oportunidad de aprendizaje, teniendo la necesidad de pactar las normas entre todos, siendo el diálogo y el respeto a la escucha los esenciales para conseguir una Educación Física inclusiva.

8. BIBLIOGRAFÍA

<p>Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. <i>CSIE</i>. 1-116.</p>
<p>Ainscow, M. (2001) Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas.</p>
<p>Ainscow, M. y Miles, S. (2008) Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? <i>Perspectivas</i>, XXXVIII (1), 17-39.</p>
<p>Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. <i>Revista educación inclusiva</i>, 5 (1) 39-49.</p> <p>Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3bjsessionid=BB39161F558E4CFCF313FA8DD2F4EC9C.dialnet02?codigo=4105297</p>
<p>Arnaiz, P. (2003). <i>Educación inclusiva: Una escuela para todos</i>. Málaga: Ediciones Aljibe</p>
<p>Arráez-Martínez, J.M. (S.F.) Formador de formadores en actividades físicas inclusivas. 1-15.</p>
<p>Aubert,A., Bizkarra, M., y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. <i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i>, 25, 144-148.</p>
<p>Barrio de la Puente, J.L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. <i>Complutense de Educación</i>, 20 (1), 13-31.</p>
<p>Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. <i>Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i>, 4 (3), 1-15.</p>

Bores-Calle, N. (2001). El cuaderno del alumno en la concreción definitiva de cada unidad didáctica. <i>Ágora para la EF y el Deporte</i> , nº 1, 85-96.
Cano, E. y Pappous, A. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión. <i>Revista Digital de Investigación Educativa Conect@ 2</i> , (7), 1-14.
Capllonch, Figueras y Lleixá (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. <i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i> , 25, 149-155.
Casanova-Rodríguez, M.A. (2011). De la Educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. <i>CEE Participación Educativa</i> , 18, 8-24.
Crosso, C. (S.F.) El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i> , 79- 95.
Cumellas, M y Estrany, C. (2006) Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en Educación Física. Barcelona: INDE Publicaciones.
Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el estado español. <i>Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> , 3, 464-467.
Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. <i>Revista de Educación</i> , (327), 31-48.
Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
Foro Educativo (2007). La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad.

García-Monge, A. (2005). <i>Desarrollo curricular del juego en educación física escolar: estudio de casos en el 2º ciclo de Educación Primaria</i> . Tesis doctoral (inérita), Universidad de Valladolid.
García-Monge, A., Bores,N. y Martínez,L. (2009). Educación Física Escolar: el reto de acomodar la singularidad en la globalidad. En B.E. Chaverra Fernández. <i>Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión</i> (pp.89-107) Medellín: Funámbulos
García- Monge, A. (2011). Creación y modificación de juegos motores. <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i> , nº 13 (1), 11-13.
García-Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física Escolar: “El juego bueno”. <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i> , nº 13 (1), 35-54.
García Monge, A., y Rodríguez-Navarro, H. (2017). Descripción de “lógicas” en el juego motor de reglas en educación física escolar. <i>Cultura y Educación</i> , 25 (1), 35-47.
Hildebrandt-Stramann, R. (2017) Inclusión por relaciones en movimiento. Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik, 1-13.
Lázaro-Lázaro, A. (2000) La inclusión de la Psicomotricidad en el proyecto curricular del centro de Educación Especial: De la Teoría a la Práctica educativa. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , (37), 121-138.
Martínez, R., Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. <i>Revista Educación Inclusiva</i> , 3 (1), 149-164.
Martínez-Álvarez, L. y González-Calvo, G. (2016) Docentes de carne y hueso: Enseñar con cuerpo. <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i> , 18 (3), 259-275.
Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de educación especial. <i>Revista de Educación</i> , 327, 395-414.

<p>Naciones Unidas. (2013). Estudio temático sobre el desarrollo de las personas con discapacidad a la educación (25). Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session25/Documents/A_HRC_25_29_SPA.DOC.</p>
<p>Navarro-Adelantado, V. (2011). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas de educación física. <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i>, 13 (1), 15-34.</p>
<p>Navarro-Guzmán, J.I., y Martín-Bravo, C. (2010). <i>Psicología de la educación para docentes</i>. Madrid: Ediciones Pirámide.</p>
<p>Ocete, C. (2016). Deporte inclusivo en la escuela: Diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.</p>
<p>ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.</p>
<p>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.</p> <p>Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF</p>
<p>Parlebás, P. (2001). Juegos, Deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Editorial Paidotribo.</p>
<p>Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. <i>Revista_ISEES</i>, 8, 73-84.</p>

<p>Prat, M. (2008). Los porqués de la Educación Física. IV Jornada Esport Blanquerra. V Jornada FIEP Catalunya, 1-7.</p>
<p>Ríos-Hernández, M. (2009) La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i>, nº9, 83-114.</p>
<p>Rodríguez, H. y Torrego (2013). Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela. Madrid: Wolters Kluwer España.</p>
<p>Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. <i>Contextos educativos</i>, 5, 227-238.</p>
<p>Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), <i>Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela</i>, 33-65. Madrid: Wolters Kluwer España.</p>
<p>Stainback, S., y Stainback, W. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback, W. Stainback y H. James Jackson, <i>Aulas inclusivas</i>, 21-35. Madrid: Narcea.</p>
<p>Vaca, M. (1996) La Educación Física en la práctica en Educación Primaria. Palencia: Asociación Cultural “Cuerpo, Educación y Motricidad”.</p>
<p>Vaca, M (2001). El ámbito corporal en la Educación Primaria, una propuesta curricular para el curso 2001-2002. <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i>, nº1, 81.</p>
<p>Vaca, M. (2002). Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.</p>

Vaca, M. (2010). Teorías y prácticas de calidad en educación física: una unidad (didáctica) de investigación-acción. <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i> , n°12 (3), 289-307.
Valcarce-Fernández, M. (2011) De la escuela integradora a la escuela inclusiva. <i>Innovación educativa</i> , (21), 119-131.
Vlachou, A.D. (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid: Editorial La Muralla.

9. ANEXOS

ANEXO I: UNIDAD DIDÁCTICA CREAMOS UN JUEGO BUENO, DIVERTIDO Y PARTICIPATIVO

TÍTULO del Proceso de enseñanza y aprendizaje: **Creamos un juego bueno, divertido y participativo**

LOCALIZACIÓN: CURRÍCULO OFICIAL; DOCUMENTOS ELABORADOS:

Esta unidad didáctica se encuentra localizada en el currículum oficial de Castilla y León (ORDEN EDU/519/2014) para los cursos de 4º y 5º respectivamente. En el bloque 4: Juegos y actividades deportivas del curso de 4º en el contenido 7 nos dice: *“Compresión, aceptación, cumplimiento y valoración de las reglas y normas de juego y actitud responsable con relación a las estrategias establecidas. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio”*

En quinto curso, el contenido de dicho bloque es el siguiente: *“Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio”*.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Esta unidad didáctica refleja la oportunidad de trabajar la Educación Física de una manera inclusiva, donde todos los alumnos se encuentran incluidos dentro del aula, sin ningún tipo de distinción ni discriminación.

Esto es así, gracias a la aplicación de “Juego Bueno” que se construye entre la parte docente y discente para que el juego quede adaptado a las características y limitaciones de todos los jugadores.

El Juego Bueno permite que todos los alumnos tengan oportunidades de participar dentro de él, haciendo que todos los jugadores se sientan partícipes del mismo, por lo que nadie queda relegado a un segundo plano.

Además, el Juego Bueno incide en la necesidad de crear un clima donde no hay riesgo de lesiones y por supuesto, los conflictos son considerados un elemento primordial dentro de la educación, puesto que con ellos permite al alumno aprender de ellos y con ellos.

Por otro lado, es importante incidir que las normas en Juego Bueno no son algo inamovibles, sino que a los protagonistas se les otorga la capacidad de modificar las normas para que el juego sea participativo, seguro y divertido para todos.

Las normas permiten que las relaciones sociales se fortalezcan, ya que tienen que aprender a pactar, dialogar y saber escuchar para pactar y modificar las normas que se establezcan dentro del juego.

Los núcleos fundamentales que se trabajarán en esta unidad serán: Seguridad, Relaciones y Normativa.

Para conseguir un Juego Bueno, es necesario la elección de juegos que permitan trabajar esas dimensiones por medio de los conflictos que se puedan desarrollar para poder aprender en base a ellos.

Por ello, he utilizado el juego de Sangre, Balón Cazador y Cementerio que van a permitir la modificación de ciertas normas para convertir dichos juegos, en un juego bueno, donde el maestro vaya guiando los aspectos que quiere trabajar con ellos.

CONTEXTO

Responsable: María Rodríguez Extremo

La unidad didáctica se llevará a cabo durante mi periodo de prácticas en el Colegio Villalobón, ubicado en un pueblo de tan solo 3km de la ciudad de Palencia, en el cual se imparten clases a los alumnos de Educación Infantil y Primaria.

Esta unidad didáctica está pensada para ponerla en práctica con alumnos de 4º y 5º de Primaria, puesto que este colegio es prácticamente nuevo y las clases superiores de primaria se encuentran con un número limitado de alumno. En concreto, en esta clase, nos encontramos con cinco alumnos de 4º curso de Primaria y cuatro alumnos de 5º. En total hay 4 chicas y 5 chicos.

Además, hay que señalar que nos encontramos con una alumna con un coeficiente intelectual inferior a 65, diagnosticada TDH y con un desfase curricular de aproximadamente 5 años.

TEMPORALIZACIÓN Y ESPACIOS

La unidad didáctica se impartirá en cinco lecciones de 60 minutos cada una, cuya duración será de aproximadamente 3 semanas, del 15 de marzo al 30 de marzo.

Las lecciones de Educación Física que se imparten en este curso son el miércoles y el jueves, las cuales se desarrollan siempre en el gimnasio del colegio. La razón por la que se utiliza siempre el gimnasio en vez del patio es porque el suelo del patio refleja los rayos del sol y provoca una cierta incomodidad cuando permaneces durante un periodo de tiempo prolongado.

EL PROYECTO EN EL AULA, EN EL PATIO, EN EL PARQUE...

INTERDISCIPLINARIEDAD DEL PROYECTO

Con la puesta en práctica de esta unidad didáctica será recomendable informar al resto de profesorado para que durante las diferentes excursiones o salidas que se programen, se ponga en práctica ciertos contenidos esenciales que se trabajan durante las lecciones de Educación Física.

Los recreos son una oportunidad importante para que el profesorado incentive acciones motrices de una forma segura y donde todos los alumnos participen por igual, sin ningún tipo de discriminación ni rechazo.

También, otro espacio interesante donde poder aplicar lo aprendido en las lecciones, es en el parque, por lo que los familiares de los alumnos deberán conocer los objetivos que se persigue con

esta unidad, aprovechando los criterios que se establecen para considerar que un juego es bueno. Así, los familiares podrán darse cuenta de la importancia de crear un juego bueno para que todos los niños tengan las mismas oportunidades dentro del mismo.

ESTRUCTURA DE FUNCIONAMIENTO.

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

<p><i>Momento de Encuentro</i></p>	<p>En primer lugar, el alumnado realiza el cambio de atuendo. Cuando entran al gimnasio deben cambiarse las zapatillas.</p> <p>A continuación, se les reúne alrededor de la pizarra del gimnasio, donde se encuentra anotado el título de la unidad y los aspectos más relevantes que definen lo que se va a ir trabajando progresivamente en las diferentes lecciones. Se concede una ronda de comentarios, donde el alumno puede expresar lo que opina acerca del proyecto.</p>
<p><i>Momento de Construcción del Aprendizaje</i></p>	<p>Se trata de que el alumnado interiorice el concepto de Juego Bueno pasando por diferentes fases. Habrá tiempo para la acción y la reflexión desde y sobre la acción. Esto nos permitirá clarificar las intenciones de nuestra enseñanza, para convertir el aprendizaje en significativo, siendo el alumno protagonista de todo el proceso.</p> <p>En primer lugar, se dejará que el alumnado tenga un tiempo de acción sin haber tenido un tiempo de reflexión. Dejando que el alumno juegue dándose cuenta de los posibles incidentes y problemas que suceden durante el juego.</p> <p>A continuación, se para el juego para realizar una reunión en el medio del gimnasio para establecer la modificación de los aspectos que los alumnos consideran que entorpecen el juego. Cada alumno tendrá la posibilidad de opinar y decidir acerca de los cambios que debemos modificar para que el juego esté adaptado para todos los jugadores. Una vez que se han pactado los núcleos temáticos, se pone en práctica.</p> <p>Finalmente, se reflexiona sobre lo sucedido y se vuelve a realizar la asamblea para decidir si debe seguir ese pacto o debemos modificarlo. Se vuelve a la práctica para comprobar si funciona.</p>

<i>Momento de Despedida</i>	<p>Reflexión sobre la acción: pequeño resumen de lo sucedido en cada lección, reflexiones tanto por parte del docente como del alumnado. Esto, permite ver el progreso de la unidad, donde se podrá extraer multitud de conclusiones y también la posibilidad de resolver algún aspecto que haya quedado en duda.</p> <p>Intercambio de ideas y opiniones acerca de lo sucedido en cada lección.</p> <p>Recogida de material, cambio de zapatillas y saludo de despedida.</p>
-----------------------------	---

PREVISIONES PARA LA REGULACION DE LA PRÁCTICA

Previas.-

Tener conciencia del material que dispongo para la adecuada realización de las actividades.

El tiempo que dispongo para planificar las diferentes actividades dentro de una lección, me obliga a ajustar el tiempo que dedicaré en los momentos de parada a la reflexión.

Preparar la pizarra con sus correspondientes indicaciones, para que el alumnado centre su atención en el núcleo temático de cada día.

OBJETIVOS Capacidades que desarrolla el alumnado al realizar las tareas previstas

- Pactar las normas de forma conjunta
- Respetar las diferentes opiniones de los compañeros
- Respetar las características personales de cada persona
- Jugar de una forma segura, sin hacer daño ni dejar hacerse daño
- Conseguir la participación plena de todos los jugadores
- Ser capaz de analizar las diferentes hipótesis planteadas durante los tiempos de reflexión
- Reconocer los elementos de seguridad y normativa dentro del juego

CONTENIDOS Aprendizajes que el alumnado construye al realizar las tareas previstas.

CONCEPTUALES

- Juego bueno como un elemento esencial dentro de la EF
- Relaciones que se establecen dentro del juego
- Equilibrio entre las normas pactadas
- Elementos que pueden verse modificados dentro de la estructura del juego (material, espacio, tiempo)

PROCEDIMENTALES

- Construcción y modificación de las normas pactadas para conseguir un juego en el que todos sean partícipes.
- Elaboración de hipótesis y soluciones en las modificaciones de los núcleos

ACTITUDINALES

- Respeto a todos los compañeros, eliminando cualquier tipo de discriminación o rechazo.
- Participación activa y responsable tanto dentro del juego como en los momentos de reflexión y creación y modificación de las normas.
- Apreciar y respetar las normas pactadas

EVALUACIÓN Saber qué aprendieron, qué capacidades desarrollaron.

Los criterios de evaluación que corresponden a esta unidad didáctica son:

1. “Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades”.
2. “Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo”.

La observación directa y las anotaciones en mi cuaderno de campo, me permitirá comprobar el grado de comprensión de los contenidos que se han ido trabajando en relación a la seguridad, normativa y las relaciones personales a través de los momentos de reflexión durante cada lección. Además, de los conceptos propios de “juego bueno”.

Las fichas serán otra herramienta importante para comprobar si realmente el alumnado es consciente del progreso que realiza durante la unidad didáctica.

La última ficha, la de auto-evaluación me permite conocer el grado de aprendizaje que ha alcanzado cada alumno, haciendo una auto-valoración personal de la unidad.

ANEXO II: DESARROLLO DE LA LECCIÓN 1

Lección 1 (15 de marzo del 2017): Iniciación al juego bueno, Sangre.

Antes de que el alumnado llegue al gimnasio me dispongo a escribir el título en la pizarra. Como es habitual, el alumnado entra en la sala y se dispone a cambiarse el calzado en el vestuario.

Los niños más rápidos en cambiarse de zapatillas, entran en el gimnasio corriendo, subiéndose por las espaldas y colchonetas hasta que todo el mundo se ha cambiado.

Cuando ya están todos cambiados, consigo que se sienten en el suelo, alrededor de la pizarra, donde leen con atención el título de la unidad.

Es el momento de la reunión previa a la actividad, donde les explico que durante esta unidad didáctica seré yo quien me encargue de impartirla.

Los alumnos se muestran entusiasmados, explicándome que en el primer trimestre ya trabajaron con Juego Bueno. Realizamos una pequeña tormenta de ideas, donde les pregunto qué es el juego bueno y en qué consiste.

Todos quieren hablar a la vez, pero en un segundo Martina se da cuenta de que no entienda nada de lo que están diciendo sus compañeros y comenta: “Hablad de uno en uno que no entiendo nada”.

Esta frase hizo que los demás se callasen y comenzase mi turno de palabra. Antes de comenzar con los conceptos propios de Juego Bueno, les recordé que para poder hablar tenían que levantar la mano, ya que todos a la vez no podemos hablar y debemos respetar y escuchar la opinión de todos los compañeros y cuando alguien está hablando los demás nos callamos y escuchamos.

Fueron aproximadamente unos 15 minutos en los que tardamos en colocarnos y en reunirnos para comenzar a recordar los núcleos fundamentales que contiene el juego bueno.

Los alumnos tenían claro en qué consiste el Juego Bueno y las partes que contiene, David fue el encargado de escribirlo en la pizarra (Seguridad, Normativa, Relaciones y Participación).

Incidí sobre la importancia que tiene trabajar sobre estos núcleos, ya que para conseguir un juego bueno debían participar todos sin ningún tipo de rechazo ni discriminación.

Les pregunto que si conocen el juego de Sangre y todos gritan entusiasmados que sí. En un minuto, les explico las reglas básicas del juego: lanzar el balón hacia arriba, gritando el nombre de un compañero que tiene que ir corriendo a por el balón e intentar dar a algún jugador. Si el balón te da, tienes que sentarte en el suelo y esperar a que alguien te salve.

Con solo esas indicaciones, cojo un balón de espuma y les digo que es el momento de que jueguen.

Tras unos minutos jugando, los alumnos se trasladan al lugar donde está situada la pizarra y se sientan en círculo. Es el momento de la reflexión, donde se expone los “conflictos/problemas” que han sucedido durante la acción.

Los alumnos empiezan a enumerar los conflictos que han visto durante el juego:

- ➔ Gritos, malas contestaciones y faltas de respeto durante el juego
- ➔ Había gente que se tiraba al suelo
- ➔ Cuando se eliminaban se tumbaban en el suelo, incomodando al resto de jugadores.
- ➔ Algunos jugadores se suben a los bancos
- ➔ Lanzamientos demasiado fuertes

Tras estos conflictos expuestos en la reunión, los alumnos llevaron en consenso una serie de medidas para que el juego mejorase y se adaptase a todos los jugadores.

- No tirarse al suelo
- Dar flojo con el balón y dar solo tres pasos sin correr antes de lanzar
- No subirse a los bancos

Con estas medidas que pactaron entre todos los jugadores, volvieron a la práctica para comprobar si estas modificaciones eran esenciales para el buen funcionamiento del juego.

La lección va llegando a su fin, por lo que el juego se para y los alumnos de nuevo se colocan en el centro para tener la última reunión y comentar lo sucedido.

Los alumnos empiezan a comentar cómo jugaran mañana, mientras se colocan tumbados boca arriba para realizar la relajación de la lección con un balón de baloncesto.

Los alumnos tienen que cerrar los ojos y contar los botes que doy con el balón. Con esta actividad logro que se relajen de la sesión tan impulsiva.

Es el momento de la recogida del material y el cambio de zapatillas. Mientras se dirigen al aula habitual, les oigo comentarios sobre lo ocurrido en la práctica.

ANEXO III: ANÁLISIS DE LA LECCIÓN 1

Respecto a la primera lección debo resaltar que la fluidez de la sesión no fue la esperada, puesto que he tenido que dedicar mucho tiempo a recordar que cuando una persona habla, los demás tenemos que estar en silencio para escuchar lo que nos están diciendo, además de llamar la atención por faltas de respeto hacia los compañeros. Es una clase que reclama constantemente la atención, provocando en algunas ocasiones faltas de respeto hacia algún compañero para buscar la atención de los demás.

Pero este tipo de acciones que se han cometido durante la primera sesión me ha permitido trabajar sobre ellas en las siguientes lecciones, para que el alumnado fuese consciente de ello y aprendiera a no repetirlo.

Otro aspecto que pasé por alto cuando lo estaba planificando fue la elección del material. Di por hecho que el balón que debían utilizar tenía que ser el de goma sin que ellos pudieran reflexionar sobre ello. Esto se debe a que durante toda la unidad me he centrado en unos aspectos específicos de relación y participación y he dejado a un lado otros que consideré que no eran relevantes, pero que en la práctica podían haber sido provechosos para desarrollar otros aspectos.

Durante esta primera lección, los alumnos no interceptaron ningún conflicto o problema que estuviese relacionado con la participación ni las relaciones entre los jugadores. Esto me llamó bastante la atención, porque los alumnos tenían la mirada puesta en la seguridad y normativa y no se dieron cuenta que los otros núcleos temáticos estaban fallando.

Desde mi punto de vista, considero que este detalle fue un elemento esencial para darme cuenta que algo tenía que hacer para resolver este problema. Las relaciones en este grupo no eran nada buenas y quedó demostrado cuando nadie comentó que había gente que no participaba, llegando a la conclusión de que no se habían puesto en el

lugar del otro para comprobar si realmente el juego era participativo y divertido para todos.

Únicamente ellos se centraron en la seguridad y en la normativa, porque como he comentado anteriormente, este grupo se caracteriza por ser demasiado competitivo, queriendo en todo momento ser los protagonistas del juego sin importar si los demás no pueden participar. Esto queda demostrado cuando está finalizando la clase y ya están pensando en cómo jugaran mañana, pero no reflexionan sobre los aspectos que hemos comentado al principio de la sesión, sino simplemente ellos se centran en el juego, sin importarles los jugadores.

ANEXO IV: DESARROLLO DE LA LECCIÓN 2

Lección 2 (16 de marzo del 2017): Continuamos con Sangre

Les espero en la puerta de su clase y cuando todos ya están listos con sus mochilas nos disponemos a ir al gimnasio. Durante el camino, Claudia, Pedro y Mario me comentan algunos aspectos de lo ocurrido el día anterior y les digo que ahora cuando estemos en el gimnasio lo volveremos a comentar. Los aspectos que más les llamaron la atención fueron el tirarse al suelo durante los lanzamientos para evitar que no fuesen pillados y el incumplimiento de la norma de los tres pasos, ya que muchos jugadores daban los tres pasos corriendo y se acortaba la distancia del lanzamiento.

Los alumnos entran en el vestuario para efectuar el cambio de calzado antes de entrar en el gimnasio. Como siempre, hay alumnos más rápidos y más lentos en el cambio de zapatillas.

Los más rápidos entran en el gimnasio corriendo con ganas de empezar y se paran a comentarme lo que tienen pensando decir en la reunión, porque no les dio tiempo el día anterior a exponerlo a los demás compañeros.

Cuando ya estamos todos listos, se sientan alrededor de la pizarra donde quedó escrito lo que se comentó ayer.

David comenta que deben respetar las normas de dar los tres pasos andando, ya que el día anterior nadie lo respetó y es posible que vuelvan los lanzamientos demasiado fuertes.

Con solo este comentario, decido que comiencen a jugar. Le mando a Carlos que vaya a la sala de los materiales a por un balón mientras que el resto se levanta como un cohete para prepararse. Recojo la pizarra a un lado del gimnasio, mientras que el juego ya ha comenzado.

Les dejo 4-5 minutos de juego, ya que comienzan a salir a la luz conflictos más graves que tienen que ver con la participación y las relaciones en el juego y no tanto la normativa y la seguridad como en el día anterior.

En una jugada el balón llega a mis manos y decido que es el momento de parar el juego y establecer la reunión, puesto que he oído comentarios interesantes durante el juego que son importante tratarlos.

Le pregunto a David que qué había comentado durante la partida y explica al resto de compañeros, la idea de que no salvar durante la partida no es la adecuada (esta norma se estableció sin que fuese consensuada antes, la establecieron desde el principio del juego)

Y señala que si se eliminan al principio de la partida, ya no formas parte del juego y Claudia añade que si eso es así, el juego es muy aburrido, porque ya no tienes opción de volver al juego.

Una vez que ha salido este tema, les propongo que encuentren una solución a este “conflicto”. Entre todos proponen que la mejor opción es que se pueda salvar para que el juego sea mucho más dinámico y nadie desconecte del juego por ser eliminado y no poder volver a jugar.

Ya tienen ganas de levantarse y probar a jugar de este modo a ver si de verdad funciona.

Con otros 4-5 minutos, el juego tiene que volver a ser parado, para comentar lo sucedido durante la práctica. Ha habido un gran descontrol, todos los jugadores se han gritado y no se han puesto de acuerdo en cómo se iban a salvar.

Durante la acción realizo comentarios del tipo: ¡Todos tienen que participar en el juego! ¡Hay gente que no salva! ¡Sara y Martina llevan mucho tiempo eliminadas!

En la reunión, intervengo y les digo que lo que ha sucedido en esta partida, ha dejado de ser juego bueno desde el principio. Pedro y Mario se han dicho su nombre entre ellos,

varios veces, ha habido gente como Martina y Sara eliminadas desde el principio que nadie las ha salvado y además no se han puesto de acuerdo en cómo iban a salvar.

Durante esta reunión, se aclaran varios temas y se dan cuenta que durante estas dos partidas y las del día anterior, no han tenido en cuenta la participación ni las relaciones entre ellos.

Es el momento de establecer unas pautas para conseguir que todos se sientan partícipes del juego.

David enfadado comenta que durante la partida anterior nadie le ha salvado y que ha estado toda la partida sentado sin poder hacer nada, mientras mira a Mario que es su amigo buscando una mirada de disculpa. A lo que Mario añade: ¡No has estado atento y se te han escapado un montón de balones!

Mientras Pedro, Mario, Carlos y Adrián se han salvado en multitud de ocasiones.

Las soluciones que proponen entre todos son las siguientes:

- Salvar a quien lleva más tiempo eliminado
- No podemos repetir los nombres de las mismas personas

Con estas indicaciones, les vuelvo a dejar tiempo para que lo pongan en práctica. Ahora sí comienzan a darse cuenta de los errores e intentan que todos los compañeros se encuentren dentro del juego y todos se lo pasen bien.

Tienen 3 minutos para la vuelta a la acción, porque el tiempo de la lección va llegando a su fin. Finalizado el tiempo de acción, los alumnos se desplazan hasta la pizarra, donde he anotado un tic en verde en el apartado de participación. Ha habido una mejora en cuanto a la participación de todos los jugadores y durante la reunión se les ve mucho más contentos. Les entrego la ficha de la sesión (Anexo XII) y mientras comentan que esta sesión ha mejorado mucho respecto al día anterior.

A medida que van terminando de completar la ficha, me la van entregando y cada uno de ellos me comenta su valoración de la sesión de hoy. Claudia considera que ha visto el juego mejorado y que ahora tiene muchas más ganas de jugar que el día anterior. Carlos comenta que le está gustando mucho la unidad. Pedro señala que tiene ganas de que llegue el miércoles que viene para seguir modificando el juego para llegar a juego bueno. Martina señala que al principio de la sesión se encontraba sin ganas de jugar, pero que a medida que

ha avanzado el juego ha notado un mayor interés. David ha sentido que el juego ha mejorado progresivamente y que todos se han dado cuenta de que la participación y las relaciones no se estaban trabajando.

Cada uno va entrando al vestuario para efectuar el cambio de zapatillas y coger su mochila. Cuando todos se encuentran cambiados, forman la fila habitual para trasladarse a su aula habitual.

ANEXO V: ANÁLISIS DE LA LECCIÓN 2

Durante esta lección, me planteo varios interrogantes, ya que fue una sesión bastante sorprendente, apareciendo multitud de aspectos que no había tenido previstos por lo sucedido en el día anterior.

En primer lugar, los alumnos se dieron cuenta que había que cambiar algunos aspectos de la participación y las relaciones, mientras que el día anterior no hablaron sobre ello. Trabajaron estos aspectos, porque durante una partida se dio la situación de dos personas eliminadas prácticamente desde el principio y no fueron salvadas. Tal vez, por ese detalle tan significativo y visual se concienciaron de la necesidad de modificar ciertos aspectos del juego, que no estaban funcionando, porque no habían trabajado todavía sobre ello.

Cuando tuvimos la reunión se habló y se pactaron aspectos interesantes que podían mejorar la dinámica del juego, pero una vez que volvieron a la acción, volvió el descontrol. Quizá por la inmadurez del grupo, siguen teniendo la impulsividad descontrolada que les impide de algún modo centrarse en lo pactado, provocando los mismos desajustes que en partidas anteriores.

La verdad es que cuando se realizan las reuniones para reflexionar sobre la acción, son ellos solos los que sacan aspectos interesantes que tiene que ver con las relaciones y la participación, a pesar de que yo les pueda guiar en ciertas ocasiones, en ningún momento les impongo una dirección.

Por lo tanto, pienso que esa impulsividad que se ve refleja durante la acción provoca que los más competitivos sean los que controlen el juego dejando a los que se sienten más inseguros, con una mayor falta de interés por el juego.

Esto me hace pensar que a pesar de tener buenas intenciones durante los momentos de reflexión, su impulsividad les provoca centrarse únicamente en el juego, olvidándose de sus compañeros y estableciendo una falsa inclusión entre el alumnado.

Cabe señalar, que el juego de sangre representa un sociodrama, donde se puede observar las diferentes relaciones que se dan en el aula que de algún modo se exponen dentro del juego.

Cuando el juego es “todos contra todos” aparece la tendencia a realizar alianzas y enfrentamientos por sexos” (Chicos contra chicas).

ANEXO VI: DESARROLLO DE LA LECCIÓN 3

Lección 3 (22 de marzo del 2017): Iniciación al balón cazador

Como todos los días, llego a su aula habitual y les saludo uno por uno. Cuando todos tienen sus mochilas preparadas, nos colocamos en fila y nos trasladamos al gimnasio. En el vestuario se cambian las zapatillas y se reúnen en el centro del gimnasio. A medida que pasa la unidad, los alumnos se encuentran más implicados, ya no salen corriendo ni se suben por las colchonetas, como al principio.

Esperamos a que todos estemos listos, para comentar lo que sucedió en la sesión anterior y para comenzar con los aspectos que se trabajarán en esta lección. Estamos dos minutos comentando los aspectos que trabajamos el día anterior y les doy la oportunidad de volver a jugar a sangre respetando los criterios que plantearon durante estas dos lecciones pasadas.

Durante dos o tres minutos, juegan a sangre y observo que muchos aspectos de los expuestos el día anterior, están siendo trabajados y respetados, por lo que considero que el juego bueno ha sido creado en este juego. Por lo tanto, volvemos a reunirnos y les explico que el juego de sangre, finalmente se ha convertido en juego bueno y vamos a comenzar con balón cazador.

En cuanto lo estoy diciendo, todos saltos de alegría. Les pregunto que si les gusta y me dicen que durante el primer trimestre han jugado y Adrián y Sara nos recuerdan a todos cómo se jugaba. Con unas nociones básicas que han dado sobre el juego, Claudia coge el

balón de la sala de materiales y se disponen a jugar. Con 7-8 minutos de acción, regresan a la reunión, mientras algunos van al vestuario a beber agua.

Cuando todos están listos, colocamos la pizarra y anotamos los posibles conflictos que ha habido. Sara es la primera en comentar que no han salvado a todo el mundo por igual, por lo que deben pensar cómo solucionar dicho conflicto. Todos están de acuerdo en que tienen que salvar a quien lleva más tiempo eliminado.

Pedro vuelve a recordar la norma de no tirarse al suelo, porque muchos de los jugadores, a pesar de llevar tres lecciones con esa norma establecida, no la cumplen. Mario añade que no se puede tirar fuerte ni a la cabeza, por lo que deciden lanzar por debajo de la cadera.

Martina en cuanto al tema de relaciones y participación, expresa que a Sara siempre la dan para eliminarla y los chicos añaden que siempre está haciendo el tonto y no está dentro del juego.

Con estas indicaciones, añado que a continuación, va a ver en cada partida un observador externo diferente que va a ver si el juego se desarrolla con la normativa establecida, es decir:

- No tirarse al suelo
- No dar siempre a la misma persona, para que quede eliminada
- Salvar al primero que estuvo eliminado
- No esconderse por las esquinas para evitar ser dado
- Escuchar y respetar las opiniones del resto
- No gritar
- tener en cuenta si los demás compañeros están participando

A continuación, David será el encargado de ser el observador externo y apuntar en la ficha del observador (Anexo XIII) si realmente se cumple con lo pactado o no. Sara es la encargada de comenzar con la nueva partida.

Con 3 minutos de acción, David se coloca delante de la pizarra y les expone a sus compañeros lo que ha visto durante el juego.

Les explica que sigue sin ser un juego seguro, se siguen tirando por el suelo. Además, añade que los chicos no salvan a las chicas y Martina añade que es porque son solo tres chicas, pero David la contesta que aun así, los chicos salvan pocas veces a las chicas.

También, comenta que la participación sigue sin ser buena, porque los eliminados dejan de participar y añade que se aburren y ponen caras tristes, por lo que el juego no es divertido, porque no salvan.

Con todo lo observado, David se da cuenta que de observador se ven muchas más cosas y propone que quien incumpla una de las normas, quede eliminado. Todos están de acuerdo, por lo que comienza el juego, siendo Mario observador, durante esta partida.

Durante dos minutos, Mario empieza a observar que el juego sigue sin ser seguro, pero que en el tema de relaciones y participación comienza a mejorar, porque ahora sí se puede decir que todos están jugando. Carolina, la niña con necesidades educativas especiales ha comenzado a interesarse por el juego y progresivamente se va acercando al medio del gimnasio, reclamando la atención de sus compañeros. Los demás compañeros se percatan de ello e inmediatamente comienzan a pasar el balón a Carolina y a lanzarla el balón para que también sea eliminada y alguien la salve. Cuando hacemos la reunión, algunos jugadores como David y Pedro comentan que Carolina debe tener dos vidas y para que pueda coger el balón y que no se la caiga, se acercarán para que pueda coger el balón sin problemas.

Ahora el observador externo, será Martina y el juego comienza cuando Carolina lanza la pelota hacia alguno de sus compañeros.

Solo tenemos tres minutos de acción, pero durante la reunión, reflexionan y se dan cuenta de que ha habido una progresión y que el juego ha mejorado, a pesar de que todavía sigue habiendo cosas que se debe mejorar.

Ya no queda tiempo para otra partida, por lo que Adrián guarda el balón y los demás se disponen a efectuar el cambio de calzado.

Mientras se cambian las zapatillas, se escuchan comentarios del tipo, hemos mejorado, ahora todos participamos y nos divertimos. Todos están listos y despacio van trasladándose a su aula habitual.

ANEXO VII: ANÁLISIS DE LA LECCIÓN 3

En esta sesión, consideramos que el juego de Sangre se había convertido en Juego Bueno, ya que se mejoraron muchos de los aspectos que el primer día hubiera sido imposible trabajar en ellos. En cambio, cuando cambiamos de juego, se volvieron a dar los mismos conflictos que en días anteriores. Esto puede ser debido a que los aspectos más importantes del juego no estuviesen del todo asentados, por lo que al cambiar de juego, se volviesen a dar los mismos conflictos que cuando se inició el juego de Sangre.

El papel de los observadores externos me pareció una idea excelente, ya que pudieron comprobar por ellos mismos los incidentes y los conflictos que se ocasionaban en cada partida. Este papel que adquirieron les hizo darse cuenta de los aspectos que seguían sin cumplirse y además, durante la observación tenían propuestas para mejorar el juego. Fueron capaces de ponerse en el lugar de los demás para observar si verdaderamente los jugadores que estaban dentro de la partida estaban participando o si por el contrario estaba siendo un juego aburrido para ellos, porque no tenían las mismas oportunidades que el resto.

Un error por mi parte, fue la mala organización que tuve con la planificación de los observadores, puesto que no todos los alumnos tuvieron la oportunidad de tener el papel de observador por la falta de tiempo en las sesiones. Quizás si todos hubieran pasado por dicho papel, hubieran visto que efectivamente muchas de las normas pactadas seguían sin cumplirse a lo que inmediato hubieran planteado un mayor número de soluciones para evitar que algún jugador no estuviera divirtiéndose por no sentirse parte del juego.

Al tratar el tema de inclusión durante mi unidad didáctica, he puesto mi atención en las reacciones que tenía Carolina, cuando los demás querían jugar con ella. Hay que señalar que es una alumna que en el tema de las relaciones sociales tiene un problema, ya que es una alumna muy tímida y le cuesta confiar en las personas, por lo que necesita tiempo y estar segura de establecer una relación. Los compañeros de clase tienen una gran admiración por ella, por lo que no dudan en ayudarla cuando necesita apoyo. Pero bien es cierto, que las relaciones que existen entre los demás compañeros no son del todo buenas, existen muchos problemas de competitividad y de enfados que provocan ciertas situaciones de faltas de respeto. Con la elección del juego de sangre y balón cazador pude comprobar las relaciones tan características que tenía esta clase. Debo señalar que he notado una leve mejoraría respecto al primer contacto con esta unidad, puesto que es un grupo complicado, porque su

inmadurez les impide tomarse en serio todo lo planificado y no solo en la asignatura de Educación Física.

ANEXO VIII: DESARROLLO DE LA LECCIÓN 4

Lección 4 (23 de marzo del 2017): Balón Cazador y Cementerio

El alumnado se encuentra en la puerta de su aula habitual con sus mochilas de las zapatillas preparadas. Cuando llegan al gimnasio, como todos los días entran al vestuario y se disponen a cambiarse de playeros. Mientras, les espero en el centro del gimnasio con la pizarra y las anotaciones del día anterior.

Claudia, David, Mario y Sarra salen disparados del vestuario y comienzan a correr y a subirse por las espalderas y las colchonetas, como el primer día de la unidad.

En cambio, Pedro, Martina, Carolina y Adrián salen del vestuario y se colocan alrededor de la pizarra. Conrado no estuvo este día, porque se encontraba enfermo.

Cuando ya todos están listos para atender les comento que hoy vamos a jugar a balón cazador para comprobar si realmente estamos haciendo juego bueno y luego al final de la clase comenzaremos con cementerio.

Dedicamos cinco minutos a recordar los aspectos que habíamos apuntado el día anterior en la pizarra y que nos permitía conseguir que aquel juego, fuese un juego bueno, divertido y donde todos participasen.

Hoy, el observador externo va a ser Sara. La partida comienza cuando indico a Adrián que vaya a por el balón y todos se levantan corriendo a prepararse para iniciar la partida.

La partida no duró más de tres minutos, porque desde el comienzo hubo insultos, faltas de respeto e inmediatamente paré el juego. Nadie cumplía las normas. Martina se puso a llorar y no quería jugar, porque ira debió de decir un comentario que no fue el correcto.

Tuve la obligación de tener una reunión mucho más larga que en las anteriores lecciones. Una vez que todos se pararon a reflexionar, se dieron cuenta que no estaban jugando bien, no se estaban respetando y además, no paraban de gritarse entre ellos.

Cuando admiten que efectivamente esto no puede seguir así y que deben jugar como los días anteriores, les doy una sola oportunidad para jugar, sino no jugaremos y nos iremos al aula.

Cuatro-cinco minutos después, volví a parar el juego, ahora la participación, las relaciones y la normativa se estaban llevando a la práctica, aunque no del todo correcta, pero muchos de los errores cometidos anteriormente durante las lecciones pasadas ya no se estaban cometiendo.

La clase no se encuentra implicada ni concentrada, por lo que la reunión se alarga para comentar los aspectos que consideran más relevantes.

Pedro y Martina comentan que durante la partida ha habido momentos, donde se encontraban por equipos sin haberlo pactado. Les pregunto que si quieren que juguemos a cementerio para comprobar si por equipos surgen muchos más conflictos que si jugamos por separado.

Todos están de acuerdo en jugar a cementerio, aunque haya gestos de aburrimiento y desgana, que hace que cada vez tenga más claro suspender la clase e irnos para el aula.

Les doy una oportunidad, porque la mayoría tiene ganas y se encuentra involucrada.

Después de 3 minutos de acción, donde algunos alumnos se han gritado, se han lanzado fuerte el balón, provocando el llanto de algún compañero y habiendo cometido faltas de respeto, tanto a los demás compañeros como a las profesoras de prácticas, decido poner fin a la lección de hoy e irnos al aula habitual durante más de 30 minutos a reflexionar sobre lo sucedido.

ANEXOS IX: ANÁLISIS DE LA LECCIÓN 4

Puedo admitir, que esta penúltima lección fue la peor en todos los aspectos, porque fue una sesión de total descontrol y con un comportamiento muy negativo.

Después de unos cuantos días de reflexión, comprendí que ese desinterés y esa falta de atención que mostraron aquel día se debió al estrés que habían sufrido durante toda la

semana, porque tuvieron todos los días un examen e incluso en un solo día repartidos varios exámenes, por lo que ese jueves a última hora fue una explosión de emociones.

Esto me lleva a la conclusión que la Educación Física sigue actuando como aquel motor de escape de las situaciones tan tensas y estresantes que llevan consigo muchas de las materias que se imparten en la escuela.

Por lo que la Educación Física se ve dañada de algún modo, por la metodología que se sigue utilizando en las escuelas. El cuerpo se sigue viendo como un obstáculo para el aprendizaje y no nos damos cuenta que con el cuerpo transmitimos una información muy relevante. Y es aquí, donde considero que mi actuación como futura docente me ha ayudado a comprender que el papel del profesorado de educación física tiene una gran relevancia, porque al educar el cuerpo tenemos en nosotros una herramienta muy poderosa, la cual nos permite relacionarnos con nosotros mismos y con los demás.

Si somos capaces de educar nuestro cuerpo, podremos entender el de los demás y ponernos en el lugar del otro, evitando así los posibles casos de exclusión de sujetos más vulnerables por diferentes razones que se dan en los colegios.

Esto solo se logrará si el docente tiene una buena formación inicial y permanente, ya que como señala Flores, G., Prat, M. & Soler, S. (2014) este colectivo tiene en sus manos una de las mejores herramientas para alcanzar los propósitos de la escuela. Es decir, la formación del profesorado es un aspecto clave para el éxito o el fracaso, en este caso, de potenciar la inclusión en las aulas y de crear una educación de calidad para cada uno de los alumnos.

ANEXOS X: DESARROLLO DE LA LECCIÓN 5

Lección 5 (19 de abril del 2017): Cementerio y Auto-Evaluación

Como siempre, les espero en su aula habitual para dirigirnos al gimnasio, cuando todos están listos con sus mochilas.

Nada más verme, todos me piden perdón por lo sucedido en la lección anterior y les comento que ahora en el gimnasio tendremos unos minutos para comentarlo.

Una vez se encuentran todos cambiados, nos colocamos en el círculo y solamente les digo que no se vuelva a repetir esas faltas de respeto tanto a los compañeros como a los

profesores. Les pregunto que por qué ese día estuvieron tan impulsivos y desganados, cuando el día anterior habían hecho una lección magnífica de juego bueno.

Me dicen que era última hora y se encontraban más cansados de lo habitual, porque esa semana habían tenido una gran presión por los exámenes.

Dejamos ese tema a un lado y les pregunto que si encontraron conflictos en la partida de cementerio de la sesión anterior. Como habían pasado ya tantos días les digo que si juegan una partida corta y nos volvemos a reunir. Todos están de acuerdo, por lo que organizamos los equipos intentando que sean equilibrados por la diferencia de edad entre 5º y 4º.

Cuando los equipos están hechos, se disponen a jugar. Al principio de la partida se escuchan comentarios del tipo: ¡los equipos no están igualados, vamos a perder!

Pero a medida, que iba avanzando la partida y los marcadores se encontraban igualados, ya comenzaron a decir ¡los equipos están genial, están igualados!

Decidí que jugaran unas cuantas partidas seguidas, porque la verdad que los equipos se encontraban muy equilibrados y la normativa se estaba cumpliendo. Los jugadores tenían muy en cuenta la participación y las relaciones que se establecían en el grupo y si alguien estaba cierto tiempo sin tirar, se daban cuenta e inmediatamente dejaban la pelota, para que la otra persona tirase.

Es el momento de reunirnos, la clase prácticamente va llegando a su fin y les explico que tienen que rellenar una ficha de auto-evaluación, por ser la última sesión de la unidad. Les digo que durante toda la unidad didáctica he visto un gran progreso, a pesar de que haya habido algún momento tenso. La participación y las relaciones de esta clase han mejorado tras la puesta en práctica de esta unidad didáctica y con el juego de cementerio, han tenido en cuenta a los demás compañeros de su equipo para que todos estuviesen dentro del juego y nadie quedase relegado.

Mientras voy entregando una ficha (Anexo XIV) a cada uno, ellos me comentan que han visto que han mejorado y que las relaciones entre ellos también, no solo en clase de Educación Física, sino durante toda la jornada escolar.

Les doy cinco minutos para completar la ficha y les dejo jugar otra partida muy corta al cementerio, ya que estaban muy involucrados y querían terminar la unidad con este juego,

a pesar de que en la lección anterior, muchos de ellos decían que era un juego muy aburrido y que no iban a jugar.

El tiempo de la lección va llegando a su fin y los alumnos regresan a los vestuarios para efectuar el cambio de calzado.

Cuando todos están listos, les acompaño a su aula habitual, comentando los puntos fuertes y débiles que ha tenido esta unidad didáctica.

ANEXOS XI: ANÁLISIS DE LA LECCIÓN 5

Con esta quinta y última lección me cuestiono si hubiera tenido la posibilidad de tener más tiempo para continuar con la unidad: ¿El grupo hubiera mejorado en el aspecto de las relaciones y la participación y lo que es más importante, las relaciones del grupo se hubieran consolidando, creando un mejor clima de grupo?

Tal vez, si la unidad didáctica hubiera seguido a lo largo del trimestre, el grupo hubiera adoptado un comportamiento mucho más responsable y maduro, siendo consciente de los errores y de los aciertos que se han ido consolidando a medida que se iba progresando en la unidad.

Otro de los aspectos que he considerado importantes dentro de esta lección ha sido la ficha de auto-evaluación que se solicitó al alumnado. Los resultados de la misma, fueron satisfactorios, ya que pude comprobar una mejora en su evolución, al analizar sus respuestas. Los alumnos se sinceraron y comentaron que habían progresado en el tema de las relaciones y su comportamiento hacia sus compañeros, pero quedaba todavía un gran camino por recorrer. Además, desataron el juego bueno como una gran metodología para conseguir que todos fuesen capaces de participar y divertirse. Se han dado cuenta que con esta dinámica es posible crear un juego, donde todos se sientan dentro del mismo y donde todas las opiniones cuentan sintiéndose, protagonistas en todo momento de su propio aprendizaje.

ANEXOS XII: FICHA JUEGO BUENO EN SANGRE

JUEGO BUENO → RELACIONES

- ¿Has salvado a algún compañero?

- ¿Cuántos compañeros diferentes has salvado?

- ¿Te han salvado alguna vez?

- ¿Han salvado a algún compañero antes que a ti, a pesar de llevar tú más tiempo eliminado?

- ¿Has repetido el nombre de algún compañero al lanzar el balón? ¿Por qué?

- ¿Hemos participado todos en el juego? Escribe dos normas con las que creas que la participación de todos sea mucho más mayor.

ANEXO XIII: FICHA PARA LOS OBSERVADORES EN EL JUEGO DE BALÓN CAZADOR

UD: <<CREAMOS UN JUEGO BUENO DIVERTIDO Y DONDE TODOS PARTICIPAMOS>>

FICHA PARA LOS OBSERVADORES

Nombre del observador: _____

¿Se han cumplido las normas?	Si / No / A veces
¿Es un juego seguro?	Si / No / A veces
¿Se divierte todo el mundo?	Si / No / A Veces
¿Eligen a quién salvan?	Amigos/ Solo chicos/ Solo chicas/ A cualquier compañero/a
¿Participa todo el mundo?	Si / No / A veces
¿A quién eliminan?	Al que está más cerca / Amigos/ A cualquier compañero/a

ANEXO XIV: FICHAS DE AUTO-EVALUACIÓN

FICHA AUTOEVALUACIÓN FINAL

<<UD: CREAMOS UN JUEGO BUENO DIVERTIDO Y PARTICIPATIVO>>

NOMBRE:

FECHA:

	SI	NO	A VECES
Respeto a mis compañeros			
Atiendo a los compañeros y al profesor			
Juego con todos mis compañeros			
Ayudo en la resolución de conflictos			
Participo en los momentos de reunión y reflexión			
No hago distinción entre mis compañeros			
¿Me he dado cuenta de la importancia de crear un Juego Bueno para mejorar las relaciones de clase?			

¿Crees que el juego bueno es un buen sistema para jugar? Por qué.

¿En qué aspectos crees que has mejorado, a la hora de jugar con tus compañeros?