



Universidad de Valladolid

Grado de Maestro en Educación Primaria
Mención en Educación Física

TRABAJO FIN DE GRADO

**Análisis de la inclusión educativa del
alumnado mediante la aplicación de una
propuesta de intervención basada en
desafíos físicos cooperativos**

Autor: Diego Herrero González

Tutor académico: Alberto Gonzalo Arranz

RESUMEN

RESUMEN

En los contextos escolares podemos encontrar alumnos que, por sus características individuales, pasan desapercibidos dentro de la rutina diaria. Estas circunstancias pueden producir que situaciones de exclusión educativa pasen inadvertidas, por lo que las necesidades individuales de este colectivo de alumnos no se encuentran contempladas. En base a la atención de las diferencias individuales del alumnado, y en relación con estudios encaminados a conseguir la inclusión educativa, seleccionamos el aprendizaje cooperativo como metodología de una propuesta de intervención. Mediante la propuesta se pretende incrementar el nivel de inclusión del alumnado y mejorar todos los aspectos colaterales a éste. Para constatar su eficacia se realizará un análisis de los niveles previos y posteriores a la propuesta de intervención con los que hemos constatado mejoras en el alumnado.

Palabras clave: inclusión, aprendizaje cooperativo, desafíos físicos cooperativos, Educación Física.

ABSTRACT

In terms of the contexts dealing with school sports, looking at the individual characteristics we find that there are students that are seen as inferior with everyday life. These circumstances make it difficult for the students as a whole to work together and leave other students feeling left out. The focus of this study is to implement a methodology that works on these individual differences to produce better results. With this in mind we have come up with a cooperative methodology that looks to better the student as a whole in all aspects. The analysis of the intervention indicates improvements in the students.

Key words: inclusion, cooperative learning, cooperative physical challenges, physical education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	1
3. OBJETIVOS	2
4. MARCO TEÓRICO	3
4.1. CONCEPTO DE INCLUSIÓN.....	3
4.1.1. Contextualización de la inclusión.....	3
4.1.2. ¿Qué es la inclusión educativa?.....	4
4.1.3. Tipos de inclusión	5
4.1.4. Elementos de la inclusión.....	6
4.1.5. Escuela inclusiva	7
4.1.6. Creación de escuelas inclusivas	7
4.1.7. ¿Por qué inclusión? Escuela selectiva versus escuela inclusiva.....	8
4.1.8. Desde la exclusión a la inclusión educativa: Evolución del concepto	10
4.1.9. Las barreras para la participación y el aprendizaje en Educación Física	10
4.1.10. Estrategias inclusivas: la respuesta escolar desde la inclusión.....	11
4.1.11. Ventajas de la inclusión, ventajas de la diversidad	12
4.1.12. El aprendizaje cooperativo como recurso metodológico para la inclusión	13
4.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO	13
4.2.1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?	13
4.2.2. Componentes del aprendizaje cooperativo.....	14
4.2.3. La importancia del grupo en el aprendizaje cooperativo.....	15
4.2.4. ¿Por qué utilizar el aprendizaje cooperativo?.....	16
4.2.5. Estructuras.....	17
4.2.6. Evaluación del aprendizaje cooperativo.....	18
4.3. ¿CÓMO SE MATERIALIZA EN EL AULA? LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS	19
4.3.1. La estructura de juego	19
4.3.2. El juego cooperativo.....	19
4.3.3. ¿Qué son los desafíos físicos cooperativos?.....	20
4.3.4. Componentes de los desafíos físicos cooperativos.....	20
4.3.5. Clasificación de los desafíos físicos cooperativos.....	21
4.3.6. Organización de la sesión.....	21
4.3.7. El papel del maestro en los juegos cooperativos	22

5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	23
5.1.	CONTEXTUALIZACIÓN.....	23
5.2.	INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	23
6.	METODOLOGÍA	24
6.1.	DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	24
6.2.	ROL DEL INVESTIGADOR	24
6.3.	INSTRUMENTOS Y TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	25
7.	ANÁLISIS DE DATOS	29
7.1.	ANÁLISIS DE LA EVALUACION INICIAL.....	29
7.1.1.	Análisis de la presencia en las prácticas educativas.....	29
7.1.2.	Análisis de las relaciones sociales y la interacción intragrupal.....	31
7.1.3.	Análisis del clima del aula.....	32
7.1.4.	Análisis de la participación activa e implicación en la tarea.....	33
7.1.5.	Conclusiones de la evaluación inicial	34
7.2.	ANÁLISIS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN	35
7.2.1.	Análisis de la cooperación y del sentimiento de pertenencia a un grupo.....	35
7.2.2.	Análisis de la sensación de mérito.	36
7.2.3.	Análisis de la identidad personal y del beneficio de la diversidad.....	37
7.2.4.	Análisis sobre el sentimiento de competencia.....	38
7.2.5.	Análisis del sentimiento de autoaceptación y aceptación de compañeros.....	39
7.3.	ANÁLISIS DE LA EVALUACION FINAL	40
7.3.1.	Análisis de la presencia en las prácticas educativas.....	40
7.3.2.	Análisis de las relaciones sociales y la interacción intragrupal.....	41
7.3.3.	Análisis del clima del aula.....	42
7.3.4.	Análisis de la participación activa e implicación en la tarea.....	43
7.3.5.	Conclusiones de la evaluación final	44
8.	VALORACIÓN FINAL.....	46
8.1.	CONCLUSIONES	46
8.2.	LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	48
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

10. ANEXOS DIGITALES

- 10.1. ANEXO I: Propuesta de intervención
- 10.2. ANEXO II: Fichas de los desafíos físicos cooperativos
- 10.3. ANEXO III: Ficha de seguimiento de los desafíos y los agrupamientos
- 10.4. ANEXO IV: Fichas de creación de los desafíos
- 10.5. ANEXO V: Lista de control de los indicadores de logro
- 10.6. ANEXO VI: Rúbrica de autoevaluación y coevaluación de las sesiones
- 10.7. ANEXO VII: Ficha de evaluación de la propuesta y del maestro
- 10.8. ANEXO VIII: Cuestionario de autoevaluación inicial y final
- 10.9. ANEXO IX: Preguntas de autoevaluación inicial
- 10.10. ANEXO X: Preguntas de autoevaluación final
- 10.11. ANEXO XI: Diario del profesor y ficha de autoevaluación de las sesiones
- 10.12. ANEXO XII: Cuaderno del alumno
- 10.13. ANEXO XIII: Encuestas de autoevaluación inicial por el alumnado
- 10.14. ANEXO XIV: Preguntas de autoevaluación inicial por el alumnado
- 10.15. ANEXO XV: Encuesta e autoevaluación final por el alumnado
- 10.16. ANEXO XVI: Preguntas de autoevaluación final por el alumnado
- 10.17. ANEXO XVII: Rúbrica de autoevaluación y coevaluación de la sesión 5
- 10.18. ANEXO XVIII: Rúbrica de autoevaluación y coevaluación de la sesión 9
- 10.19. ANEXO XIX: Cuaderno del alumno: cooperación y sentimiento de pertenencia
- 10.20. ANEXO XX: Cuaderno del alumno: sensación de merito
- 10.21. ANEXO XXI: Cuaderno del alumno: identidad personal
- 10.22. ANEXO XXII: Cuaderno del alumno: sentimiento de competencia
- 10.23. ANEXO XXIII: Cuaderno del alumno: sentimiento de autoaceptación
- 10.24. ANEXO XXIV: Evaluación de la propuesta y del maestro por el alumnado
- 10.25. ANEXO XXV: Desafíos creados por los alumnos
- 10.26. ANEXO XXVI: Datos de la evaluación inicial y final

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Escuela selectiva versus escuela inclusiva Basado en Pujolás (2004)	9
Tabla 2. De la exclusión a la inclusión: un camino compartido (Parrilla, 2002)	10
Tabla 3. Categorías y subcategorías empleadas en el cuestionario	25
Tabla 4. Categorías y subcategorías empleadas en las preguntas de evaluación	26
Tabla 5. Categorías y subcategorías empleadas en el cuaderno del alumno	28
Tabla 6. Existencia de personas excluidas en clase de Educación Física	30
Tabla 7. Razones que motivan la exclusión en opinión del alumnado.....	30
Tabla 8. Tipo de relación entre el alumnado	31
Tabla 9. Trato positivo hacia los compañeros	32
Tabla 10. Existencia de personas que no participan de forma activa	33
Tabla 11. Razones para la no participación en las actividades en opinión del alumnado	34
Tabla 12. Tipo de toma de decisiones en la resolución de desafíos	37
Tabla 13. Tipo de concepción ante la diversidad dentro del grupo.....	37
Tabla 14. Existencia de roles y cumplimiento de los mismos por parte del grupo	38
Tabla 15. Mejora ante la repetición de desafíos según el alumnado	39
Tabla 16. Nivel de inclusión de todo el grupo en la realización de desafíos.....	39
Tabla 17. Nivel de mejora en la categoría presencia.....	40
Tabla 18. Comparación del nivel de exclusión	41
Tabla 19. Nivel de disminución en la categoría relaciones sociales e interacción	41
Tabla 20. Nivel de mejora en la categoría relaciones sociales e interacción.....	42
Tabla 21. Comparación del tipo de relación entre el grupo	42
Tabla 22. Nivel de mejora en la categoría clima del aula	42
Tabla 23. Comparación del nivel de trato positivo hacia los compañeros	43
Tabla 24. Comparación de la existencia de personas que no participan de forma activa	43
Tabla 25. Razones de la importancia de la participación por parte del alumnado	44
Tabla 26. Nivel de mejora de los alumnos excluidos en base al límite marcado	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de los niveles de inclusión observados en el alumnado en base a la evaluación inicial y final	45
---	----

1. INTRODUCCIÓN

La realidad educativa no presenta un tipo de alumnado homogéneo. En la actualidad destaca una diversidad que, aunque enriquecedora, conlleva una mayor implicación docente. De entre toda esta diversidad de alumnado encontramos colectivos que, por sus características individuales, pasan totalmente desapercibido. En base a una atención de este colectivo nos hemos percatado de las evidentes muestras de exclusión educativa.

En el contexto escolar, esta circunstancia se ha venido abordando de formas dispares. Las nuevas teorías optan por un enfoque inclusivo mediante el cual conseguir las máximas potencialidades de la totalidad del alumnado. Los beneficios de una educación inclusiva se aprecian en el enriquecimiento a todos los niveles. Una riqueza a nivel cultural, idiomático, comportamental, emocional o relacional que repercute positivamente en la creación de experiencias variadas y positivas, que formen globalmente a la persona. Desde esta perspectiva entendemos la escuela como promotora de inclusión y formadoras de personas íntegras, capaces de reflejarse en una sociedad, si cabe, más global.

Para conseguir unos objetivos tan ambiciosos que logren una formación con repercusión inmediata en el grupo clase y a largo plazo en una futura sociedad, optamos por el aprendizaje cooperativo como metodología a seguir.

2. JUSTIFICACIÓN

Al comienzo del Prácticum II he podido observar una serie de comportamientos en el alumnado que distan del resto de grupos. Presentan una serie de acciones que dificultan el proceso de inclusión de cierto alumnado, como son una excesiva competitividad o la ausencia de habilidades para gestionar los conflictos.

Al realizar un análisis profundo pude atisbar una serie de comportamientos que no son atendidos en Educación Física. A lo largo de las asignaturas de la mención de Educación Física he comprendido que la atención a la diversidad no debe focalizarse únicamente en ciertos colectivos de alumnos, sino que se debe definir como las medidas tomadas por parte del docente con objeto de conseguir el máximo del grupo, atendiendo a las diferencias individuales de todos y cada uno de ellos.

Para la consecución de este ambicioso objetivo, y a tenor de las circunstancias observadas, se plantea una propuesta de intervención basada en el aprendizaje cooperativo para observar si se producen mejoras aparentes. En asignaturas como Educación Física y Salud he podido comprobar como el aprendizaje cooperativo cuenta con numerosos beneficios. Además de cumplir con el fin último de la Educación Física, esta metodología aporta una formación notoria en las relaciones sociales dentro del grupo. Todos estos objetivos abordados desde la propuesta de intervención se constituyen vitales para la formación de individuos capaces de vivir en sociedad.

3. OBJETIVOS

El presente trabajo se marca el siguiente objetivo general: diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta de intervención basada en desafíos físicos cooperativos con la que analizar e incrementar el nivel de inclusión del alumnado. Como objetivos específicos, supeditados a la finalidad anterior concretamos:

- Analizar el nivel de inclusión del alumnado antes y después de la propuesta didáctica.
- Comprobar si la propuesta didáctica repercute positivamente en los niveles de inclusión, presencia, relaciones interpersonales, participación activa y clima de aula.
- Valorar el potencial educativo de los retos cooperativos como recurso en Educación Física.

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se estructura en tres partes. En primer lugar, se analiza el concepto de inclusión como el principal cometido de este TFG. En segundo lugar, se realiza una revisión del aprendizaje cooperativo como metodología seleccionada para hacer frente a los problemas de exclusión. En tercer y último lugar se analizan los desafíos físicos cooperativos como los recursos utilizados para dicho cometido.

4.1. CONCEPTO DE INCLUSIÓN

En el ámbito de la inclusión educativa podemos encontrar disparidad de definiciones. La confusión aparente y la falta de consenso al respecto hacen que contemos con diferentes conceptos como la inclusión, la educación inclusiva o las aulas y comunidades inclusivas. En base a la definición de todos ellos se pretende crear una idea clara de inclusión y arrojar algo de luz a una temática algo difusa.

4.1.1. Contextualización de la inclusión

Según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948):

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

El derecho a la educación se ha de dar dentro de unos márgenes de respeto y tolerancia de las características individuales. Mediante estas líneas se puede atisbar la idea de inclusión, la cual permite la consecución de estos ideales educativos.

4.1.2. ¿Qué es la inclusión educativa?

Muchos autores hacen mención al concepto de inclusión desde una perspectiva educativa. Para lograr una idea clara de inclusión nos valemos, en primer lugar, de la definición que otorga la UNESCO (2009) que la define como como:

Un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (p. 9)

Según la propia UNESCO, la educación inclusiva debe ser un valor fundamental de una educación de calidad. Con ello podemos observar como el término inclusión y el ámbito educativo se encuentran estrechamente relacionados.

Según Echeita (2006), la inclusión educativa es:

Una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta -el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. (p. 76)

El concepto de educación inclusiva por parte de Echeita (2006) se realiza en torno a varias orientaciones:

- Educación para todos: la educación es un derecho para la totalidad del alumnado en igualdad de condiciones. La inclusión se entiende como el respeto por la diversidad como pilar de una sociedad democrática.
- Como participación: uno de los elementos que imposibilitan la participación del alumnado es la presencia de barreras para el aprendizaje. El docente, desde su posición, ha de actuar a tal respecto para paliarlas y favorecer la participación.

- Como valor: la educación inclusiva es una elección sobre la sociedad del futuro. Esta perspectiva favorece que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados, posibilitando el máximo de aprendizajes.
- Como garantía social: los cambios a nivel social provocan crecientes desigualdades. Por esta problemática se hacen necesarias personas capaces de favorecer la adquisición de aptitudes para vivir en sociedad.

Pujolás (2004), por su parte, entiende el modelo de educación inclusiva como:

Un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos, y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, y tienen que aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. (p. 21)

4.1.3. Tipos de inclusión

Según Ainscow y Milles (2008), quienes han realizado un análisis de las recientes investigaciones, podemos diferenciar varias tipologías del concepto de inclusión:

- La inclusión en relación a la discapacidad y las necesidades educativas especiales: la opinión general adjudica el concepto inclusión a los colectivos de alumnos con necesidades educativas especiales. Es cierto que estos términos van de la mano, ya que de lo contrario se podría estar favoreciendo su segregación. Sin embargo, la segregación dificulta el derecho a una educación de calidad a estos colectivos de la misma forma que lo hace a otros por motivos de raza, género, capacidad, etc.
- La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias: existen opiniones que relacionan el concepto de inclusión con los comportamientos disruptivos. La exclusión disciplinaria existe y se encuentra supeditada al contexto donde se desarrollan dichas circunstancias.
- La inclusión referida a los grupos vulnerables: una de las ideas sobre la inclusión educativa es su capacidad de superar situaciones de discriminación. Esta exclusión social, en términos educativos, hace referencia a las barreras que impiden la inclusión educativa de este tipo de alumnado.
- La inclusión y la escuela para todos: ante una forma de desigualdad que distribuye al alumnado en diferentes sistemas en función de los resultados académicos, se

crea una única institución capaz de atender a una sociedad heterogénea, la escuela para todos.

- La inclusión como Educación para Todos: este tipo de inclusión se encuentra enfocada a países cuya educación no es ni gratuita ni obligatoria. En consecuencia, se aprecia una marginación de sectores a nivel educativo.

4.1.4. Elementos de la inclusión

Como se expone con anterioridad, el término inclusión es un concepto difuso. Su utilización en diferentes realidades hace que sea cada vez más difícil su definición, lo que repercute negativamente a las instituciones educativas que se encaminan a hacia ella. A pesar de no poder ofrecer una definición clara reconocemos cuatro elementos a tener en cuenta a la hora de referirse la inclusión (Ainscow, 2003; Echeita y Ainscow, 2010):

- La inclusión es un proceso: la inclusión no es un objetivo que se determina y que se alcanza. La inclusión se entiende como la búsqueda continua de mejorar las formas de responder a la diversidad en un grupo de alumnos.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras: supone un análisis continuo y una evaluación de las posibles barreras que dificultan la inclusión educativa. En base al análisis, se planifican unas prácticas educativas acorde a las necesidades, constituyendo políticas inclusivas.
- Inclusión es asistencia, participación y rendimiento: “asistencia” hace mención a la presencia física de los alumnos en los contextos educativos. “Participación” implica a la calidad de las experiencias de adquisición de aprendizaje. “Rendimiento”, por su parte, hace referencia a los resultados obtenidos a lo largo del proceso educativo. Estos resultados no tienen por qué ser obtenidos mediante exámenes, sino que se refiere a las evidencias de mejora que muestra el alumno.
- La inclusión pone una atención especial en grupos en peligro de ser marginados: para el logro de la inclusión existe una responsabilidad de la comunidad educativa de atender a aquellos colectivos denominados de riesgo. Es necesario un análisis pormenorizado y una atención efectiva que garantice su asistencia, participación y rendimiento dentro del sistema educativo.

Concluimos que la inclusión educativa puede entenderse como una actitud necesaria para el desarrollo integral de la persona, así como la base indispensable de una sociedad basada en el respeto de las diferencias. Es capaz de desarrollar políticas inclusivas, las

cuales deben seguir evolucionando de forma continua con objeto de arrojar algo de luz a uno de los derechos fundamentales de toda persona, la educación de calidad.

4.1.5. Escuela inclusiva

Para la consecución de los objetivos que se plantea la educación inclusiva es necesario la conformación de unas estructuras cercanas al ámbito educativo capaces de llevarlos a cabo. En este caso, las escuelas o aulas inclusivas se constituyen como el siguiente nivel de concreción.

Arnaiz (2003) considera que una escuela inclusiva es toda aquella que “quiera dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado, deberá desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos” (p. 135).

Según Stainback y Stainback (1999), se definen como aquellas donde “todos se sientan ligados, aceptados, apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (p. 23).

Ríos (2009) define la escuela inclusiva como un “modo de concebir la educación y la función social del centro escolar, desde un planteamiento comunitario, que lleva implícito su transformación y la de su contexto para adecuar y mejorar la respuesta educativa a la diversidad, reconociéndola y no asimilándola” (p. 84).

4.1.6. Creación de escuelas inclusivas

Una vez definido lo que son las escuelas inclusivas es necesario conocer cuáles son las pautas para su fomento. Ainscow (2004) propone una serie de directrices encaminadas al desarrollo de escuelas inclusivas:

- Analizar las prácticas existentes.
- Identificar prácticas adecuadas y compartirlas.
- Identificar barreras para la participación y el aprendizaje.
- Reflexionar sobre las medidas desarrolladas.
- Buscar soluciones que posibiliten una mayor inclusión.

A esto hay que añadir una serie de principios educativos básicos para la búsqueda de escuelas aún más inclusivas (Ainscow, 2012):

- Para que las políticas y prácticas inclusivas puedan seguir avanzando de forma continua es necesario definir lo que se entiende por educación inclusiva.
- Conseguir unas prácticas educativas de carácter inclusivo supone la dinamización de los recursos disponibles con el fin de superar las barreras de aprendizaje.
- El hecho de trabajar en base al diálogo y la reflexión sobre la propia inclusividad repercute positivamente en las prácticas inclusivas.
- La utilización de apoyo educativo requiere una planificación, programación y formación adecuada.
- Las escuelas inclusivas deben tener en común una cultura o política que posibilite una concepción positiva de la diversidad.
- Las escuelas inclusivas han de ser desarrolladas como políticas desde los cargos directivos. Esto no implica una imposición, sino un reparto de responsabilidades.

A partir de las definiciones expuesta concluimos que la aparición de la inclusión educativa se realiza por dos razones principalmente. En primer lugar, por el reconocimiento de la educación de calidad como un derecho fundamental de la persona y, en segundo lugar, por la concepción de la diversidad como un aspecto positivo. Este trabajo repercutirá no solo a nivel de grupo, sino que también en la transformación de los propios centros (Arnaiz, 2011).

Para lograr este cambio es necesario una colaboración e investigación continua. Las acciones coordinadas por parte de todos los agentes educativos se asientan como el punto de partida. Estas acciones deben identificar las barreras para la participación y el aprendizaje del propio Centro. En base a ellas se determinará una idea, un pensamiento, una política hacia la inclusión, hacia la convivencia con la diferencia y hacia el aprendizaje de ella (Ainscow, 2005).

4.1.7. ¿Por qué inclusión? Escuela selectiva versus escuela inclusiva

La educación no se considera neutral, sino que se define en función de unas prioridades o finalidades. Por ello, en función del posicionamiento de sus objetivos, métodos de actuación o la selección del alumnado estaríamos hablando de una educación u otra. Según Pujolás (2004), podemos distinguir dos tipologías de escuelas, a saber, escuelas selectivas y escuelas incluidas.

Tabla 1.

Escuela selectiva versus escuela inclusiva Basado en Pujolás (2004)

EDUCACIÓN Y ESCUELA SELECTIVA	EDUCACIÓN Y ESCUELA INCLUSIVA
El objetivo es la formación técnica del individuo teniendo en cuenta un carácter competitivo dentro del aula y en comparación con otros centros.	El objetivo es la adquisición de las habilidades técnicas y sociales, necesarias para ser, vivir y convivir, hasta el máximo de sus posibilidades.
La selección del alumnado se realiza en relación a sus capacidades de aprendizaje y adquisición de los saberes académicos considerados importantes.	La educación inclusiva demanda una escuela inclusiva destinada a la adquisición del: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.
La educación selectiva genera una escuela que se encarga de separar a los alumnos entre ordinarios y atención especial.	Es una escuela inclusiva porque la adquisición de ciertos saberes demanda la presencia de todos.
Cuenta con una orientación en busca de la homogeneidad, realizando deferentes agrupaciones o estratificaciones en función de las características.	Cuenta con una orientación en busca de la lógica de la heterogeneidad. Preparando a los alumnos para comunidades heterogéneas.
Realiza una medición del éxito en función de la eficacia y de la calidad, dejando de lado a los que no llegan a los objetivos.	Mide el éxito por la capacidad de sumar a los saberes ya adquiridos por el alumnado hasta el máximo de sus capacidades.
Busca métodos que le permite enseñar el máximo a unos alumnos determinados.	Busca métodos para la atención del alumnado diferente de forma conjunta.
Considera la diversidad como un problema para el profesorado.	Considera la diversidad como algo natural y enriquecedor.

Las escuelas selectivas cuentan con un largo recorrido en los sistemas educativos españoles. Su finalidad, como se expone anteriormente, no se encuentra vinculada a la formación de la persona ni a sus necesidades funcionales, sino que su única inquietud es la utilidad en el futuro. Cuando hablamos de escuelas selectivas nos referimos a aquellas en las que se determinan una norma que ha de ser cumplida. En el momento en el que existen alumnos que no alcanzan dicha norma son derivados a otro tipo de escuelas, evidenciando una exclusión educativa total (Pérez Alarcón, 2010).

El posicionamiento por una escuela inclusiva se realiza por varias razones. En las escuelas, cada vez encontramos más diversidad, la cual ha de entenderse como una cualidad positiva del sistema educativo. Las diferencias individuales aportan riqueza para los aprendizajes de toda la comunidad. Los alumnos deben contar con la idea de que todos pueden aprender y que se deben ayudar unos a otros. Con la presencia de una excesiva competitividad este aspecto desaparece. La escuela debe promover el derecho a la educación igualitaria, acción que no implica otorgar una educación idéntica, sino ofrecer las oportunidades necesarias a cada persona.

4.1.8. Desde la exclusión a la inclusión educativa: Evolución del concepto

El pensamiento en relación a esta temática ha cambiado. Como se expone anteriormente, nos encontramos en una encrucijada con dos direcciones: la inclusión y la exclusión (Arnaiz, 2003). Para llegar a esta dicotomía la inclusión del alumnado ha sufrido grandes cambios (Parrilla, 2002).

Tabla 2.

De la exclusión a la inclusión: un camino compartido (Parrilla, 2002)

	Clase social	Grupo cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2. Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Esc. separadas: niños-niñas	Esc. especiales
3. Integración	Comprensividad (50-60)	E. compensatoria E. multicultural	Coeducación (70)	Integración escolar (80)
4. Reestructuración	E. inclusiva	E. inclusiva (E. intercultural)	E. inclusiva	E. inclusiva

En una primera etapa educativa podíamos observar una supresión del derecho de la educación a ciertos colectivos. El objetivo de la educación en este momento era la preparación de las elites, por lo que una gran cantidad de gente quedaba excluida. Posteriormente, se reconoce el derecho a la educación de estos colectivos, pasando a formar parte del sistema educativo, pero en una situación de segregación.

Más tarde, se desarrolla la fase de integración, entendida como una asimilación de estos colectivos en los programas vigentes (Ainscow, 2001). Se producen reformas que suponen un cambio radical en el derecho a la educación. Sin embargo, las reformas no consiguen los resultados esperados y dan lugar a las medidas de inclusión. La inclusión educativa supone dos procesos relacionados: el incremento de la participación, y la reducción de exclusión. Ambos, con el objetivo una atención de calidad para la totalidad del alumnado.

4.1.9. Las barreras para la participación y el aprendizaje en Educación Física

Mientras que desde un punto de vista integrador se focaliza en las necesidades educativas especiales del alumnado, la escuela inclusiva pone el foco de atención en las barreras para la participación y el aprendizaje, entendidas como los déficits de una inadecuada respuesta educativa, en lugar de otorgar responsabilidades en el alumno.

Según Ríos (2009), el concepto de barreras de aprendizaje se aplica:

Al análisis de las dificultades para acceder al currículo y a la participación, es decir, que sin obviar el déficit del alumno, el concepto de barreras pone más énfasis en el análisis de la inadecuada respuesta educativa que puede ofrecer el centro escolar, su organización o el mismo profesorado. (p. 88)

Según la propia autora las barreras se pueden agrupar en cuatro bloques:

- Barreras infraestructurales: muchos centros educativos no presentan los recursos económicos necesarios para hacer frente a las necesidades educativas del alumnado. Así mismo, en Educación Física tanto las instalaciones como los materiales deben estar adaptados a las necesidades individuales de cada alumno.
- Barreras sociales: las actitudes insensibles por parte del entorno social pueden dar lugar a conductas de rechazo o evitación en el propio contexto escolar. Esta actitud puede ser contagiada al ámbito docente, encontrando maestros poco receptivos a la inclusión educativa o que muestran un claro rechazo de la diversidad.
- Barreras de los propios alumnos: el alumno puede presentar actitudes de automarginación escolar que dificulta las relaciones sociales, lo que da lugar a un bajo nivel de autoaceptación.
- Barreras de la práctica docente: cuando el Proyecto Educativo de Centro hace referencia a la atención a la diversidad, en muchas ocasiones, la asignatura de Educación Física queda relegada a un segundo plano. La escasa formación docente puede conformarse como otra barrera para la participación. En estos casos, y ante posibles consecuencias, los docentes favorecen una falsa inclusión. Estos miedos también se transmiten a las familias, quienes pueden caer en el error de infravalorar sus capacidades y limitar su acción.

4.1.10. Estrategias inclusivas: la respuesta escolar desde la inclusión

La respuesta educativa debe darse desde una interdependencia positiva de una serie de factores (Ríos, 2006):

- Respuesta desde el currículo: el punto de vista inclusivo plantea un currículo abierto a la diversidad del alumnado. El currículo, desde este punto de vista, comprende las diferencias y favorece la participación. Se considera como un facilitador del aprendizaje y no como un transmisor de información estandarizado,

estructurando un marco de referencia curricular que se adapta en función de las características individuales. Fomenta la cooperación y transmite aprendizajes relevantes y reflexivos bajo una planificación coherente y ética.

- Respuesta desde la organización: una vez tenidas en cuenta las características del alumnado, se hace indispensable que el cuerpo docente desarrolle una capacidad reflexiva e innovadora sobre sus propias actuaciones docentes.
- Respuesta desde el área de Educación Física: cuando se habla de Educación Física inclusiva ha de tenerse en cuenta que la participación es un aspecto indispensable para mantener unas altas expectativas de aprendizaje. Para lograr estos desafíos se plantean una serie de medidas como la educación en valores que posibiliten la formación como personas o una metodología cooperativa que maximice la participación y el aprendizaje. Otro factor indispensable es el análisis de las tareas. Además del material o los espacios, algunas de las principales adaptaciones son: (a) los diferentes grados de dificultad; (b) diferentes actividades con el mismo contenido; (c) actividades con un equilibrio en los agrupamientos, alejándonos de actividades individuales; (d) actividades de libre elección en función de sus capacidades; y (e) llevar a cabo actividades motivadoras que supongan un desafío y que favorezcan la participación activa.

4.1.11. Ventajas de la inclusión, ventajas de la diversidad

Entendiendo la educación desde una perspectiva inclusiva podemos establecer una serie de consecuencias positivas, tanto para el alumnado, como para el equipo docente. Según Echeita (2006) destacan las siguientes:

- Mejora la calidad de la enseñanza de la totalidad del alumnado.
- Genera desafíos y motivación a nivel profesional.
- Desarrolla un pensamiento divergente, creativo y un razonamiento inductivo.
- Beneficia situaciones de cooperación e interdependencia positiva.
- Crea estructuras u organizaciones flexibles capaces de dar respuestas amplias.
- Favorece la cesión de autonomía que propicia el desarrollo del sentido de responsabilidad del alumnado.

4.1.12. El aprendizaje cooperativo como recurso metodológico para la inclusión

Según los principales autores que investigan sobre la inclusión educativa, una de las medidas con mayor éxito es desarrollar una metodología basada en el aprendizaje cooperativo (Arnaiz, 2012; Ríos, 2009; Ainscow, 2012).

Todas las estrategias que se lleven a cabo para lograr una educación inclusiva no se consideran totalmente efectivas si no se produce un cambio en la estructura del aprendizaje. Es necesario avanzar desde un aprendizaje individualista o competitivo hacia una estructura de aprendizaje cooperativo, donde los alumnos no solo aprenden de la figura del docente, sino que también lo hagan de sus propios compañeros (Pujolás, 2004; 2009). Este cambio de perspectiva, según Pujolás (2012), supone:

- La personalización de la enseñanza.
- El fomento de la autonomía de alumnos.
- La creación de estructuras cooperativas de aprendizaje.

Existen evidencias del potencial educativo de esta metodología y su contribución a la inclusión en Educación Física (Laveaga, Planas y Ruiz, 2014). Es por ello que el aprendizaje cooperativo se considera como un recurso metodológico de gran valor en contextos de diversidad. Implica una mayor relación y facilita la inclusión (Velázquez, 2013). Sin embargo, su utilización no solo ha de darse como recurso, sino que su utilización como contenido curricular posibilita el aprendizaje del trabajo en grupo (Pujolás, 2008).

4.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es una metodología que da respuesta a muchas de las cuestiones que se dan a lo largo del proceso educativo. Basa su estructura en el trabajo de las habilidades sociales para conseguir uno conocimiento significativo, al mismo tiempo que genera experiencias positivas en relación a la actividad física que es, en definitiva, el puntal básico sobre el que sustentar una vida futura relacionada con la actividad motora.

4.2.1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Velázquez (2010) define el aprendizaje cooperativo como “una metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en

los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar sus propios aprendizajes y el de los demás” (p.23).

Según Pujolas (2008), el aprendizaje cooperativo se define como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. (p. 231)

4.2.2. Componentes del aprendizaje cooperativo

Johnson, Johnson y Holubec (1999) indican la existencia de una serie de factores que identifican y diferencian a esta metodología del resto de metodologías grupales.

- La interdependencia positiva: la interdependencia puede parecer un término peyorativo puesto que implica depender de otras personas. Por esta circunstancia el término “positivo” denota la verdadera propiedad de la idea. La interdependencia positiva “implica que los alumnos entiendan que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, lo que hace que todos aúnen esfuerzos, se ofrezcan ayuda, compartan recursos y celebren juntos el éxito” (Velázquez, 2010, p.26). En un contexto grupal, las situaciones de aprendizaje no se suceden de forma aislada. Por ello, el aprendizaje cooperativo, según Johnson, Johnson y Holubec (1999), cuenta con aspectos significativos de co-aprendizaje, dado que para lograr tus objetivos personales dependes de otra persona y viceversa. Destacan varios tipos de interdependencia, ya sea de objetivos, de recursos, de recompensa, de roles y de identidad.
- Interacción promotora: una vez establecidas una interdependencia, es necesario favorecer ese enriquecimiento mutuo. En palabras de Velázquez (2010) “el docente tiene que generar situaciones que lleven al grupo a comprender la importancia promotora para lograr los objetivos propuestos” (p.28). Los grupos favorecen la creación de respuestas que implementan las aportaciones

individuales de cada uno de los alumnos, acción que en el trabajo individual se vería mermada. La búsqueda de una respuesta grupal, tanto motriz como cognitiva, debe ser el fruto de una puesta en común a todos los niveles. Debe generar discusiones y debate, puesto que de lo contrario implicaría que no se ha llegado a cierto nivel de consenso o que existen alumnos que no participan.

- La responsabilidad personal e individual: el éxito grupal es de todos, en consecuencia, cada alumno cuenta con unas responsabilidades con el grupo. Según Velázquez (2010), “cada persona entiende que sus esfuerzos son imprescindibles para el éxito grupal y nadie elude al compromiso, nadie escuda el trabajo de otras personas” (p.29). Todo esfuerzo, compromiso y actitud individual se verá reflejada en el éxito grupal. Dentro del objetivo grupal las diferentes metas que se proponen y la posibilidad de ir cumpliéndolas genera motivación que, desde una perspectiva individual, ayuda a sentirse válido.
- Las habilidades interpersonales y de grupo: al ser una dinámica que implica la completa participación de todos sus miembros es necesario que se genere una cierta complicidad grupal. Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), estos aspectos favorecen una mejor práctica educativa.
- Procesamiento grupal o auto evaluación: a lo largo de la experiencia es necesaria una valoración sobre las acciones realizadas. El procesamiento grupal se define como “la reflexión sobre una sesión grupal para describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben cambiarse” (Velázquez, 2010, p.34). Una acción motriz aislada, por sí sola, no cuenta con aprendizajes significativos en comparación a un conjunto de acciones justificadas, verbalizadas y valoradas *a posteriori*. Según Velázquez (2010), debería valorar “el desempeño académico, el desempeño social y el funcionamiento general del grupo, para ello es interesante la elaboración de materiales, breves cuestionarios, por ejemplo, que orienten y faciliten al grupo qué es lo que tienen que valorar” (p. 34).

4.2.3. La importancia del grupo en el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se constituye como una metodología donde los grupos juegan un papel fundamental (Velázquez, 2012b). Esto no significa que el mero agrupamiento o el hecho de trabajar con ellos desarrollen una metodología como esta,

dado que una diferencia en el tipo de interacciones puede provocar que la consecución de los objetivos cambie (Ovejero, 1990).

Las características principales de los agrupamientos son contar con un tamaño reducido y con un carácter heterogéneo. El tamaño reducido fomenta la participación y evita el efecto polizón. El carácter heterogéneo se relaciona con la riqueza educativa que puede proporcionar la interacción entre alumnos, en ocasiones, de tan diversa índole (López y Acuña, 2011).

Los agrupamientos se consideran entidades con influencia propia en el devenir de los procesos de enseñanza aprendizaje (Ovejero, 1990). Su influencia se puede definir, básicamente por dos aspectos, el tipo de estructura que desarrolla y el sistema de interacciones que en él se establecen (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001).

En base a esta perspectiva, debemos tener en cuenta algo más que la estructura, ya que su influencia también radica en el desarrollo de habilidades sociales. Como observa Velázquez (2012b) es más determinante el sistema de interacciones y un clima adecuado entre los discentes que la estructura de los agrupamientos, ya sea impuesta por el docente o elegida libremente por los propios alumnos. En base a las relaciones establecidas y a que la importancia recae en la comunicación entre iguales, da lugar a estructuras de comunicación que hacen los aprendizajes más completos.

4.2.4. ¿Por qué utilizar el aprendizaje cooperativo?

Dentro del ámbito escolar podemos identificar tres tipos de estructuras claramente diferenciadas en función de los objetivos (Slavin, 1999; Ovejero, 1990; Velázquez, 2010): (a) cooperativa; (b) competitiva; y (c) individualista.

En educación han de darse los tres tipos con el fin de mostrar unas experiencias amplias al alumnado. Sin embargo, es necesario una distribución racional para una mayor eficiencia en el desarrollo de aprendizajes. Las diferencias distributivas de estas estructuras en los contextos educativos y los resultados de los estudios que indican cuál debería ser su correcta distribución están en consonancia con las palabras de Slavin (1999), quien indica los efectos negativos de la competición en las aulas, dado que “las formas de competencia que se suelen usar en las aulas raramente resultan saludables o eficaces” (p. 16). En cambio, en el aprendizaje cooperativo la idea subyace a que “si los

alumnos quieren tener éxito como equipo, estimularan a sus compañeros para que se luzcan y los ayudaran a hacerlo” (p. 18), siendo más beneficioso a nivel educativo.

4.2.5. Estructuras

En Velázquez (2010) se exponen diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo. Muchas de ellas son adaptaciones realizadas desde otras áreas. En otras ocasiones son estructuras realizadas específicamente para Educación Física. Para la propuesta didáctica cuentan con especial relevancia las siguientes:

Según Grineski (1996), (citado en Velázquez, 2010), encontramos una estructura denominada Piensa comparte actúa, caracterizada por:

- El profesor propone un desafío cooperativo al grupo, es decir, que requiera la ayuda de todos para poder ser resuelto.
- Los estudiantes piensan individualmente las posibles soluciones al problema planteado.
- Cada estudiante expone al resto de sus compañeros de grupo las soluciones que ha pensado.
- El grupo prueba, al menos, una solución de cada uno de los miembros que lo componen.
- De entre todas las soluciones se elige una que parezca la más eficaz y se ensaya una y otra vez hasta mejorarla y lograr superar el reto propuesto.

De nuevo en Grineski (1996), (citado en Velázquez, 2010), encontramos una estructura denominada Juego cooperativo o Co-op playing. Esta se caracteriza por:

- El profesor explica la actividad cooperativa que se va a desarrollar y comprueba que ha sido comprendida por el grupo.
- Insiste en que sin la colaboración de todos no se alcanza el objetivo encomendado.
- Los alumnos participan en la actividad y el profesor refuerza las habilidades y comportamientos que facilitan que el grupo alcance su objetivo.
- Tras la realización de la actividad, se realiza una evaluación grupal orientada a descubrir que hechos facilitaron o dificultaron el logro del objetivo propuesto.
- El profesor anima al alumnado a que piense y comparta como facilitar o complicar esta actividad.

Por último, según Kirchner (2005), (citado en Velázquez, 2010), encontramos el enfoque inventivo de juegos. Una estructura cuyo proceso es el siguiente:

- Se forman grupos pequeños y heterogéneos.
- El profesor propone a los grupos que inventen juegos a partir de cuatro variables: número de jugadores, espacio, material y reglamentación.
- Los grupos inventan y ponen en práctica los juegos, adaptándolos si fuera necesario.
- Un grupo muestra su propuesta de juego a la clase y todos los grupos la practican.
- A partir de los resultados de la práctica colectiva se hace una propuesta en común orientada a promover sugerencias consensuadas para mejorar el juego.
- El juego definitivo se practica.
- Se repiten los pasos 4, 5 y 6 con cada uno de los grupos.

4.2.6. Evaluación del aprendizaje cooperativo

La evaluación ha de entenderse como un aspecto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva cooperativa es necesario establecer una relación entre los objetivos, la metodología, las actividades y la propia evaluación (López Pastor, Barba, Vacas y Gonzalo, 2010). A partir de esta relación prácticamente orgánica, podemos avanzar hacia una coherencia que otorga sentido a la práctica educativa.

Teniendo en cuenta las características de la propuesta de intervención, localizamos nuestra evaluación bajo un marco caracterizado por un discurso inclusivo, una evaluación como un diálogo continuo que mejora el proceso de enseñanza y que se caracteriza por la colaboración del alumnado. Este aspecto se materializa mediante una evaluación compartida y formativa.

- Formativa, puesto que es necesario dotar de significado a las prácticas realizadas en el ámbito educativo. Mediante este tipo de evaluación el alumno es consciente de las actuaciones y de su justificación. Además, observa cuáles son los aspectos que se evalúan orientando sus acciones y, en consecuencia, sus aprendizajes.
- Compartida dado que existen diferentes motivos que justifican la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Según López Pastor, González y Barba (2005), destacan los siguientes: (a) mejora del proceso de enseñanza; (b) mejora la evaluación; y (c) favorece la autonomía del alumnado.

4.3. ¿CÓMO SE MATERIALIZA EN EL AULA? LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS

Dentro del aprendizaje cooperativo como metodología existen diversas formas de llevarse al aula. En este caso se opta por los desafíos físicos cooperativos. A continuación, se realiza una definición de juego cooperativo acompañado de una descripción de su tipología y características, hasta llegar al concepto de desafío físico cooperativo.

4.3.1. La estructura de juego

El juego también plantea diferentes estructuras en función del tipo de meta. Según Omeñaca y Ruiz Omeñaca (2002), distinguimos juegos con estructura de meta: (a) individualizada; (b) competitiva; y (c) cooperativa.

Focalizando en la última tipología pasaremos a comentar los aspectos específicos del juego cooperativo por su relación con la propuesta de intervención.

4.3.2. El juego cooperativo

Las actividades lúdicas cooperativas son “las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común” (Omeñaca y Ruíz Omeñaca, 2002, p.47).

Según Velázquez (2003), podemos identificar dos posibilidades de objetivo:

- Juegos cuantificables, en los que el objetivo de la actividad está definido, pudiéndose observar claramente si se consigue o no.
- Juegos no cuantificables, en los que el objetivo no se define mediante unos criterios determinados y su solución se puede llevar a cabo de múltiples formas.

La idea que subyace a los juegos cooperativos en palabras de Orlick (2002) es la siguiente: “jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros; y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego” (p. 16). Este autor hace referencia a la necesidad de libertad, considerando un juego verdaderamente cooperativo cuando se dan una serie de circunstancias:

- Libre de la competición: el juego cooperativo se estructura de tal manera que el objetivo es común a todo el grupo lo que implica la eliminación de la competición.

- Libres para crear: el juego cooperativo plantea un problema que ha de ser resultado. No se indica la forma de resolución, dando rienda suelta a la creatividad.
- Libres de exclusión: la necesidad de trabajar juntos para un fin común implica una inclusión que beneficia a todos.
- Libres de elección: dentro de estas responsabilidades que se otorga al grupo se puede observar el desarrollo de la capacidad de autonomía.
- Libres de agresión: es necesario la creación de un clima de trabajo óptimo. El objetivo común y la ausencia de competición limitan las conductas agresivas.

4.3.3. ¿Qué son los desafíos físicos cooperativos?

Los desafíos cooperativos se incluyen dentro del concepto más amplio de actividades lúdicas cooperativas. Velázquez (2016) define los desafíos físicos cooperativos como “actividades cooperativas, con un objetivo claramente definido, que se plantean en forma de reto colectivo en el que un grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple” (p.54).

Pérez Pueyo (2013) define los retos físicos cooperativos desde una óptica emocional como “propuestas físicas con un alto componente emocional que pretenden, a través de la cooperación, ayudar al alumnado a superar sus barreras, tanto afectivo-motivacionales, como de relaciones interpersonales e inserción social” (p. 107).

Mediante ambas concepciones entendemos los desafíos físicos cooperativos como actividades cooperativas que implican algo más que una mera resolución motriz. Demandan la interacción grupal, unas habilidades sociales y la creación de una estrategia que, junto a un componente emocional, implica la resolución de retos no solo motrices, sino de cualquier ámbito.

4.3.4. Componentes de los desafíos físicos cooperativos

Fernández-Río y Velázquez (2005) señalan que los desafíos cooperativos tienen tres componentes principales:

- Conceptual: relacionado con el problema a resolver y las posibles respuestas que demanda una activación cognitiva por parte del grupo.
- Motriz: la ejecución motriz, las capacidades físicas y habilidades que intervienen en la resolución del desafío.

- Afectivo-relacional: las habilidades sociales o la comunicación que intervienen en la resolución de los desafíos y favorecen la inclusión del alumnado.

4.3.5. Clasificación de los desafíos físicos cooperativos

A partir de las definiciones y de sus componentes, los autores plantean diferentes clasificaciones. Velázquez (2012) clasifica los desafíos cooperativos en función de:

- El número de personas implicadas en los grupos: (a) desafíos en pequeño grupo, equipos de 5-10 personas y (b) desafíos de gran grupo, toda la clase.
- El riesgo percibido: (a) desafíos de aventura, donde el alumnado percibe un riesgo subjetivo que le motiva y (b) desafíos de creatividad, no existe el factor riesgo y la motivación del alumno es resolver la tarea propuesta.
- El tipo de solución válida: (a) desafíos de entrenamiento, todas las soluciones que adopta el grupo siguiendo las normas son correctas, aunque hay unas más eficaces que otras y (b) desafíos reales, implica niveles de eficacia, el desafío se resuelve o no se resuelve.

A partir de los diferentes tipos de desafíos podemos elaborar desafíos combinados o megadesafíos.

- Desafíos combinados se definen como aquellos “cuya meta implica la resolución de varios desafíos simples” (Fernández-Río y Velázquez, 2005, p. 27), y pueden clasificarse en: (a) secuencia lineal, donde es necesario resolver un desafío para pasar al siguiente y (b) secuencia radial, donde el desafío final demanda unos recursos que se consiguen por medio de la resolución de otros desafíos.
- Megadesafíos: formados por desafíos combinados, pudiendo encontrar de secuencia lineal, radial o de ambas.

4.3.6. Organización de la sesión

La distribución de los desafíos debe atender a una serie de aspectos para una mayor eficacia del planteamiento docente. A tal efecto, Fernández-Río y Velázquez (2005) determinan una serie de aspecto: (a) presentación del desafío; (b) objetivos del grupo; (c) edad de los participantes o desarrollo madurativo; (d) tamaño del grupo; y (e) espacios y materiales.

Una vez tenido esto en cuenta, los autores destacan tres tipos de organización que facilitan la actuación con grandes grupos:

- Organización en paralelo: se les plantea a todos los grupos el mismo desafío. Este tipo de organización puede contar con el inconveniente de generar competición intergrupal. Esta circunstancia no es perjudicial siempre que se lleve a cabo un análisis crítico de las actuaciones.
- Organización en círculo: los retos se disponen en el espacio de forma circular. Cada grupo comienza en un desafío tratando de superarlo en un tiempo determinado. Cuando el tiempo finaliza se realiza una rotación.
- Organización libre: cada grupo cuenta con la libertad de avanzar al desafío que decida, resolviéndolo o rindiéndose si así lo considera. Gracias a esta forma de proceder se pueden observar los retos que suponen gran dificultad y otros que no suponen motivación por su excesiva sencillez.

4.3.7. El papel del maestro en los juegos cooperativos

El eje central de esta forma de proceder son los alumnos. El docente, por su parte, se queda relegado a un segundo plano, lo que no implica que su papel se deba limitar al diseño y disposición de unos retos, sino que debe (Fernández-Rio y Velázquez, 2005):

- Ser evaluador del trabajo realizado no solo desde un plano de los resultados, sino del propio proceso y de las estrategias llevadas a cabo.
- Ser observador del grado de participación e implicación de cada uno de los componentes del grupo, favoreciendo la creación de un clima de seguridad.
- Favorecer un trabajo verdaderamente cooperativo donde la implicación activa de se observe desde la fase cognitiva hasta la ejecución motriz.
- Estar presente ante cualquier acción que pueda resultar peligrosa.
- Ser orientador de la solución del reto en el caso de que este pueda causar frustración o desanimo. Sin embargo, no debe dar la respuesta, sino inducir a ella permitiendo al alumnado ser el protagonista de sus aprendizajes.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta de intervención se enmarca en un Centro de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública. El Centro presenta dos líneas educativas, desarrollando el análisis en uno de los grupos de 4º curso. Este grupo presenta 22 alumnos de los cuales dos personas evidencia claras muestras de exclusión en Educación Física. Además, encontramos a cinco personas que, por su excesiva competitividad, su gestión de las habilidades sociales, su bajo nivel de empatía o su generación de conflictos favorecen su exclusión.

5.2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La Propuesta de Intervención (*anexo I*) consta de 10 sesiones de desafíos físicos cooperativos. A nivel de contenidos didácticos su principal cometido es el desarrollo de las habilidades motrices básicas como: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones. Así mismo, se realiza un trabajo colateral de habilidades preceptivo motrices como el equilibrio y de capacidades físicas básicas como la fuerza.

La Propuesta de Intervención se encuentra apoyada en el aprendizaje cooperativo como metodología, en la que sus componentes se encuentren presentes a lo largo del proceso. El estilo de enseñanza utilizado posibilita tanto la participación como la socialización del alumnado. De igual modo se utilizará un estilo de enseñanza que implique cognoscitivamente al alumno.

Las sesiones seguirán una dinámica similar. En primer lugar, se desarrolla una actividad que da pie a la reflexión. Cuando el alumnado es consciente del porqué de las acciones que vamos a realizar se desarrollan los desafíos (*anexo II*). Para finalizar se realiza una actividad de cierre y una reflexión final. Los desafíos avanzan en dificultad y en disposición a lo largo de las sesiones, diferenciando organización: (a) en paralelo; (b) circular; y (c) libre.

Para evaluar el proceso contamos con diferentes instrumentos. El diario del profesor (*anexo XIII*) o la lista de control de los indicadores de logro (*anexo VI*), por parte del maestro, y la rúbrica de autoevaluación y coevaluación (*anexo VIII*), por parte del alumnado.

6. METODOLOGÍA

En este apartado se expone la forma en la que se ha desarrollado la investigación. Se ha llevado a cabo un pretest y un postest mediante la utilización de un instrumento cuantitativo como es el cuestionario y un instrumento cualitativo como las preguntas. A lo largo del proceso se ha utilizado un instrumento cualitativo como el cuaderno del alumno. Seguidamente se expone el problema observado y los instrumentos y técnicas de recogida de datos, así como el rol que ha jugado el docente en todo ello.

6.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

A través de mi presencia en el Prácticum II pude observar cómo se desarrollaban una serie de comportamientos en Educación Física por parte de un grupo de alumnos que distaban, en gran medida, de resto. Esta evidencia se hacía más notoria en la comparación con el otro grupo del mismo curso. Se observaba un contraste en los niveles de competitividad, participación activa, conflictos y sentimiento de competencia, entre otras circunstancias que imposibilitaba la plena inclusión de cierto alumnado.

En base a esta situación planteé una propuesta de intervención mediante la cual pretendía cambiar estos acontecimientos. Para ello, determiné unos objetivos específicos:

- Analizar el nivel de inclusión del alumnado antes y después de la propuesta didáctica.
- Comprobar si la propuesta didáctica repercute positivamente en los niveles de inclusión, presencia, relaciones interpersonales, participación activa y clima de aula.
- Valorar el potencial educativo de los retos cooperativos como recurso en Educación Física.

6.2. ROL DEL INVESTIGADOR

Como profesor de prácticas y encargado de desarrollar las sesiones con el grupo me encontraba en la posición ideal para observar la evolución de los comportamientos del alumnado. Mi rol como investigador se limitaba a la observación y consecuente recogida de datos en función del devenir de las sesiones.

6.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para conocer el nivel de inclusión educativa del alumnado se pasaron dos instrumentos:

- Cuestionario de autoevaluación inicial y final del alumnado, compuesto por 8 ítems clasificados en las siguientes categorías: (a) presencia; (b) interacción; (c) clima del aula; y (d) participación. En base a la respuesta (nada-muy poco-poco-bastante-mucho) se pretende indicar cuál es el nivel de inclusión inicial del alumnado. Estos ítems debían ser respondidos de forma individual y están referidas únicamente a la persona que las responde.

Tabla 3.

Categorías y subcategorías empleadas en el cuestionario

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ÍTEM
1. Análisis de la presencia en las prácticas educativas.	1.1. Nivel de acogida por el grupo. 1.2. Nivel de exclusión del grupo.	Te sientes acogido/a en clase por tus compañeros. Te sientes separado/a del grupo por alguna razón.
2. Análisis de las relaciones sociales y la interacción intragrupal.	2.1. Nivel de ayuda ofrecida por los compañeros. 2.2. Nivel de colaboración entre los compañeros para resolver actividades. 2.3. Nivel de relación y diálogo entre los miembros del grupo.	Te ayudan los compañeros cuando lo necesitas. Colaboras con tus compañeros para resolver los problemas. Te relacionas o dialogas con tus compañeros.
3. Análisis del clima del aula.	3.1. Nivel de respeto hacia las diferencias individuales. 3.2. Nivel de relación y en consecuencia de ausencia de conflictos.	Tus compañeros te tratan con respeto. Tienes una relación buena con todos tus compañeros.
4. Análisis de la participación activa e implicación en la tarea.	4.1. Nivel de participación activa del individuo en las actividades planteadas.	Te implicas y participas activamente en las actividades.

- Preguntas de autoevaluación: mediante la realización de una serie de preguntas los alumnos deben contestar en base a su percepción sobre diferentes aspectos. Las preguntas se encuentran clasificadas en: (a) presencia; (b) interacción; (c); trato y clima del aula; y (d) participación. Estas cuestiones debían ser respondidas de forma individual y están referidas al funcionamiento grupal, no únicamente en el plano individual.

Tabla 4.

Categorías y subcategorías empleadas en las preguntas de evaluación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ÍTEM
1. Análisis de la presencia en las prácticas educativas.	1.1. Nivel de exclusión en el grupo.	¿Hay gente excluida en las clases de Educación Física? ¿Por qué crees que lo hace?
2. Análisis de las relaciones sociales y la interacción intragrupal.	2.1. Nivel de relación y diálogo entre los miembros del grupo.	¿Os relacionáis con todas las personas de clase o solo con algunas? ¿Por qué?
3. Análisis del clima del aula.	3.1. Nivel de relación dentro del aula y en consecuencia de ausencia de conflictos. 3.2. Nivel de empatía en el caso de un trato negativo.	¿Tratas bien a todos tus compañeros? En caso de no hacerlo ¿Cómo crees que se sienten?
4. Análisis de la participación activa e implicación en la tarea.	4.1. Nivel de participación activa en las actividades planteadas.	¿Existen personas que no participan en las actividades? En caso de existir ¿por qué crees que no lo hacen?

A lo largo de la propuesta didáctica se desarrollaron diferentes instrumentos de evaluación que permitían observar la evolución con respecto a la inclusión. En primer lugar, se exponen las que atañen al profesor.

- Fichas de sesión: determinan el grado de consecución de unos ítems en cada una de las sesiones. Están referidas a la propia sesión, al profesor y al alumnado.
- Diario del profesor: se estructura como un anecdotario de los sucesos más relevantes en cada una de las sesiones, complementario a las fichas de sesión. Mediante la observación se comenta si se ha conseguido el eje de la sesión y finaliza con un narrado en base a unos temas abiertos.
- Lista de control de los indicadores de logro: en función de los indicadores de logro formulados para la propuesta didáctica podemos extraer una serie de ellos referentes al tema de la inclusión. Estos son los que implican: (a) conocimiento de las características de la cooperación; (b) desarrollo de habilidades sociales; (c) prevención de conflictos; y (d) respeto.

En cuanto a los instrumentos que implican al alumnado a lo largo de la propuesta didáctica destacan:

- Rúbrica de autoevaluación y coevaluación: en ella cada alumno deberá evaluarse a sí mismo y a los compañeros con los que ha desarrollado desafíos a lo largo de una serie de sesiones. Esta rúbrica se estructura en base a unos temas como: (a)

cooperación; (b) inclusión y participación; (c) diálogo y consenso; y (d) resolución de desafíos. Esta rúbrica se desarrolla dos veces y cuenta con el objetivo de observar qué personas favorecen una mayor inclusión en el grupo. En base a los resultados se modifican los grupos para incrementar la inclusión.

- Cuaderno del alumno: se encuentra formado por 5 hojas clasificadas por temáticas. Cada hoja está formada por una serie de 4 o 5 preguntas que dan pie a la reflexión del alumnado. Estas preguntas implican una argumentación de las mismas, muchas de ellas incitando a describir situaciones concretas a modo de ejemplo. Los temas tratados en este instrumento son: (a) cooperación y sentimiento de pertenencia a un grupo; (b) sensación de mérito; (c) identidad personal; (d) sentimiento de competencia; y (e) sentimiento de autoaceptación.

Tabla 5.

Categorías y subcategorías empleadas en el cuaderno del alumno

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ÍTEM
1. Análisis de la cooperación intragrupal y del sentimiento de pertenencia a un grupo.	1.1. Nivel de diálogo y de aporte de ideas. 1.2. Nivel de confianza ante un aporte acertado. 1.3. Nivel trabajo en grupo y generación de estrategias. 1.4. Nivel de sentimiento de grupo en base la valoración de esfuerzo.	¿Todos los miembros del grupo aportan ideas? ¿Por qué es importante que todos aportéis ideas? ¿Cómo os sentís cuando una idea vuestra funciona? ¿Qué hacéis para que todos aporten ideas? Cuándo no funciona ¿animáis a las personas para que sigan intentándolo?
2. Análisis de la sensación de mérito.	2.1. Nivel de toma de decisiones en la formación de estrategias. 2.2. Nivel de opiniones ofrecidas al grupo y que éste acepta escuchar. 2.3. Nivel mejora de la autoestima ante acciones acertadas y mejorables. 2.4. Nivel autoestima en base al reconocimiento del mérito.	¿Cómo se toman las decisiones en grupo o por una persona? ¿Se permite a todo el mundo expresar su opinión? ¿Qué comentarios hacéis cuando una idea es buena? ¿Cuándo es mala? ¿Qué efecto crees que tienen las palabras de ánimo en tus compañeros?
3. Análisis de la identidad personal y del beneficio de la diversidad.	3.1. Nivel de comprensión sobre los beneficios de la diversidad. 3.2. Nivel de concienciación sobre las diferentes realidades existentes. 3.3. Nivel de contribución individual. Roles como medida para la inclusión. 3.4. Nivel de comprensión de las diferentes capacidades.	¿Hay diferencias dentro del grupo? ¿Cómo beneficia al grupo estas diferencias? ¿Podrías resolver todos los retos si todas las personas fueran iguales? ¿Cómo contribuye cada persona en tu grupo? ¿tenéis unos roles? ¿los cumplís? ¿Felicitáis a los compañeros cuando realizan un rol en el que no están muy seguros?
4. Análisis sobre el sentimiento de competencia.	4.1. Nivel de mejora de las competencias. 4.2. Nivel de inclusión a pesar de las bajas capacidades. 4.3. Nivel de mejora del autoconcepto. 4.4. Nivel de sentimiento de superación. 4.5. Nivel de comprensión de las capacidades y límites y su valoración.	¿Cuándo realizáis un desafío varias veces vais mejorando? ¿Por qué? ¿Incluí a todo el grupo en la resolución del desafío? ¿Por qué? ¿Es bueno animarse unos a otros para resolver los desafíos? ¿Por qué? ¿Alguien del grupo ha superado un desafío que pensabas que no superaría? Pon un ejemplo. ¿Algún desafío se os ha resistido? ¿estáis orgullosos por haberlo intentado?
5. Análisis del sentimiento de autoaceptación y aceptación del resto de compañeros.	5.1. Nivel de aceptación de las capacidades ajenas. 5.2. Nivel de aceptación de las capacidades propias. 5.3. nivel de comprensión de los límites. 5.4. nivel de ayuda ante las diferencias.	¿Qué frases de ánimo sueles decir a tus compañeros? ¿Cuáles te han dicho a ti? ¿Te has desanimado a ti mismo en algún desafío? ¿Por qué? ¿Cómo reaccionan tus compañeros cuando cometes un error? ¿Cómo te gustaría que reaccionaran? ¿Cómo pueden ayudarse los miembros del grupo cuando sucede un error?

7. ANÁLISIS DE DATOS

En este punto se disponen los resultados de la investigación desarrollada. A modo de síntesis, se expone el análisis de la evaluación inicial en función del cuestionario y de las preguntas, realizado en consonancia con las categorías anteriormente expuestas. En segundo lugar, se realiza el análisis de los cuadernos de los alumnos en función de las categorías y subcategorías, así como del diario de profesor. Por último, se realiza una valoración de la evolución observada en la evaluación final. Para favorecer la lectura del análisis destacamos las siguientes abreviaturas: cuestionario de autoevaluación inicial=CAI; cuestionario de autoevaluación final=CAF; preguntas de autoevaluación inicial=PAI; preguntas de autoevaluación final=PAF; diario del profesor= DP; cuaderno del alumno=CA; Alumno=A y sesión=S. al referirse a los datos cuantitativos se realizará de dos formas: en función de la puntuación seleccionada (0-4) o en tanto por 1 para hacer mención a datos más globales como los de cada categoría.

7.1. ANÁLISIS DE LA EVALUACION INICIAL

En este apartado el análisis se realizará en base a las siguientes categorías: (a) presencia; (b) interacción; (c) clima de aula; y (d) participación.

7.1.1. Análisis de la presencia en las prácticas educativas

Analizando los resultados obtenidos en los dos primeros ítems del cuestionario referentes a la categoría presencia, podemos observar como de las 9 personas que indican un valor igual o inferior a 2 sobre 4 en alguno de los dos ítems, existen 2 personas que lo hacen en ambos. Tanto A4 como A18 indican que su nivel de acogida por parte del grupo es deficitario y que en consecuencia se sienten excluidas de las dinámicas de clase.

Con respecto a la misma categoría de las preguntas, que no hace mención a una respuesta individual, sino que se refiere a la totalidad de la clase, encontramos como 77,2% de la clase contesta que existen personas excluidas en clase. De entre todos ellos, 7 alumnos indican a dos personas en particular A10 y A18. Un aspecto representativo es que la propia A18 responda a la cuestión ¿hay gente excluida en clase de Educación Física?, de la siguiente manera, “Sí, yo” (PAI. A18).

Tabla 6.

Existencia de personas excluidas en clase de Educación Física

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	77,2
No	1	4,5
A veces	4	18,2

Las razones que el grupo de alumnos atribuye a estos comportamientos se pueden clasificar en los siguientes bloques:

Tabla 7.

Razones que motivan la exclusión en opinión del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
Porque les tratan mal	3	13,6
Porque deciden no jugar	6	27,3
Porque no les gusta	2	9,0
Porque no les interesa	2	9,0
Porque no se siente escuchadas	2	9,0
Porque se aburren	3	13,6
Porque hacen otra cosa	1	4,5
No argumentan	3	13,6

En cuanto al trato por parte del resto de compañeros destacan respuestas como “porque les tratan mal” (PAI. A19), “porque nos portamos muy mal” (PAI. A15) o “porque algunos les tratan fatal” (PAI. A2). Con esto se evidencia que existe un trato negativo de ciertos alumnos hacia algunas personas. Por otro lado, son varios los alumnos que consideran que la exclusión se debe a que no quieren realizar la actividad. En base a la observación se ha comprobado que estas personas hacen intención de participar, pero por diversas circunstancias no se les concede tal oportunidad.

En este bloque destaca una descripción pormenorizada de la situación ante la existencia de personas excluidas: “A18 porque se rinde cuando una cosa no le sale” (PAI. A11), a lo que hay que añadir que esta alumna en ocasiones “se pone a llorar” (PAI. A8). Y “A10 porque dice que no quiere, porque no sabe” (PAI. A11). Son varias las ocasiones en las que ante la sensación de sentirse que no participa en las actividades, A18 ha comenzado a llorar. En cuanto a A10, en el momento en el que se separa del grupo y se la pregunta el porqué de dicha acción no argumenta. Es necesario destacar que esta alumna cuenta con adaptaciones curriculares, lo que aunado a una obesidad aparente no facilita su inclusión.

Por último, destacar dos fragmentos que evidencian este análisis. A1 en PAI considera que tanto A18 como A10 “no se sienten escuchadas o se burlan de ellas” a lo que A12 en PAI añade que A18 “siente que nadie le hace caso”.

7.1.2. Análisis de las relaciones sociales y la interacción intragrupal

Tras el análisis de los ítems referentes a la relación intragrupal, observamos como 6 personas han indicado un valor igual o inferior a 2 en dos o más ítems. De entre este grupo destaca el caso de A4 quien tiene valores inferiores a esta cifra en los tres ítems. Esta persona junto a A18 son las que menor valor tienen en esta categoría con un 0,2 sobre 1.

Con respecto a la pregunta *¿os relacionáis con todas las personas de clase o solo con algunas?*, únicamente el 36,4% de los alumnos considera que se relaciona con todas las personas clase, evidenciando que “hay pocos que lo hacen, la mayoría no” (PAI. A17). Dentro del 36,4% que indica que se relaciona con todos, existen respuestas que no corresponden con acciones vistas a lo largo de periodo de observación ni al comienzo de la propuesta de intervención. Durante este periodo quienes han determinado que se relacionan con todos “por ayudar” (PAI. A5), “porque todos me caen bien” (PAI. A9) o “porque todos juntos nos lo pasamos mejor” (PAI. A16) son personas que han dificultado la inclusión de cierto de sus compañeros en algunas fases de la propuesta didáctica. A lo largo de la misma se han podido observar acciones en las que cuestionaban los agrupamientos (DP. S1), no ayudaban a los compañeros que lo necesitaban, criticaban acciones erradas o evitaban que alumnos con cierto grado de exclusión participaran de la resolución del desafío (DP. S4).

Tabla 8.

Tipo de relación entre el alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
Con algunas personas	14	63,6
Con todos	8	36,4

Entre las razones que motivan la negativa a relacionarse con la totalidad del grupo destacan “porque tenemos diferencias” (PAI. A22). En este grupo se aprecia como las amistades se vinculan a los aspectos en común entre ellos, excluyendo del grupo a las personas que no siguen la norma. Esta circunstancia evidencia que existen personas que “no quieren estar con otra gente” (PAI. A15). En este sentido, destaca la gran cantidad de ellos que han respondido que su relación es por motivos de amistad (PAI. A1, A13, A14

y A21). Por último, despunta un grupo que justifica su relación con un grupo reducido dado que el resto “me cae mal” (PAI. A12) o porque “me molestan” (PAI. A7). A4, quien evidenciaba unos resultados negativos en este apartado, indica que únicamente se relaciona con alguna “por si no me tratan bien” (PAI. A4), dejando patente que llega a tal punto en el que prefiere autoexcluirse a arriesgar que sus compañeros no la traten bien. Este acontecimiento ha sido repetido en situaciones previas a la propuesta de intervención.

7.1.3. Análisis del clima del aula

Analizando los datos obtenidos en los dos ítems referentes a esta categoría observamos como son dos las personas que han indicado un valor igual o inferior a 2 en ambos. En este caso encontramos a A13, quien cuenta con un valor de 0,37 en tanto por 1 en esta categoría, mientras que A18 presenta claras evidencias de déficit con un valor 0.

Ante la pregunta: *¿tratas bien a todos tus compañeros?*, únicamente fueron 3 las personas que indicaron que no lo hacían. De este grupo, una persona considera que trata bien a todos menos a una persona justificándose de la siguiente manera: “porque a mí tampoco me trata bien” (PAI. A7). Esta actitud de continuas represalias es tremendamente frecuente entre un grupo determinado de alumnos. Aunado a la competitividad latente, determina que el trato hacia algunos alumnos sea deficitario, perjudicando el clima de trabajo.

Tabla 9.

Trato positivo hacia los compañeros según los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	19	86,4
No	3	13,6

Entre estas personas que indican que tratan mal a sus compañeros, a la segunda pregunta *¿Cómo crees que se sienten?* El resultado es unánime. Todo son consciente de que se “sienten mal” (PAI. A6 y A17) y de nuevo la actitud condicional en la que a la misma pregunta responde “se siente mal, pero cuando me trata él igual a mi yo también me siento mal” (PAI. A7).

Del 86,4% de los alumnos que considera que trata bien a sus compañeros destacamos a A1 quien en la primera sesión no participo en gran parte de ellas dado que no aceptaba los compañeros que les había tocado o A16 quien en la misma sesión generó un conflicto por esta situación (DP. S1). A pesar de considerar que tratan bien a todos sus compañeros y constatar mediante la observación que no era así, estiman que en el caso de hacerlo se deben sentir “muy mal, angustiado y les da ganas de llorar” (PAI. A1).

7.1.4. Análisis de la participación activa e implicación en la tarea

En cuanto al nivel de implicación y participación activa encontramos solo a una persona con un valor inferior al 2. En este caso A10 indica que su implicación en las actividades es muy poca. Es una persona con problemas en muchas facetas. Ha repetido un curso, evidenciando carencias a nivel cognitivo. Todo esto se refleja en las fichas de evaluación de las que es muy complicado extraer datos claros. Los compañeros, por su parte, ya conciben esta circunstancia como normal, dado que se le ha permitido en muchas ocasiones no realizar las sesiones de Educación Física. Las consecuencias son que no realice actividad apenas, lo que no beneficia a su evidente sobrepeso, y que los alumnos lleguen al punto de ignorarla en busca de la continua victoria, ya que entienden que si ella participa les perjudica. La alumna, en cambio, no asume esta realidad y parece no importarle quedarse sin participar ya que, en palabras del profesor, es un logro cuando hace media sesión (DP. S4).

Tabla 10.

Existencia de personas que no participan de forma activa

	Frecuencia	Porcentaje
Si	21	95,5
No	1	4,5

Ante la pregunta *¿existen personas que no participen en las actividades?* únicamente una persona indicó que no. El resto considera que existen y lo atribuyen a:

Tabla 11.

Razones para la no participación en las actividades en opinión del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
Para alterar el ritmo de la clase	1	4,5
Porque no se consideran capaces	4	18,2
Porque se les trata sin respeto	5	22,7
Porque no les gustan las actividades	3	13,6
Porque no quieren, no les apetece, se aburren o no les interesa, etc.	9	40,9

Dentro de los bloques establecidos, 3 personas consideran que la gente no participa “porque no les gustará hacer esta actividad” (PAI. A14). Un aspecto evidente, observado en el periodo previo a la propuesta de intervención, era la gran cantidad de actividades de carácter competitivo o individuales. Parece indudable, pues, que consideren que la ausencia de participación se dé “porque no les gustan las actividades de Educación Física” (PAI. A9) o “porque no les gusta el juego” (PAI. A20).

Las actividades competitivas eran inicio de muchos conflictos, dado que la competición insana era parte inherente al grupo. Así mismo, las actividades individuales evidenciaban déficits de sus capacidades. En este sentido, un 18,2% lo asignan a un problema de capacidad. Los alumnos consideran que existen personas que “les cuesta mucho” (PAI. A8), que “no saben hacerlo” (PAI. A13) o que “dice que no sabe” (PAI. A11). A tal respecto, encontramos una persona que habla de una experiencia propia justificando su ausencia de participación ya que “no me pasan el balón nunca, salvo que lo tengan que hacer obligatoriamente” (PAI. A18).

Estas circunstancias desembocan en otro de los factores más repetidos, considerando que no se les trata con el respeto necesario. Encontramos un 22,7% de alumnos que subrayan que existen personas que “no se sienten escuchadas” (PAI. A1 y A12), que se “les regaña” (PAI. A21) y que, en definitiva, “les tratan mal” (PAI. A2 y A19). De este modo, encontramos el por qué estas personas no quieren participar con el resto de compañeros.

7.1.5. Conclusiones de la evaluación inicial

Tras el análisis de las valoraciones en global de cada alumno podemos observar como 3 alumnos se encuentran por debajo de 2,5 que corresponde a 0,625 en tanto por 1. Este es el valor que hemos determinado como línea que determine situaciones de exclusión.

Uno de ellos, A13 cuenta con un valor de inclusión de 0,56, lo que indica que se encuentra cercano al límite. En cuanto al resto, son dos alumnas que han salido a colación del análisis parcial de cada categoría. A4 cuenta con un 0,43, mientras que el valor más bajo de toda la clase corresponde a A18 con un 0,21. A estos tres alumnos debemos añadir a A10 quien no considera que esté excluida del grupo, o por lo menos no lo refleja en la autoevaluación inicial, pero las evidencias en base a la observación y a los comentarios de sus compañeros indican que se encuentra en dicha situación.

7.2. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN

Para la mejora de la inclusión me planteé el trabajo de unos bloques de contenidos que, aunque complejos, generarían la idea de inclusión a lo largo de la propuesta de intervención. Estas categorías son: (a) sentimiento de pertenencia; (b) sensación de mérito; (c) identidad personal; (d) sentimiento de competencia; y (e) sentimiento de autoaceptación.

7.2.1. Análisis de la cooperación y del sentimiento de pertenencia a un grupo.

Tras las primeras sesiones de la propuesta los alumnos son conscientes de la necesidad de que todos deben aportar ideas al grupo. Únicamente 2 son las personas que contestan que en su grupo no se realiza (CA1. A3 y A13), y 3 indican que lo hace “la mitad” (CA1. A15) o “algunos” (CA1. A4 y A20). Las razones que motivan esta respuesta es que aún hay gente que todavía no participa, indicando que es porque “no quieren” (CA1. A3, A4 y A20).

Con respecto a la importancia de que todos aporten ideas, se aprecia la adquisición de la interdependencia positiva en base a tres tipos de contestaciones:

- Trabajo en equipo: 5 personas han considerado que es importante aportar ideas para “ayudar” (CA1. A11) ya que de otro modo “el grupo no funciona” (CA1. A6). En esta línea es importante para “que todos participen” (CA1. A13) ya que “un trabajo en grupo” (CA1. A2) implica “un trabajo mejor” (CA1. A14).
- Resolución de desafíos: 5 personas han considerado que la importancia de que todos aporten ideas radica en la resolución de desafíos. A pesar de que esta no es la finalidad última, conciben que aportar muchas ideas implica “resolverlo más rápido” (CA1. A1 y A7).

- Expresión de ideas: 6 personas llegan a la conclusión de que en el momento en el que todos aportan ideas se consiguen una estrategia mejor, ya que independientemente de las capacidades “todos podemos expresar ideas muy buenas” (CA1. A15) y, en definitiva, “cuantas más ideas, más fácil será todo” (CA1. A18).

En cuanto a cómo se sienten cuando una idea suya funciona, la respuesta es unánime, indicando todos que felices. En base a las producciones se extraen una serie de pautas para fomentar que todos aporten ideas:

- “Pensar y aportar ideas entre todos” (CA1. A21).
- “Ir preguntando a cada miembro el equipo” (CA1. A1).
- “Animarles para que lo hagan” (CA1. A7).
- “Hablar de uno en uno” (CA1. A4 y 20).
- “Escuchar las ideas de los compañeros” (CA1. A15).
- “Planear una idea entre todos” (CA1. A13).

En el caso de que la idea no funcione las razones para animar son:

- Porque la presencia de todos los miembros del grupo es condición indispensable para resolver los desafíos. En consecuencia, les animan “para que completemos todo” (CA1. A19) como se observa en DP. S4.
- Para que sigan intentándolo “una y otra vez hasta que salga bien y si no inventamos una estrategia nueva” (CA1. A18), dado “que es mejor que los hagamos todos juntos” (CA1. A16).

7.2.2. Análisis de la sensación de mérito.

La sensación de mérito de muchas personas excluidas no pasa por la resolución motriz, sino que en la formación de estrategias es normalmente donde encuentran su rol. Ante la pregunta *¿cómo se toman las decisiones?* 3 personas contestaron que de forma individual. Una de ellas señala que se realiza en base al “aquí mando yo” (CA2. A22), mientras que otro indica que “uno va dando opiniones y los demás lo hacemos” (CA1. A14), certificando una clara ausencia de cooperación en dichos grupos.

De entre las personas que consideran que se realiza en grupo, la mayoría indica que se hace de forma consensuada e igualitaria. Esta idea se aleja de lo observado en el desarrollo de las sesiones donde “siempre hay alguien que toma más” (CA2. A7).

Tabla 12.

Tipo de toma de decisiones en la resolución de desafíos

	Frecuencia	Porcentaje
De forma individual	3	15,8
De forma grupal	16	84,2

Ante la pregunta *¿se permite a todo el mundo expresar su opinión?*, 3 personas indican que no. Estas consideran que solo se hace “a veces” (CA2. A22) y a “algunos” (CA2. A15). Este aspecto si se encuentra reflejado en las sesiones donde aún cuesta observar una participación plena ya que existen personas recurrentes “a las que no se deja aportar ideas en el grupo” (CA2. A6).

La mayoría de las respuestas ante la pregunta *¿Qué comentarios hacéis cuando una idea es buena? ¿Cuándo es mala?* se resumen en la siguiente idea. “Cuando una idea es buena todos la apoyamos y queremos ponerla en práctica porque creemos que va a salir bien. Cuando es mala no la ponemos en práctica y nos ponemos a pensar en una idea mejor” (CA2. A16). Lo cierto es que los alumnos tienen interiorizadas las pautas que deben seguir ante estas situaciones, aunque muchos de ellos son incapaces de reflejarlo en las acciones acontecidas, encontrando recriminaciones constantes hacia cierto alumnado.

Por último, la gran mayoría interioriza que el efecto de las palabras de ánimo implica una mayor “motivación” (CA2. A2, A5 y A20) por los méritos realizados, ya que “a todos nos gusta recibir palabras de ánimo, especialmente de nuestros compañeros. El efecto es impresionante. Cuando nos animamos siempre intentamos mejorar” (CA2. A16).

7.2.3. Análisis de la identidad personal y del beneficio de la diversidad

Con la conformación de grupos de carácter heterogéneo la diversidad era un aspecto aparente. Ante la pregunta *¿hay diferencias dentro del grupo?* 16 personas consideraron que sí, mientras que 3 creían que no. De las personas que consideraron la existencia de diversidad, el 25% piensan que esta diversidad no beneficia al grupo.

Tabla 13.

Tipo de concepción ante la diversidad dentro del grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Si hay diversidad y es positiva	12	75
Si hay diversidad y es negativa	4	25

El 75%, por su parte, considera que la diversidad es beneficiosa puesto que “cada uno tenemos una cualidad” (CA3. A1) o “diferentes ideas” (CA3. A7) y en base a ello “aprendemos cosas nuevas” (CA3. A11). Este mismo grupo de alumnos reconoce que en el caso de ser todos iguales no podríamos resolver los desafíos. Los argumentos se fundamentan en que las diferencias hacen que pensemos o actuemos de forma diferente (CA3. A5, A7, A8 y A11) ya que “si todos pensamos igual, en algún momento, no podríamos seguir avanzando” (CA3. A16).

Toda la clase considera que todas las personas contribuyen al grupo. Sin embargo, solo el 58,8% considera que cuentan con roles para resolver los desafíos y que los cumplen. A destacar 3 personas que indican roles concretos que realizan en sus grupos como: dirigir, liderar, organizar, estimular, ayudar, animar, etc. (CA1. A1, A4 y A11).

Tabla 14.

Existencia de roles y cumplimiento de los mismos por parte del grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	58,8
No	5	29,4
A veces	2	11,8

De las 10 personas que contestan afirmativamente a la presencia de roles y su cumplimiento encontramos como 7 de ellos indican que animan a sus compañeros cuando actúan en un rol en el que no están muy seguros, 2 personas indican que a veces y 1 no lo hace. Con esto podemos concluir que la regla de crear roles dentro del grupo se encuentra bastante afianzada. Los alumnos distribuyen el trabajo en función de las capacidades y posteriormente van rotando, lo que provoca ciertas discrepancias, pero favorece el proceso de inclusión.

7.2.4. Análisis sobre el sentimiento de competencia

El hecho de no desesperarse ante situaciones adversas favorece la permanencia con el grupo. Además, cuando el sentimiento de competencia se encuentra incrementado, la inclusión se ve favorecida. De las 13 personas que contestaron al cuaderno de campo encontramos como únicamente 1 considera que realizar los desafíos varias veces es perjudicial y no mejora, dado que “se pelean o no están de acuerdo” (CA4. A22). El resto considera que “cada vez que fallamos vamos aportando ideas nuevas” (CA4. A2).

Tabla 15.

Mejora ante la repetición de desafíos según el alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	92,3
No	1	7,7

El ser competente de forma individual no es sufriente en los desafíos dado que es condición indispensable la plena participación de todos. Ante la pregunta *¿incluís a todo el grupo en la resolución del desafío?* El 84,6% considera que todo el grupo debe participar en los desafíos “porque si no, no se puede resolver” (CA4. A6 y A8).

Tabla 16.

Nivel de inclusión de todo el grupo en la realización de desafíos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	11	84,6
No	2	15,4

A la hora de resolver los desafíos la mayoría considera que es bueno animarse. Entre las principales razones destacan porque: “sentimos que vamos mejorando” (CA4. A1), “hacen el desafío más motivados” (CA4. A7), “se siente más confianza en sí mismo” (CA4. A11). Ante desafíos que exigen cierta dificultad la mayoría de ellos reflejan que han superado desafíos que, en principio, pensaban que no conseguirían. Expone experiencias acontecidas a lo largo de las sesiones como, por ejemplo: “todo el grupo tenía que transportar una pelota de un lugar a otro de una forma determinada. Todos pensamos que no lo íbamos a conseguir, pero al final sí que lo conseguimos” (CA4. A7). Esta situación refleja también la última cuestión en la que se pregunta si están orgullosos por intentar desafíos que no han logrado. En ellas podemos observar como de forma unánime responden “si, estamos orgulloso” (CA4. A1).

7.2.5. Análisis del sentimiento de autoaceptación y aceptación de compañeros.

En las últimas sesiones, y a tenor de lo explicado, sí que se aprecian frases de ánimo, destacando frases hacia A18 en muchas ocasiones. Sin embargo, existen agrupamientos donde aún es complicado poder intervenir y ante la intención de decir frases de ánimo el grupo lo recrimina dado que dicen que “les desconcentro” (CA5. A22).

Esta alumna no puede expresar su opinión, ni el grupo anima a que lo haga. A22 se encuentra desanimada porque sus compañeros “no leen, no cumplen las reglas, hacen trampas” (CA5. A22) (DP. S5). En ocasiones en las que indica al grupo que deben repetir el desafío, rechazan su premisa disminuyendo su aceptación.

Uno de los aspectos con mayores problemas a lo largo de la propuesta ha sido las reacciones ante el error. La mitad de los que han respondido indican que la reacción de sus compañeros es mala a lo que algunos añaden que les han dicho “eres tonta” (CA5. A1). En contraposición les gustaría que lo “comprendieran” (CA5. A2), que entiendan “que ha sido un error” (CA5. A1) y les den ánimos.

7.3. ANÁLISIS DE LA EVALUACION FINAL

El análisis de este apartado se realizará en base a las siguientes categorías: (a) presencia; (b) interacción; (c) clima de aula; y (d) participación.

7.3.1. Análisis de la presencia en las prácticas educativas

En el análisis de los ítems referente a la presencia del individuo en las prácticas educativas encontramos que son 6 las personas que indican un valor igual o inferior a 2 en alguno de los ítems. Únicamente una persona lo hace en ambos. A diferencia de la evaluación inicial en la que A4 y A18 determinaban valores de este tipo en esta categoría, ahora es únicamente A18 quien lo considera así.

Tabla 17.

Nivel de mejora en la categoría presencia

	A4	A18
Evaluación inicial	0.37	0
Evaluación final	0.75	0

Observamos como A4 presenta una evolución positiva mientras que A18 aun contempla que no se siente acogida en la clase. Así lo hace saber en la pregunta de evaluación final referente a esta temática en la que indica que ella sigue excluida y eso le hace “sentir mal” (PAF. A18).

El resto de alumnos ha observado una mejora considerable en este sentido. El 85% de los alumnos considera que en este momento no existen personas excluidas, cuando en la misma pregunta de la evaluación inicial era un 4,5% las personas que así lo creían.

Mientras que en las PAI se consideraban señaladas A4, A10 y A18. En este momento solo se nombra a A18, por ella misma, y A3 por uno de sus compañeros. Destacar que ninguna persona hace mención de A10, a diferencia de la evaluación inicial en la que aparecía de forma constante. La presencia de esta alumna en las actividades ha evolucionado considerablemente desde situaciones en las que no hacía nada hasta participar en sesiones completas (DP. S1 y S6).

Tabla 18.

Comparación del nivel de exclusión

	Evaluación inicial		Evaluación final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	77,2	2	10
No	1	4,5	17	85
A veces	4	18,1	1	5

7.3.2. Análisis de las relaciones sociales y la interacción intragrupal

Analizando los datos referentes a esta categoría observamos como son 2 las personas que indican valores iguales o inferiores a 2 en dos o más ítems. En la evaluación inicial eran 6 las personas que así lo indicaban. Sin embargo, evolucionamos de una persona que indica estos valores en los 3 ítems a dos personas que así lo hacen.

Estas dos personas empeoran ligeramente sus resultados con respecto a la evaluación inicial. A lo largo de las sesiones se ha podido observar como estos alumnos les costaba colaborar y relacionarse con las personas de su grupo. A diferencia de las actividades que realizaban con anterioridad a la propuesta didáctica en las que podían mantenerse en un segundo plano, aquí era necesario aportar ideas de forma activa, dado que el efecto polizón estaba bastante controlado. El caso de A22 se tratará más adelante por su peculiaridad.

Tabla 19.

Nivel de disminución en la categoría relaciones sociales e interacción

	A13	A22
Evaluación inicial	0,5	0,58
Evaluación final	0,42	0,42

Con respecto a las personas que presentaban deficiencias en esta categoría, A4 y A18, observamos una mejora significativa de sus datos. Ante la pregunta ¿os habéis relacionado con todas las personas de clase o solo con algunas? Ambas indican que “con todos” (PAF. A4 y A18).

Tabla 20.

Nivel de mejora en la categoría relaciones sociales e interacción

	A4	A18
Evaluación inicial	0,25	0,25
Evaluación final	0,67	0,67

En cuanto a la pregunta sobre el nivel de relación entre el grupo observamos como existe una mejora sustancial. En la evaluación inicial el 36,4% indicaba que se relacionaba con toda la clase. Tras la propuesta de intervención los datos demuestran que un 85% se relaciona con la totalidad de sus compañeros. La utilización de grupos heterogéneos y la necesidad de interactuar con objeto de “superar los retos” (PAF. A12) o “realizar el reto más fácilmente” (PAF. A1) han favorecido el cambio de parecer en esta categoría.

Tabla 21.

Comparación del tipo de relación entre el grupo

	Evaluación inicial		Evaluación final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Algunas	14	63,6	3	15
Todos	8	36,4	17	85

7.3.3. Análisis del clima del aula

Con respecto a las personas que contaban con valores iguales o inferiores a 2 en la evaluación inicial, en este caso A13 y A18, podemos indicar que existe una evolución positiva. Con respecto a A13 considera que la clase ha mejorado su respeto hacia él. Así mismo, indica como la relación con el grupo clase se ha visto incrementado. A18, quien partía de valor 0, ha conseguido mantenerse por encima de la mitad que, aunque no es un valor que nos marquemos como adecuado, evidencia la mejora significativa lograda.

Tabla 22.

Nivel de mejora en la categoría clima del aula

	A13	A18
Evaluación inicial	0,37	0
Evaluación final	0,62	0,5

La totalidad del grupo considera que trata bien a todo el grupo, mejorando el 86,4% indicado en la evaluación inicial. Ante la pregunta *¿en que beneficia al grupo?* Encontramos respuestas que se centran en las actividades como por ejemplo “trabajamos todos” (PAF. A8), “ayudan más” (PAF. A6) o “en que ninguno se va del grupo y así todos participan en el desafío” (PAF. A11). Esta respuesta es muy significativa, puesto que evidencia que hasta este momento era habitual ver a personas alejarse y no tomar parte de la sesión. Otras personas se centran en la actitud de reciprocidad por la que si tratan bien a una persona “nos hace lo mismo” (PAF. A12 y A20) o “te ayudan siempre que lo necesitas” (PAF. A19). Por último, otro grupo empatiza considerando que, de ese modo “se sienten bien” (PAF. A15 y A22).

Tabla 23.

Comparación del nivel de trato positivo hacia los compañeros

	Evaluación inicial		Evaluación final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	19	86,4	20	100
No	3	13,6	0	0

7.3.4. Análisis de la participación activa e implicación en la tarea

En esta categoría solo contábamos con una persona que había indicado un valor inferior a 2. A10 consideraba que su participación activa en las actividades era muy poca. Tras la propuesta de intervención señala que es mucha. A pesar de que, en efecto, se ha producido un incremento de su participación, los datos de sus evaluaciones no los consideramos totalmente significativos. Esta circunstancia se expone en las posibilidades de mejora.

Con respecto a la pregunta *¿existen personas que no participan en las actividades?*, la evolución es la siguiente:

Tabla 24.

Comparación de la existencia de personas que no participan de forma activa

	Evaluación inicial		Evaluación final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	21	95,5	10	50
No	1	4,5	10	50

Podemos observar como existe un mayor equilibrio en detrimento de los datos iniciales que evidenciaban una clara existencia de personas que no participaban. En este momento el 50% de los alumnos consideran que existen personas que no participan. Esta respuesta se encuentra motivada por las sesiones iniciales en las que A10 se mantenía al margen o por acciones aisladas de los distintos grupos en las que es posible que ciertos alumnos no participen de la resolución del desafío.

Ante la pregunta *¿Por qué es importante la participación de todos?* El 61,9% de los alumnos hacen mención a la necesidad implícita del desafío, argumentando que de otro modo “no se completa el desafío” (PAF. A8 y A12) o simplemente porque así es “mejor” (PAF. A14), “más fácil” (PAF. A15) o “más rápido” (PAF. A19).

Tabla 25.

Razones de la importancia de la participación por parte del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
Por las propiedades del desafío	13	61,9
Por cooperar	1	4,8
Para que todos se diviertan	3	14,3
Para que todos aprendan	2	9,5
Otros	2	9,5

7.3.5. Conclusiones de la evaluación final

En cuanto a los alumnos que contaban con una valoración inferior a 2,5 sobre 4, es decir, 0,625 en tanto por 1, exponemos su evolución sufrida.

Tabla 26.

Nivel de mejora de los alumnos excluidos en base al límite marcado

	A4	A13	A18
Evaluación inicial	0,44	0,56	0,22
Evaluación final	0,75	0,62	0,50
Incremento	0,31	0,06	0,28

En la tabla se aprecia como 2 de las 3 personas igualan o superan la línea establecida para considerar que existe cierta inclusión educativa. A18 muestra un valor de 0,5 que, aunque no lo supera, supone la segunda mejora más significativa de todo el grupo con un 0,28. El mayor incremento, por su parte, corresponde a A4 con un 0,31.

La propuesta de intervención no pretendía generar una atención focalizada de un grupo de alumnos, sino que quería ser una acción global. En los datos medios de la clase

observamos un incremento del 7% desde un valor medio de 0,75 hasta 0,82. Se aprecia como 3 se mantienen con el mismo valor que en el CAI mientras que 16 alumnos incrementan sus resultados en el CAF. Sin embargo, encontramos 3 alumnos que empeoran sus datos, encontrando únicamente a una persona que lo hace hasta cifras inferiores a la línea marcada.

El descenso sufrido por A5 y A15 no suponen ningún tipo de problema. Partían desde valores bastante altos y a lo largo de las sesiones no se ha apreciado situaciones excluyentes. En cuanto a A22 encontramos un descenso de 0,13 desde su valor inicial de 0,69. Las razones que motivan este descenso no se encuentran reflejadas en ninguna hoja de evaluación, pero responden a la siguiente situación. Al comienzo de la propuesta de intervención esta alumna llegó al Centro. En esas semanas se apreciaba un trato especial por parte de grupo con objeto de favorecer su bienvenida. Con el paso de las semanas, donde se relacionaba con un grupo amplio, ha acabado entablando amistad únicamente con una alumna, A18. Este proceso venido a menos ha motivado el descenso de unos datos que reflejaban una realidad bastante artificial. En síntesis, podemos concluir que la inclusión es un proceso y no un fin. Los datos a nivel cuantitativo no deben ser medidores de acciones sin tener en cuenta el aspecto cualitativo. Hemos observado una mejora significativa, que deben ser la base de una nueva actuación a tal propósito.

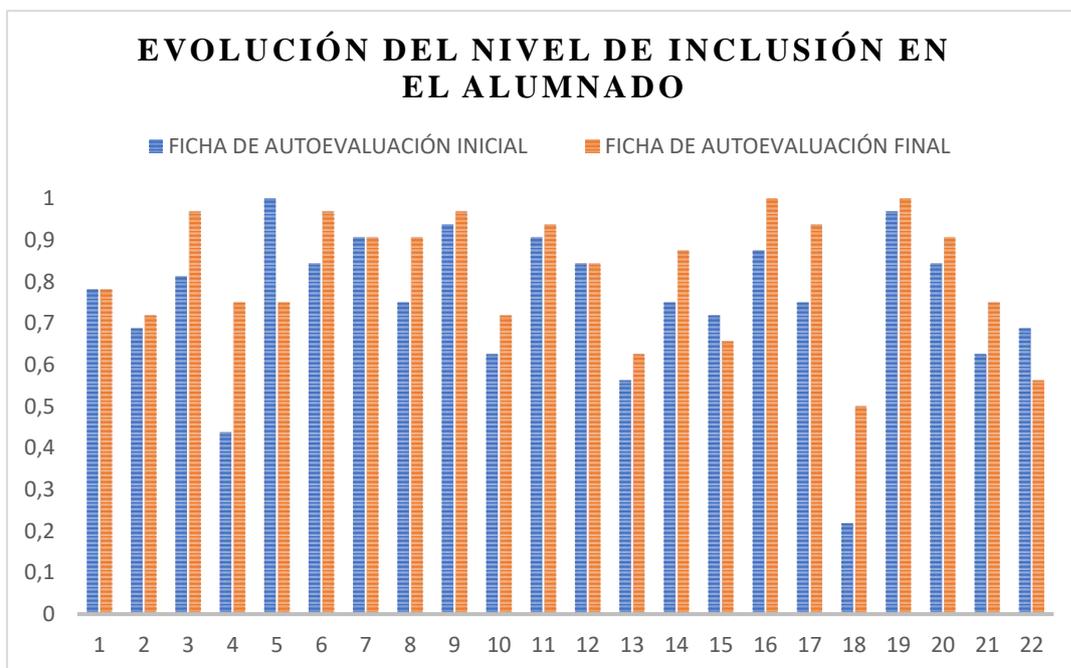


Figura 1. Evolución de los niveles de inclusión observados en el alumnado en base a la evaluación inicial y final

8. VALORACIÓN FINAL

8.1. CONCLUSIONES

Las conclusiones se exponen en relación a los objetivos propuestos al comienzo del trabajo. Partiendo de que el objetivo general se ha conseguido, centramos la valoración en los objetivos supeditados a este.

Analizar el nivel de inclusión del alumnado antes y después de la propuesta didáctica. Los niveles de inclusión educativa del alumnado han sido analizados de forma inicial, constatando lo que se deducía de la observación, así como al término de la propuesta, reflejando una mejora en cada una de las categorías. De este modo, hemos podido observar un incremento en los datos generales del grupo y unas mejoras significativas en los alumnos que mostraban un déficit en estos aspectos. El hecho de utilizar una metodología cualitativa basada en la extracción de datos de diversas personas, tanto de la observación del docente como de los propios alumnos ha enriquecido el análisis, siendo un fiel reflejo del proceso llevado a cabo. Ante la ausencia de un instrumento capaz de realizar este cometido me basé en el *Index for Inclusion* como el instrumento más fiable para medir aspectos vinculados a la inclusión educativa a nivel de Centro (Booth y Ainscow, 2015). Determiné sus categorías principales y diseñé unos instrumentos que me permitieran medir estos parámetros a nivel individual. Sin embargo, al ser unos instrumentos no validados existe la duda de si los datos extraídos son totalmente certeros, pese a evidenciar mejoras positivas en el alumnado.

Comprobar si la propuesta didáctica repercute positivamente en los niveles de inclusión, presencia, relaciones interpersonales, participación activa y clima de aula. En base a la propuesta se pretendía un incremento del nivel de inclusión. En torno a este concepto de carácter global se procuraba un trabajo colateral de otros aspectos como son: (a) la presencia educativa; (b) la interacción; (c) el clima de aula; y (d) la participación. Tres de estos aspectos son inherentes a la inclusión, dado que la presencia dentro de un grupo, la interacción con los compañeros y la participación activa son diferentes niveles de concreción de una misma idea. Podemos constatar que la única persona que presentaba déficit en la presencia ha conseguido finalizar sesiones completas de Educación Física junto a sus compañeros, lo que parecía impensable al comienzo de la intervención.

La interacción es un aspecto que se ha visto incrementado. La existencia de alumnos que no se relacionaban con sus compañeros por una actitud retraída no se ha visto reflejado en una propuesta que demandaba una relación constante. Además, la existencia de grupos heterogéneos modificados cada cierto tiempo favorecía relaciones entre todo el grupo. En cuanto a la participación, aspecto con el que sufrían algunas alumnas, evidenció una clara mejora con respecto a las actividades previas a la propuesta de intervención. En este caso, la estructura de los desafíos o la existencia de roles se mostraban como las medidas más eficaces para paliar esta problemática, y así lo reflejaban los alumnos en las evaluaciones. En cuanto al clima del aula, lo consideramos como una consecuencia de las anteriores. Aunque la propuesta generó conflictos al principio, en ningún caso fueron semejante a las situaciones vividas en actividades de carácter competitivo.

A lo largo del proceso en favor de la inclusión se realizó un trabajo atendiendo a: (a) el sentimiento de pertenencia al grupo; (b) el conocimiento de la identidad personal y la diversidad; (c) la sensación de mérito; (d) el sentimiento de competencia; y (e) el sentimiento de autoaceptación. A lo largo del proceso de intervención se han encontrados aspectos positivos que denotan la pertenencia a un grupo, como puede ser el establecimiento de un nombre de grupo o un grito previo a la realización de desafíos. Así mismo, observamos como el conocimiento de diferentes realidades corporales y la forma en la que benefician al colectivo se encuentra plenamente adquirido. La sensación de mérito y competencia se obtenía en función de la resolución de desafíos, los cuales, al presentar un objetivo grupal no evidenciaban diferencias notorias entre los miembros del grupo. Sujeto a estos conceptos se encontraba el sentimiento de autoaceptación que, junto a las reacciones positivas por parte del grupo y las frases de ánimo, incrementaba el autoconcepto.

Valorar el potencial educativo de los retos cooperativos como recurso en Educación Física. En función del análisis de la propuesta no podemos hacer otra cosa que constatar lo que las investigaciones evidenciaban con respecto al binomio cooperación-inclusión (Arnaiz, 2012; Ríos, 2009; Ainscow, 2012). Estos autores indican como el mayor valor de esta metodología la plena participación del alumnado, lo que en consecuencia disminuye la exclusión. Por mi parte he observado como este tipo de metodología y los retos cooperativos determinan una serie de valores con potencial educativo en este grupo.

A parte de la plena participación de alumnado, condición indispensable para la consecución del desafío, se ha podido observar como los retos cooperativos:

- Incrementan la responsabilidad personal mediante la utilización de unas normas en las actividades, favoreciendo a que los alumnos comprendan el porqué de ellas.
- Implican un cambio significativo con respecto a lo que estaba acostumbrados, actividades individuales o competitivas.
- Favorecen las relaciones sociales entre los alumnos en base a la necesidad de diálogo y consenso para la formación de una estrategia común.
- Desarrollan una autonomía personal a la que los alumnos no están acostumbrados, dado que conciben que el docente les debe indicar la forma de resolución de las actividades en lugar de desarrollar ellos una estrategia propia.
- Incrementan la creatividad y el pensamiento divergente en base a la creación de estrategias para resolver desafíos, modificarlos e incluso créalos.
- Fomentan la motivación por ir resolviendo más desafíos, ya sean creados por el profesor o por ellos mismos.
- Conllevan el reconocimiento de las capacidades propias incrementando su autoconcepto y autoestima.

8.2. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las limitaciones de esta investigación se focalizan en los instrumentos de recogida de datos. Tanto el cuestionario y las preguntas de evaluación, como los cuadernos del alumno han sido de elaboración propia. En consecuencia, no podemos constatar a ciencia cierta que los datos reflejen un incremento de la inclusión, pese a que las sensaciones en esta faceta son francamente positivas.

Con respecto a las futuras líneas de investigación destacar que las evidencias indican un trabajo continuado o una experiencia más prolongada para poder observar mejoras significativas. Aunque las sensaciones son positivas, otras líneas de investigación serían: realizar un trabajo prolongado con el mismo grupo de alumnos tomando este trabajo como punto de partida; realizar esta propuesta con otros grupos para constatar si repercute positivamente en los alumnos o ha sido un caso aislado; llevar a cabo una experiencia más prolongada para observar si existe un mayor incremento de los datos e incluso realizar varias intervenciones con diferentes estructuras cooperativas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, (38), 17-44.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia para la Conferencia sobre Educación Especial, San Sebastián.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Comunicación de apertura de Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, (21), 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 24-46.
- Fernández Río, J., y Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T., y Holubec, Edythe J. (1999) *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- López Pastor, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A., y Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Barcelona: Inde.
- López Pastor, V. M., González, M. y Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (17), 21-37.
- López, G y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, (37), 28-37.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2002). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29.

- Pérez Alarcón, S. (2010). Tipos de escuelas: selectiva, inclusiva e integradora. *Temas para la educación*, (8), 1-6.
- Pérez Pueyo, A. (2013). Retos físico cooperativos de carácter emocional. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (43), 107-108.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de innovación educativa*, (170), 37-41.
- Pujolás, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Ponencia en VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Barcelona.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (21), 81-91.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la educación física y el deporte*, (9), 83-114.
- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., y Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris.

- Velázquez, C (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación Física*. (Tesis doctoral: Universidad de Valladolid).
- Velázquez, C. (2003). Desafíos físicos cooperativos. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*, (3), 12-15.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en EF. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2012). Desafíos físicos cooperativos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (39), 107-108.
- Velázquez, C. (2012b). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (39), 75-84.
- Velázquez, C. (2016). Desafíos físicos cooperativos: relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (53), 54-59.