



Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE
MAGISTERIO

Grado Maestro en Educación Primaria

RELACIONES SOCIALES DE UN
ALUMNO CON ALTERACIÓN EN EL
LENGUAJE EN LAS CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS Y
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO

Presentado por:

Jorge Higuera Díez

Dirigido por:

D. Aitor Bermejo Valverde

Autor: Jorge Higuera Díez.

Tutor académico: D. Aitor Bermejo Valverde.

Curso: 4.º Grado en Educación Primaria.

Año académico: Curso 2012-2013.

Centro: Escuela Universitaria de Magisterio “Nuestra Señora de la Fuencisla”. Campus María Zambrano.

Fecha de presentación: 26 de junio de 2013.

RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad estudiar las relaciones sociales que establece un alumno con alteración en el lenguaje en las clases de Educación Física, en una de las aulas de un Centro Rural Agrupado en la provincia de Segovia, con el resto de compañeros. El tema se desarrolla como Trabajo Fin de Grado (TFG) a través de una iniciación a la investigación, partiendo de la metodología cualitativa y utilizando diferentes instrumentos de recogida de datos como la entrevista y las fichas de observación. Además, se plantea una propuesta de intervención didáctica para dar solución al objeto de estudio.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, atención a la diversidad, relaciones sociales, metodología cualitativa, entrevista enfocada, fichas de observación.

ABSTRACT

This paper aims to study the social relations established by a student with language disorders during physical education lessons with his school friends in a school belonging to a *Centro Rural Agrupado* (Rural Assembled Centre) in the province of Segovia. This study is an end-of-degree project (TFG, in the Spanish acronym) as an introduction to research. A qualitative methodology has been followed. Several data collection tools such as focus interviews and observation recording sheets have been used. This project also provides an educational intervention proposal to find a possible solution for the situation studied.

KEY WORDS

Physical Education, cater for diversity, social relations, qualitative methodology, focus interview, observation recording sheets.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	1
2.- OBJETIVOS	2
3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	2
3.1.- JUSTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	2
3.2.- JUSTIFICACIÓN GENERAL	4
4.- MARCO TEÓRICO	6
4.1.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	6
4.1.1.- Perspectiva histórica	6
4.1.2.- Marco legislativo	8
4.1.3.- Definición del término	9
4.1.4.- Formación del profesorado	11
4.2.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	12
4.2.1.- La formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad	14
4.3.- LAS RELACIONES SOCIALES DE ALUMNOS CON ALTERACIONES EN EL LENGUAJE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	16
5.- METODOLOGÍA	18
5.1.- METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	18
5.2.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	19
5.3.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	24
6.- EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	26
6.1.- RESULTADOS ENTREVISTA ENFOCADA	26
6.2.-RESULTADOS FICHAS DE OBSERVACIÓN	28
6.3.- CONTRASTE ENTRE ENTREVISTA Y FICHA DE OBSERVACIÓN	30
6.4.- RESULTADOS PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	31

7.-ANÁLISIS DE LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE SE HA DESARROLLADO. CONCLUSIONES.....	32
7.1.- OPORTUNIDADES O LIMITACIONES	32
7.2.- CONCLUSIONES	33
7.2.1.- Análisis de la credibilidad del estudio	33
7.2.2.- Conclusiones generales.....	35
8.- ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	37
9.- LISTA DE REFERENCIAS	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diseño de entrevista estructurada en profundidad	21
Tabla 2. Diseño de ficha de observación.....	23
Tabla 3. Ventajas e inconvenientes de plantear retos cooperativos	26
Tabla 4. Contraste entre los instrumentos de investigación	31
Tabla 5. Criterios de credibilidad propios de la investigación	35

ÍNDICE DE APÉNDICES (CD-ROM adjunto)

APÉNDICE 1. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA AL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	1
APÉNDICE 2. FICHAS DE OBSERVACIÓN	1
APÉNDICE 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	1

1.- INTRODUCCIÓN

En la actual ley de educación, Ley de Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, la atención a la diversidad aparece como el principio fundamental que debe regir la enseñanza básica. Esto significa que dicha ley tiene como objetivo dar respuesta a todas y cada una de las necesidades que pueda tener cada alumno, a través de un trabajo individualizado. Por lo tanto, la atención a la diversidad es entendida como un principio, no como una medida ocasional para las necesidades de unos pocos.

La diversidad está presente en todos los ámbitos de la sociedad, pero más aún dentro del campo de la educación. La educación es una actividad social que tiene lugar en un ecosistema surgido de una historia, un contexto, unas relaciones sociales, políticas, docentes y de diversa naturaleza, unos individuos que aportan a su creación cada día: el centro. Asimismo, cada aula está formada por alumnos y alumnas muy diferentes, lo cual proporciona una riqueza importante y especial a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que como docentes se nos brinda una oportunidad única de dar lo mejor de nosotros para también aprender de cada alumno y orientarle en su desarrollo integral. Es por ello que este trabajo está encaminado a transformar una realidad social para intentar abrir las puertas a las clases de Educación Física (EF) a todo tipo de alumnado. Además, la elección de este tema se debe a su carácter actual y en constante evolución, al que se considera que no se le está otorgando la importancia que debería.

Como futuros docentes, uno de nuestros objetivos es integrar de igual manera a cada uno de nuestros alumnos para que en un futuro formen parte de una sociedad heterogénea y lleguen a entender que las diferencias no son malas y que cada persona tiene mucho que aprender de aquel que tiene a su lado. Esta es la idea de la que se ha partido para transformar, en la medida de lo posible, las clases de EF en el centro de estudio, teniendo en cuenta que las relaciones sociales son el pilar fundamental para la integración de las personas.

Tras exponer el planteamiento general del trabajo, se considera necesario explicar su estructura. En primer lugar quedan definidos los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo y posteriormente se justifica la elección del tema. A continuación, se expone la relevancia del tema en el marco teórico. En este apartado se realizará un breve recorrido histórico y legislativo de la atención a la diversidad junto a las definiciones y la formación del profesorado en dicho tema, y se continuará con la relación entre la atención a la diversidad, el área de EF y la formación del profesorado. Seguidamente, se tratarán las relaciones sociales de los alumnos con alteraciones en el lenguaje en dicha área. El punto 5 recoge la metodología utilizada para abordar el tema y se especifican los resultados obtenidos a partir de la selección de instrumentos de recogida de datos y de la propuesta de intervención. Para terminar se realiza

un análisis de las oportunidades y limitaciones de la investigación, junto con las conclusiones y recomendaciones finales.

2.- OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Investigar y analizar la trayectoria de los alumnos con necesidades educativas especiales, haciendo hincapié en su tratamiento en el área de Educación Física.
- Planificar, poner en práctica y analizar una propuesta de mejora en Educación Física para un alumno con problemas de socialización derivados de una alteración en el lenguaje.
- Transformar una realidad social con el fin de mejorar las relaciones sociales de un alumno con alteración en el lenguaje en sus clases de Educación Física.

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

3.1.- JUSTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Con la realización de este trabajo de investigación, se pretende, entre otras cosas, desarrollar una serie de competencias generales del título de Grado Maestro en Educación Primaria que enumera Marbán Prieto (2008, p. 27-30). De este modo, se verán desarrolladas las siguientes:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la educación–.

Esta competencia se desarrollará en tanto que se han utilizado conocimientos específicos aprendidos durante los años de formación para dar solución a través de una propuesta de intervención, a ciertos problemas encontrados en el aula. Igualmente, se desarrollan dos habilidades que van a formar a la persona titulada para:

- Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza aprendizaje.

- Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

Esta competencia se trabajará en tanto que parte del presente estudio de investigación se basa en la recogida e interpretación de datos obtenidos en un contexto educativo que permiten emitir juicios y reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la educación.

- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
 - La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.

Sin aquellas habilidades de aprendizajes adquiridas durante los cuatro años de formación, no se podría haber desarrollado este trabajo de investigación.

- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:
 - El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
 - El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

Esta competencia se adquirirá a través de la propuesta de intervención elaborada en este estudio, ya que trata de transformar una realidad social referente a los problemas

de integración de una persona con discapacidad, a través de medidas (propuesta de intervención) que garanticen la igualdad de oportunidades entre los alumnos (en este caso en las clases de EF).

No obstante, a través de este trabajo se pretenden adquirir otras competencias relativas al Practicum y al Trabajo de Fin de Grado, expuestas por Marbán Prieto (2008, p. 43):

- Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - o Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
 - o Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
 - o Ser capaz de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
 - o Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
 - o Ser capaz de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
 - o Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

Estas competencias se desarrollarán en tanto que para la realización del trabajo se ha participado (a través de las observaciones, entrevista y propuesta de intervención) y reflexionado sobre la práctica del aula. Además, dicha práctica parte de una base teórica adquirida en la formación universitaria, la cual permite practicar y dominar todas y cada una de las habilidades antes nombradas.

3.2.- JUSTIFICACIÓN GENERAL

La elección del tema *Educación física y atención a la diversidad* es el resultado de observar, desde la posición de alumno en prácticas, numerosas clases en las que poco o nada se tiene en cuenta la diversidad del alumnado en el aula, lo cual es indicativo de la tan frecuente distancia real entre la teoría y la práctica y contrasta de lleno con uno de los principios fundamentales de la educación según la Ley Orgánica de Educación (2006):

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. (p. 17162)

Igualmente, plantea otra serie de ideas claves en relación a la diversidad:

- La educación es un derecho de todos y todos los alumnos han de conseguir el mayor éxito en el desarrollo de sus potencialidades.
- La equidad y la calidad, junto con el principio de inclusión son principios fundamentales. (*ibíd.* p. 17163)

Por lo tanto, este tema es el resultado de considerar la importancia que tienen todos y cada uno de nuestros alumnos y reflexionar acerca del desinterés, desmotivación y problemas generalizados que suponen estos alumnos para muchos profesores. Del mismo modo, desempeña un papel importante el interés por informar sobre cómo se han tratado y cómo se tratan actualmente a los alumnos con algún tipo de deficiencia en el área de EF.

En la educación en general, y en la EF en particular, siempre ha privado la idea de que el alumno es el que debe acomodarse al profesor. Ahora bien, con esta idea, ¿qué ocurre con toda la diversidad que hay en las aulas? ¿Las actividades propuestas responden a las necesidades de cada alumno, o son demasiado generales que consideran a todos los alumnos con iguales características y capacidades?

El problema deriva de las programaciones, y más en concreto de la idea de programar para un grupo de referencia, para un grupo de alumnos con una edad y características parecidas, sin tener en cuenta las diferencias individuales de cada alumno. De este modo, las clases de EF no están, en su mayoría, pensadas teniendo en cuenta a cada alumno, por lo que aquellos con algún tipo de deficiencia son “tapados” por las propias actividades o por sus propios compañeros al realizarlas. Son lo que podríamos denominar “alumnos olvidados”.

Para intentar resolver esta dificultad se ha observado a un alumno con problemas motrices y de lenguaje en sus clases de EF. Analizando principalmente, cómo se relaciona con sus compañeros, así como las respuestas de éstos y del profesor ante sus actitudes y respuestas. A partir de esto, se ha planificado una propuesta de intervención didáctica para que, a través de la EF, el alumno sea capaz de relacionarse más asiduamente con sus compañeros, y éstos a su vez con el alumno en cuestión.

4.- MARCO TEÓRICO

4.1.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

4.1.1.- Perspectiva histórica

Hablar de atención a la diversidad es hablar sobre un campo muy amplio dentro de la educación. Por ello, para acotar el concepto de diversidad, acudimos a su perspectiva histórica, la cual nos aportará información sobre este término.

De acuerdo con Gómez Montes, Royo García y Serrano García (2009, p. 15), debemos retroceder hasta la Edad Antigua para recuperar los primeros datos sobre el concepto de atención a la diversidad. De este modo, el primer acontecimiento que marca el inicio de la atención a la diversidad es la práctica del infanticidio en las culturas antiguas cuando aparecía en los niños algún signo de anormalidad. Sin embargo, no es hasta la Edad Media cuando la Iglesia condena dichos actos y atribuye la deficiencia a causas sobrenaturales. Posteriormente, durante los siglos XVI, XVII y XVIII la visión de la sociedad con respecto a estas personas cambia totalmente: surgen, por un lado, los primeros grupos de disminuidos sensoriales y, por el otro, la institucionalización y la especialización de la atención a los deficientes mentales (finales del siglo XVII y principios del XIX). Además, Séguin y Montessori, tras analizar el caso clínico “el salvaje de Aveyron”, aprovechan esas experiencias para elaborar programas de educación especial (*ibíd.*).

En el siglo XIX dicha educación especial comenzó a tratarse en instituciones especializadas, normalmente situadas en las afueras de las ciudades. En ellas, se recluía a este sector de la sociedad, el cual era considerado como compuesto por enfermos. Esta es la razón de que se les tratase con procedimientos terapéuticos. La situación se prolongó hasta mediados del siglo XX.

Cabe destacar que durante todo este tiempo se sostenía la idea de que las personas que padecían algún tipo de deficiencia no podían ser curados, perdurando a lo largo de toda la vida de la persona. Con respecto a estos ideales, se produce un gran cambio en los años 40 y 50 de la mano de las teorías conductistas, las cuales introducen dos cambios principales: según Castejón Costa y Miñano Pérez (2011, p. 7), por un lado, la introducción de los factores ambientales para explicar la conducta de la persona deficiente y, por el otro, la posibilidad de que la conducta de las personas deficientes fuese consecuencia de aprendizajes inadecuados, los cuales pudieran ser desaprendidos a través de procedimientos de modificación de la conducta.

A pesar de la aparición del conductismo, aún era un tema que provocaba la segregación de las personas, quienes se veían confinadas en instituciones y separadas de la sociedad. “Desde

el ámbito organizativo se mantiene la idea de que es más adecuada la existencia de escuelas específicas para los alumnos con deficiencias, justificándose esta segregación, principalmente, por la educación más individualizada que pueden recibir estos alumnos. (Castejón Costa y Miñano Pérez, 2011, p.8).

El cambio de una práctica segregadora a una práctica integradora se produce hacia los años 60, cuando Dinamarca decide introducir el concepto de normalización en su legislación, con la finalidad de integrar a las personas con algún tipo de deficiencia en las escuelas ordinarias. Es aquí cuando se pone de manifiesto el término de *escuela integradora*, referida al hecho de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) en un grupo.

Este cambio de perspectiva se debe a las diferentes influencias de tipo social, psicológico y educativo. Algunos de los factores que influyen en el cambio de perspectiva son los siguientes:

- La deficiencia deja de contemplarse como un problema interno al alumno y comienza a relacionarse con factores ambientales y contextuales de tipo sociocultural y pedagógico.
- Importancia de los procesos de aprendizaje que tienen lugar durante el desarrollo.
- Desarrollo de métodos de evaluación funcional, más orientados al establecimiento de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.
- La valoración de los programas de integración escolar de los alumnos con deficiencias indica la eficacia de dichos programas. (*Ibíd.*)

Estos factores suponen cambios tanto en la parte teórica (aparición y definición del término *de necesidad educativa especial*), como en la práctica (integración de los alumnos con deficiencia en centros ordinarios).

Estos hechos dan lugar a la aparición en los años 90 del concepto de *escuela inclusiva*. De este modo se empieza a diferenciar lo que hasta ahora se estaba llevando a cabo con las personas que tenían alguna deficiencia (integración), a lo que se va a perseguir (inclusión). Cabe destacar que estos dos términos en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos, lo cual resulta en una conceptualización errónea de cada uno de ellos. El término *inclusión* va más allá de la *integración*; supone además, según Escarbajal Frutos (2010):

Adaptar la escuela a la diversidad, y no al revés: que sean los alumnos con sus diversas características quienes deban adaptarse a la cultura escolar. Se piensa y entiende la diversidad en términos de normalidad, porque lo normal es que seamos diferentes. (p. 165).

Una de las principales diferencias entre integración e inclusión radica en su forma de tratar al alumno. De acuerdo con este autor, el primer término se centra en los ACNEE; es decir, se centra en los alumnos con características diferentes a lo que se considera normal, dándoles un trato diferente (clases de apoyo, adaptaciones curriculares); el segundo término, en cambio, pretende abordar las individualidades de todos y cada uno de los alumnos, haciéndoles partícipes del proceso educativo y proponiendo un currículum común para todos.

La escuela de hoy en día defiende el término de inclusión y construye una visión distinta hasta ahora de los alumnos con algún tipo de deficiencia y de la escuela en general. Toma como referencia la inclusión para crear un mundo en el que todos los seres humanos tengan los mismos derechos y oportunidades.

(...) La escuela constituye un instrumento óptimo para el desarrollo de la igualdad de oportunidades entre personas de distintos orígenes sociales y singularidades. Ha de ser nuestro presente y referente, una necesidad y no una opción para el logro de una sociedad más democrática, justa y plural. (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2009, p. 184).

4.1.2.- Marco legislativo

En el último siglo ha habido un gran cambio con respecto a los ACNEE. Corrales Salguero (2010) realiza un repaso a los hechos más importantes llevados a cabo por las leyes de educación. De esta forma observamos cómo desde la Ley Moyano de 1857 (primera ley que aboga por escolarizar a estos sujetos creando escuelas para ciegos y sordos), hasta la actual Ley Orgánica de Educación de 2006, se han producido numerosos cambios.

Dicho autor afirma que en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 aparecieron las primeras escuelas destinadas a la Educación Especial, pero no es hasta la Ley General de 1970 cuando aparecen unidades de Educación Especial dentro de la educación ordinaria. Además, en la Constitución de 1978, concretamente en su artículo 14, se aboga por la no discriminación de las personas por diferencia de sexo, raza, religión, opinión, etc. En 1990, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se establece como principios básicos de la educación, la normalización e integración escolar y las NEE que no podían ser atendidas en los centros escolares eran derivadas a centros de educación especial.

Por otro lado, hay que destacar que la LOGSE, tal y como dice López Pastor, Pérez Pueyo y Monjas Aguado (2007):

Supuso la extensión de la escuela rural a través de los Centros Rurales Agrupados (los CRA), con sus centros cabecera y sus aulas unitarias e

incompletas. En estos centros una de las características más importantes y específicas es la elevada diversidad y heterogeneidad de sus grupos de alumnos.

Sin embargo, en Ley Orgánica de Educación (2006) se indica que las escuelas deben acoger al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, estableciendo recursos para su plena integración en la sociedad.

Dicha Ley de educación se fundamenta en la constitución española de 1978, en tanto que intenta construir una educación de calidad y de equidad, insistiendo en la igualdad y en la no discriminación de las personas. Queda esto reflejado, por ejemplo, cuando se habla de progresión, acceso y permanencia de los alumnos con necesidades específicas de apoyo. Al igual que cuando se expone la idea de que la educación deberá tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. “La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.” (LOE, 2006, p. 17162)

A diferencia de leyes anteriores, una de las principales características de esta LEY es el énfasis que pone en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten dichas dificultades.

Por otro lado, en esta nueva Ley también aparecen los centros denominados de educación especial, los cuales ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en los centros ordinarios.

Pero sin duda, y como bien explica en su preámbulo,

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (*ibíd.*, p. 17163).

4.1.3.- Definición del término

La atención a la diversidad es un concepto muy presente en nuestro día a día y en los diferentes ámbitos de la vida. Sin duda, destacamos su presencia en el ámbito educativo ya que es el ámbito que nos compete como futuros docentes.

La atención a la diversidad consiste en conocer a cada uno de nuestros alumnos; no es otra cosa que adaptar nuestros métodos, planteamientos, objetivos, contenidos, etc., a cada uno

de ellos para que no sean ellos los que se tengan que adaptar a nosotros. Es considerar a cada alumno como una individualidad, como un sujeto diferente por razones físicas, psíquicas, de raza, de sexo, de cultura, de nivel socioeconómico, etc.; en definitiva, como dice Castaño Calle (2010), “la diferencia, en sí, enriquece la vida humana y genera complementariedad, lo que resulta empobrecedor es que ese “ser diferentes” converja en desigualdad, en falta de equidad y en injusticia social” (p. 7).

Ahora bien, para acotar este término quedan recogidas y destacadas diferentes definiciones aportadas por distintos autores. Por un lado, como sostiene García Ruso (2001):

El concepto de diversidad hace referencia al hecho de que todos los alumnos tienen capacidades, intereses, expectativas, inteligencia, estilos de aprendizaje, motivaciones, aptitudes, culturas, historias de vida diferentes, que implican que cada alumno tenga también unas necesidades educativas propias y específicas, que requieren una atención pedagógica individualizada para acceder al aprendizaje. (p. 3)

En esta definición se observa cómo el autor hace hincapié en la idea de que cada alumno es diferente y que por lo tanto cada uno de ellos requiere de una atención individualizada

Por otro lado, Prado Pérez (2004) va más allá de la atención individualizada, proponiendo un cambio en el trabajo del profesor,

Pero aún podemos extender el concepto de diversidad más allá de la simple actuación que facilita el aprendizaje del alumno con ritmos de aprendizaje diferentes, la atención a la diversidad supone también un cambio del profesorado ya que tradicionalmente ha estado dominado por un trabajo Taylorizado lo que conlleva unas actividades normalizadas en cuanto a su contenido, tiempo de desarrollo, medios utilizados y nivel de exigencia requerido, lo que supone el establecimiento de patrones estandarizados del trabajo de los profesores.

Y para terminar y volviendo a la idea de que cada alumno es diferente y por ello especial, Méndez Domingo (2006) comenta que,

Al hablar de atención a la diversidad no sólo vamos a referirnos a la preocupación que presentamos por el alumnado que manifiesta alguna necesidad educativa especial, sino que vamos a considerar especiales a todos y cada uno de nuestras alumnas y alumnos.

Una vez definido el concepto de atención a la diversidad y su tránsito por la historia y las leyes educativas, es hora de hablar de aquellos que van a hacer importante, o no, este término. Para comenzar, indagaremos sobre la formación de los profesores con relación a este tema.

4.1.4.- Formación del profesorado

Vivimos en una sociedad en constante cambio, donde multitud de personas diferentes se relacionan constantemente. Esto se refleja también en los colegios, como realidad social donde conviven durante muchas horas alumnos y alumnas, diferentes todos y cada uno de ellos. Por lo tanto, los profesores deberán actuar teniendo en cuenta las características individuales de cada alumno.

De esta idea –todos somos diferentes pero iguales– es de la que debe partir la formación del profesorado. No obstante, es necesario aclarar que la misma no es sinónimo de tratar de igual forma a todos los alumnos. Habremos de evitar pensar que esa forma, basada en la homogeneidad, será la que procure mayor integración y menor injusticia. Además, sería inútil esconder esta realidad social, por lo que no podemos estancarnos y obviar la heterogeneidad que desborda nuestras aulas.

Esta nueva visión de la educación debe reflejarse en la formación de los profesores, pero también se deberá reflejar en todos los agentes educativos que intervienen en la enseñanza, ya sean inspectores, padres, madres, etc. Igualmente, la actualización que debe sufrir la formación del profesorado no solo compete a aspectos técnicos de la docencia, sino también a componentes cognitivos, sociales y emocionales. Es decir, se formarán docentes con una gran capacidad de reflexión y crítica que les ayude a dar respuestas fundamentadas a la diversidad del alumnado (García Rodríguez, Jiménez Vicioso y Moreno Sánchez, 2001, p. 105).

Por todo ello, la formación del profesorado es, para un maestro, el aspecto más importante antes y durante el tiempo que ejerce dicha profesión. Sin duda, ser maestro exige mucho más que estar delante de un cierto número de alumnos durante varias horas. Ser maestro supone aceptar a cada uno de los alumnos que tenemos en el aula, sin diferencia de raza, color, religión, sexo, etc., pero, además, supone conocer y poner en práctica una serie de recursos que le permitan ayudar y enseñar a sus alumnos por muy diferentes que sean.

Estos recursos son proporcionados, enseñados, aprendidos durante los cuatro años de formación del profesorado. A pesar de ello, una de las preocupaciones más significativas de los futuros docentes tanto en su formación inicial, como una vez acabada, es precisamente no disponer de esos recursos o no saber utilizarlos para enseñar a cada uno de nuestros alumnos. En una investigación llevada a cabo en el año 2011 por García Rodríguez, Jiménez Vicioso y Moreno Sánchez quedan recogidas algunas impresiones de futuros docentes tales como, “lo que

más me angustia de mi futuro como educadora es no ser capaz de enseñar a los niños y que no aprendan. También encontrarme con algún niño con problemas y no saber qué hacer con él". (p. 104).

Dichas preocupaciones se podrían resumir en estas preguntas: ¿sabré enseñar? ¿Sabré afrontar cada una de las preguntas de los alumnos? ¿Qué se debe hacer para enseñar a cada alumno? ¿Sabré transmitir, dar respuesta y ayudar a aquellos alumnos con algún tipo de deficiencia? Se supone, y solo se supone, que una vez terminada la formación como maestros, estaremos capacitados para responder a estas preguntas, pero ¿qué pasa cuando transcurridos los años estas preguntas vuelven a formularse y siguen sin tener una respuesta?

Estas preguntas son fruto de la inseguridad que surge cuando en nuestro grupo hay un alumno con algún tipo de deficiencia. Sin duda, el mayor perjudicado de todo esto es, por supuesto, el alumno. Por lo tanto, deberíamos replantearnos ¿qué se está haciendo mal? o ¿qué se debería cambiar para convertir estas preguntas de preocupación en respuestas claras, acertadas y seguras?

4.2.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

Una vez visto el concepto de atención a la diversidad y cómo afecta a la educación en general, se realizará una breve investigación y explicación sobre su relación con la EF, haciendo hincapié en las barreras que hay ante la inclusión de los ACNEE.

Cuando se habla de atención a la diversidad en el área de EF se hace referencia al término de escuela inclusiva y más en concreto se habla de EF inclusiva. ¿A qué hace referencia la EF inclusiva? Para nosotros, este tipo de EF hace referencia al área donde el alumno comparte un espacio, unos conocimientos y unas expectativas con otros compañeros, con la finalidad de un aprendizaje común, un aprendizaje de todos, donde los alumnos y profesores comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje y donde la heterogeneidad es fundamental para la cohesión del grupo.

Sin embargo, la realidad escolar es muy distinta y son muchos los inconvenientes que fomentan una educación segregadora. Por lo tanto, ¿cuáles son los factores que determinan la participación de los alumnos con algún tipo de discapacidad en las clases de EF? Ríos Hernández (2009, pp. 88-93) realiza una clasificación de "las barreras" para la participación y el aprendizaje de los alumnos en dichas clases, clasificándolas en infraestructurales, sociales, de los propios alumnos con discapacidad y de la práctica docente:

- Condicionantes infraestructurales

Referidos a las problemas económicos, en tanto que no hay suficiente disponibilidad de recursos para atender la diversidad del alumnado, lo que provoca una disminución de la calidad de su educación.

También referido a las instalaciones, en tanto que muchas escuelas no cumplen con la normativa de accesibilidad y por tanto no están adaptadas para que los alumnos puedan integrarse con total normalidad.

Hoy en día, con la actual crisis económica por la que atraviesa gran parte del mundo, éste puede ser uno de los condicionantes a los que más se recurre para justificar la poca inclusión de los ACNEE. A pesar de ello, no podemos aferrarnos a este hecho y debemos buscar otras soluciones al problema.

- Condicionantes sociales

Referidos al desconocimiento, ya no del profesor o del centro, sino del entorno más cercano al alumno (familiares, amigos, vecinos, etc.) y de los posibles problemas de la persona en cuestión. Este desconocimiento provocará comentarios y actitudes de rechazo que influirán negativamente en la visión de los propios alumnos hacia sus compañeros.

Muchas veces consideramos que la diversidad es un asunto propio de la escuela, donde los profesores son los encargados de hacerle frente y buscar soluciones al mismo. Pero se olvida una parte importante del asunto: el alumno y su entorno más cercano. Este entorno será clave para el aprendizaje y desarrollo de la persona.

- Condicionantes de los propios alumnos

Referidos a la aceptación del problema y de sus efectos. Esta aceptación llega, en ocasiones, hasta tal punto que provoca una desmotivación que influye negativamente en el proceso de inclusión y de aprendizaje. Es la propia actitud, personalidad y carácter del alumno lo que determinará notablemente sus relaciones sociales en EF.

Por otro lado, los propios contenidos pueden motivar o *atascar* al alumno en su aprendizaje. Es, sin duda, desde los contenidos donde debería partir la primera acción pedagógica de la escuela. Es decir, es el currículum el que prescribe los contenidos que hay que desarrollar en el aula y, por lo tanto, es el que debe fomentar la motivación y el progreso de los alumnos mediante quizá una mayor flexibilidad. Es por ello que, lo primero que se debería revisar, dialogar y reformular es el currículum, ya que a partir de él y en torno a él se acogerán las acciones docentes.

- Condicionantes de la práctica docente

Uno de los contrastes más llamativos entre la asignatura de EF y otras materias es el referente a las horas de apoyo o refuerzo que reciben los alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial. ¿Por qué en EF no se concibe la idea de que haya alumnos que tengan un apoyo, un refuerzo y en otras asignaturas, sí? Podríamos responder a esta pregunta fundamentándonos en ideas preconcebidas y arrastradas a lo largo de los años, las cuales hacen alusión al carácter no pedagógico, de diversión y de adiestramiento de esta área.

Que no se conciba la idea de que se produzca ese apoyo provoca que el profesor se sienta solo ante el problema y no sepa afrontarlo y encontrar una solución adecuada. A su vez, esto hace que los profesores que coinciden con ese alumno no establezcan ningún tipo de diálogo ni de relación con otras áreas, con lo cual la actuación-intervención no es completa, su potencial queda disminuido y el aprendizaje no es satisfactorio.

Por otro lado, la poca o escasa formación del profesorado referente a este tema fomenta el miedo, la inseguridad y el rechazo a trabajar con dichos alumnos. El miedo puede ser una reacción facilitadora en ciertos escenarios, pero hemos de ser conscientes de que éste no se convierta en la base sobre la que asentar o justificar una educación segregadora. Si nos paramos a preguntar, tanto a profesores que ejercen como a futuros docentes, sobre cómo trabajan o trabajarían con ACNEE, muchos de ellos justificarían su labor a la escasa formación que han recibido y al miedo e inseguridad que se deriva de ello. En todo lo expuesto anteriormente, también influye notablemente la propia perspectiva que tenga el profesor ante este tipo de alumnado, sus experiencias previas, su capacidad de afrontar un problema, etc. No nos olvidemos de la implicación de la familia, su actuación y actitud ante el problema, así como la actitud del grupo clase, los diagnósticos e informes médicos, la actuación de otros profesionales como pueden ser fisioterapeutas que trabajan con el alumno en cuestión.

Son muchas las barreras que se han constituido durante años en la educación de estos alumnos. Sin embargo, se trata de una realidad poliédrica con muchas caras desde las que intervenir para superar dichas barreras. Desde el planteamiento de este trabajo se ha hecho hincapié en las relaciones sociales que se establecen entre los alumnos en el área de EF. La finalidad de la propuesta de intervención didáctica de este trabajo es ayudar a un alumno con alteración en el lenguaje a mejorar sus relaciones sociales mediante una observación directa y análisis profundo de las mismas en el grupo.

4.2.1.- La formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad

Puesto que es el ámbito que nos compete, es imprescindible realizar un análisis de la formación permanente e inicial en atención a la diversidad que tienen los profesores de esta

área. Como en muchos otros casos, la formación del profesorado en general y, más en particular, en atención a la diversidad, quedan recogidas explícitamente en el ámbito teórico y legislativo.

Así, en el apartado de principios y fines de la educación expuestos en la LOE (2006) se expone que “los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado (...)” (p. 17165). Al igual que en su art. 72, en el que se dice que “las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (p. 17179).

Llama la atención que no se hace referencia a la formación del profesorado de EF, ni de ninguna otra área, en atención a la diversidad. Se habla de una formación del profesorado en general: estamos ante un ámbito que afecta al acto docente en esencia. Este problema queda recalado en investigaciones como, por ejemplo, la realizada en el año 2001 por García Ruso,

Al respecto procede señalar que en la evaluación de la Educación Física en la educación primaria, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, se ha puesto de manifiesto que los profesores demandan, en primer lugar, más formación para poder atender a la diversidad de alumnos. Los profesores reconocen abiertamente que carecen de base en este ámbito, y solicitan más formación para poder realizar proyectos curriculares innovadores, que requieren cambios fundamentales en su práctica docente para atender adecuadamente a la diversidad de alumnos. (p. 6)

La poca formación del profesorado de EF con respecto a este tema es preocupante. Asimismo, quizás dicha área es en la que más temor surge al tratar con ACNEE debido a que es el área donde el cuerpo del alumno y sus capacidades físicas están en constante movimiento. A ello se le suma la continua interacción con otros compañeros, espacios y materiales cambiantes, por lo que el riesgo de lesión o los peligros son más habituales.

Todo esto provoca una actitud reticente y de evasión por parte de los profesores. Muchos tememos que algún alumno se lesione y que de ello surjan demandas, por ejemplo. Compartimos la idea de Ríos Hernández (2009): “la carencia de formación en este ámbito puede inducir a temores diversos basados en el temor a lo desconocido, principalmente, a provocar lesiones y a las consecuencias legales que esto pueda comportar” (p. 91).

Este miedo de los docentes supone una limitación. Quizá sea la formación inicial el punto de partida para superarla y la formación continua la clave de mejora permanente como profesionales e individuos. Es por ello que si se pretende alcanzar una educación inclusiva, la

formación homogénea de los profesores no sea suficiente, cuando vivimos en una sociedad que se caracteriza por su heterogeneidad y, en definitiva, por su diversidad.

4.3.- LAS RELACIONES SOCIALES DE ALUMNOS CON ALTERACIONES EN EL LENGUAJE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

El currículum, los profesores de esta y otras áreas y los alumnos han otorgado al cuerpo un papel fundamental en las clases de EF. Por ello, cuando se habla de atención a la diversidad en dicha área, lo más habitual es pensar en alumnos con problemas motrices y de obesidad, por el hecho de que esos problemas están relacionados directamente con el cuerpo de la persona. A pesar de ello y teniendo como referente el desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos, no dejan de ser menos importantes los problemas sociales o de convivencia que se dan en las clases de EF. Dichos problemas hacen referencia, entre otros aspectos, a las relaciones sociales que se crean entre los alumnos, las cuales suelen establecerse a través del lenguaje, el habla, la comunicación.

Por lo tanto, si se considera que las relaciones sociales son un factor importante para el desarrollo de la persona y para el proceso socializador, ¿qué ocurre con aquellos alumnos que no pueden comunicarse? ¿Cómo establecen las relaciones con otros alumnos? Si apenas se dan esas relaciones entre alumnos, ¿se produce el desarrollo integral de la persona? ¿Se considerarían alumnos no integrados?

El proceso socializador del que se habla se entiende como el “proceso por el que los nuevos miembros se integran en la sociedad mediante el aprendizaje de sus instrumentos básicos de convivencia: lengua, creencias, hábitos, formas de comer o vestirse, ritmos vitales, etc.” (Guerrero Serón, 1996, p.36). Como se puede observar, la lengua es uno de los instrumentos básicos de convivencia, pero no el único. El cuerpo también desempeñará un papel decisivo en las relaciones que los alumnos establezcan entre sí o con el profesor.

El área de EF es un área muy propicia para que los alumnos establezcan relaciones sociales entre ellos, ya que hay una mayor libertad de actuación (los alumnos realizan las actividades hablando continuamente entre ellos, sin ser esto un motivo de castigo por parte del profesor), de movimiento (a diferencia de otras asignaturas, la EF requiere de un mayor movimiento del cuerpo para la realización de sus actividades) y de contacto (son muchas y muy diversas las situaciones de contacto que se dan entre los compañeros).

Cuando desaparece alguno de los elementos nombrados en el párrafo anterior pueden surgir problemas. En el caso de que no exista una comunicación a través del lenguaje, del habla, el alumno otorgará al cuerpo y a la comunicación no verbal una mayor relevancia dado que el

cuerpo es uno de los elementos principales al que recurre a la hora de comunicarse y establecer las relaciones sociales con sus compañeros. Según Díaz Peña y Vázquez Álvarez (1997):

El 70% de la comunicación es no verbal. Podemos señalar las siguientes categorías de comunicación no verbal:

- 1) Movimiento del cuerpo (gestos, movimientos de las manos, del cuerpo, etc.).
- 2) Características físicas (el físico, el atractivo, la estatura, peso, olores, etc.). (...)
- 3) Conducta de tacto, que incluye palmaditas en la espalda, coger a alguien por la mano, por el hombro, etc.
- 4) Características vocales, que incluyen la calidad de la voz (tono, ritmo, resonancia, inflexiones, etc.). A menudo, no es tanto lo que se dice, sino cómo se dice, lo que transmite el mensaje real.
- 5) Posición corporal. Por ejemplo: dar la espalda a uno. (p. 447)

Por otro lado, el rol del profesor será decisivo en la construcción de las relaciones sociales de los alumnos, en tanto que será el responsable de crear las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre los alumnos y favoreciendo el proceso de comunicación entre ellos. Como se ha expuesto anteriormente, esta comunicación no depende únicamente del lenguaje, ya que cuando hay un problema con el lenguaje, será el cuerpo quien asuma, aún más, su capacidad de comunicación.

Teniendo como referencia el periodo de prácticas, en el que se pudo observar a un alumno de 1º de E. Primaria con problemas de habla en sus clases de EF, se ha comprobado que su principal fuente de relación con los demás compañeros y con los profesores era su cuerpo. Si bien, sí, el lenguaje es la vía más común y fácil para establecer las relaciones sociales, no por ello debemos olvidar que el cuerpo es también uno de los elementos principales que cualquier persona utiliza para establecer relaciones. Dada la importancia que el área de EF le otorga al cuerpo, los docentes tienen la labor de dar a conocer las posibilidades comunicativas y de relación que ofrece el mismo.

5.- METODOLOGÍA

5.1.- METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo este trabajo de investigación es necesario definir qué tipo de metodología sostiene al mismo. Por ello, se especifica que se ha utilizado una metodología caracterizada por su trabajo cercano al contexto del objeto de estudio.

Por un lado, el trabajo de investigación se sitúa en el marco de la racionalidad práctica, lo que supone según Schwab (citado en López Pastor, 1999) “(...) la interpretación de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales y concretas” (p. 30). Además, tiene como base el denominado paradigma naturalista, el cual se distingue por:

- *La naturaleza de la realidad*: se parte del hecho de que hay múltiples realidades, y que la investigación divergirá a medida que avanza el conocimiento. Esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás.
- *La naturaleza de la relación investigador-objeto*: el investigador y las personas investigadas están interrelacionados e influyen uno en el otro.
- *La naturaleza de los enunciados legales*: las generalizaciones no son posibles. Lo máximo que se puede esperar son hipótesis de trabajo que se refieren a un contexto particular. (Guba, 1981, p. 149)

Por otro lado, la metodología utilizada en la elaboración de este trabajo responde a las características principales de la investigación cualitativa, las cuales son resumidas por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996):

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 32)

Además, y teniendo en cuenta que se está investigando sobre las relaciones sociales que establece un alumno, Flick (2004) señala que “la investigación cualitativa tiene relevancia

específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (p. 15).

Para profundizar en la definición de la metodología, este trabajo se sitúa en el enfoque sociocrítico, ya que la investigación se entiende “no como descripción e interpretación, sino en su carácter emancipativo y transformador” (González Morales, 2003, p. 133). Es decir, la investigación se ha realizado con la finalidad de cambiar una realidad social, de transformarla para mejorarla.

5.2.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de que la investigación cualitativa “se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable” (Silvia Negrete, 1993, p. 2), durante el estudio de campo se han utilizado instrumentos que recogen, precisamente, datos representativos sobre las personas o su conducta, como son la entrevista y las fichas de observación. Para aclarar conceptos, se va a proceder a definir cada uno de los instrumentos.

- Por un lado, se ha utilizado la entrevista con el objetivo de recoger información concreta sobre el alumno con alteración en el lenguaje, sus relaciones sociales (tanto con sus compañeros, como con profesores), sobre la formación del profesorado en atención a la diversidad, etc.

La entrevista se puede definir como una conversación verbal entre dos o más personas, donde el entrevistador formula una serie de preguntas relacionadas con un tema específico y el entrevistado da su versión de los hechos y responde a las mismas. Según Gómez Ferri, Grau Muñoz, Giulia Ingellis y Jabbaz este instrumento se caracteriza por componerse de tres elementos básicos:

- Las personas (entrevistador y entrevistado),
- la situación y,
- las reglas:
 - Cada uno tiene un papel claro (hablar y escuchar).
 - El entrevistador anima a que el otro hable y no se opone.
 - El encargado de organizar y mantener la conversación es el investigador. (pp. 7-8)

Además, la entrevista según Fontana y Frey (citados en Vargas Jiménez, 2012) “(...) permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que

informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (p. 123).

Dentro del campo de la entrevista como técnica de investigación, nos situamos en la entrevista enfocada, ya que Según Keatz D. (citado en I. Díaz y Andrés Ortiz, 2005),

Las preguntas se plantean en forma estandarizada, es más estructurada y cuenta con un foco de interés predeterminado hacia el que se orienta la conversación y mediante la cual se ha seleccionado a la persona objeto de la entrevista, pretende dar respuesta a cuestiones muy concretas; generalmente trata de probar hipótesis. (p. 14)

Concretamente, la entrevista fue elaborada y prefijada con anterioridad. De este modo, pudo ser revisada por el tutor de este trabajo. Dicha entrevista se compone de una serie de preguntas estructuradas en bloques temáticos, los cuales combinan tanto cuestiones abiertas como cerradas. Fue respondida por el profesor de EF del centro donde se encuentra el alumno objeto de estudio, durante el horario lectivo y con una duración de 12 minutos. Se llevó a cabo en la sala de profesores sin ninguna otra persona presente. Como instrumento para registrar las respuestas del entrevistado se ha utilizado una grabadora. Se ha de destacar que algunas preguntas no se formularon según estaban prefijadas, ya que la situación del entrevistado y de la entrevista obligó a modificar algunas palabras. A continuación se muestra el diseño de la entrevista realizada al profesor de EF. La transcripción de los datos recogidos aparece en el Apéndice 1.

Bloque I: Formación y atención a la diversidad

1. La atención a la diversidad está presente en todas las clases de Educación Física. ¿Podría explicar qué significa para usted este término? ¿Qué conoce sobre el mismo?
2. ¿Cuál es su formación con respecto a la atención a la diversidad?
3. ¿Ha realizado algún curso, durante su formación permanente, sobre atención a la diversidad?
4. ¿Considera suficiente la formación recibida y los años de experiencia como maestro para entender y abarcar la atención a la diversidad en el aula?
5. ¿Existe un rechazo o miedo hacia los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿A qué cree que se puede deber?

Bloque II: Profesorado y familias

6. ¿Cree que debería haber una actuación conjunta entre los profesores que tratan con los mismos alumnos con necesidades educativas especiales o es un trabajo individual de cada profesor? ¿Por qué lo considera así?
7. ¿Juega un papel importante la familia en cuanto a la atención a la diversidad? ¿Debe el centro tener en cuenta a las familias para realizar su actuación con respecto a este tipo de alumnado? ¿Lo hace?

Bloque III: Educación Física y atención a la diversidad

8. En otras áreas como Matemáticas o Lengua Castellana existen horas de apoyo para cierto tipo de alumnado. ¿Considera que en el área de Educación Física también deberían existir esos apoyos? ¿Los hay?
9. Como profesor de Educación Física, ¿tiene en cuenta la diversidad del alumno en sus clases? ¿Cuáles son los elementos de la clase que más tiene en consideración: los alumnos, el material, las agrupaciones?
10. ¿Cómo tratan los compañeros de una clase a los alumnos con más dificultades en las clases de Educación Física?
11. En el caso concreto de X, ¿qué hace para que participe en las clases de Educación Física?
12. ¿Cómo establece las relaciones sociales X con sus compañeros en las clases de Educación Física?
13. ¿Existe rechazo hacia dicho alumno por parte de sus compañeros?
14. ¿Realiza algún tipo de actuación para que dicho rechazo desaparezca y el alumno consiga relacionarse más en a menudo con sus compañeros?
15. ¿Los recursos materiales y económicos son un inconveniente para atender a dicha diversidad? ¿Considera que con otros recursos la atención a la diversidad se trataría mejor?

Tabla 1. Diseño de entrevista estructurada en profundidad

- Por otro lado, se ha utilizado la observación como técnica de recogida de datos, y más concretamente y como instrumento de investigación, se ha utilizado las fichas de observación.

La observación se considera una técnica que proporciona datos importantes y trascendentes para la investigación, ya que realiza un trabajo cercano al problema en cuestión y al entorno que le rodea. Además, permite contrastar lo observado en la realidad con la información recibida en la entrevista.

De este modo, Ruiz Olabuénaga e Ispizua (citados en Valles, 1999) exponen lo siguiente:

La observación es una de las actividades comunes de la vida diaria...Esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa:

- Orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.
- Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales...
- Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión. (p. 143)

Las condiciones que exponen dichos autores son las utilizadas a la hora de elaborar la ficha de observación, ya que está orientada al objetivo concreto de la investigación y planificada metódicamente en aspectos y personas. Además, en el apartado de análisis y conclusiones se relaciona con la teoría expuesta en el marco teórico para, de esta manera, someterla a controles de veracidad y fiabilidad.

La observación realizada en cinco clases de EF durante las cuales se ha podido recoger datos sobre el alumno con problemas de socialización derivados de su alteración en el lenguaje, sobre sus compañeros y sobre su profesor, ha resultado ser una experiencia apasionante. Asimismo, me ha ayudado a la hora de planificar y elaborar una clase de EF, la cual pretende dar solución al problema en cuestión.

La ficha de observación está diseñada a partir de ítems dirigidos tanto al alumno en cuestión como a sus compañeros. Además, están encaminados a recoger información sobre el objeto de estudio de esta investigación: relaciones sociales que establece un alumno con alteración en el lenguaje en las clases de EF.

A continuación se muestra el diseño de la ficha de observación. Los apuntes sobre la misma quedan recogidos en el Apéndice 2.

Día:	Observación
¿Cómo se relaciona el alumno con sus compañeros en las clases de Educación Física?	
¿Cuántas veces hace el alumno por relacionarse con sus compañeros?	
¿Participa en las actividades o se ausenta?	
Ante una situación que requiere diálogo con sus compañeros o profesor, ¿cómo participa?	
¿Utiliza el cuerpo o el lenguaje para relacionarse con sus compañeros?	
¿Cómo se comporta cuando alguien se quiere relacionar con él?	
¿Los demás alumnos de la clase quieren realizar las actividades con él o intentan evitarle?	
¿Qué hacen los demás compañeros para explicarle una actividad en caso de que no la entienda o no se haya enterado?	

Tabla 2. Diseño de ficha de observación

5.3.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El objeto de estudio del que parte esta investigación son las relaciones sociales que establece un alumno con alteración en el lenguaje en las clases de EF. Para intentar dar solución a dicho problema y tras haber analizado al alumno en sus clases de EF y realizado una entrevista al profesor de dicha área, se planificó y llevó a cabo una propuesta de intervención educativa. La propuesta se enfocó a los retos cooperativos, debido, entre otras cosas, a su facilidad para crear situaciones en las que se establecen relaciones sociales entre los participantes. Para aclarar conceptos, Velázquez (2003) define los retos cooperativos como,

Actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable ambientadas en un entorno fantástico de aventuras y planteadas en formas de reto colectivo donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple, adaptando sus acciones a las características de todas y cada uno de sus participantes. (p. 12)

Uno de los objetivos que persigue la propuesta de intervención educativa es que el alumno en cuestión mejore sus relaciones sociales. Según Velázquez (2012, p.3), existen diferentes investigaciones que han demostrado que este tipo de metodología aplicada a la EF favorece la inclusión de los alumnos con discapacidad (Cervantes, Cohen, Hersman y Barrett, 2007; Grenier, Dyson y Yeaton, 2005) y mejoran las competencias sociales y las relaciones interpersonales del alumnado (Barba, 2010; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Goudas y Magotsiou, 2009; Polvi y Telama, 2000; Velázquez, 2012a).

Concretamente se llevó a cabo una sesión en el área de EF en la que se trabajaron los retos cooperativos en un Centro Rural Agrupado de la provincia de Segovia, con 16 alumnos pertenecientes al primer ciclo de E. Primaria. A la hora de planificarla se tuvo en cuenta el marco teórico, las observaciones y la entrevista realizada en este trabajo de investigación.

Dicha sesión queda enmarcada dentro de una UD denominada *La cooperación a través de los retos cooperativos*, la cual se compone de tres sesiones (*Todos juntos, Ayúdame a conseguirlo* y *El carro de las ayudas*) en las que se trabaja con una metodología de aprendizaje cooperativo.

Los contenidos que se desarrollan durante estas tres sesiones hacen referencia al Real Decreto 1513-2006, de 8 de diciembre. Concretamente, derivan del bloque II: Habilidades motrices, y del bloque V: Juegos y actividades deportivas:

- Trabajo de cooperación en los distintos juegos, aceptando y comprendiendo tanto las norma como las opiniones de los compañeros.

- Confianza en las propias posibilidades y en la de los demás a la hora de superar los retos cooperativos.
- Valoración del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.
- Utilización y control de las habilidades motrices para resolver retos cooperativos.
- Participación favorable de los alumnos en las actividades, aceptando las diferencias que existen entre ellos.

Por otro lado, los objetivos que se pretenden alcanzar con los alumnos en la UD son los siguientes:

- Respetar las normas de cada reto cooperativo. Las que dicta el profesor y las que aparecen en las tarjetas.
- Consensuar a través del diálogo la solución a cada reto cooperativo.
- Mejorar las relaciones sociales a través de la participación en la resolución de los retos cooperativos.

El tercer objetivo es el que se desarrolla en la propuesta de intervención (véase apéndice 3. “*Todos juntos*”). Como se puede observar, hace referencia explícita al objeto de estudio de este trabajo, ya que se pretende que el alumno en cuestión establezca y mejore sus relaciones sociales con los demás alumnos de clase.

Por otra parte, con el fin de mejorar dicha actuación, se analizaron las posibles ventajas e inconvenientes que puede plantear este tipo de metodología. Para ello, se ha elaborado una tabla basada en Velázquez (2003):

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> -Es apto para todo tipo alumnado. (Primaria, secundaria, ACNE...). -Favorece las habilidades sociales de comunicación, diálogo, regulación de conflictos, etc. -Desarrolla la creatividad y el pensamiento lateral, es decir, hay veces que el alumnado nos sorprende con soluciones que no esperábamos. -Fomenta la autonomía del alumnado, tanto individual como dentro de un colectivo. -Hace protagonista al alumnado de su propio aprendizaje. El alumnado percibe los logros como suyos, mientras que el profesor solo encamina el aprendizaje. -No requiere materiales difíciles de encontrar 	<ul style="list-style-type: none"> -Que aparezca el protagonismo de los más mayores o más hábiles. Ante este tipo de situaciones el profesor deberá actuar para favorecer la participación de todo el grupo. -Aparece el método de ensayo-error, en lugar de la reflexión-acción. -Los retos cooperativos pueden resultar complicados en grupos que solo han trabajado con metodologías individualistas y directivas.

dentro de nuestra escuela. -Hace entender al alumnado que el trabajo grupal trabajado de forma cooperativa supera con creces todas las individualidades.	
---	--

Tabla 3. Ventajas e inconvenientes de plantear retos cooperativos

Como se puede observar, una de las ventajas de los retos cooperativos es que favorecen las habilidades sociales de comunicación, dialogo, regulación de conflictos, etc., haciendo alusión precisamente al objetivo que se persigue con la propuesta de intervención. Pero también se exponen tres inconvenientes, los cuales aparecieron en la propuesta de intervención. La propuesta de intervención llevada a cabo queda recogida en el Apéndice 3

6.- EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

A la hora de analizar y exponer los resultados de la propuesta de intervención, se han tenido en cuenta dos de los métodos expuestos por Guba (1983):

- Establecer la corroboración o coherencia estructural: es decir, comprobar cada dato y la interpretación con todos los otros, para asegurarse de que no existen conflictos internos ni contradicciones. Por supuesto, los ítems de datos particulares pueden entrar en conflicto porque vienen de diferentes fuentes, representan diferentes perspectivas, etc.
- Establecer adecuación referencial: es decir, comprobar los análisis e interpretaciones que se hacen después de la terminación de una porción del trabajo de campo, con documentos, grabaciones, films, etc., que fueron recogidos o producidos especialmente con este propósito mientras el estudio se estaba realizando. (p.159)

6.1.- RESULTADOS ENTREVISTA ENFOCADA

Se compone de 15 preguntas, todas ellas encaminadas al objeto de estudio en cuestión y estructuradas en tres bloques temáticos (véase apéndice 1. Entrevista al profesor de Educación Física).

-La formación y atención a la diversidad.

La persona entrevistada (profesor de EF del alumno objeto de estudio) definió el término de atención a la diversidad como: “adaptar las características y el trabajo que tú hagas, a los

alumnos que tengas. Tratar de adaptarse a ellos y que ellos realicen las actividades que tu propongas de la mejor manera posible”.

En cuanto a su formación en dicho campo, comentó que en la universidad no estudió el tema como tal y que por lo tanto, optó por realizar cursos de formación permanente.

También se habló sobre el rechazo que puede existir por parte de los profesores a trabajar con este tipo de alumnos, y comentó que no siente miedo a la hora de tratar con dichos alumnos, pero si un cierto respeto hacia lo que pueda pasarle.

-El profesorado y las familias

En este bloque temático en el que se preguntó sobre la actuación conjunta entre los profesores del centro y la implicación de las familias con el mismo, el profesor, por un lado, aseguró que sí que se realiza un trabajo conjunto entre profesores, pero que esas actuaciones deberían ser más regulares.

Por el otro lado, el profesor comentó que para dar solución a los problemas de los alumnos, lo fundamental es que la familia lo detecte y a partir de ahí, realizar una actuación conjunta. Además aseguró que se tiene en cuenta a las familias a través de encuestas y reuniones y que la comunicación con la familia del alumno en cuestión es mucho más fluida que con otras.

-La Educación Física y la atención a la diversidad

En cuanto a las horas de apoyo del alumno en las clases de EF, comentó que el alumno recibe apoyo por parte de un fisioterapeuta; aún así aseguró que no le vendría mal más apoyo en EF. También expone que las prioridades del centro están en el área de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.

Asimismo, se preguntó sobre el trato de los compañeros de la clase hacia dicho alumno, ante lo cual respondió que una de las actuaciones principales que se realizan es nombrar a un compañero de clase para que se coloque como su pareja y le ayude a realizar las actividades, fomentando una especie de enseñanza recíproca. A su vez comentó que esta actuación les fastidia en ocasiones ya que, según el profesor, es limitar a un compañero.

También se habló sobre cómo y qué se tenía en cuenta en sus clases de EF para atender a la diversidad. Respondió que el material no es muy necesario para actuar ante la diversidad y que lo que más se mira es a los alumnos, al grupo y a sus posibilidades.

En relación a esto, se preguntó también sobre la participación del alumno en las clases de EF. El entrevistado comentó que realiza dos actuaciones: una enseñanza recíproca, es decir, un trabajo por parejas, ya que a nivel individual, en el momento en que dejas solo al alumno, se pierde y se evade; y dar instrucciones cortas, pequeñas, para que él las pueda seguir.

Una de las preguntas que más información puede ofrecer a esta investigación es precisamente la que hace referencia a cómo establece las relaciones sociales el alumno en cuestión con sus compañeros. La primera respuesta que se obtuvo por parte del entrevistado es que las relaciones que establece son escasas. Además, planteó la idea de que conforme avanza en edad, las diferencias entre él y sus compañeros son más evidentes. Con respecto a cómo establece las relaciones, comentó que sobre todo utiliza el cuerpo porque su lenguaje no es entendible, y acciones como coger, agarrar con la mano, mirar y realizar gestos.

En este tercer bloque temático, también se hace referencia al rechazo que pueda sufrir dicho alumno por parte de los demás compañeros. El profesor explicó que no es rechazo lo que ocurre. Sus palabras exactas fueron “tener que ayudar a un compañero, lo aceptan de buen grado, pero el tiempo tiene que ser reducido porque si no, se cansan”.

En la línea de lo comentado anteriormente, se le preguntó sobre sus actuaciones para que el alumno consiga relacionarse más en adelante con sus compañeros. Afirmó que lo que siempre se pretende es integrarlo en el grupo a través de premisas a sus compañeros del tipo “venga, vamos a echar una mano a X”. Aunque también expuso que otras veces es él quien le ayuda en las actividades.

Por último se preguntó sobre los inconvenientes y problemas materiales y económicos que podían surgir a la hora de atender la diversidad. El entrevistado hizo referencia a los recursos humanos y a los recursos de material: “por supuesto que cuanto más variedad de materiales tengas, más opciones tienes de encontrar que ese alumno realice distintas actividades”. Concluyó diciendo que no considera que los materiales sean imprescindibles.

6.2.-RESULTADOS FICHAS DE OBSERVACIÓN

Los ítems que componen dichas fichas están encaminados a observar las relaciones sociales que establece un alumno con el resto de compañeros en las clases de EF.

Las fichas de observación se utilizaron durante cinco clases. Se obtuvieron los siguientes resultados (véase apéndice 2. Fichas de observación):

-¿Cómo se relaciona el alumno con sus compañeros en las clases de Educación Física?

- El alumno, en dos de los cinco días observados, realiza las actividades sin relacionarse con ningún otro compañero.
- En los días restantes, las conductas más comunes para relacionarse con sus compañeros han sido las siguientes:

Agarrar, ya sea de la mano o del cuello, a sus compañeros.

Colocarse enfrente de otro alumno, dar voces y realizar gestos acompañados de alguna palabra “aquí”, “yo”, “sí”, “no”, “hola” y “bien”.

-¿Cuántas veces hace el alumno por relacionarse con sus compañeros?

- Cuando más intenta relacionarse con sus compañeros son durante las actividades en pequeños grupos.
- Se pueden contar las veces que el alumno hizo por relacionarse con sus compañeros en las clases observadas: 7.

-¿Participa en las actividades o se ausenta?

- En casi todas las actividades el alumno se ausenta. Apenas mantiene la atención en la actividad durante 5 minutos.
- Cuando participa es por insistencia del profesor o porque imita a algún compañero.
- Por destacar alguna actuación:
 - El profesor explica la actividad y el alumno sale corriendo antes de que acabe la explicación.
 - Comienza una actividad, el alumno la realiza durante 5 minutos. Posteriormente se sienta en la arena, juega con ella y observa el desarrollo de la clase.

-Ante una situación que requiere diálogo con sus compañeros o profesor, ¿cómo participa?

- En el transcurso de las clases se intentan evitar las situaciones que requieren que el alumno hable. De este modo,
 - Cuando tiene alguna duda, antes de dejarle que se explique, los compañeros o el profesor le interrumpen y se lo explican.
 - En las contadas ocasiones en las que el alumno quiere decir o comunicar algo utiliza su cuerpo. A través de gestos indica lo que necesita. Las palabras que se han podido escuchar han sido: “hola” “adiós” “yo” “pis” “aquí” y “bien”.

-¿Utiliza el cuerpo o el lenguaje para relacionarse con sus compañeros?

- En los tres días en que el alumno se ha relacionado con sus compañeros se pudo observar que lo más utilizado fue su cuerpo. Pocas fueron las veces que pronunció alguna palabra.

-¿Cómo se comporta cuando alguien se quiere relacionar con él?

- En ocasiones de forma violenta. Por ejemplo: un compañero se acerca y le agarra de la mano para hablar o jugar con él y éste le golpea o se suelta de su mano y se va corriendo.
- Lo más frecuente era que el alumno no atendiese al compañero que intentaba relacionarse con él.

-¿Los demás alumnos de la clase quieren realizar las actividades con él o intentan evitarle?

- Han sido cuatro los alumnos que durante estos cinco días han intentado o han realizado las actividades junto a él. Ellos cuatro no intentaban evitarle; sin embargo el resto de la clase, sí. Estas son las situaciones observadas:
 - Estando un círculo, el alumno en cuestión se acerca por detrás a otro compañero para abrazarle, pero éste le quita las manos y se mueve de sitio para juntarse con otros compañeros.
 - Durante los juegos: el alumno eliminaba a otro compañero; sin embargo éste último no hacía caso y seguía jugando.

-¿Qué hacen los demás compañeros para explicarle una actividad en caso de que no la entienda o no se haya enterado?

- Le agarran del brazo y se ponen frente a él. Primero le comunican verbalmente qué tiene que hacer, pero seguidamente se ponen ellos mismos de ejemplo para que éste repita sus movimientos.
- En ocasiones acuden al profesor para que se lo explique de nuevo.

Para ver las fichas de observación desarrolladas recurrir al Apéndice 2

6.3.- CONTRASTE ENTRE ENTREVISTA Y FICHA DE OBSERVACIÓN

Después de analizar los dos instrumentos de recogida de datos, se va a proceder a contrastarlos, con la finalidad de dar más credibilidad a las conclusiones posteriores.

Tema	Contraste entre entrevista y ficha de observación
<i>Participación del alumno en las clases de EF</i>	En la entrevista se expone que el trabajo se realiza en parejas o en grupo para conseguir que el alumno participe en las actividades. En la observación queda reflejado que la única manera de hacerle

	participar es de ese modo. A pesar de ello, en un alto porcentaje de veces no participa en las actividades.
<i>Relación del alumno con los compañeros.</i>	En la entrevista, al igual que en la ficha de observación, se recogen datos de este tema. En los dos queda reflejado que las relaciones que establece son escasas. Se observó que el alumno no busca relacionarse con otros compañeros. Esto coincide con lo comentado por el profesor sobre que los alumnos terminan cansándose de ser su pareja.
<i>Relación de los demás alumnos con él.</i>	En la entrevista se habla de una relación “obligada”, ya que el profesor les impone que tengan que realizar actividades con él. En las fichas de observación queda recogido que tan solo cuatro alumnos intentan relacionarse con él, mientras que los demás tratan de evitarle.
<i>Forma de establecer la relación con sus compañeros</i>	Tanto en la entrevista como en las fichas de observación se recoge que lo principal que utiliza para relacionarse es su cuerpo.

Tabla 4. Contraste entre los instrumentos de investigación

6.4.- RESULTADOS PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

A raíz de la UD planificada y las actividades puestas en marcha, los resultados fueron significativos. En el análisis de los resultados, se recalcan dos aspectos clave de la sesión. En cada uno de ellos se expondrá las relaciones sociales que se establecieron.

-Explicación de los retos cooperativos

Las explicaciones se dieron a través de tarjetas. Una tarjeta por cada actividad:

- Cada alumno quería tener la tarjeta para poder leerla. Los alumnos que formaban el grupo se sentaban y escuchan al lector de la tarjeta.
- Antes de leer la tarjeta los alumnos consensuaban quién la leía.
- Casi siempre, al final de la lectura, los alumnos comentaban qué había que hacer para superar el reto.

- Después de leerla y antes de iniciar el reto, los alumnos hablaban sobre cómo se debía resolver.
- En el caso concreto del alumno objeto de estudio, se sentaba mientras sus compañeros leían las tarjetas. Al ser cuatro en el grupo, los compañeros le hacían quedarse quieto y sentado para escucharles.

-Resolución de los retos cooperativos

- El profesor intervino en dos retos, para explicarlo de nuevo ya que los alumnos no lo estaban realizando correctamente.
- Durante el desarrollo de las actividades, y en todos los grupos, surgía uno o dos alumnos que dirigían la actividad.
- En uno de los retos cooperativos, un compañero por iniciativa propia, realizó la actividad de la mano del alumno con problemas.
- En las demás actividades, el grupo necesitaba de la participación del alumno para resolver el reto, por lo que no se dio la situación de que el alumno se evadiese. A su vez, éste necesitaba de sus compañeros para superar el reto, por lo que en todas las actividades:
 - o El alumno necesitaba relacionarse con sus compañeros.
 - o A su vez, sus compañeros precisaban de una comunicación con él para resolver el reto.
- Al finalizar los retos, el alumno abrazaba a sus compañeros.

7.-ANÁLISIS DE LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE SE HA DESARROLLADO.

CONCLUSIONES

7.1.- OPORTUNIDADES O LIMITACIONES

Sin duda el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación ofrece una serie de oportunidades, tales como:

- Trabajo cercano al objeto de investigación.
- Análisis y transformación de una realidad educativa actual e interesante.
- Trabajo interdisciplinar entre los docentes del centro.
- Hacer aún más accesible la EF a los alumnos con algún tipo de problemas.

Durante el transcurso de la investigación, también han surgido algunas complicaciones y limitaciones, debidas al contexto en el que se ha realizado la investigación:

- Uno de los instrumentos que se han utilizado para recoger datos ha sido la ficha de observación. Con esto han surgido dos problemas:
 - o Mientras se observaba, se desarrollaba la clase. Por lo que resultaba complejo compaginar las dos acciones: tomar notas y reflexionar; algunos detalles no pudieron ser observados.
 - o Hubiese sido significativo el observar más clases, pero no fue posible porque se acababa el periodo de prácticas y en algunas clases el alumno no estaba ya que trabajaba con el fisioterapeuta.
- Se podrían haber realizado más entrevistas a otros docentes que trabajan con el alumno, pero la extensión del trabajo limitaba este aspecto.
- En cuanto a la propuesta de intervención también surgieron problemas:
 - o Los alumnos están acostumbrados a metodologías directivas y de carácter individual. Los retos cooperativos requerían de cierta autonomía en los alumnos, lo que en muchas ocasiones fue un problema para el desarrollo de la sesión ya que en ocasiones recurrían al profesor para preguntar qué había que hacer.
 - o Se pretendía llevar a cabo tres sesiones. No fue así por dos razones: 1) se agotaban los días para realizarlas durante el periodo de prácticas; 2) el alumno no asistió a muchas de las clases porque estaba con el fisioterapeuta.

7.2.- CONCLUSIONES

7.2.1.- Análisis de la credibilidad del estudio

Antes de exponer las conclusiones finales de este trabajo, se va a proceder a realizar un análisis de la credibilidad del estudio.

Los dos instrumentos utilizados para recoger datos han ido la entrevista y las fichas de observación. Se han utilizado por tres razones principales: la primera, porque responde a la

lógica de la importancia de estar cerca del problema para analizarlo y darle solución (cuanto más cerca de él, mejor será su investigación); la segunda, porque son instrumentos que recogen datos reales y muy concretos, según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), “(...) los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc.” (P. 62); y la tercera, porque son instrumentos que se pueden contrastar.

Además, la entrevista y las fichas de observación guardan una relación específica, dado que las dos ofrecen información sobre el mismo caso y se puede realizar un análisis comparativo para obtener más credibilidad: por un lado, la realidad (ficha de observación); y por el otro, el punto de vista de su entorno (entrevista a profesor). “Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros”. (*ibíd.*)

Con la finalidad de la que la investigación sea más fiable, también se han tenido en cuenta los diferentes criterios de credibilidad que expone Guba (1983, pp. 152-154). En la siguiente tabla se describe cada uno de ellos y se demuestra su cumplimiento en la investigación.

<i>Criterio de credibilidad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Cumplimiento del criterio en la investigación</i>
Valor de Verdad	Contraste de mis interpretaciones con las fuentes de recogida de datos	Trabajo prolongado, con un relevante análisis documental y una continua observación junto con una entrevista. La comprobación y la triangulación quedan reflejadas en las conclusiones.
Aplicabilidad	No se pueden establecer generalizaciones. El contexto en el que se desarrolla cambia constantemente.	Descripción del contexto y triangulación de instrumentos de investigación. La investigación fue realizada en un colegio, por lo que el contexto está en continuo cambio. No se establecen generalizaciones ya que el objeto a

		investigar es un alumno, y cada alumno es diferente.
Consistencia	Los resultados de la investigación no son resultados estables, ya que se basan en una realidad cambiante.	No se establecen resultados fijos, ya que la realidad que se observó no es estable. El colegio, los alumnos, los profesores, y la enseñanza varían constantemente.
Neutralidad	Objetividad de los datos recogidos. Influencia de las propias predisposiciones.	Los datos recogidos tratan de ser objetivos, fundamentados y relacionados con el marco teórico. A pesar de ello, el investigador influye sobre ellos, ya que es un instrumento de la investigación.

Tabla 5. Criterios de credibilidad propios de la investigación

Los análisis realizados tratan de responder a la lógica de la triangulación: se han recogido datos de diferentes perspectivas, fuentes y métodos, contrastando la información y considerando las diversas interpretaciones. Según Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez (2006), “la triangulación es un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista (...)”.

7.2.2.- Conclusiones generales

Teniendo en cuenta los criterios de credibilidad y la lógica de la triangulación, las conclusiones que podemos extraer, tras analizar los datos recogidos en la entrevista, en las fichas de observación y en la propuesta de intervención, son las siguientes:

-Conocimientos del profesor de EF sobre la atención a la diversidad

- La definición que el profesor dio de este término hace referencia precisamente a la definición de García Ruso (2001, p. 3) expuesta en el marco teórico (véase marco teórico, p 13). Las dos definiciones coinciden en que cada alumno es diferente y por lo tanto, el trabajo debe ser individualizado.
- En las clases observadas, el alumno en cuestión no solía participar, por lo que algunas actividades no responden a ese trabajo individualizado del que se habla en la entrevista.
- Con la propuesta de intervención, el alumno participó en las actividades. No era un trabajo individualizado como tal, pero sí era un trabajo en grupo que requería de la

colaboración de todos para conseguir un objetivo, lo que provocó la implicación del alumno en la clase, y por lo tanto, la mejora de sus relaciones sociales.

-Formación del profesor en atención a la diversidad

- El profesor recalcó que en la universidad no estudió la atención a la diversidad y que por eso se decantó por realizar cursos de formación permanente. Si analizamos la LOE (véase marco teórico, pp. 16-17), se puede observar que, aún siendo la actual Ley educativa, no recoge la formación permanente del profesorado de EF en cuanto a la atención a la diversidad. Además, en el marco teórico (véase marco teórico, p. 20) se expone que “los profesores reconocen abiertamente que carecen de base en este ámbito, y solicitan más formación para poder realizar proyectos curriculares innovadores” (García Ruso, 2001, p. 6). De ahí que busquen diferentes maneras de formarse en dicho tema.

-Rechazo por parte de los profesores a tratar con este tipo de alumnos:

- El profesor no siente miedo a la hora de tratar con dichos alumnos, pero sí un cierto respeto hacia lo que pueda pasarle al alumno. Esta idea coincide con lo comentado por Ríos Hernández (2009), “la carencia de formación en este ámbito puede inducir a temores diversos basados en el temor a lo desconocido, principalmente, a provocar lesiones y a las consecuencias legales que esto pueda comportar” (p. 91).

-El profesorado y las familias

- Cada profesor trabaja de una manera diferente con el alumno. No existe un trabajo conjunto entre ellos.
- La familia es el factor más importante para atender a la diversidad. Trabajo recíproco entre el centro y la familia.

-Recursos para atender a la diversidad en Educación Física

- El alumno recibe apoyo por parte de un fisioterapeuta, pero no es suficiente.
- Los recursos están orientados a utilizarse en otras áreas como Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Esta falta de recursos hace referencia a una de las barreras que expone Ríos Hernández (2009, p. 88), y que habla sobre la falta de recursos económicos en los centros para atender a dicha diversidad.

-Trato de los compañeros de la clase hacia dicho alumno. Participación en las clases.

- Por norma general, los alumnos intentaban evitarle, tan solo cuatro hacían por relacionarse con él.
- Trabajo por parejas impuestas por el profesor. Consecuencia: los alumnos terminaban por no querer ponerse con él en otras actividades de agrupaciones libres.
- A través del trabajo en pequeños grupos, con una metodología de aprendizaje cooperativo, el alumno participó en las actividades como uno más, mejorando de esta manera sus relaciones sociales. Además, sus compañeros no le rechazaban, ya que necesitaban de su ayuda para continuar en las actividades.

-Relaciones sociales del alumno con sus compañeros

- Las relaciones que establece son escasas.
- Utiliza el cuerpo para relacionarse con sus compañeros porque su lenguaje no es entendible.
- Las acciones más comunes para comunicarse con otros compañeros son coger, agarrar con la mano, mirar y realizar gestos.
- Con la propuesta de intervención didáctica el alumno estuvo en constante relación con sus compañeros de grupo. Las relaciones sociales se establecían al leer la tarjeta (se juntaban para atender), durante el desarrollo de la actividad (unos necesitaban de otros para superar el reto, lo que suponía una constante relación) y al final del reto (abrazos entre los componentes del grupo).
- Para establecer relaciones sociales el lenguaje es clave, pero no imprescindible. La EF, el cuerpo y el trabajo en grupo hacen que las relaciones sociales fluyan sin necesidad de utilizar el lenguaje.

8.- ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO.

CONSIDERACIONES FINALES Y

RECOMENDACIONES

Este trabajo puede ser el inicio de una larga investigación debido al carácter actual del objeto de estudio y a su pretensión de transformar una realidad social concreta. Además, la atención a la diversidad cada vez está más presente en la sociedad y en las aulas –realidad social

en sí misma–, por lo que, para un futuro docente, es de vital importancia que se siga investigando sobre dicho tema. Solo de esta manera se podrá mejorar y cambiar la realidad educativa actual.

El alcance de este trabajo responde a los logros conseguidos con la investigación y concretamente con la propuesta de intervención:

- Transformación de una realidad educativa actual.
- Análisis de la participación de los ACNEE en las clases de EF.
- Se han creado situaciones para que el alumno establezca relaciones sociales con sus compañeros.
- El alumno ha conseguido establecer relaciones sociales con sus compañeros a través de los retos cooperativos.
- No es necesario utilizar la comunicación verbal para establecer relaciones sociales. El cuerpo es también un gran protagonista en las relaciones sociales.
- El trabajo con la familia y con los demás docentes que educan al alumno ayudará al desarrollo del mismo.

Es por esto, por lo que este trabajo podría dividirse en distintas líneas de investigación –atención a la diversidad en las clases de EF, los profesores y su formación en dicho aspecto, entre otras–, las cuales podrían incluso derivar en una investigación más a fondo para un Trabajo Fin de Máster o Tesis Doctoral.

9.- LISTA DE REFERENCIAS

Castaño Calle, R. (2010, Agosto). El Curriculum y la Atención a la Diversidad en las etapas de Educación Básica, Primaria, y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos: Revista educativa digital*. 6, 6-23. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746919> (Consulta: 25 de marzo de 2013).

Castejón Costa, J.L., y Miñano Pérez, P. (2011). La diversidad del alumnado y la educación especial. En Juan L. Castejón Costa y L. Navas (eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. (5-34). Alicante: Editorial Club Universitario.

Corrales Salguero, Antonio Rafael (2010, Mayo). La atención a la diversidad como base para la integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el área de educación física. *Revista de Educación Física para la paz*, 5, 28-44. <http://www.lapeonza-ne.unlugar.com/peonza-ne5.pdf> (Consulta: 9 de marzo de 2013).

Díaz Peña, J.C., y Vázquez Álvarez, A. (1997). Psicodidáctica de la educación física. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 1, 473-483. <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6627> (Consulta: 24 de junio de 2013)

Escarbajal Frutos, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, 161-179. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/7898/8365 (Consulta: 19 de marzo de 2013).

Fernández Tilve, Mª Dolores y Malvar Méndez, Mª Laura (2009). Una escuela inclusiva

para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro. *XXI, Revista de educación*, 11, 183-194.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4903/b15644698.pdf?sequence=3> (Consulta: 19 de marzo de 2013).

Flick, U. (2004). Investigación cualitativa: relevancia, historia y rasgos. En Flick, U, *Introducción a la Investigación Cualitativa* (15-27). Madrid: Morata S. L.

García Rodríguez, P., Jiménez Vicioso, J. y Moreno Sánchez, E. (2001). ¡No sé qué hacer con estos niños! Reflexiones en torno a la formación inicial de las maestras y maestros en Atención a la Diversidad. *XXI, Revista de Educación*, 3, 103-115.
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewArticle/595>
(Consulta: 28 de marzo de 2013).

García Ruso, Herminia María. (2001). La atención a la diversidad y la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(1), 1-10.
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227732530.pdf (Consulta: 9 de marzo de 2013).

Gómez Ferri, J. Grau Muñoz, A. Giulia Ingellis, A., y Jabbaz, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Grado de Relaciones Laborables y Recursos Humanos. Universidad de Valencia.

Gómez Montes, José Manuel, Royo García, P., y Serrano García, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Alcalá de Henares: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.

González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las Ciencias

Sociales. *Islas*, 45(138), 125-135. <http://es.scribd.com/doc/29823675/Los-paradigmas-de-investigacion-en-ciencias-sociales> (Consulta: 15 de junio de 2013).

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.

Guerrero Serón, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

I. Díaz, G. y Andrés Ortiz, R. (2005). *La entrevista cualitativa*. Curso sobre Cultura de Investigación universitaria. Universidad Mesoamericana.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

López Pastor, VM. (1999): *Prácticas de Evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

López Pastor, V., Pérez Pueyo, A., y Monjas Aguado, R. (2007, marzo). La atención a la diversidad en el área de Educación física. La integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Efdeportes*, 106. <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm> (Consulta: 11 de marzo de 2013).

Marbán Prieto, J. M. (2008). Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria. Universidad de Valladolid.

Méndez Domingo, María Félix. (2006). La atención a la diversidad en Educación Física. Propuesta de actuación docente. *Efdeportes*, 97. <http://www.efdeportes.com/efd97/diversid.htm> (Consulta: 11 de marzo de 2013).

Prado Pérez, José Rafael. (2004, mayo). La igualdad educativa en la interculturalidad. Hacia un perfil específico de la diversidad en Educación Física. *Efdeportes*, 72. <http://www.efdeportes.com/efd72/divers.htm> (Consulta: 11 de marzo de 2013).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2) http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm (Consulta: 14 de junio de 2013)

Vargas Jiménez, I. (20012, mayo). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3, 119-139.

Velázquez, C. (2003, enero). Desafíos físicos cooperativos. En *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 3, 12-15.

Velázquez, C. (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Ponencia en el CFIRE de Valencia*. http://cefirvalencia.edu.gva.es/web_valencia/cd/curso/ponenciaini.pdf (Consulta: 11 de junio de 2013)

APÉNDICES

APÉNDICE 1. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA AL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

A: Alumno de prácticas

P: Profesor de prácticas

A: Bueno, empecemos. La atención a la diversidad está presente en todas las clases de Educación Física, ¿podría explicar qué significa para usted este término y qué conoce sobre el mismo?

P: ¿Atención a la diversidad? Pues es muy fácil. Adaptar las características y el trabajo que tú hagas a los alumnos que tengas. Tratar de adaptarse a ellos y que ellos realicen las actividades que tu propongas de la mejor manera posible.

A: (Interrumpe a P)

A: ¿Cuál es tu formación con respecto a la atención a la diversidad?

P: Pues hombre, a nivel de estudios varios cursos y preocupación personal porque en la universidad no se trataba tal cual. Pero sobre todo, la experiencia docente, el día a día e ir aprendiendo poco a poco.

A: O sea, ¿has realizado algún curso, durante tu formación permanente, sobre atención a la diversidad?

P: Sí, en el CAP, en el CFIE, en el CPR, cada vez tienen un nombre diferente.

A: ¿Y considera suficiente la formación recibida y los años de experiencia como maestro para entender y abarcar la atención a la diversidad en el aula?

P: Hombre, la experiencia es un grado. La experiencia es la que da y quita razón, porque tú puedes plantear una UD con toda la atención a la diversidad, a los alumnos, a las características especiales de cada uno de ellos y luego puede que no te salga. Ahora, a través de la experiencia sabes y tienes métodos y estrategias para que esas UUDD te salgan. Luego la experiencia es importante, súper importante.

A: Por otro lado, ¿existe un rechazo o miedo hacia los alumnos con necesidades educativas especiales?

P: (Interrumpe a A) ¿De los profesores?

A: Sí, por parte de los profesores

P: No, en mi caso particular no. Sí que sientes, entre comillas, respeto. Depende de las dificultades que ese alumno tenga. Respeto...no voy a decir la palabra miedo. No es esa palabra. Pero sí, respeto, por posibles consecuencias que tenga, sobre todo en actividades que puedan entrañar algún riesgo para él.

A: Y ese respeto, ¿a qué cree que se puede deber?

P: Pues a miedo de la integridad del alumno en alguna actividad. En una actividad simplemente como es ir andando. Que temas que ese alumno por las características personales que tiene, o deficiencias físicas se te pueda caer. Entonces, eso en una clase de matemáticas que está en una silla no le puede pasar, pero ahí sí. Entonces, no es miedo, es respeto. Respeto, precaución, alerta. Te mantienes al tanto.

A: Teniendo como base la clase del primer ciclo del colegio, ¿cómo tratan los compañeros de una clase a los alumnos con más dificultades en las clases de Educación Física?

P: Pues luego depende de las dificultades que tenga ese alumno. En el caso concreto nuestro pues no es mucha la ayuda que recibe el alumno. Sí es cierto que en ocasiones, propones a algún alumno para que realice las actividades junto con X, en este caso, para que haya una especie de enseñanza recíproca, y un trabajo por parejas para que él pueda ir avanzando. Pero rechazo no siente. Ahora, la ayuda también les fastidia en ocasiones porque es limitar a otro compañero. Aún así, lo vamos haciendo de tal forma que vayas cambiando las parejas y las ayudas que cada uno tiene.

A: ¿Cree que debería haber una actuación conjunta entre los profesores que tratan con los mismos alumnos con necesidades educativas especiales o es un trabajo individual de cada profesor?

P: (Interrumpe a A): Ya se hace. Una cosa son las actuaciones conjuntas que se puedan llevar a cabo con cada alumno, pero luego a nivel individual es cada profesor el que, en su aula, en su asignatura, en su día a día, tiene que ir haciendo las adaptaciones que vaya creyendo más convenientes. Pero hay unos puntos comunes que se tratan, que se hablan y de los cuales se parte. No partimos de cero, hay unas reuniones en las cuales se habla sobre esos alumnos, sobre las dificultades que tienen, los avances, las características, y a partir de ahí se van modificando objetivos, lo que es una actuación curricular individualizada.

A: Por lo tanto, ¿considera que sí que es necesaria la actuación conjunta entre profesores?

P: Ya se hace, no es que *sea*. *Es* y se hace. Ahora bien, ¿que se pueda mejorar? Seguro. ¿Que tengan que ser más regulares o no...? Pues no lo sé, habría que hablarlo. Pero se hacen y muchas son alumnos que tienen, por suerte, grandes ayudas. ¿Qué podrían necesitar más? Pues posiblemente. Aquí, por ejemplo X, tiene *fisio*, tiene logopeda, tiene PT, tiene apoyos individuales, tiene desdobles. Entonces, es un alumno que está bastante bien atendido. Ahora, ¿qué podría tener más? Entonces no estaría integrado en el centro.

A: ¿Juega un papel importante la familia en cuanto a la atención a la diversidad?

P: (Interrumpe a A): Por su puesto, siempre. La familia es la primera, porque a veces te encuentras con familias que te mienten. Todo lo que aquí, entre comillas, no se consigue, en su casa es la bomba. Entonces, la familia es la primera que tiene que ver cuál es la posible problemática y a partir de ahí, actuar en conjunto, familia, padres, hermanos, colegio, todos.

A: ¿Debe el centro tener en cuenta a las familias para realizar su actuación con respecto a este tipo de alumnado? ¿Lo hace?

P: Se tiene, se tiene. Se las pasan encuestas, se tiene una comunicación, no voy a decir permanente, pero sí mucho más fluida que con otras familias, que con otros alumnos que no tienen ese tipo de problemas. Entonces está, no al día a día, pero sí se tiene reuniones periódicas con ellos.

A: ¿Y esas reuniones son a principio de curso, durante el curso?

P: Esas reuniones las marcan la tutora y la orientadora. Esos alumnos, normalmente, tienen sesiones de evaluación para ver cómo es su evaluación. Si por parte de la orientadora, para que luego los maestros nos reunimos y nos va dando una serie de pautas o posibles pautas a seguir. Entonces se hacen casi siempre. Además, luego, por las características de ellos, los padres están aquí bastante más tiempo que los de otros alumnos.

A: En otras áreas como Matemáticas o Lengua Castellana existen horas de apoyo para cierto tipo de alumnado, ¿considera que en el área de Educación Física también deberían existir esos apoyos? ¿Los hay?

P: Estaría bien, pero, se trata de prioridades. Este alumno estaría fenómeno que tuviera un apoyo en Educación Física. Ya tiene un *fisio*. Y los recursos de los que disponemos en el centro priorizan otra serie de cosas. En este caso, lenguaje y matemáticas que son problemas que él también tiene. Pero estaría bien que tuviera a alguien que le pueda dirigir un poco más a nivel individualizado en las mismas actividades que se van realizando con él.

A: Como profesor de Educación Física, ¿tiene en cuenta la diversidad del alumno en sus clases? ¿Cuáles son los elementos de la clase que más tiene en consideración: los alumnos, el material, las agrupaciones?

P: En primer lugar, para dar una clase de Educación Física, no es imprescindible el material. Se puede hacer con una bola de papel. Con lo cual, el material pues a veces sí es necesario mirar qué vas a hacer, o qué materiales, para que haya alumnos que lo puedan hacer y otros a lo mejor, que no lo puedan hacer. Pero sobre todo se mira a los alumnos, se mira al grupo y las posibilidades del grupo. Y dentro del propio grupo, haces actividades que sabes o que crees que algunos alumnos van a llegar y otros que saben que no van a llegar. Pero, no tenemos límites. Tenemos límites por abajo, por arriba no. Se buscan unos objetivos mínimos que puedan llegar todos, y a partir de ahí hasta donde se llegue.

A: En el caso concreto de X, ¿qué hace para que participe en las clases de Educación Física?

P: Pues sobre todo, hago dos cuestiones. Una la enseñanza recíproca, trabajo por parejas, trabajo en grupo, porque a nivel individual en el momento que le dejas solo se pierde, se evade, no

sigue las instrucciones. Damos instrucciones cortas, pequeñas, para que él las pueda ir haciendo y cuando hacemos algún trabajo en grupo suele ir de la mano de otro compañero, que es el que le ayuda y le dirige. Y aún así, no es fácil, porque hay que cambiarle de compañero

A: ¿Cómo establece las relaciones sociales X con sus compañeros en las clases de Educación Física?

P: Bueno, en Educación Física y en el resto de asignaturas. Es un niño que tiene una problemática muy importante. Entonces, las relaciones son escasas. Es un niño que el grupo conoce bien, sabe hasta dónde llega, sabe lo que tiene, lo que puede dar de sí, pero conforme van avanzando en edad, pues el niño tiene, no rechazo, pero sí que la distancia entre lo que puedan conseguir unos y lo que él consigue es mayor. Aún así, sus avances este año han sido increíbles: ya sube y baja escaleras.

A: ¿Y las relaciones cómo las establece? ¿Qué hace?

P: Pues sobre todo utiliza el cuerpo a cuerpo, el tocar, el coger. Porque su lenguaje no es entendible para nadie. Sus compañeros, hay muchas veces que se dan cuenta de lo que él quiere antes que tú. Pero sobre todo es eso, agarrar con la mano, la mirada, algún gesto es su forma básica de comunicarse.

A: ¿Existe rechazo hacia dicho alumno por parte de sus compañeros?

P: No, no es rechazo, pero sí que, en Educación Física que es de lo que estamos hablando, pues son alumnos en unas edades muy muy movidas y los juegos, actividades que hacemos pues también son movidos. Aunque no sean movidos, en ocasiones son los propios alumnos los que dirigen la actividad y la pueden hacer más o menos movida. Entonces claro, el hecho de tener que ayudar a un compañero lo aceptan de buen grado, pero el tiempo tiene que ser reducido porque si no se cansan.

A: ¿Realiza algún tipo de actuación para que dicho rechazo desaparezca y el alumno consiga relacionarse más en a menudo con sus compañeros?

P: No es rechazo ni miedo. Lo que tienes es “a ver si tenemos una sesión que no se caiga, que no pase nada”. Pero realizando cualquier actividad sencilla, pero no es ningún miedo. Y las actuaciones que se tienen, por supuesto, son de integrarles constantemente en el grupo. Lo que pasa que no siempre es fácil. Pero no tiene un rechazo. Si tratas de animar a sus compañeros diciendo, “pues venga, vamos a echar una mano a X”, “ayúdale por aquí”, “vamos hacer esto”. Y otras veces lo haces tú mismo. Pero dependiendo de los progresos que el niño va teniendo, así se va actuando. Otra cosa no podemos hacer.

A: ¿Los recursos materiales y económicos son un inconveniente para atender a dicha diversidad? ¿Considera que con otros recursos la atención a la diversidad se trataría mejor?

P: Podrían ser recursos humanos. De otro tipo, de materiales no lo sé. Hombre, por supuesto que cuanto más variedad de materiales tengas, más opciones tienes de encontrar que ese alumno realice distintas actividades. Pero yo no considero que los materiales sean imprescindibles, yo

creo que con los que tenemos en el centro, manteniéndolos y adquiriendo alguno nuevo, es suficiente.

A: Gracias.

P: Muchas gracias.

APÉNDICE 2. FICHAS DE OBSERVACIÓN

Día: 3/05/2013	Observación
¿Cómo se relaciona el alumno con sus compañeros en las clases de Educación Física?	Se acerca a ellos, les golpea en las manos y murmura. En los juegos de pilla-pilla dice alguna palabra como “aquí”, “yo”.
¿Cuántas veces hace el alumno por relacionarse con sus compañeros?	Tres veces.
¿Participa en las actividades o se ausenta?	En las actividades en pequeños grupos y en parejas participa. En las actividades individuales se ausenta, corre y se aleja de la actividad.
Ante una situación que requiere diálogo con sus compañeros o profesor, ¿cómo participa?	Utiliza el cuerpo para asentir o decir que no. Las manos para marcar direcciones y algún murmurio como “aquí”, “yo”.
¿Utiliza el cuerpo o el lenguaje para relacionarse con sus compañeros?	La mayor parte del tiempo utiliza el cuerpo para relacionarse.
¿Cómo se comporta cuando alguien se quiere relacionar con él?	Tiene afinidad con ciertos compañeros, siempre busca a un compañero en concreto, le abraza y siempre quiere realizar la actividad con él. Pero con los demás se comporta de manera más violenta: quita la mano si le agarran, les golpea, murmura enfadado.
¿Los demás alumnos de la clase quieren realizar las actividades con él o intentan evitarle?	En la mayoría de las actividades intentan evitarle, salvo cuatro compañeros. Surgen problemas en las actividades y los demás compañeros se cabrean con él porque no acata las normas.
¿Qué hacen los demás compañeros para explicarle una actividad en caso de que no la entienda o no se haya enterado?	Muchos directamente no se lo explican. Durante el desarrollo de las actividades le ignoran. Otro recurren al profesor para que se lo explique de nuevo y unos pocos utilizan gestos y palabras para que lo entienda. Lo ejemplifican y él imita.

Día: 9/05/2013	Observación
¿Cómo se relaciona el alumno con sus compañeros en las clases de Educación Física?	No se relaciona con sus compañeros. Se aísla y no realiza las actividades.
¿Cuántas veces hace el alumno por relacionarse con sus compañeros?	Ninguna.
¿Participa en las actividades o se ausenta?	En la primera actividad se queda parado, contra una pared. Se sienta y se queda jugando con la arena. Participa cuando el profesor incide en él.
Ante una situación que requiere diálogo con sus compañeros o profesor, ¿cómo participa?	El profesor explica y se limita a asentir con la cabeza.
¿Utiliza el cuerpo o el lenguaje para relacionarse con sus compañeros?	Utiliza el cuerpo, imita a sus compañeros.
¿Cómo se comporta cuando alguien se quiere relacionar con él?	En una actividad, una alumna intenta ayudarlo y éste se dedica a ir detrás de ella imitando sus movimientos.
¿Los demás alumnos de la clase quieren realizar las actividades con él o intentan evitarle?	Son cuatro los alumnos que quieren realizar las actividades, pero él solo acepta la ayuda de uno de los cuatro compañeros. Sin embargo, los demás alumnos en un juego de pilla-pilla, pasan por su lado y no le dan. No quieren jugar con él.
¿Qué hacen los demás compañeros para explicarle una actividad en caso de que no la entienda o no se haya enterado?	Le dirigen con el cuerpo, le indican por dónde ir o qué hacer.

Día: 10/05/2013	Observación
¿Cómo se relaciona el alumno con sus compañeros en las clases de Educación Física?	No se ha relacionado con ningún compañero. No ha hablado ni se ha acercado a ningún compañero durante la clase.
¿Cuántas veces hace el alumno por relacionarse con sus compañeros?	Ninguna
¿Participa en las actividades o se ausenta?	Participa cuando el profesor insiste. Cuando algún compañero pasa por su lado le imita y sigue la actividad.
Ante una situación que requiere diálogo con sus compañeros o profesor, ¿cómo participa?	Escucha, no habla. Tan solo dice “sí” o “no”.
¿Utiliza el cuerpo o el lenguaje para relacionarse con sus compañeros?	Combina los murmullos con gestos con las manos.
¿Cómo se comporta cuando alguien se quiere relacionar con él?	Huye de las ayudas. Solo busca a un compañero en concreto para realizar las actividades con él.
¿Los demás alumnos de la clase quieren realizar las actividades con él o intentan evitarle?	Se queda al margen en la actividad. Tres alumnos van a realizar la actividad con él, pero éste se niega.
¿Qué hacen los demás compañeros para explicarle una actividad en caso de que no la entienda o no se haya enterado?	Le agarran, le indican con el cuerpo qué debe hacer. En ocasiones, cambian los gestos por voces.

Día: 16/05/2013	Observación
¿Cómo se relaciona el alumno con sus compañeros en las clases de Educación Física?	Se mantiene al margen del grupo. Abraza a algún compañero y corre por el espacio él solo.
¿Cuántas veces hace el alumno por relacionarse con sus compañeros?	Dos veces.
¿Participa en las actividades o se ausenta?	El profesor explica la actividad y el alumno sale corriendo antes de que acabe la explicación. Tan solo participa en las actividades que se realizan por parejas.
Ante una situación que requiere diálogo con sus compañeros o profesor, ¿cómo participa?	Se evitan las situaciones que requieren de diálogo. Asiente con la cabeza porque siempre las explicaciones acaban con la pregunta: <i>¿lo entiendes?</i>
¿Utiliza el cuerpo o el lenguaje para relacionarse con sus compañeros?	Utiliza el cuerpo y sobre todo los gestos con sus brazos.
¿Cómo se comporta cuando alguien se quiere relacionar con él?	Le abraza y corre a su lado o detrás de él imitándole.
¿Los demás alumnos de la clase quieren realizar las actividades con él o intentan evitarle?	De dieciséis alumnos, tan solo seis hacen por relacionarse con él. Incluso, los demás alumnos hacen malos gestos cuando éste se acerca a ellos.
¿Qué hacen los demás compañeros para explicarle una actividad en caso de que no la entienda o no se haya enterado?	No se ha dado el caso.

Día: 17/05/2013	Observación
¿Cómo se relaciona el alumno con sus compañeros en las clases de Educación Física?	Los agarra y tira del brazo para participar en las actividades.
¿Cuántas veces hace el alumno por relacionarse con sus compañeros?	Dos veces.
¿Participa en las actividades o se ausenta?	En los juegos de pilla-pilla siempre quiere adoptar el rol de pillar para participar en las actividades.
Ante una situación que requiere diálogo con sus compañeros o profesor, ¿cómo participa?	Se va corriendo, no atiende a las explicaciones.
¿Utiliza el cuerpo o el lenguaje para relacionarse con sus compañeros?	Utiliza el cuerpo y alguna palabra como “aquí”, “bien”, “hola”.
¿Cómo se comporta cuando alguien se quiere relacionar con él?	Rechaza la ayuda, si un compañero viene a relacionarse con él y le agarra de la mano para realizar las actividades, éste quita la mano y sale corriendo.
¿Los demás alumnos de la clase quieren realizar las actividades con él o intentan evitarle?	Intentan evitarle, incluso le mienten para que no les eliminen en los juegos.
¿Qué hacen los demás compañeros para explicarle una actividad en caso de que no la entienda o no se haya enterado?	Acuden al profesor para que vuelva a explicárselo.

APÉNDICE 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

SESIÓN 1. *Todos juntos*

En esta primera sesión de la UD denominada *La cooperación a través de los retos cooperativos*, se pretenderá mejorar las relaciones sociales que se establecen entre los alumnos a través de los retos cooperativos. Se realizará en el pabellón municipal.

MATERIALES

- Fichas de explicación de los retos cooperativos.
- Ficha de control de los retos superados.
- Conos.
- Ladrillos.
- Pelotas de baloncesto, de gomaespuma, de hockey y de rugby.
- Botellas pequeñas de agua (bolos).

TEMPORALIZACIÓN

Vamos a desarrollar esta sesión en 60 minutos aproximadamente, en la clase de Educación Física.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- Se reunirá a los alumnos en el medio del pabellón. Se explicará qué se va a realizar en la clase y se crearán los grupos de trabajo.

Antes de comenzar las actividades, los alumnos ayudarán a colocar todo el material disponible.

10 min. Aprox.

- Posteriormente, colocaremos a cada grupo en un reto, dejándoles claro que cuando terminen deberán acudir al profesor para marcar en la ficha de control el reto superado, y de esta manera poder continuar con el siguiente.

5 min. Aprox.

- Los retos a superar son los siguientes:
 - *Bola de gas*. Los alumnos sentados en fila, juntos y con las piernas estiradas deben pasar las diferentes pelotas, de una en una, que tienen entre sus piernas hasta las piernas del compañero de al lado sin utilizar sus manos. Así hasta llegar al último compañero. La pelota no puede tocar el suelo; si esto ocurre, se vuelve a empezar.

- *Lago contaminado.* Los alumnos deben sacar todos los objetos depositados en el interior de un espacio previamente determinado, sin que nadie toque dentro de dicho espacio. Para ello se dispone de varios balones que deben ser lanzados por los alumnos. Cada alumno solo podrá sacar un máximo de tres objetos.
- *¡Cuidado con los cocodrilos!* Los alumnos deberán a travesar un lago, previamente delimitado, sin tocar el suelo y ayudándose de los ladrillos que disponen.
- *¡No toques las minas!* Todos los alumnos deben atravesar un espacio rectangular en el que se han dispuesto muchos conos (minas) que no pueden ser tocados ya que si esto ocurre, se vuelve a empezar. Para atravesar dicho espacio, los alumnos deben ir con los ojos cerrados. Los demás compañeros serán los que den las orientaciones para no chocarse con las minas.
- *Golpea los bolos.* El bolo que hay en el medio y que es de distinto color no puede ser derrumbado. Cada alumno solo puede derrumbar dos bolos.
- *Dale al bolo.* Los alumnos deben intentar tirar el bolo que es de distinto color, a la vez que intentan tirar los menos bolos posibles. Para ello, cada alumno lanza una vez la pelota.

35 min. Aprox.

- Para finalizar recogeremos el material, nos asearemos y volveremos al colegio.

10 min. Aprox.

EVALUACIÓN

Para evaluar a los alumnos en esta sesión vamos a utilizar la tabla que expondremos a continuación, donde se recogerán los conocimientos previos de los alumnos y su participación e implicación en las actividades. Asimismo, se valorará que se respete el turno de palabra durante el pequeño debate.

El profesor evaluará esto a través del cuestionario inicial y de la observación directa.

ALUMNO																	
CRITERIO SÍ/NO																	
Lee la ficha de explicación de los retos																	
Consensua con																	

sus compañeros la resolución del reto																	
Participa en la resolución del reto																	
Respetar las normas de los retos																	
Realiza los retos contando con la ayuda de sus compañeros																	
Establece relaciones sociales con sus compañeros																	

ANEXOS DE LA SESIÓN 1

BOLA DE GAS

- Sentaos en fila con las piernas estiradas.
- El primero de la fila, sin utilizar las manos, que coloque una pelota en sus piernas.
- La pelota no puede tocar el suelo.
- Tenéis que pasaros la pelota de unas piernas a otras, hasta que llegue al último compañero de la fila.
- Si la pelota toca el suelo debéis volver a empezar.
- Igual con las otras pelotas.

LAGO CONTAMINADO

- Entre todos debéis sacar todos los objetos que hay dentro del lago.
- Para sacar los objetos del lago debéis lanzar una pelota.
- Ninguno podéis entrar dentro del lago.

¡CUIDADO CON LOS COCODRILOS!

- Tenéis que cruzar el lago.
- No podéis tocar el suelo con los pies, ¡hay cocodrilos!
- Para cruzarlo debéis utilizar los ladrillos.

¡NO TOQUES LAS MINAS!

- Debéis cruzar el lago de uno en uno. ¡Cuidado que hay minas que explotan!
- Para cruzarle cerráis los ojos.
- Los demás compañeros os dirigirán desde fuera hablando con vosotros.
- Si se toca una mina, se vuelve a empezar.

GOLPEA LOS BOLOS

- Derriba todos los bolos sin que se caiga el bolo de distinto color.
- Cada alumno solo puede derrumbar dos bolos. Si se derrumban más de dos, lo colocamos de nuevo.
- Cada vez lanza uno.

DALE AL BOLO

- Intentar derribar el bolo de distinto color.
- Cada vez lanza uno.
- Intenta tirar los menos bolos posibles.

ANEXO 2. Ficha de control de los retos superados.

Bola de gas	El lago contaminado	¡Cuidado con los cocodrilos!	¡No toques las minas!	Golpea los bolos	Dale al bolo