



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Grado en Educación Primaria mención en Educación Física

TRABAJO FIN DE GRADO

-

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL ÁREA DE
EDUCACIÓN FÍSICA: EL CASO DE UNA ALUMNA
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA**

Presentado por:

Camino Zorraquino Salvo

Tutelado por:

Lucio Martínez Álvarez

CURSO 2014/2015





DECLARACIÓN DE AUTORÍA INTELECTUAL DE TRABAJO ACADÉMICO

D. / Dña CAMINO ZORRAQUINO SALVO con NIF 73118534 - Q
estudiante del GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA en la Facultad de
Educación de Palencia (Universidad de Valladolid), curso 2014 - 2015
, como autor/a de este documento académico, titulado:

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL
CASO DE UNA ALUMNA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA

y presentado como Trabajo de Fin de Grado, para la obtención del título
correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas,
formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, sacadas de
cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o
electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en
el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar
estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden
legal.

En Palencia, a 25 de Julio de 2015

Fdo: CAMINO ZORRAQUINO

ÍNDICE

RESUMEN	5
PALABRAS CLAVE	5
ABSTRACT	5
KEYWORDS	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN	7
2.1 RELEVANCIA DEL TEMA.....	7
2.2 COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	8
3. OBJETIVOS	10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
4.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL: REPASO HISTÓRICO.....	11
4.2. REPASO HISTÓRICO EN ESPAÑA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	17
4.3. INTEGRACIÓN Y ESCUELA INCLUSIVA.....	18
4.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA A LA DISCAPACIDAD	21
5. METODOLOGÍA	25
5.1 PRESENTACIÓN DEL CASO	25
5.2 PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....	26
<i>OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN</i>	28
5.3. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS	29
5.4. CATEGORIZACIÓN	30
5.5. ANÁLISIS.....	32
5.6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	33
<i>INTRODUCCIÓN</i>	33
<i>JUSTIFICACIÓN</i>	33
<i>CONTEXTO</i>	34
<i>METODOLOGÍA</i>	34
<i>PREVISIONES PARA LA REGULACIÓN DE LA PRÁCTICA</i>	35
<i>CONTENIDOS GENERALES</i>	36
<i>CONTENIDOS ESPECÍFICOS</i>	36
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	37
<i>EVALUACIÓN</i>	37

<i>1ª SESIÓN: JUGAMOS CON GLOBOS</i>	38
<i>2ª SESIÓN: COOPERAMOS CON GLOBOS</i>	39
<i>3ª SESIÓN: COOPERAMOS HACIENDO SOMBRAS</i>	40
<i>4ª SESIÓN: NOS DIVERTIMOS COOPERANDO CON AROS Y COLCHONETAS</i>	42
<i>5ª SESIÓN: JUEGOS COOPERATIVOS</i>	43
6. RESULTADOS	45
6.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	45
6.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO Y DE INTERRELACIÓN DE CATEGORIAS.....	51
7. CONCLUSIONES	54
8. BIBLIOGRAFÍA	55
ANEXO 1 – ACNEAES	56
ANEXO 2 – ENTREVISTAS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1: Repaso histórico de la Educación Especial en España	Pág. 17
Tabla nº 2: Ficha de evaluación	Pág. 37
Tabla nº 3: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	Pág. 56
Tabla nº 4: Entrevistas a la especialista de EF y a la PT del colegio	Pág. 57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1: Categoría 1 y sus respectivas subcategorías	Pág. 30
Figura nº 2: Categoría 2 y sus respectivas subcategorías	Pág. 31
Figura nº 3: Primera relación horizontal de categorías y subcategorías	Pág. 51
Figura nº 4: Primera relación horizontal de categorías y subcategorías	Pág. 52

RESUMEN

Con este trabajo fin de grado pretendo dar respuesta a las necesidades educativas especiales en el área de Educación Física de una alumna con discapacidad intelectual moderada. Para ello, he llevado a cabo un estudio de caso sobre esta alumna donde he tenido que identificar y analizar sus necesidades, limitaciones y posibilidades. A continuación, he adaptado metodológicamente una Unidad Didáctica con el objetivo de potenciar la habilidad motriz, la autonomía personal y las habilidades sociales de dicha alumna.

PALABRAS CLAVE

Educación Especial, Educación Física, Estudio de Caso, Discapacidad Intelectual, Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Inclusión e Integración.

ABSTRACT

In this work I have tried to find the special educational needs of a student with moderate intellectual disability in the area of Physical Education. For this, I first studied this student in deep in order to identify and analyze her needs, limitations and possibilities. Then, I methodologically adapted a teaching unit to enhance her motor skills, personal autonomy and social abilities.

KEYWORDS

Special Education, Physical Education, Case Study, Intellectual Disability, Students with Special Education Needs, Inclusion and Integration.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo fin de grado presenta un estudio de caso sobre una alumna de 11 años con discapacidad psíquica moderada. La investigación está centrada en el ámbito motriz ya que presenta problemas en movimientos y actividades físicas sencillas que condicionan su autonomía personal.

La necesidad de realizar este estudio surgió en una clase de Educación Física donde tenía que atender a una alumna con discapacidad psíquica moderada dentro de un aula que la Pedagoga Terapéutica (PT) y la Directora del centro calificaron como “aula de difícil desempeño”. Así pues, comencé a preguntarme qué debía saber como especialista para poder atender a la alumna y, al mismo tiempo, al resto de la clase. Para exprimir al máximo su desarrollo motriz pretendo descubrir las limitaciones motrices de la alumna, qué capacidades motrices puede llegar a desarrollar a pesar de esas limitaciones y el medio para conseguirlas (intervención planteada).

Se me ocurrió realizar esta investigación a raíz de la importancia y necesidad que tiene atender a personas con discapacidad en el área de Educación Física, ya que presentan problemas motrices sencillos y son los que más atención y apoyo necesitan por parte del profesorado. Todo esto conlleva conocer la discapacidad de la alumna, sus limitaciones y posibilidades (ambas condicionadas por su personalidad, entorno familiar, discapacidad, autoestima...) para poder darle una respuesta educativa acorde a estas características. Para esto, es necesaria una observación previa directa de la alumna, para conocer cómo se desenvuelve tanto motriz como socialmente en su entorno y así poder adaptar metodológicamente las sesiones de Educación Física. Esta adaptación se realizará con el objetivo de facilitarle la participación activa dentro de la clase aumentando su autoestima, mejorando sus habilidades motrices y fomentando su integración en el aula.

Debido a que me encuentro en el tramo final para terminar el grado y he detectado una carencia formativa sobre la atención a la diversidad que voy a necesitar posteriormente en mi desarrollo profesional, me he propuesto como reto personal y profesional satisfacer las necesidades educativas de esta alumna potenciando su autonomía y sus habilidades sociales y motrices. Con este objetivo, he realizado un plan de intervención compuesto por cinco sesiones de juegos cooperativos donde manifiesto las reacciones de la alumna y su progreso personal motriz.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 RELEVANCIA DEL TEMA

Este Trabajo Fin de Grado pretende, entre otras muchas cosas, dar respuesta educativa a una alumna que presenta limitaciones motrices básicas debido a su discapacidad y a su inseguridad. Así pues, llevar a cabo un estudio de caso sobre esta alumna con discapacidad psíquica moderada me va a ayudar a generar conocimientos sobre cómo puedo mejorar su capacidad motriz para conseguir que sea una persona lo más autónoma posible.

Considero importante que como maestra de Educación Física tenga la capacidad de realizar una propuesta de intervención educativa teniendo en cuenta aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Esto me formará para enfrentarme a situaciones parecidas en el futuro y así poder tratar alumnos de este tipo para sacar a la luz el máximo potencial motriz de estos alumnos considerándolos parte activa del aula.

Partimos de que todas las personas son diferentes y, por lo tanto, no todos los alumnos aprenden de la misma manera dado que presentan diferencias madurativas y actitudinales, de ritmo de aprendizaje, de comprensión verbal, etc. Esto genera la necesidad de que el docente este preparado para atender a aquellos alumnos que presenten limitaciones motrices adaptando metodológicamente las sesiones para estos respetando sus ritmos de aprendizaje y evitando ralentizar el desarrollo motriz del resto.

Como maestra quiero atender a todos mis alumnos dentro de una concepción inclusiva cuyo objetivo no es solamente integrar a los alumnos en un centro o en un aula, sino que todos puedan disfrutar de las mismas oportunidades asegurando la equidad y donde la diversidad sea considerada como un factor enriquecedor para el aprendizaje. Debido a esto, he querido explorar las posibilidades que ofrece la Educación Física, por medio de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos, para facilitar la inclusión de una alumna con discapacidad psíquica moderada.

2.2 COMPETENCIAS PROFESIONALES

Como maestra de Educación Primaria, especializada en Educación Física, debo hacer frente a los posibles retos que presenta el sistema educativo y adaptarme a los cambios y necesidades educativas que van surgiendo durante el transcurso de mi etapa profesional.

A continuación, reflejo algunas de las competencias generales, extraídas del Plan de Estudios, que debe tener un docente de Educación Primaria que se abordan de forma más clara al presente trabajo.

- *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.*

Podríamos decir que esta competencia sirve como soporte del trabajo ya que la propuesta de intervención es la puesta en común del conjunto de conocimientos adquiridos durante nuestra formación docente.

- *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*

Esta competencia cobra gran relevancia en mi trabajo debido a que para realizar un estudio de caso es necesario obtener, interpretar y analizar datos mediante la observación directa y fuentes de información como, en este caso, las entrevistas.

- *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.*

Esta competencia podría considerarse el eje central del trabajo ya que aborda temas relativos a la integración e inclusión, las cuales tienen como principios fundamentales la igualdad de oportunidades y la accesibilidad de todas las personas a la educación teniendo en cuenta sus diferencias y necesidades.

Por último, también he seleccionado algunas competencias específicas que corresponden al desarrollo de la personalidad y a la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física respectivamente. Estas competencias específicas son las siguientes:

- *Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.*

Esta competencia la he trabajado durante mi Prácticum II dado que he tenido que atender a varios alumnos con necesidades educativas especiales, realizando las adaptaciones metodológicas necesarias para facilitar su acción motriz. A lo largo de este trabajo muestro cómo he planificado las sesiones de EF para facilitar la integración y la participación activa de una alumna con discapacidad psíquica moderada.

- *Comprender el rol que la Educación Física juega en la formación básica vinculada a la Educación Primaria, así como las características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este ámbito.*

Esta competencia es imprescindible para llevar a cabo la profesión de especialista en Educación Física, y por lo tanto también lo es para la elaboración de este trabajo. La Educación Física se presenta como un proceso encaminado hacia el desarrollo motriz pensando en las posibilidades del alumnado en vez de en sus limitaciones, y además favorece la autonomía personal y la integración de aquellos alumnos que presentan dificultades de movimiento como es el caso que he estudiado.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es *conocer, analizar y proponer respuestas a las necesidades generadas por la diversidad en el área de Educación Física; en concreto, a las de una estudiante con discapacidad psíquica moderada. Con este trabajo, pretendo mejorar sus habilidades motrices y sociales a través de una Unidad Didáctica adaptada metodológicamente.*

Este objetivo general se desglosa en los siguientes:

1. Conocer las diversas concepciones e hitos de la Educación Especial a lo largo de la historia.
2. Profundizar en el origen y el concepto de la educación inclusiva y de la integración escolar partiendo de los principios filosóficos e ideológicos en los que se fundamentan.
3. Conocer la evolución legislativa relativa a la Educación Especial.
4. Realizar un estudio de caso en el ámbito educativo de una alumna con discapacidad psíquica moderada.
5. Diseñar, poner en práctica y evaluar una Unidad Didáctica sobre los Juegos Cooperativos en el área de Educación Física realizando una adaptación metodológica que atienda a las necesidades de una alumna con discapacidad psíquica moderada.
6. Favorecer y potenciar las habilidades e interacciones sociales entre la alumna y sus compañeros mediante la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL: REPASO HISTÓRICO

Este tema es el punto de partida ya que sirve de guía para entender cómo ha ido evolucionando la Educación Especial desde sus inicios hasta nuestros días. Es importante saber las diferentes consideraciones que se le han dado a la Educación Especial a lo largo de la historia para entender el sentido de la misma.

Antes de comenzar a desarrollar su evolución histórica, vamos a definir el concepto de Educación Especial según la UNESCO:

“...una forma de educación destinada a aquellas personas que no alcanzan o es imposible que alcancen a través de acciones educativas normales los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tienen por objeto promover su progreso hacia otros niveles” (UNESCO, 1983, p. 30)

Para Arnaiz Sánchez (1999, p. 19), la Educación Especial intenta ofrecer a cada individuo unas formas de enseñanza que se ajusten a sus posibilidades y le aseguren la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades y su autonomía, para poder adaptarse de la mejor manera posible al medio que le rodea. Debe garantizar un trato diferenciado, pero igualitario, con respecto a los miembros de su grupo de referencia.

Cabada (1980, en Arnaiz Sánchez, 1999), señala que “la Educación Especial es un proceso integral, flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones que en su aplicación individualizada comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, y que se requiere para la superación de las deficiencias e inadaptaciones, y que están encaminadas a conseguir la integración social”.

La Ed. Especial se propone lograr los niveles más elevados de autonomía e independencia personal, así como de adaptación e integración social, a los que puedan acceder los sujetos. Arnaiz Sánchez (1999) concreta sus funciones en:

- Acoger en el ámbito escolar a todos los sujetos, adaptándose a sus necesidades.
- Favorecer el desarrollo armónico de la personalidad y de las capacidades.
- Aproximar al sujeto a las actividades de la vida normal y promover su integración socio-laboral.

A lo largo de la historia, la Educación Especial ha pasado desde las posiciones más segregadoras, considerada fuera del sistema educativo, hasta planteamientos integradores e inclusivos en los sistemas educativos ordinarios formando parte del mismo en la actualidad.

En la Edad Antigua cualquier persona que presentara una deficiencia física, psíquica o sensorial era discriminada. A nivel social, existía rechazo y temor hacia personas que presentan algún tipo de defecto o anomalía.

A lo largo del Siglo XVI y XVII aparecieron las primeras experiencias de atención educativa con personas con discapacidades, concretamente con las personas con hándicaps de origen sensorial (auditivo o visual) (Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999)

En el Siglo XIX se producen avances muy notables ya que aparecen las Ciencias Sociales y la especialidad médica de Psiquiatría, además de la Psicología clínica, la Psicopatología infantil, el estudio experimental de la conducta y la evaluación psicológica.

Las aportaciones de Itard y Seguin en Francia y las de Samuel Howe en América contribuyeron al surgimiento de la Educación Especial como campo profesional. Itard y Seguin fueron pioneros en la atención educativa a sujetos con deficiencias, mostrando a la sociedad que las personas con deficiencias eran educables, capaces de aprender y por lo tanto podían ser enseñadas en centros especiales. Es de destacar a Edouard Seguin (1812-1880), discípulo de Itard, médico neurólogo y educador cuya principal aportación fue la elaboración del método fisiológico, basado en la actividad sensorial y en el material didáctico, que comprende la educación desde los primeros años de vida hasta la formación vocacional de empleo. Seguin ha sido uno de los primeros en demostrar que, con un entrenamiento apropiado, muchos sujetos deficientes mentales podían ser enseñados a hacer muchas más cosas de las que hasta entonces se creían posibles. (Guillén Carcelero, 2010)

Tal y como dice Sánchez Asín (1993), Seguin resaltó el papel de la escuela como el principal agente educativo capaz de producir cambios a través de una estimulación multisensorial mediante el método fisiológico, el cual suponía la existencia de la relación neurofísica entre los niveles sensoriales y las funciones superiores del pensamiento. (Sánchez Asín, 1993, p. 30) También, defendió la educación de los niños discapacitados mentales en instituciones que estuvieran

dentro de su comunidad para tener contacto con los lugares, hechos y personas de su civilización, evitando así su aislamiento y por otro lado poder despertar la curiosidad del niño como medio para adquirir conocimiento. (Sánchez Asín, 1993, p. 31)

En el Siglo XX se inició el período de la institucionalización especializada de las personas con deficiencia, surgiendo así la Educación Especial. Los trabajos de Binet y Simón en 1905 dieron lugar a un subsistema educativo paralelo al ordinario (la Educación Especial) (Guillén Carcelero, 2010) mediante la creación de la primera prueba de inteligencia, la cual permitía diferenciar entre el alumnado que posee un nivel intelectual “normal” de los que no lo tienen normal, a los que dicho autor llama “débiles mentales”. (Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999)

En mi opinión, este test de inteligencia solamente nos da información de las capacidades cognitivas del alumnado, sin tener en cuenta sus habilidades sociales, opiniones, intereses, sentimientos, etc. los cuales van a condicionar su conocimiento cognitivo. Lo que nos aporta el test es un conocimiento externo y cerrado, el cual va a determinar el cociente intelectual del alumno en un momento puntual sin considerar la diversidad ni la individualidad del alumno. A raíz de la realización del test, se pierde el valor del conocimiento que el docente puede obtener de forma directa. Por otro lado, estos test son los responsables de la creación de instituciones especializadas en personas con dificultades de aprendizaje, surgiendo así la Educación Especial. Sin embargo, la institucionalización tiene un carácter más asistencial que integrador, provocando la segregación y discriminación. También es verdad que dependiendo del grado de afección de la discapacidad, hay personas que necesitan una Educación más especializada como puede ser la Educación Especial.

Tras mi escasa, pero intensa, experiencia en un colegio de Educación Especial, he podido comprobar que hay alumnos que están tan afectados psíquicamente que no les beneficiaría académicamente escolarizarles en un centro ordinario, ya que sus avances son muy lentos y sería difícil dedicarles toda la atención que requieren. Sin embargo, estoy a favor de la escolarización combinada, la cual da la posibilidad al alumno a acudir un par de días a la semana a un colegio ordinario y estar el resto de días en un colegio de Educación Especial. Me parece una gran oportunidad tanto para el niño discapacitado como para sus compañeros de conocer otra realidad, y potenciar sus intereses por aprender.

Sánchez Asín (1993 p. 32, en Jiménez Martínez y Vilá Suñé, 1999), señala que “son dos los fenómenos que contribuyen a hacer posible que, a finales del Siglo XIX

y principios del Siglo XX, la Pedagogía Terapéutica inicie su desarrollo: por una parte, las transformaciones sociales derivadas de la Revolución Industrial que agravaron las situaciones de marginación e inadaptación social; y, por otra parte, el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza que puso sobre la mesa el complicado tema del alumnado con “deficiencias” mentales. Estos fenómenos obligó a los gobiernos a dar respuesta, que educativamente se concretó en la promoción de la Pedagogía Terapéutica.”

Según Puigdellivol (1986, p.56) el nombre de Pedagogía Terapéutica aparece por primera vez bajo la denominación de “pedagogía – curativa” y Debesse (1968) difundió el término para referirse a la educación de los niños cuyo desarrollo físico y psíquico se hallaba en situación de desventaja, debido a factores de naturaleza individual y social. (Sánchez Asín, 1993, p. 32 y 33)

Hasta ahora hemos visto que la Educación Especial se ha ido separando cada vez más de la educación general entre los años 1940 y 1960, un periodo en el cual la Educación Especial, con carácter segregado, cobra fuerza y relevancia. Sin embargo, durante los años 60 se empieza a poner en cuestión la atención segregada. (Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999)

Los años 60 y 70 suponen los orígenes del movimiento de integración escolar. Aparece el **Principio de Normalización** que supuso un giro en cuanto a la atención de los alumnos con discapacidades. Este principio nace en la década de los 60 en los países escandinavos, por el danés Hank – Mikkelsen, como crítica a la situación en la que se encontraban las personas discapacitadas psíquicas. Este principio de normalización parte del concepto de que la vida de las personas discapacitadas debe ser la misma que la de cualquier otro ciudadano en cuanto a ritmo, oportunidades y opciones, tanto si viven en una institución como en la sociedad. La normalización se planteó, en un principio, como un objetivo a conseguir, en tanto que la integración constituiría el método de trabajo para conseguirlo (Sánchez Asín, 1993, p. 53). Esta disposición a la normalización ha quedado reflejada en la legislación de nuestro país, en un intento por respaldar, desde la ley, la práctica educativa integradora e inclusiva. (Guillén Carcelero, 2010). Posteriormente, este principio es enriquecido por los ideólogos escandinavos: Nirge (1969;1976) y Wolfensberger (1972).

El director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, Bengt Nirje, popularizó el término “normalización” que implicaba “poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos

posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad”. Según Sánchez Asín (1993) este principio representaría una reciprocidad provechosa para el discapacitado y para la sociedad:

- Para el discapacitado: se pone a su alcance las formas de vida y condiciones de la existencia cotidiana tan cercana como sea posible a las circunstancias y géneros de la vida en sociedad.
- A la sociedad: se le ofrece (a través de la normalización) la oportunidad de conocer y respetar a los deficientes mentales en la vida corriente, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones a la sociedad a marginar a las personas. (Nirge 1976)

En la década de los 70, el principio de normalización se extiende, alcanzando los Estados Unidos y Canadá. En este último país se publica el primer libro sobre el principio de normalización (1972) y su autor es Wolfensberger, el cual reformula el principio como:

“Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar y dar soporte en la mayor medida posible a su conducta (habilidades, competencia, etc.), apariencia (vestido, higiene, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.) estatus y reputación (etiquetas, actitudes de los demás, etc.)” (Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999, pp. 110 -111)

Es Söber (1980), citado por Monereo (1985), el que puntualiza que no se trata de normalizar a las personas, sino normalizar el entorno en el se desenvuelven, lo cual lleva implícito el que los medios y condiciones de vida se adecúen a las necesidades del discapacitado mediante un cambio de actitudes que permita calar en la sociedad la cultura de la integración (Monereo, 1985).

Tal y como dice Arnaiz Sánchez (1999) el proceso de normalización arranca tardíamente en nuestro país si lo comparamos con lo que por las mismas épocas ya venía realizándose en otros países europeos y en EE UU.

“Es difícil comprender el proceso integrador en nuestro país prescindiendo de las circunstancias sociopolíticas en las que se gesta. Incluso hay que tener en cuenta que, a veces, resulta un proceso más político que social porque forma parte de la propia consolidación del sistema democrático.” (García Pastor, 1993, p. 275)

García Pastor refleja la importancia que tienen las leyes educativas para lograr la integración plena de todo el alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Sin embargo, para la realización de leyes a favor de la integración es relevante concienciar a la sociedad de la importancia que tiene promover la equidad y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Esto conlleva a que la educación debe adecuarse a sus características personales, por lo que todo el profesorado debe estar previamente formado para poder atender a la diversidad. Así pues, pienso que un cambio de actitud y pensamiento de la sociedad facilita notablemente el proceso de integración educativa.

En España, el principio de normalización e integración incidieron en la Educación Especial y han ido introduciéndose en el ordenamiento legal de nuestro país. Así, este proceso comenzó con la elaboración en 1978 del Plan Nacional de Educación Especial, el cual contiene la base que desarrollará posteriormente la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 7 de abril de 1982 (LISMI). Los cuatro principios que la rigen son:

- Normalización de los servicios.
- Integración escolar.
- Sectorización de la atención educativa.
- Individualización de la enseñanza.

La LOGSE (1990) introdujo el término de Necesidades Educativas Especiales para referirse a aquellos alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje. A continuación, explico brevemente el origen y el significado de dicho término.

El término “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) surge a raíz del “Informe Warnock” de 1978, el cual apelaba a la no separación entre discapacitados y no discapacitados, rechazando la existencia de dos grupos de niños. En España, este término se introdujo en 1989 a través del Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo, que en nuestro ordenamiento jurídico se plasmó en la LOGSE.

El término de Necesidades Educativas Especiales es un término que tiene una lectura de normalidad, no es discriminatorio, tiene un carácter interactivo niño-entorno y no se establece con carácter definitivo. Así pues, un niño tiene Necesidades Educativas Especiales cuando por diferentes razones, precisa de algún tipo de medio o ayuda de forma temporal o permanente, para alcanzar los objetivos curriculares, debido a que no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que de forma habitual dispone la escuela. (Guillén Carcelero, 2010, p. 19)

4.2. REPASO HISTÓRICO EN ESPAÑA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

ÉPOCA	PROCESO	LEGISLACIÓN
Años 40 y 50	Proceso de clasificación, etiquetación y segregación de los discapacitados.	
Años 60 y 70	Paso positivo hacia la integración: <ul style="list-style-type: none"> - Principio de normalización - Se tienen en cuenta las diferencias socio-culturales como posibles causas del trastorno. - Dos tipos de centros: Centros ordinarios con unidades de EE y los Centros específicos de EE. 	<ul style="list-style-type: none"> - La Ley General de Educación (1970) que establece la EE como subsistema del sistema educativo, suponiendo la escolarización de un buen número de alumnos para los que el sistema no tenía respuesta. - La Constitución Española de 1978 donde se reconoce la igualdad de los deficientes ante la ley.
Década de los 80	Predominó un enfoque clínico, que suponía la segregación de estas personas, la propuesta de un currículo diferenciado al resto y el establecimiento de una organización educativa rígida.	<ul style="list-style-type: none"> - Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982) que plantea la integración del minusválido en el sistema ordinario.
Década de los 90 hacia delante	Procesos de “verdadera” integración en los que el déficit se traduce en Necesidades Educativas Especiales. Se trabaja con el mismo currículo siendo este abierto y flexible. Se plantea atención educativa en centros ordinarios y específicos. La organización espacio-temporal es flexible.	<ul style="list-style-type: none"> - La LOGSE (1990) que integra la EE en el sistema escolar ordinario. Aparece el concepto de NEE. - La LOE (2006) integra una nueva nomenclatura al hablar de “Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo”.

Tabla nº 1: Repaso histórico de la Educación Especial en España (cuadro de elaboración propia a partir de la información de (Guillén Carcelero, 2010, pp. 27-35)

Según Sánchez Asín (1993), la primera referencia seria para emprender una reorganización de los centros de EE es la creación del Patronato Nacional de Educación Especial en 1955 y se culminará con la aparición de la Ley General de Educación (1970) que recoge los principios filosóficos e ideológicos para la integración en los centros ordinarios:

- Principio de normalización y derecho a la integración laboral del deficiente mental (Art.49).
- Diagnóstico y atención médico escolar mediante la colaboración de profesores Especialistas en Pedagogía Terapéutica (Art.50).
- Integración escolar en Centros Ordinarios para deficientes ligeros y medios, quedando los Centros Específicos para las minusvalías más graves (Art. 51).
- La creación de programas, estructura, duración y límites de la EE. En función de cada deficiente y de su edad (Art.52)

Con la creación del Real patronato de Educación Especial (1976) se retoman los principios de la LGE y se añaden otros a través de “la carta magna” desde la cual se irán vertebrando los sucesivos Decretos en materia de E.E. a partir de los principios señalados anteriormente, que son:

- Normalización de los servicios
- Integración Escolar
- Sectorización de los servicios y atención de los equipos multiprofesionales.
- Individualización de la enseñanza

En la constitución española (1978) se consagran los anteriores principios en el Art. 49. Que se desarrollo a través de la Ley de Integración Social de los minusválidos y del Decreto de la Ordenación de la Educación Especial (1982)

El Real Decreto de Ordenación de la E.E. (1985) pone en marcha el proceso de integración de los niños disminuidos, en la escuela ordinaria.

La repercusión de la Ley Pública 94/142/1975, el informe Warnock (1978) y el Art. 49 de la Constitución Española (1978) van creando condiciones para que en 1982 aparezca la LISMI y el Decreto de Ordenación de la EE, que serán resumidos y ampliados en el Decreto de Integración de 1985. (Sánchez Asín, 1993, pp. 36-38)

4.3. INTEGRACIÓN Y ESCUELA INCLUSIVA

Durante los últimos, años han aparecido los conceptos de Integración e Inclusión sin que queden en algunas ocasiones claras las diferencias entre ellos. Sin embargo, son conceptos totalmente distintos.

La integración tiene como fin “integrar” a aquellos alumnos que precisan cualquier dificultad de aprendizaje al sistema escolar ordinario, adaptándolo al

mismo mediante adaptaciones curriculares. Por otro lado, si el cambio se produce en la escuela en vez de en el alumno, para proporcionarle una atención acorde a sus necesidades educativas, es cuando hablamos de inclusión.

Hay que tener en cuenta que cuando hablamos de integrar no basta con ubicar una persona en los distintos entornos sociales, sino que ésta debe formar parte activa en la dinámica social (Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999, p. 116).

En palabras de Illán y Arnáiz (1996), en (Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999), “La integración exigiría, por tanto, la acomodación mutua entre integradores e integrados y la transformación progresiva de las estructuras sociales, con objeto de dar respuesta a las necesidades reales de estos sujetos, una vez decidida su aceptación plena”

Para Birch (1974), en la obra de Arnáiz Sánchez (1999, p. 58), la integración escolar supondría la unificación de la educación ordinaria y especial, con el fin de ofrecer los servicios educativos necesarios en función de las necesidades de cada alumno. Esta unificación se basaría tal y como apunta Ortiz (1985), en (Arnáiz Sánchez, 1999), en una serie de principios:

- El mejor entorno y lugar natural del niño deficiente es la escuela ordinaria.
- Se trata de un proceso gradual, dinámico y permanente, que abarca desde la edad temprana hasta la universitaria.
- La escolarización en el aula ordinaria, presupone para el niño la educación diferenciada que el mismo precisa.
- Se superan las clasificación entre niños normales y niños disminuidos, para concebir a los alumnos como personas diferentes con problemas diferentes.
- Esta unificación, exigiría una coordinación funcional y organizativa entre todos los profesionales del centro.
- Se considera de vital importancia la implicación familiar y de la comunidad en el proceso integrador desarrollado en el centro.

La incorporación definitiva de España al movimiento integrador se produce en el año 1985. La orden ministerial de 20 de marzo de 1985 sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar (B.O.E. de 25 de marzo de 1985), pasa a construirse, no solo en el marco legal sino en el marco curricular, en el que se sustentaba la voluntad de integrar a los alumnos con NEE dentro del sistema educativo ordinario. (Arnáiz Sánchez, 1999, p. 64)

En la LOE, al hablar de “Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo” (Anexo 1), el termino incluye:

- Alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.
- Alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje
- Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español
- Alumnos con condiciones personales o de historia escolar.

(Guillén Carcelero, 2010, p. 35)

Ainscow, Booth y Dyson (2006) consideran la Educación Inclusiva como “El proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.

Estos autores diferencian dentro de la Escuela Inclusiva tres dimensiones, que son las siguientes:

- **PRESENCIA:** Para referirse al lugar donde son escolarizados los alumnos dentro de su localidad y en la que como hemos indicado previamente, siempre debe realizarse en un centro y en un aula ordinaria.
- **PARTICIPACIÓN:** En relación a que conseguir un nivel de rendimiento alto no solo implica obtener buenas calificaciones, sino conseguir un alto grado de motivación, autoestima y bienestar personal y social, permitiendo además que el alumno sea participe de todo el proceso, teniendo muy en cuenta su propia opinión.
- **PROGRESO:** Supone que todo el alumnado adquiriera una serie de competencias que le sirvan no solo para cumplir aquellos objetivos correspondientes a su curso o etapa educativa, sino también permitirle que ponga a prueba sus posibilidades, y tenga experiencias educativas amplias y significativas para su vida presente y para la preparación futura en la vida activa.

(Booth & Ainscow, 2000)

4.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA A LA DISCAPACIDAD

Hasta ahora, he hablado solamente de la Educación Especial en general, pero sin centrarla en mi especialidad, que es la Educación Física. A continuación, hablaré sobre la Educación Física y cómo se puede atender a la una persona con discapacidad psíquica en esta área.

Hay múltiples definiciones de Educación Física y para elaborar mi propia concepción sobre ella he cogido como referencia dos definiciones recogidas en la obra de Lleixà, T. (2003, p. 16):

Contreras, O. (1998, 25): *“Es sobre todo Educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad”*. Esta definición nos habla del conjunto de contenidos educativos que puedes adquirir mediante la acción motriz, y no solamente relativos al desarrollo de habilidades motrices, sino también habilidades sociales, cognitivas y de autonomía personal. Así pues, el área de educación física abarca un amplio abanico de aprendizajes, donde la interacción social juega un papel muy importante a través del movimiento.

Vázquez, B. (1989, 118), en (Lleixà, 2003, p. 16) entiende la Educación Física como: *“Educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática y cuyo fin es conseguir mejor conocimiento sobre sí mismo y una adaptación más perfecta del entorno físico y social”*.

Entiendo la Educación Física como la adquisición de contenidos y valores por medio del movimiento y el cuerpo que tiene como objetivo desarrollar habilidades y capacidades motrices y sociales que faciliten la comprensión y el conocimiento del propio cuerpo favoreciendo la adaptación al entorno físico y social con autonomía personal.

Sánchez Bañuelos (1986), en Ríos Hernández (2007), concluye que las metas de la Educación Física son “el desarrollo intelectual, la adaptación al ambiente y la interacción social” (Ríos Hernandez, 2005, p. 98).

Es evidente que, en el centro educativo, el alumnado será heterogéneo debido a diversos factores, entre ellos los relativos a las propias capacidades de la persona. Esta concepción conlleva dos importantes implicaciones:

- Los niños o niñas que presentan alguna discapacidad pueden acceder a la escuela ordinaria.
- La atención ya no se centra únicamente en la discapacidad del alumno o alumna, sino que se atiende principalmente a la acción educativa, destacándose las posibilidades de aprendizaje de esta persona. (Lleixà, 2003, p. 126)

Esta última implicación es relevante para realizar mi estudio de caso, ya que para adaptar las clases de Educación Física e integrar a la alumna con discapacidad tengo que detectar sus limitaciones pero también sus posibilidades. Si no conozco lo que es capaz de hacer, no voy a poder planificar la sesión ajustándome a su nivel.

Lleixà (2003) dice que “para llevar a cabo una adaptación en el área de Educación Física, los centros educativos deberán adaptar el currículum para hacerlo accesible a la totalidad de la población escolar. Esta adaptación no debe suponer rebajar los niveles de exigencia, sino estructurar el currículum de tal forma que todos los alumnos puedan conseguir los objetivos en el grado más alto que permitan sus posibilidades de aprendizaje. Además estas adaptaciones curriculares deben permitir la **participación activa** del alumnado en la clase así como su integración. La inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física requiere que éste se convierta en elemento activo de las diferentes actividades así como el compromiso de los diferentes miembros de la comunidad educativa y no únicamente el profesorado de Educación Física.” El compromiso es establecido por los siguientes requisitos:

- Que los familiares animen a la actividad y no la limiten mediante una sobreprotección inhibidora.
- Que el centro escolar incorpore líneas de integración en el Proyecto Educativo y desarrolle el Proyecto Curricular en consecuencia.
- Que el profesorado adapte las tareas orientándolas hacia la plena participación
- Que el resto de compañeros sean sensible a la discapacidad, que manifiesten actitudes de aceptación de la discapacidad y actúen de forma solidaria.

Arnaiz Sánchez (1999) nos cuenta que “es necesario partir de una evaluación inicial que nos permita detectar las necesidades del alumno y nos ayude a conocer de forma precisas sus procesos de aprendizaje y factores que están implicados (rendimiento, actitudes, intereses, relaciones personales, forma de resolver

problemas, motivación, etc.), para poder planificar las adaptaciones curriculares y para favorecer nuevos aprendizajes. Tan importante como la detección inicial de las necesidades es la evaluación formativa que debe acompañar al proceso de intervención educativa, con el fin de controlar los procesos de aprendizaje.” (Arnaiz Sánchez, 1999, p. 133)

Varios autores (Ruíz Sánchez, 1994; Gomendio, 2000; Ríos, 2000), tal y como apunta (Lleixà, 2003, p. 128) consideran que la adaptación de las tareas motrices deben seguir tres fases:

1. La detección y análisis de necesidades.
2. El análisis de la tarea.
3. La adaptación y el seguimiento de las tareas.

La primera fase es necesaria para ajustar las adaptaciones lo máximo posible a los requerimientos de la persona con discapacidad. Para ello, hay que llevar a cabo una evaluación del desarrollo en general dirigida a diferentes aspectos (crecimiento físico y desarrollo sensorial, intelectual, afectivo y relacionales) para obtener información total del alumno.

Este proceso detección y análisis de las necesidades educativas especiales del alumnado incidirá en la determinación de los objetivos a alcanzar y de los contenidos a proponer diferenciando aquellos que son comunes para todo el alumnado y aquellos particulares para el alumnado que presente NEE. A la hora de hacer una adaptación hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Distorsionar lo mínimo posible el tipo y grado de aprendizajes del grupo – clase.
- Introducir o modificar objetivos en función de las necesidades educativas especiales, estableciendo nuevas priorizaciones y secuencias.

Una vez adecuados los objetivos y contenidos merecerá una especial atención la adaptación de las tareas. Según Lleixà, T. (2003, pp. 132-133), diversos autores han presentando criterios de adaptación de las tareas en educación física (Ruiz Sánchez, 1994; Zarco y Toro, 1995; Arráez 1998; Gomendio, 2000) refiriéndose fundamentalmente a tres ámbitos:

- 1) Adaptaciones en la intervención didáctica del profesor → Requieren especial atención los canales de información, ya que muchas de las discapacidades que puede presentar el alumnado suelen afectar a la captación de la información y a la comprensión. Por ello suelen ser

necesarios requerimientos verbales claros y precisos, así como el incremento de soportes visuales y contactos físicos. Se hace también imprescindible la descomposición y estructuración del aprendizaje en diferentes fases que supongan una simplificación y una adecuada progresión.

- 2) Adaptación del material y del entorno → Las adaptaciones del entorno y del material facilitarán mucho los aprendizajes, si en ellas el docente pone una buena dosis de imaginación. Debemos tener en cuenta que el espacio físico y el material pueden construir obstáculos para el movimiento o, por el contrario, potenciar la movilidad en función de su disposición y de la facilidad de su manejo.
- 3) Adaptaciones de la tarea propiamente dicha → Las adaptaciones de la tarea van dirigidas a facilitar su realización modificando reglas, permitiendo ayudas externas, etc. Al modificar el juego debemos tener presente que lo importante es hacerlo asequible para el alumnado con necesidades educativas especiales y no dificultarlo para el conjunto del grupo clase, en un intento de conseguir una igualdad de oportunidades en el juego.

5. METODOLOGÍA

5.1 PRESENTACIÓN DEL CASO

Cuando acudí por primera vez al centro escolar y conocí a todo el alumnado, el caso que más me llamó la atención fue el de Suara que debido a sus dificultades motrices no puede desenvolverse de forma autónoma en su día a día. Por esto, decidí estudiar su caso con el fin de tener un conocimiento de cómo intervenirle en el área de Educación Física para mejorar su situación, la cual especificaré en el siguiente apartado. Así pues, después de haber estado dos semanas observándole, hablé con mi tutora y la PT sobre este estudio y me dieron su aprobación y ánimo para hacerlo.

Afortunadamente, conocí a la PT durante una estancia anterior en el colegio de Educación Especial Carrechiquilla (Prácticum I).

Para la elaboración de este trabajo he tenido que formarme en la realización de estudios de caso. El diccionario de Merriam Webster's (2009), en la obra de (Denzin & Lincoln, 2013, p. 169), define brevemente el estudio de caso como:

“El intensivo análisis de una entidad individual (como una persona o comunidad) haciendo hincapié en los factores de desarrollo del ambiente.”

Los estudios de casos son aquellos que se realizan sobre una realidad singular, única e irreplicable, sin que ello signifique únicamente un único sujeto. Por lo tanto, también un caso puede ser un grupo de sujetos, un aula, una institución, una familia, etc. Lo que caracteriza al caso es su singularidad, su especificidad frente a otras realidades, y lo que define al estudio de casos es la intención de describir, conocer y comprender a fondo el comportamiento de dicho caso desde su historia y dentro de su contexto, la mayor parte de las veces para predecir su comportamiento y tomar decisiones sobre cómo actuar sobre él para mejorarlo. (Martínez González, 2007, pp. 28-29)

Según Stake (1999), las partes esenciales de un plan de recogida de datos son: la definición del caso, la lista de preguntas de la investigación, la identificación de los ayudantes, las fuentes de datos, la distribución del tiempo y el informe previsto. (Stake, 1999).

Para la elaboración de mi estudio he utilizado algunas de las partes que señala Stake, como por ejemplo: la definición del caso, la identificación de ayudantes (PT y especialista de EF), fuentes de datos (informe psicopedagógico, entrevistas, cuaderno de campo, observación directa...) y el informe previsto (conocimiento del caso y

plan de intervención). La lista de preguntas de la investigación no la he realizado de manera directa ya que las preguntas me iban surgiendo a lo largo del tiempo. La distribución del tiempo la he hecho de manera irregular en el sentido de que no dependiendo de la situación recogía los datos más o menos elaborados. Por otro lado, para realizar las entrevistas quedé previamente con los entrevistados en horario no lectivo.

5.2 PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

He escogido un Colegio Público de Palencia para realizar el Prácticum II, el cual acoge a varios alumnos que presentan necesidades educativas especiales. La primera semana que estuve de observación me llamó la atención el caso de una alumna con discapacidad psíquica moderada la cual presenta dificultades de movimiento.

Por razones de confidencialidad, cuando me refiera a la alumna sobre la que he hecho el estudio, utilizaré el pseudónimo de Suara.

Se trata de una alumna de 11 años que cursa 4º de Educación Primaria (2014/2015) en un colegio público de la ciudad de Palencia donde la mayoría de los alumnos son de etnia gitana excepto dos. Es un centro de gran tamaño, el cual a llegado a acoger a más de 700 alumnos pero que ahora solamente están escolarizados un total de 40 alumnos entre Infantil y Primaria.

Suara acude a clase de la Pedagogía Terapéutica (PT) todos los días, al menos dos horas, y se le trabaja los conceptos matemáticos, lenguaje, psicomotricidad fina y gruesa, conceptos espaciales, conceptos de orientación, autonomía personal y autoestima. La mayoría de las veces, Suara está en el aula de apoyo con otro alumno y la PT, donde he acudido siempre que he podido para poder observarla y en muchos casos intervenir. La PT es itinerante aunque este es su centro de referencia.

Suara está con el resto de sus compañeros en clase de Educación Física, Plástica, Música y en algunas clases de matemáticas que no está la PT. También acude con el logopeda tres sesiones a la semana.

CAPACIDAD MOTRIZ

Debido a que he realizado el Prácticum II como maestra especialista de Educación física me he centrado en sus habilidades motrices, detectando limitaciones y posibilidades de movimiento. Para obtener la información en cuanto a sus

capacidades motrices he contado con la ayuda de mi tutora y de la PT del centro mediante entrevistas (Anexo 2).

La PT me comentó que hace 2 años, cuando vino por primera vez al colegio, Suara no tenía nada de autonomía, no era capaz de ir al baño sola, ni de subir y bajar las escaleras sin agarrarse, no podía subir una persiana, apenas podía correr y hablaba muy poco y bajito. Su lateralidad estaba afectada. Le daba miedo subir y bajar de un banco, lloraba, se sentía impotente.

Suara presenta una capacidad motriz muy por debajo de la media de su edad. A la hora de realizar cualquier actividad de tipo motriz debe acompañarse siempre de instrucciones verbales al mismo tiempo que la realiza, al igual que un acompañamiento físico para iniciar los ejercicios.

La alumna carece de coordinación y agilidad motriz. En la motricidad gruesa tiene falta de coordinación. Tiene dificultad para saltar con un pie.

CAPACIDAD COGNITIVA

Según el DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), la discapacidad intelectual, se divide en cuatro grados:

- Leve: cociente intelectual (CI) entre 50-55 y 70.
- Moderada: cociente intelectual (CI) entre 35-40 y 50-55.
- Grave: cociente intelectual (CI) entre 20-25 y 35-40.
- Profunda: cociente intelectual (CI) inferior a 20-25.

Suara tiene un CI de 44 – Medio, por lo que presenta discapacidad psíquica moderada y retraso simple de lenguaje (RSL).

Suara muestra motivación e interés por los aprendizajes escolares. Ante la tarea trabaja con lentitud y con ayuda, pero se observa que va esforzándose por realizarla. El nivel de atención es bajo, se distrae con facilidad, aunque va aumentando los tiempos de escucha y de atención en aquellos contenidos que van más de acuerdo a su nivel. El nivel de memoria y retención son muy bajos.

HABILIDADES SOCIALES

Suara es una niña muy dócil e insegura, pero le gusta el contacto con los demás. Es sociable y aceptada por sus compañeros, los cuales salen muchas veces en su defensa cuando se le exige más de la cuenta, sobre todo en actividades físicas.

A lo largo de mis practicas he observado que su nivel de autonomía y confianza va aumentando ya que habla más, se dirige más a ti, te llama la atención, cuando termina de hacer algo lo comunica, se acerca a saludarte, te habla, cuenta cosas que ha hecho la tarde anterior, si tiene que ir al medico, etc.

En el recreo va con algunas compañeras, pasea, interviene en algunos juegos, aunque ella siempre tiende a querer jugar con los alumnos de infantil.

Todas las habilidades sociales tienen que trabajarse en el colegio ya que en su entorno familiar es una niña que no la sacan al parque, está todo el día en casa y hasta hace dos años esta alumna no la dejaban ir a ninguna excursión del colegio.

OBSERVACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE MOVIMIENTO

Suara muestra actitudes de timidez e inseguridad tanto en el aula como en el gimnasio, por lo tanto no participa oralmente en las sesiones a no ser que la profesora le pregunte personalmente a ella y le insista.

Durante las sesiones de Educación Física se la ve apartada del grupo-clase, no en el sentido de excluida, sino que se mueve sin sentido y esto podría deberse a que no ha entendido la finalidad del juego. Por lo tanto, primero hay que comprobar que ha comprendido los juegos que se van a realizar mediante preguntas.

Su inseguridad y escasa confianza en sí misma influyen considerablemente en su motricidad, por lo que no tiene iniciativa a la hora de realizar actividades físicas.

OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

A lo largo del Prácticum II he acudido en mis horas libres al aula de la PT para observar a Suara y conocerla mejor. A su vez, me interesaba saber la metodología de trabajo que seguía y tuve una entrevista con ella. (Ver anexo 2)

También me fijaba en su forma de relacionarse con sus compañeros durante las clases de Educación Física y en el recreo, lo que hizo darme cuenta de que tenía problemas para relacionarse con sus iguales y éstos con ella. Por lo tanto, pensé en realizar una Unidad Didáctica sobre Juegos Cooperativos con el fin de que se sintiera parte del grupo, a la vez que éste le ayudara a ganar autonomía y seguridad en sí misma para mejorar su habilidad motriz.

Tuve otra entrevista con la Especialista de Educación Física para obtener información a cerca de sus limitaciones y posibilidades motrices, así como, de su evolución motriz en los últimos años.

5.3. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS

A lo largo de todo el estudio, he utilizado una serie de herramientas y técnicas que me han ayudado a realizar la investigación y el plan de intervención. Estas son las siguientes:

OBSERVACIÓN DIRECTA Y PARTICIPANTE

Esta técnica la he utilizado para conocer las actitudes, características, posibilidades, limitaciones, relaciones, comportamientos y reacciones de la alumna antes, durante y después de la puesta en marcha de la Unidad Didáctica. Todas estas observaciones están reflejadas en el cuaderno de campo. Mi papel dentro del grupo como profesora de prácticas ha facilitado esta observación participante, al ser un miembro natural del grupo.

CUADERNO DE CAMPO

Herramienta utilizada para realizar anotaciones relevantes sobre la alumna. Realizaba anotaciones breves a lo largo de la jornada escolar para luego completarlas y detallarlas una vez terminada la jornada escolar.

ENTREVISTAS

Entrevistas mantenidas con la PT, con la maestra de Educación Física, que a su vez es la Directora (Anexo 2) y conversaciones con la alumna sobre sus impresiones después de las lecciones mientras volvíamos al aula.

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

Informe redactado por el equipo de orientación psicopedagógico en el cual se describe la situación evolutiva y educativa de la alumna en los diferentes contextos educativos. Debido a que se trata de un documento confidencial, la PT solamente me facilitó información relativa a su motricidad.

5.4. CATEGORIZACIÓN

Para llevar a cabo un análisis sobre la información obtenida durante el estudio, he realizado las siguientes categorías y subcategorías:

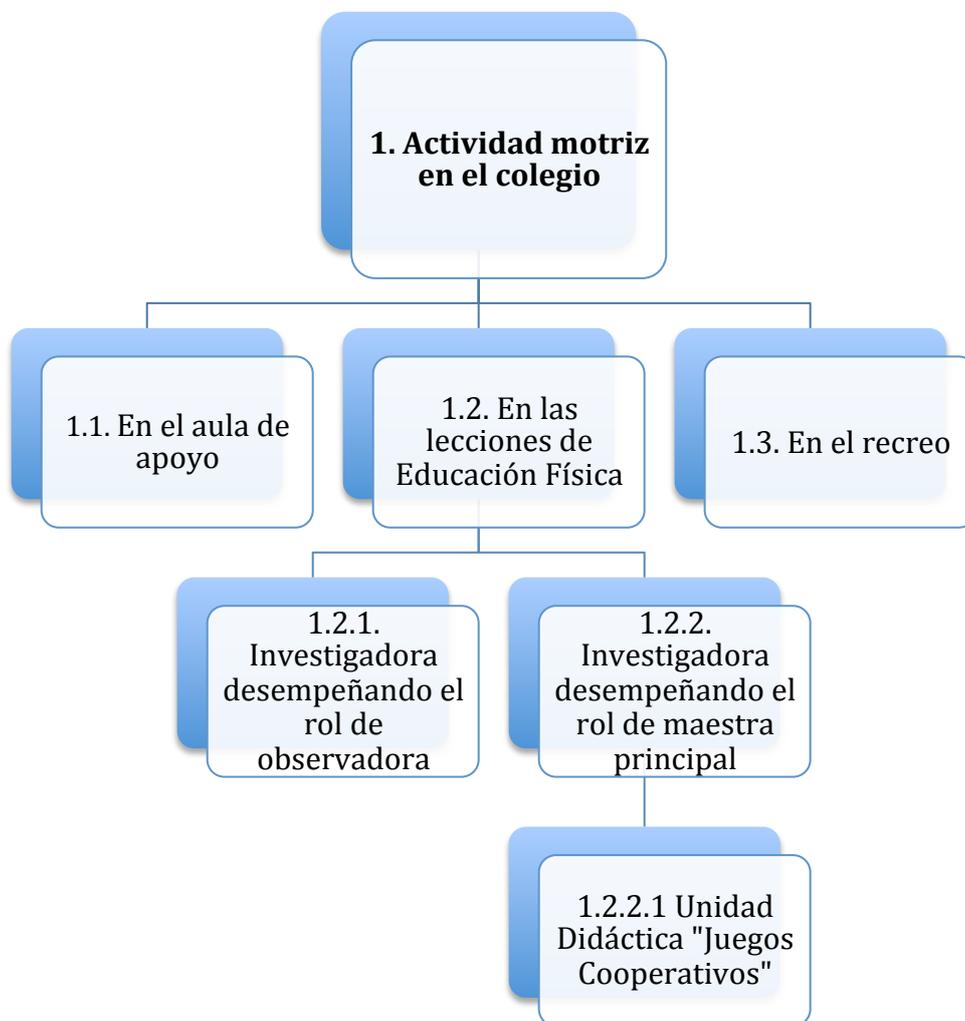


Figura nº 1: Categoría 1 y sus respectivas subcategorías

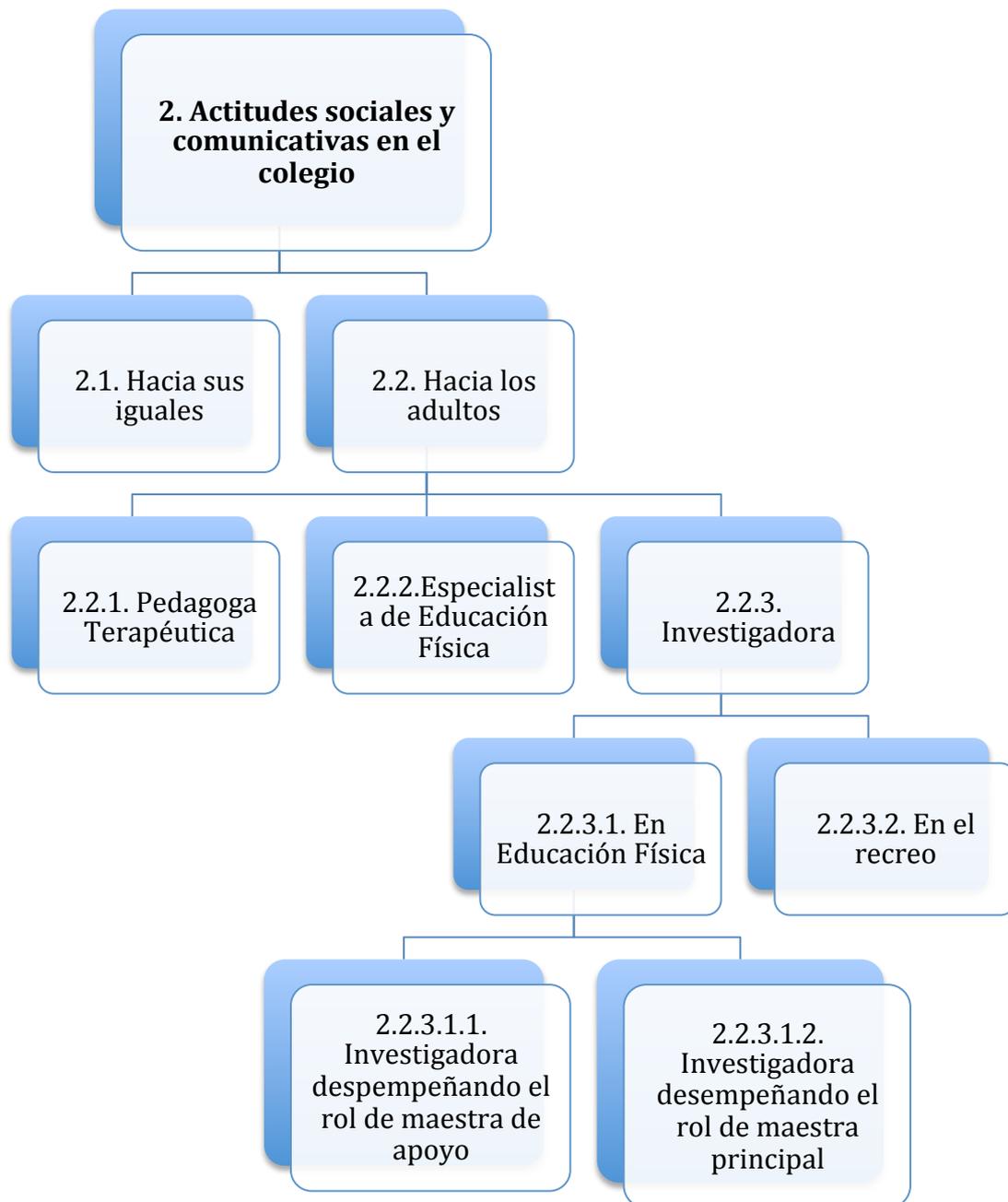


Figura nº 2: Categoría 2 y sus respectivas subcategorías

1. ACTIVIDAD MOTRIZ EN EL COLEGIO

En esta categoría se incluye todo lo relativo al ámbito motriz, sus posibilidades y limitaciones motrices, la situación motriz en la que se encuentra y cómo afecta ésta al desarrollo de su autonomía personal. Se subdivide en categorías de los diferentes escenarios escolares en las que la actividad motriz interviene de forma directa y significativa, y a los cuales he tenido la facilidad de acudir. Estos

escenarios son: el aula de apoyo con la PT, las sesiones de Educación Física y el recreo. En las sesiones de Educación Física hago un primer análisis como maestra de apoyo y de observadora, y un segundo análisis cuando soy la maestra principal y pongo en práctica la Unidad Didáctica.

2. ACTITUDES SOCIALES Y COMUNICATIVAS EN EL COLEGIO

En esta categoría se incluyen las actitudes de carácter social y comunicativo que presenta Suara, divididas en subcategorías dependiendo de quiénes son con los que muestra esas actitudes (con sus iguales o con los adultos).

Dentro de la subcategoría de relación con los adultos se diferencia entre la PT, la especialista en EF y la investigadora. Al mismo tiempo, esta última subcategoría se divide en dos categorías dependiendo del contexto: en el recreo y en el aula, la cual también se subdivide atendiendo al criterio de rol que desempeña la investigadora (maestra de apoyo o maestra principal).

5.5. ANÁLISIS

El análisis de la información que se iba obteniendo se fue realizando a medida que transcurrían los días y las sesiones de la Unidad Didáctica, introduciendo en esta las modificaciones que se consideraban necesarias. Los pequeños análisis que se fueron realizando ayudaron a realizar la categorización expuesta en el apartado anterior. Por lo tanto, el análisis se ha llevado a cabo atendiendo a las categorías.

Se ha realizado el análisis de la primera categoría, con sus respectivas categorías, de forma vertical y desde una perspectiva descriptiva.

Se ha realizado el análisis de la segunda categoría, con sus respectivas categorías, de forma vertical y desde una perspectiva descriptiva.

Se ha hecho una interrelación entre las dos categorías y de sus subcategorías, realizando un análisis de forma horizontal y desde una perspectiva más interpretativa.

5.6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN

La intervención se ha llevado a cabo a través de una Unidad Didáctica de “Juegos Cooperativos”. Escogí este tema porque las primeras semanas del Prácticum II me di cuenta de que cuando jugaban a fútbol en los recreos eran muy competitivos y esto hacía que surgieran discusiones. Además, no jugaban en equipo, siempre tocaban el balón los mismos, por lo que era normal que algunos se quejaran y no quisieran jugar. Por otro lado, Suara en la mayoría de los recreos estaba sola paseando por el patio. Un día, le pregunté si quería jugar a fútbol y me asintió con la cabeza tímidamente. A los pocos minutos de empezar a jugar, la noté ausente y aburrida porque sus compañeros no le pasaban y no mostraban intención de querer cambiar esa actitud. En ese momento, decidí que quería realizar una intervención para incluir a Suara dentro del grupo-clase. Por ello, pensé que el tema de los Juegos Cooperativos era el que más se asemejaba a mis intenciones.

Para planificar y llevar a cabo el programa de intervención he recurrido a apartados del marco teórico con el fin de saber cómo adaptar las diferentes sesiones a las necesidades de Suara. Como fuentes de información utilicé libros especializados en el tema y entrevistas personales con la especialista de Educación Física y la PT.

JUSTIFICACIÓN

Para la elaboración de esta Unidad Didáctica titulada “Juegos Cooperativos” he utilizado la LOMCE la cual presenta la Educación Física en torno situaciones motrices diferentes. Una de estas situaciones es la realización de acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición.

La realización de esta Unidad Didáctica da la posibilidad al alumnado a aprender a trabajar en equipo, a colaborar y cooperar con los compañeros para conseguir un objetivo común. Serán conscientes de las ventajas que tiene cooperar y ayudarse unos a los otros, no solo en el ámbito escolar sino también en su vida cotidiana. La cooperación fomenta la comunicación verbal entre los alumnos y la capacidad de ponerse de acuerdo para buscar el modo de alcanzar la meta colectivamente y con la participación de todos.

Este proyecto es muy interesante en el sentido de que fomenta el desarrollo de la capacidad de relacionarse con los demás, de respeto, de aceptación entre iguales,

de iniciativa individual y de esfuerzo personal. Además los juegos cooperativos promueven la participación y actitudes de empatía, coordinación, comunicación y solidaridad.

Los juegos cooperativos generan un ambiente favorable para conseguir la inclusión de todo el alumnado, potenciando la participación activa y la igualdad de oportunidades.

En mi opinión, este proyecto puede beneficiar la unión del grupo a través de distintos juegos de cooperación que exigen la aceptación y el respeto.

CONTEXTO

La Unidad Didáctica va dirigida para el 2º Ciclo de Educación Primaria para desarrollarla en Educación Física. En total son 12 alumnos, 6 de los cuales son de 3º de Primaria y el resto de 4º. Como he dicho anteriormente, hay 4 alumnos con necesidades educativas especiales: dos de ellos con trastornos de conducta y TDA-H, y otros dos alumnos con discapacidad psíquica, uno moderada y el otro leve.

Este proyecto cuenta con 5 sesiones que dura una hora cada una. Se llevará a cabo desde el 24 de Abril hasta el 15 de Mayo, dos sesiones por semana. Las lecciones tendrán lugar en el gimnasio del colegio.

METODOLOGÍA

Desde la primera sesión se tendrán en cuenta las capacidades motrices individuales del alumnado con el fin de respetar su ritmo de aprendizaje, su capacidad de comprensión, sus habilidades de socialización y sobre todo su competencia motriz. Para ello, siempre partiremos de las acciones más sencillas y a medida que avanza la sesión se complicarán poco a poco. También, comenzaremos con el trabajo individual para que cada alumno sea consciente de sus posibilidades y limitaciones motrices, y a continuación, trabajarán por parejas, luego por pequeños grupos, hasta que sean capaces de cooperar unos con otros en grandes grupos.

En esta Unidad Didáctica se tiene en cuenta la diversidad del alumnado en cuanto a que se pondrá más atención a aquellos alumnos que presenten algún tipo de dificultad motora y de relación social. Por otro lado, se realizarán adaptaciones metodológicas solo en aquellos alumnos que tengan algún tipo de discapacidad motriz o psíquica y solamente en aquellas actividades que les resulte difícil realizar. Así pues, Para la realización de las adaptaciones metodológicas he seguido las tres

fases que se deben seguir según Ruíz Sánchez (1994), Gomendio (2000) y Ríos (2000):

1. La detección y análisis de necesidades: esta fase la he realizado consultando el informe psicopedagógico y mediante entrevistas/conversaciones con la PT y la especialista de Educación Física
2. El análisis de la tarea: he observado y analizado previamente las adaptaciones que realizaba mi tutora.
3. La adaptación y el seguimiento de las tareas: para llevar a cabo esta fase hay que tener en cuenta los siguientes aspectos, señalados anteriormente en el marco teórico:
 - Distorsionar lo mínimo posible el tipo y el grado de aprendizajes del grupo – clase: En la planificación de las sesiones queda reflejado que realizo las mismas actividades para toda la clase, solo hago modificaciones metodológicas para Suara con el fin de que haga lo mismo que los demás pero respetando sus limitaciones y su ritmo de aprendizaje.
 - Introducir o modificar objetivos en función de las necesidades educativas especiales, estableciendo nuevas priorizaciones y secuencias: No exijo lo mismo a los alumnos que presentan algún tipo de dificultad motriz que a aquellos que son buenos motrizmente, ya que no sería justo. Por lo tanto, los objetivos que marco a Suara son sencillos y escasos, valorando su actitud, participación y esfuerzo.

Cada sesión lleva incorporada un momento de reflexión y análisis sobre la acción para verificar que han entendido el sentido de las actividades propuestas y para reforzar aquellos contenidos que no tengan claros.

PREVISIONES PARA LA REGULACIÓN DE LA PRÁCTICA

Previas: Asegurar la disponibilidad del material que se va a utilizar así como el estado del mismo. Dejar claro las normas de utilización del material, de convivencia y de respeto tanto al profesor como a los compañeros.

En el desarrollo: Si algún alumno falta el respeto a otro o al profesor se le castigará sentado sin realizar la actividad un corto periodo de tiempo (2 minutos). Si algún alumno no cuida el material o no obedece al docente también se le castigará sin

realizar la actividad que estemos trabajando en ese momento. Si apartarle del juego no funciona se le castigará sin recreo.

CONTENIDOS GENERALES

Los contenidos generales que voy a presentar los he sacado de la LOMCE.

Bloque 2: Conocimiento corporal

- Toma de conciencia e interiorización de las posibilidades y limitaciones motrices de las partes del cuerpo: confirmación de la preferencia gestual.

Bloque 3: Habilidades motrices

- Control del movimiento: adaptación del desarrollo de las habilidades básicas a situaciones de complejidad progresiva.

Bloque 4: Juegos y actividades deportivas

- Práctica de juegos libres y organizados: motores, sensoriales, de desarrollo de habilidades motrices, expresivos, simbólicos y cooperativos.
- Descubrimiento de las situaciones colectivas de cooperación, oposición y cooperación-oposición, utilización de las reglas correspondientes y aceptación de distintos roles en el juego.

Bloque 5: Actividades físicas artístico-expresivas

- Posibilidades expresivas corporales con ritmos, objetos y materiales.

Bloque 6: Actividad física y salud

- Uso de ropa y calzado adecuados para la actividad física.
- Respeto de las normas en el uso de materiales y espacios en la práctica de actividad física, teniendo en cuenta medidas básicas de prevención de accidentes.

CONTENIDOS ESPECIFICOS

- El significado de cooperar.
- El respeto a las normas del juego y a los compañeros.
- El reconocimiento de situaciones de cooperación.
- La representación de situaciones cotidiana en pequeños grupos a través del lenguaje corporal.

- La importancia de la implicación y participación de todo el alumnado en actividades cooperativas para la consecución de un objetivo común.
- Las ventajas de cooperar con los compañeros.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Cooperar y colaborar con los compañeros para conseguir una meta común.
- Fomentar la cooperación y evitar la competición.
- Respetar la normativa, el material y a los compañeros.
- Representar situaciones en pequeños grupos mediante la expresión corporal.
- Participar activamente en las actividades.
- Ser capaz de adaptarse al ritmo del compañero para facilitarle la ejecución de la acción.
- Conocer el significado de cooperar.

EVALUACIÓN

La evaluación de la Unidad Didáctica será de carácter conceptual (saber el significado de cooperar), procedimental (saber cooperar con los compañeros) y actitudinal (asistencia, participar en todas las actividades y respetar a los compañeros y al profesor).

Se evaluará al alumnado mediante la observación directa, y en la última sesión deberán rellenar una sencilla ficha de evaluación, presentada a continuación. Deberán poner una “x” en la casilla conseguido si han llegado a alcanzar el objetivo, y sino en proceso.

OBJETIVOS	EN PROCESO	CONSEGUIDO
1. Conozco el significado y la importancia de cooperar.		
2. Coopero con mis compañeros para alcanzar una meta común.		
3. Ayudo siempre a TODOS mis compañeros.		
Cuéntame una situación en la que hayas ayudado a un compañero y otra en la que te hayan ayudado a ti.		

Tabla nº 2: Ficha de evaluación de la UD de Juegos Cooperativos

1ª SESIÓN: JUGAMOS CON GLOBOS

24/04/2015

- Iniciación al tema de frente a la pizarra. Preguntar al alumnado: ¿Qué es cooperar? ¿Las personas que participan en un juego cooperativo, se ayudan o compiten? ¿Se juega con los demás, o en contra de los demás? En los juegos cooperativos no gana ni pierde una sola persona, sino todo el equipo.
- Calentamiento: cadeneta sin romperse (hacer reuniones para saber a por quién van a ir a pillar)
- Antes de que cada alumno coja un globo, les diré que deberán dar toques individuales con la parte del cuerpo que yo les diga libremente por el gimnasio, o a la pata coja sin moverse del sitio. Luego les diré que sigan las líneas del suelo mientras hacen toques con la mano, cabeza, pies...
- Por parejas deberán trasladar un globo sujetándolo con la cabeza, con la tripa, con la espalda hasta el otro lado del gimnasio.
 - o Reflexión: ¿Por qué se os ha caído el globo? ¿Qué estrategia habéis utilizado para que no se os caiga el globo? (Antes de reflexionar dejarán los globos en la caja)
- Transportar el globo: 2 grupos de 6 personas. Se colocarán en fila uno detrás del otro y no se podrán mover del sitio (colocar aros para fijar el sitio). Al principio de la fila de cada grupo habrá una caja con 6 globos que los deberán transportar de uno en uno hasta el último de la fila que lo deberá depositar en una caja vacía que tendrá a lado. El globo no podrá tocar el suelo, sino se volverá a colocar en la caja del principio. No se podrá agarrar el globo ni tampoco podrán tocar el globo más de una vez hasta que llegue al final.
 - o Reflexión: ¿Os habéis ayudado? ¿Cómo? ¿Por qué ha tocado el globo el suelo? ¿Por qué no lo ha tocado?
- Globo arriba: el docente lanzará un globo al aire, y todos los alumnos, de uno en uno deberán de tocar el globo sin que toque el suelo, cuando lo toquen se sentarán en el mismo sitio donde lo han tocado. El objetivo es conseguir que todo el mundo toque el globo sin que se toque el suelo. Cuando el globo toca el suelo empiezan de nuevo. Es importante dejarles claro que todos pertenecen al mismo equipo y que si no se ayudan no gana nadie.
- Si sobra tiempo, todos formarán un círculo dándose de la mano y deberán pasarse el globo al compañero que tienen a lado sin usar las manos y sin que el globo

toque el suelo. El objetivo será que el globo de una vuelta entera sin tocar el suelo.

Material:

- 12 globos
- 4 cajas vacías
- 12 aros
- Rotulador y borrador de pizarra

Adaptación metodológica:

En el juego de transportar el globo, le coloco a Suara la primera de la fila para que se le haga más fácil ya que sólo debe coger el globo y pasárselo al compañero que este al lado.

2ª SESIÓN: COOPERAMOS CON GLOBOS

06/05/2015

- Recordar el tema que estamos trabajando. Preguntar por el significado de cooperar. Recordar lo que trabajamos la clase anterior. Recordar la importancia que tiene ayudarse unos a otros para alcanzar una meta común sin competir.
- Calentamiento: cadeneta sin romperse (remarcar la importancia que tiene ponerse de acuerdo el grupo para ir todos a por la misma persona, para ello hacer reuniones)
- Familiarizarse con el globo: individualmente hacer toques con el globo con diferentes partes del cuerpo, en movimiento libre, siguiendo las líneas, en estático a la pata coja, andando hacia atrás, subidos en un banco...
- Por parejas deberán pasarse el globo sin que se caiga el globo. ¿Cuántos toques son capaces de hacer sin que el globo toque el suelo? Rotar las parejas. Primero se podrán mover del sitio y luego sin poder moverse del sitio poniéndoles un aro.
- Transportar el globo: repetiremos el mismo juego que la sesión anterior pero sólo habrá un equipo con el fin de que no compitan. Se colocarán todos en fila uno detrás del otro a una distancia de un metro. El primero de la fila cogerá un globo el cual deberá pasar de compañero en compañero sin que se caiga hasta que llegue al último que lo deberá depositar en una caja vacía. No se puede agarrar el globo, ni se puede tocar más de dos veces el globo.

- Reflexión: se sientan en círculo y se les pregunta: ¿Os habéis ayudado? ¿Qué problemas habéis tenido para transportar el globo? ¿Por qué?
- Todos forman un círculo dándose la mano y deberán pasar el globo al compañero que tienen al lado sin usar las manos y sin que el globo toque el suelo. El objetivo es que el globo de una vuelta entera sin tocar el suelo.
- Si sobra tiempo → Globo arriba: el profesor lanzará un globo al aire, y todos los alumnos, de uno en uno deberán de tocar el globo sin que toque el suelo, cuando lo toquen se sentarán en el mismo sitio donde lo han tocado. El objetivo es conseguir que todo el mundo toque el globo sin que se toque el suelo. Todos son del mismo equipo. Empezarán diciendo el nombre de la siguiente persona que lo tiene que tocar (ayudarle pasándoselo lo más cerca posible), luego para hacerlo más difícil no podrán decir la siguiente persona que lo tiene que tocar.

Material:

- 11 globos (llevar 3 o 4 más por si se explota alguno)
- 2 cajas vacías
- 12 aros

Adaptación metodológica:

Hablar lento y vocalizando para que comprenda la finalidad de los juegos, comprobar mediante preguntas si se ha enterado de las actividades y del concepto de cooperar. Situarla delante mía para asegurarme de que presta atención.

Cuando haga pases por parejas le dejo moverse con libertad para darle al globo, ya que una de las cosas que busco en ella es fomentar la actividad física.

En el juego de transportar el globo la coloco en un extremo y le permito agarrar el globo.

3ª SESIÓN: COOPERAMOS HACIENDO SOMBRAS

08/05/2015

- Recordar el tema que estamos trabajando. Preguntar por el significado de cooperar. Recordar lo que trabajamos la clase anterior. Recordar la importancia que tiene ayudarse unos a otros para alcanzar una meta común sin competir.
- Calentamiento: paquetes – paquetes
 - Paquetes de 2: coger el tobillo con la mano llevar el talón hacia el glúteo y ayudarse a mantener el equilibrio.

- Paquetes de 3: hacer un triángulo en el suelo.
- Paquetes de 4: hacer un cuadrado en el suelo.
- Se enciende el proyector y de uno en uno van pasando por detrás de la sabana iluminada por el proyecto para presentarse haciendo un saludo, y decir lo que les gusta hacer representándolo.
- Representación de escenas por parejas dadas por el profesor. Representarán lo que hacen diariamente antes de venir al colegio.
 - Escena 1: Estáis durmiendo, suena el despertador. Uno se despierta y el otro no ha oído el despertador. El que se levanta intenta despertar al otro porque van a llegar tarde.
 - Escena 2: vais al armario a elegir la ropa que os vais a poner, os quitáis el pijama, os vestís y os atáis los cordones.
 - Escena 3: Estáis en la cocina preparando el desayuno y luego desayunáis.
 - Escena 4: Estáis en el baño y mientras uno se lava los dientes y la cara, el otro se ducha y se peina.
- Representar por grupos las siguientes palabras:
 - Grupos de 4: Mar, flor, pera, tele, café, mil...
- En grupos de 3 o 4 deberán de inventarse una coreografía de un minuto y medio al ritmo de la música y luego la deberán de representar delante de sus compañeros.

Material:

- Proyector
- Ordenador
- Lector CD + Música
- Tarjetas de las escenas a representar
- Sábana

Adaptación metodológica

Hablar claro y vocalizando. Intentar utilizar un vocabulario sencillo. Ayudarle en la representación de las escenas haciendo ejemplos y representándoselos previamente para que los entienda.

4ª SESIÓN: NOS DIVERTIMOS COOPERANDO CON AROS Y COLCHONETAS

13/05/2015

- Recordar el tema que estamos trabajando. Preguntar por el significado de cooperar. Recordar lo que trabajamos la clase anterior. Recordar la importancia que tiene ayudarse unos a otros para alcanzar una meta común sin competir.
- Calentamiento: paquete – paquete
 - Paquetes de 2: nos agarramos el tobillo con una mano y con la otra nos agarramos al compañero para mantener el equilibrio.
 - Paquetes de 3: formamos un triángulo tumbados en el suelo.
 - Paquetes de 4: formamos un cuadrado tumbados en el suelo.
 - Paquetes de 5: nos abrazamos y vamos a tocar la pared más cercana.
- Transportar una colchoneta por equipos. Previamente hacer reunión para saber cómo van a transportar la colchoneta.
 - Variante: transportar la colchoneta con un balón y entre todos hay que intentar que no se caiga. Si se cae, el grupo retrocedería al principio y volverían al principio.
 - Reflexión: ¿Por qué habéis decidido llevar la colchoneta de esa manera? ¿Qué habéis hecho para evitar que se cayera la pelota?
- Cruzar el charco por parejas: se disponen numerosos aros por el suelo del gimnasio separados desigualmente. Los alumnos se colocan por parejas cogiéndose de las manos, a un lado del charco. Se trata de cruzar el charco pisando sólo en las rocas (aros) con la dificultad añadida de que no pueden soltarse la mano. Ganan si lo consiguen todos, y pierden en caso contrario.
- El juego de los aros: es igual que el juego de las sillas pero con aros. Se pone música y bailan en círculo por fuera de los aros. Cuando la música se para cada uno tiene que meterse dentro de un aro, cada vez se va quitando un aro, pero puede haber más de una persona en un mismo aro. Al final deberán intentar caber todos en el mismo aro.
- Vuelta a la calma: respiramos hondo con los ojos cerrados, inspiramos por la nariz y expiramos por la boca. Reflexión final: ¿Qué estamos trabajando? ¿Estamos cooperando todos? ¿Por qué es importante cooperar? ¿Todos habéis recibido ayuda cuando la necesitabais?

Materiales:

- Dos colchonetas

- Dos balones de goma espuma
- Aros

Adaptación metodológica:

En el juego de cruzar el charco por parejas coloco a Suara con alguien que le ayude para que se adapte a su ritmo.

5ª SESIÓN: JUEGOS COOPERATIVOS

15/05/2015

- **Círculo:** Recordar el tema, el significado de cooperar y su importancia. Preguntar cuándo y cómo han ayudado a sus compañeros.
- **Calentamiento:**
 - o Familiarizarse con el paracaídas. Caminar al ritmo de la música, y cuando se pare y digo cambio, cambian de sentido. Si digo tormenta se paran y agitan todos a la vez hasta que vuelva a sonar la música. Si digo azul, todos se paran y los alumnos que estén tocando el color azul en el paracaídas se cambian de sitio pasando por debajo del paracaídas. Poco a poco ir más rápido pero siempre ajustándonos a la velocidad del que tenemos delante.
- **Cocodrilo:** Los alumnos se sientan con el paracaídas encima de las piernas estiradas. Un alumno será cocodrilo y estará debajo del paracaídas y dos alumnos serán médicos. El cocodrilo se esconde debajo del paracaídas y se come a la gente agarrándola de los pies y tirando de ellas hacia dentro. La víctima se convertirá en cocodrilo. El médico corre alrededor del círculo y agarra a la gente cuando empiezan a ser tirados por debajo y piden ayuda.
 - o Previamente decirles que no es un juego de guerra. Si un alumno es rescatado el cocodrilo tiene que buscar a otra víctima y no continuar tirando. También las víctimas tienen que dejar que tiren de ellas.
- Meter una pelota por el agujero del paracaídas y que entre en una caja que se colocará debajo.
- Círculo agarrados de las manos pasar por dentro de un aro sin soltarse de las manos.
- Ficha de evaluación.
- Canción: “En la selva tropical, había un bichito peculiar”

Material:

- Paracaídas
- Un aro
- Una pelota pequeña
- Una caja
- Fichas de evaluación y lapiceros
- Música

Adaptación metodológica:

Durante el calentamiento con el paracaídas colocar a Suara entre dos personas lentas. En el juego del cocodrilo darle al menos una vez el papel de médico junto a un compañero rápido y fuerte para que le ayude a salvar a las víctimas. Y por último, me pongo a su lado en el juego de meter la pelota en el agujero del paracaídas.

A la hora de hacer la ficha de evaluación estoy a su lado para comprobar que ha entendido lo que le quiero evaluar.

6. RESULTADOS

En este apartado voy a presentar los resultados de acuerdo a las categorizaciones y subcategorizaciones. En primer lugar, realizo el análisis de la primera y segunda categoría de forma descriptiva. A continuación, llevo a cabo un análisis relacionando ambas categorías y algunas subcategorías de forma interpretativa.

6.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

1. ACTIVIDAD MOTRIZ EN EL COLEGIO

1.1. EN EL AULA DE APOYO

Suara trabaja la motricidad fina y gruesa en el aula de apoyo con la Pedagoga Terapéutica. Cuando llega a clase Suara, la PT lo único que le dice es: “¿qué es lo primero que hay que hacer?” y Suara ya sabe que tiene que poner la fecha en la pizarra. También sube la persiana. Hace un poco de Lengua y otro poco de Matemáticas, en ésta última utiliza el ábaco con ayuda. Recorta con autonomía y muchas veces va a recoger las fotocopias. La PT le deja una pelota anti-estrés para que coja fuerza en los dedos.

1.2. EN LAS LECCIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.2.1. INVESTIGADORA DESEMPEÑANDO EL ROL DE OBSERVADORA

Suara es la última en cambiarse las zapatillas y en acudir al círculo antes de comenzar la sesión, algunas veces le ayuda algún compañero y otras veces le dice la maestra que se acerque al círculo y que le ayuda ella a ponerse las zapatillas. Pero ella es capaz de ponérselas y atárselas sola aunque lo hace con lentitud.

En las clases de Educación Física, le cuesta mucho moverse. Es muy lenta en comparación al resto de sus compañeros. En muchos momentos se la ve perdida y no sabe lo que tiene que hacer. Corre muy despacio y mirando al suelo por lo que a veces se choca con sus compañeros.

Durante las explicaciones tiene la mirada en el vacío, y si no le hablas directamente, no te mira a los ojos, por lo cual hay que estar pendiente en que te atienda y preguntarle si ha entendido el ejercicio. Nunca pregunta dudas, por lo que la profesora después de haber explicado el ejercicio al resto de la clase, se acerca a Suara y le hace un resumen sencillo de la explicación.

Es muy tímida e insegura por lo que le da miedo saltar, subirse a un banco, mantenerse sobre un pie sin apoyo, correr hacia atrás, etc.

1.2.2. INVESTIGADORA DESEMPEÑANDO EL ROL DE MAESTRA PRINCIPAL

1.2.2.1. UNIDAD DIDÁCTICA “JUEGOS COOPERATIVOS”

Siempre que podía aprovechaba el camino al gimnasio para hablar con Suara y meterla un poco en la clase contándole lo que íbamos a trabajar; también ella me solía preguntar. Me comentaba que la clase de Educación Física le gustaba porque es una de las pocas asignaturas en las que está con el resto de sus compañeros; aunque sea tímida y cerrada, le gusta mucho estar acompañada. El camino al aula lo solía hacer con ella ya que era la última en abandonar el gimnasio porque le costaba cambiarse de zapatillas, y le preguntaba sobre la lección, y la mayoría de las veces me decía que cuando mejor se lo pasaba era cuando hacía juegos y ejercicios en grupos numerosos porque recibía más ayuda.

Cuando se cambia las zapatillas la dejo que lo haga sola, pero como tarda tanto me dijo mi tutora que no podíamos esperarla tanto tiempo, por lo que comencé a pedirle a una amiga que le ayudara a atarse los cordones que es lo que más le cuesta. Está amiga, la mayoría de las veces, ayuda a Suara sin tener que pedírselo, y al principio siempre la ponía de pareja con ella. Sin embargo, un día me comentó que no le importaba ayudar a Suara pero que tampoco quería estar todo el rato con ella. Por lo tanto, a partir de ese momento me percaté de que la amiga tenía razón, que debía poner a Suara con otros compañeros para que ampliar su círculo social.

Durante las explicaciones, la notaba ausente y solía llamar su atención diciendo su nombre y preguntándole si había entendido. Siempre realizaba yo el ejercicio antes que ellos para que se fijaran en cómo lo hacía, esto facilitaba que Suara lo comprendiera. De todos modos, en el momento de la acción, cuando lo consideraba oportuno, me colocaba cerca de ella para ayudarla, ya que ella nunca pedía ayuda.

En el juego de la cadeneta sin soltarse, Suara solía ser una de las últimas en ser pillada porque sus compañeros la evitaban debido a que saben que es difícil correr con ella de la mano. Cuando la pillaban, tiraban de ella.

La primera y segunda sesión iban sobre cooperar con globos. Comenzábamos con ejercicios individuales, luego por parejas y por último se agrupaban en grupos. Suara consiguió dar toques con el globo con la cabeza, muslos, brazos, manos y pies,

lo cual me sorprendió mucho. Cuando les dije que se subieran a un banco para dar toques sobre él, Suara fue capaz de subirse al banco con mi ayuda pero no llegó a dar ningún toque porque tenía mucho miedo, por lo cual le dejé que los hiciera desde el suelo. Al acabar la sesión le comenté a la PT que Suara había conseguido subirse al banco con mi ayuda y le sorprendió porque nunca antes lo había hecho.

La tercera sesión fue especial, ya que solo acudieron a clase 4 alumnos, entre los que estaba Suara, por lo que pude observarla mejor y dedicarle más tiempo. Planifiqué una sesión cooperativa a través de sombras, colocando un proyector que iluminaba una sabana colgada en medio del gimnasio. A la hora de representar las situaciones cotidianas por parejas estaba tranquila y entusiasmada, por lo que llegó a utilizar muchas partes del cuerpo para expresarse, hasta en alguna ocasión llegó a emitir algún sonido. Lo único que le costó fue tumbarse encima del banco; le daba miedo echar el tronco hacia atrás, pero con ayuda lo consiguió. Vi que iba perdiendo la timidez conforme iba transcurriendo la sesión, con ayuda de su pareja y mía llegó expresarse corporalmente utilizando incluso objetos escogidos por ella misma.

En la cuarta sesión, pregunté a Suara por el significado de cooperar, el cual lo había estado repitiendo varias veces a lo largo de todas las sesiones, y tardó un momento en contestar, pero finalmente dijo: “Ayudar a los compañeros”, y para mí fue suficiente. En el juego de transportar la colchoneta, los miembros del grupo de Suara iban despacio y con cuidado, ya que eran conscientes de que no importaba la velocidad sino el procedimiento. Suara fue capaz de moverse lateralmente sujetando la colchoneta y sus compañeros se adaptaron a su ritmo. Cruzando el río, los compañeros que estaban con Suara le ayudaban diciéndole qué aro pisar, porque ella se quedaba quieta e indecisa sin saber cómo avanzar, en alguna ocasión algún compañero le acercó el aro para que avanzara. En el juego de ocupar los aros, cuando se paraba la música, Suara se quedaba inmóvil pensando qué aro ocupar, y siempre iba al que estaba vacío o había menos gente. Cuando empezó a disminuir el número de aros, a Suara le costaba mucho decirse y moverse, por lo que alguna compañera le tuvo que llamar para que se pusiera con ella en el aro. En el momento de despedida les pedí que se relajaran, cerraran los ojos y que cogieran aire por la nariz y lo echaran por la boca. A diferencia del resto de sus compañeros, a Suara se le veía concentrada en la respiración y relajada, y no abrió los ojos en ningún momento.

La última sesión de la UD era de cooperación entre todos los compañeros de la clase, es decir, no realicé ningún grupo. Suara parecía más segura de sí misma que en

otras ocasiones, quizás porque se sentía parte del grupo-clase en los juegos con el paracaídas. Lo que más me llamó la atención es que intentaba adaptarse al ritmo de los compañeros en vez de ser los compañeros los que se adapten a ella, corría rápido agarrada al paracaídas para que el de atrás no le pisara.

1.3. EN EL RECREO

Durante los recreos, Suara se dedica a pasear por el patio, a veces lo hace sola y otra veces con su mejor amiga. Cuando organicé un torneo de fútbol sala participó tanto de jugadora como de portera, pero se movía muy poco y solo por la zona de defensa.

2. ACTITUDES SOCIALES Y COMUNICATIVAS EN EL COLEGIO

2.1. HACIA SUS IGUALES

Es tímida y pocas veces la he visto iniciar una conversación con los compañeros, solamente comienza a hablar ella cuando está con su mejor amiga, parece que con ella gana confianza y seguridad porque la escucha y la ayuda en todo lo que puede. Aún así, es aceptada por todos los compañeros de clase, y le gustaría pasar más tiempo con ellos.

2.2. HACIA LOS ADULTOS

2.2.1. LA PEDAGOGA TERAPEÚTICA

Pierde la timidez y gana soltura cuando habla con la PT, aunque le cuesta bastante decir oraciones largas. Cuando la PT le pregunta qué ha hecho el fin de semana, Suara se queda un rato callada antes de hablar, pero ella no la apremia, simplemente le mira sonriente y con paciencia, al final le contesta con oraciones simples. A veces se le olvida poner los artículos a las oraciones. Suara y la PT tienen una relación de confianza y se ve que se siente cómoda y feliz con ella. Cuando saluda a la entrada del colegio siempre le dedica una amplia sonrisa a la PT.

2.2.2. ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Por lo que he observado, la profesora de Educación Física se interesa por la alumna, le hace preguntas sobre su familia, amigos, gustos, aficiones, etc. Tiene muy en cuenta las limitaciones de la alumna, le atiende de manera especial pero sin que se note mucho, le ayuda a realizar algunas actividades, le reduce el nivel del ejercicio y

en las explicaciones utiliza un lenguaje sencillo, habla despacio y las oraciones son cortas. La alumna no pregunta nunca las dudas, ni participa por iniciativa propia cuando la profesora pregunta. Alguna vez le ha preguntado la profesora directamente a ella, y si no sabe la respuesta, se queda en silencio mirando al suelo.

2.2.3 INVESTIGADORA

2.2.3.1 EN EDUCACIÓN FÍSICA

2.2.3.1.1 INVESTIGADORA CON EL ROL DE MAESTRA DE APOYO

La primera semana de mis prácticas, Suara no vino al colegio pero oí hablar mucho de ella, casi todo en relación a sus limitaciones motrices y sociales y a su forma de ser. Así pues, cuando la conocí tenía muchas ganas de hablar con ella y me presente muy sonriente y cercana. Ella me sonreía, pero no me decía nada, si le hacía alguna pregunta se me quedaba mirando callada, aún así yo le seguía hablando para que viera que quería conocerla. Al cabo de unas semanas me empezó a contestar a las preguntas que le hacía tímidamente y sin fluidez verbal. Conforme iba pasando más tiempo con ella (en el aula de apoyo, en EF, en el recreo, en las excursiones...) noté que buscaba llamar mi atención, se acercaba sin que le dijera nada y me miraba esperando a que le contara algo. Al cabo de un mes, siempre que me veía me sonreía y comenzaba a iniciar la conversación ella, preguntándome por mi peinado o por la chaqueta que llevaba ese día.

2.2.3.1.2. INVESTIGADORA DESEMPEÑANDO EL ROL DE MAESTRA PRINCIPAL

Cuando empecé a intervenir con ella como maestra principal, había pasado un mes, y teníamos confianza, pero aún así cuando le preguntaba algo en clase le costaba hablar y se mostraba muy tímida. No la he visto nunca preguntar una duda, si no sabe realizar el ejercicio, se queda quieta mirándote sin pedirte ayuda.

2.2.3.2. EN EL RECREO

En el recreo, casi siempre está con su mejor amiga, se sientan y se comen el almuerzo mientras hablan. Cuando la amiga quiere jugar al fútbol o no ha venido al colegio, Suara anda por el patio sola o si no se va con los de infantil a jugar al cajón de arena. He intentado animarla a jugar a fútbol para que estuviera con sus compañeros de clase, ya que la mayoría juegan a fútbol. Al principio parecía que se

animaba y venía pero al cabo de unos minutos se aburría porque sus compañeros no le pasaban el balón y se marchaba, diciendo que no quería jugar más. En el torneo de fútbol sala ningún compañero le pasaba el balón, y a veces hasta le decían que se apartara, o que se pusiera de defensa o de portera. Suara parecía que no se ofendía y se iba a defender. Solo le pasaban el balón cuando yo les decía que se lo pasaran porque no había tocado ni una vez el balón, y nada más pasárselo se acercaba un compañero de su equipo y le quitaba el balón en vez de dejar que se lo pasara ella. Al cabo de la semana pensé que estaría bien intentar cambiar de juego, uno más fácil en el cual no se destaquen sus limitaciones, así que alguna vez sacábamos la rana e intentábamos meter las chapas dentro de su boca. Se la veía disfrutar sin presión y al cabo de los días mejoró la puntería.

6.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO Y DE INTERRELACIÓN DE CATEGORÍAS

Primera relación horizontal de categorías y subcategorías



Figura nº3: Primera relación horizontal de categorías y subcategorías

Suara presenta dificultades motrices en los diferentes escenarios del colegio, muchos de ellos tienen relación con la falta de confianza y el miedo que varían según la relación social que tenga con las personas con las que está. La presencia de los compañeros hace que aumente la timidez de la alumna a la hora de contestar a los profesores, o también aumenta su inseguridad cuando tiene que realizar algún ejercicio motriz en grandes grupos en Educación Física. Cuando está en grupos pequeños con gente de confianza, se siente segura y su habilidad motriz mejora considerablemente. Ocurre lo mismo cuando tiene conversaciones con alguien de confianza, porque gana fluidez verbal y pierde la timidez, como por ejemplo con la pedagoga terapéutica. En los recreos cuando interacciona con algunos compañeros está más activa físicamente: pasea mientras conversa con alguien y participa a juegos si los compañeros le animan.

Segunda relación horizontal de categorías y subcategorías

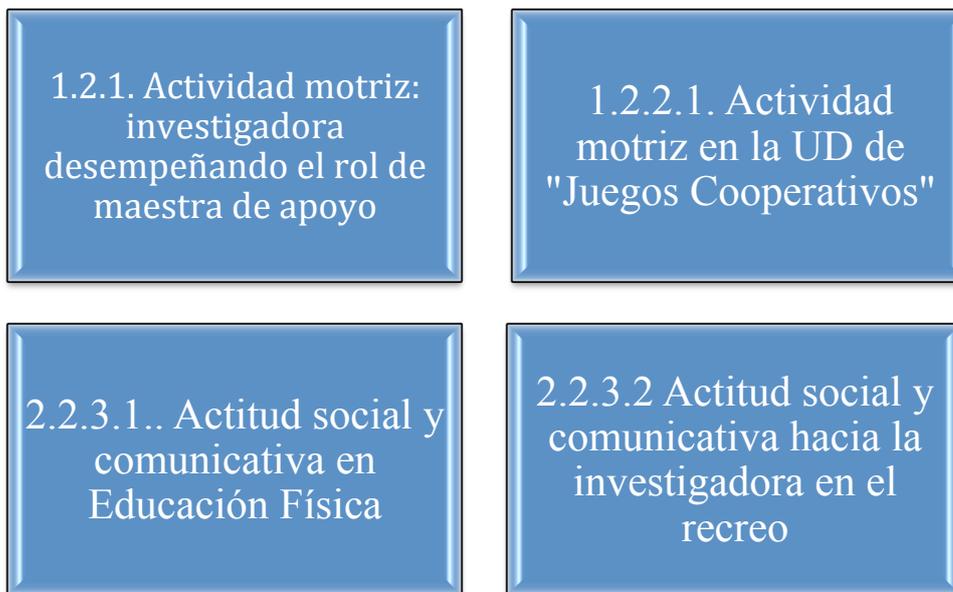


Figura nº4: Primera relación horizontal de categorías y subcategorías

Al principio de mis prácticas me fijé en que Suara necesitaba ayuda para realizar ejercicios físicos sencillos y sabía cuándo tenía miedo porque se quedaba mirándome inmóvil y en silencio, esperando a que fuera a ayudarla. Una de las cosas que necesita Suara es que le vuelvas a repetir el ejercicio individualmente haciendo una ejemplificación del mismo para que te imita. Al cabo de unas semanas de apoyo noté que la habilidad motriz de Suara mejora cuando no se siente presionada por nadie, cuando la animan y le dan confianza tanto la maestra como los compañeros.

Lo que me llamó la atención cuando pasé de profesora de apoyo a maestra principal es que Suara se acercaba para que viera cómo lo hacía y le dijera si estaba bien o mal, se nota que se esfuerza por hacerlo bien y cuando le salen las cosas se le ve más abierta, sociable y confiada. También al final de las sesiones, durante el camino a clase siempre le preguntaba qué era lo que más le había gustado, qué cosas había aprendido y cómo se había sentido, ella me respondía tímidamente y muy general, pero cuando pasé a ser la maestra principal me comentaba lo que le había gustado de la sesión sin preguntarle nada, tomaba iniciativa y casi todos los días me hacía algún comentario sobre lo que le había gustado y lo que no.

Hubo un cambio notable de las primeras sesiones de la UD a las últimas porque al final hubo compañeros que al principio no le ayudaban nada, pero que

poco a poco pensaban en alternativas que le ayudaban a Suara intentando facilitarle el trabajo asignándole roles sencillos que no requieran mucha habilidad física. Por ejemplo, en la actividad de transportar la colchoneta un compañero le dijo que se pusiera en un extremo para andar de frente, en vez de lateralmente o hacía atrás.

Mi proximidad hacía Suara cuando estaba de apoyo y la puesta en acción del programa de actuación facilitó mi interacción con ella y comenzó a verme como una persona más cercana en los tiempos libres como en el recreo o excursiones, hablándome y llamando mi atención. Esto hizo que la actitud social hacia mí también mejorara dentro de las sesiones de EF, y me comentaba sus impresiones y lo que le había gustado sin que le preguntara.

7. CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos planteados al inicio del trabajo y contratándolos con los resultados del estudio, puedo considerar que:

- La Unidad Didáctica de “Juegos Cooperativos” que he llevado a cabo y que tenía como fin mejorar la habilidad motriz y social de la alumna y desarrollar la autonomía motriz, ha tenido resultados positivos en cuanto a que las posibilidades motrices de la alumna se han ampliado dentro de un contexto de cooperación donde los compañeros comprendían las limitaciones de Suara aceptándola e incluyéndola en el grupo-clase. La Unidad Didáctica también ha contribuido a la mejora de la relación de la alumna con la investigadora en contextos en los cuales ella no adquiriría el rol de maestra principal.
- En otras áreas, como lengua y matemáticas, hay tiempos de refuerzo para que los escolares puedan alcanzar sus objetivos. En el área de Educación Física se debería aplicar este refuerzo enfocado tanto en la alumna como en el grupo para que pueda desarrollar sus aptitudes sociales mientras mejora su motricidad.
- Se ha llevado a cabo una observación continuada de la niña tanto antes de comenzar con el programa de actuación como durante el mismo, la cual me ha ayudado a conocer sus puntos débiles y trabajar sobre ellos para mejorarlos.
- Se han realizado adaptaciones metodológicas en todas aquellas actividades que podían ser de mayor nivel motriz para la alumna, y se ha notado una evolución progresiva motriz y social que ha supuesto para la alumna un ganar confianza en sí misma y autonomía.
- Para finalizar, puedo afirmar, que estudiar el caso de esta alumna y llevar cabo la UD con adaptaciones metodológicas han servido para ampliar mi conocimiento profesional y atender sus necesidades educativas especiales en el ámbito motriz, social y personal.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz Sánchez, P. (1999). *Bases pedagógicas de la educación especial*. Murcia: DM.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion (Traducción Castellano) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio universitario para la educación inclusiva.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Strategies of qualitative Inquiry*. California: SAGE.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PUB.
- Guillén Carcelero, M. (. (2010). *Pedagogía Terapéutica*. Zaragoza: Cuerpo de Maestros.
- Illán Romeu, N. (1996). *Didáctica y organización en la educación especial*. Barcelona: Aljibe.
- Jiménez Martínez, P., & Vilá Suñé, M. (1999). *De la educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE, 9 de Diciembre de 2013.
- Lleixà, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Horsori.
- Martínez González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Monereo, C. (1985). *Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar*. Siglo Cero.
- Ríos Hernandez, M. (2005). *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Sánchez Asín, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (1983). *Terminología de la Educación Especial*. París: UNESCO.

ANEXO 1 – ACNEAEs

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAEs)

GRUPO	TIPOLOGÍA	CATEGORÍA	Requisitos
ACNEE Alumnado con necesidades educativas especiales	Discapacidad física	Motóricos	- Informe psicopedagógico - Dictamen de escolarización
		No motóricos	
	Discapacidad psíquica	Leve	
		Moderada	
		Grave	
		Profunda	
	Discapacidad auditiva	Hipoacusia media	
		Hipoacusia severa	
		Hipoacusia profunda	
	Discapacidad visual	Deficiencia visual	
		Ceguera	
	Trastornos generalizados del desarrollo	Trastorno autista	
		Trastorno de Rett	
		Trastorno de Asperger	
Trastorno desintegrativo infantil			
Trastorno generalizado del desarrollo no especificado			
Trastornos graves de la personalidad			
Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad		
	Trastorno disocial		
	Trastorno negativista desafiante		
	Trastorno de comportamiento perturbador no especificado		
Retraso madurativo (Sólo para Educación Infantil)	Retraso madurativo		
ANCE (Alumnado con necesidades de compensación educativa)	Inmigrantes	Desconocimiento del idioma	Informe de Compensación Educativa
		Desfase curricular	
	Especiales condiciones personales	Hospitalización / convalecencia prolongada	
		Minorías	
	Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales	Ambiente desfavorecido	
		Exclusión social o marginalidad Temporeros /feriante Aislamiento geográfico	
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	Superdotación intelectual		Informe psicopedagógico
	Talento Simple o complejo		
	Precocidad Intelectual		
ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE	Trastorno de la comunicación y del lenguaje	Afasia	
		Disfasia	
		Mutismo selectivo	
		Disartria	
		Disglosia	
		Difemia	
	Retraso Simple del Lenguaje		
Otros	Dislalia Disfonía		
DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE	Dislexia		
	Disortografía		
	Discalculia		
	Lectoescritura		
LÍMITES	Capacidad intelectual límite		

Tabla nº 3: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Cuadro facilitado por un profesor de un colegio de Palencia realizado por él.

ANEXO 2 – ENTREVISTAS

Entrevistado	Datos obtenidos
<p>Maestra especialista en Educación Física – Directora Entrevista 1</p>	<p>Cuando acudí al centro para hablar con mi tutora de prácticas me habló de los alumnos del 2º ciclo y de la diversidad de la clase ya que de 12 alumnos, 8 de ellos tienen necesidades educativas especiales. Me comentó que una alumna tenía discapacidad intelectual moderada y estaba motrizmente muy afectada, y desde ese momento empecé a interesarme por esa alumna, pero antes de comenzar con la investigación quise informarme más sobre la situación de la alumna y hablar primero con la PT del centro.</p>
<p>Pedagoga Terapéutica Entrevista 1</p>	<p>La primera semana de prácticas me reuní con la PT para que me proporcionara información aproximada sobre Suara. Acudía en mi tiempo libre a sus clases para observar su metodología de trabajo. Al final de la sesión me habló sobre Suara: <i>“Cuando conocí a Suara hace 3 años su motricidad, tanto fina como gruesa, estaba bastante afectada. No sabía subir y bajar las escaleras sola, tenía que agarrarse al pasamanos y se le veía la cara de miedo, no era capaz de alternar los pies al subir y bajar las escaleras. Tampoco sabía subir una persiana, ni abrir una puerta con la llave, era una niña muy tímida, no quería venir al colegio, solo quería estar en casa. Cuando la deja el autobús entra al colegio y espera a que suene el timbre dentro del colegio. En definitiva, era una niña que no daba problemas.”</i></p>
<p>Maestra especialista en Educación Física – Directora Entrevista 2</p>	<p>Después de hablar con la PT del centro tenía claro que quería estudiar el caso de Suara, ya que me chocó que acciones motrices tan básicas como subir y bajar las escaleras alternando los pies y sin agarrarse no era capaz de hacerlas sin apoyo. Así pues, le comente a mi tutora la posibilidad de hacer un estudio de caso de Suara y le pareció buena idea. Por lo que una de las cosas que me interesaba saber eran las dificultades que encontraba para adaptar metodológicamente las sesiones de EF para Suara, a lo que me respondió: <i>“No me encuentro con grandes dificultades porque es una alumna que intenta en la medida de sus posibilidades hacer lo que la pido. La ayudo si es necesario repitiéndola las indicaciones de la actividad a realizar con otras palabras o ejemplos visuales, dándole la mano o reduciendo las dificultades u obstáculos que puedan propiciarle una desmotivación hacia la actividad propuesta (por ejemplo, si el resto del grupo lo tiene que hacer subido a un banco, ella lo realiza en el suelo, la doy la mano o coloco a un alumno-monitor a su lado para que la apoye...). Utilizo el refuerzo positivo de forma continua.”</i> En relación a sus habilidades sociales y comunicativas también presenta algún problema para relacionarse, la especialista apunta que: <i>“Su evolución social es lenta, es una</i></p>

	<p><i>alumna muy callada y que no interviene en ninguna conversación por iniciativa propia si no que sus compañeros son los que la ayudan a relacionarse o jugar con ellos.”</i></p> <p><i>También le pregunté sobre los problemas que se encuentra la escuela para atender a la diversidad. “El mayor problema es la gran cantidad de diversidad de niveles y motivaciones que hay dentro de un mismo grupo clase que a la hora de programar las actividades hay que tener en cuenta para realizar las adaptaciones metodológicas que sean necesarias. Otro problema sería la falta de recursos humanos, profesorado especializado en alumnos con necesidades educativas especiales. Tendría que haber un profesor a tiempo completo para cubrir las necesidades que existen de forma eficiente.”</i></p>
<p>Pedagoga Terapéutica Entrevista 2</p>	<p><i>La evolución motriz y social de Suara había mejorado desde los últimos 3 años según la PT: “Ha evolucionado bastante bien dentro de sus capacidades y limitaciones. Ha aumentado su nivel de autonomía (va al baño sola y hace recados), va a excursiones y actividades culturales, sabe leer y escribir. Te pide el ordenador de vez en cuando, hasta una vez tuvo una mala contestación y se mostró enfadada, algo que nunca había hecho. Ahora está más integrada en los juegos de los compañeros, entiende varias ordenes consecutivas, se le ha enseñado a jugar al parchís para que juegue con sus compañeros y con su familia.”</i></p> <p><i>Se ve reflejada la mejora motriz y la autonomía personal en la alumna, pero qué situaciones son las que han propiciado este progreso es la pregunta clave para continuar por esa línea que parece que funciona. Según la PT hay que: “Dedicarle el tiempo que ella necesitaba para realizar sus cosas, no desesperarte, hablar con la familia, tener paciencia, estimularla lo suficiente para obtener respuestas de ella. Hablar mucho con los compañeros de clase para que fuese bien aceptada, y que jugaran con ella, en los recreos he llegado a integrarme en los juegos para integrarla a ella y cuando lo he logrado he salido del juego. Nombraba a un compañero tutor que le ayudara a jugar y a integrarse, cada día era un compañero nuevo, y es una manera de que cada uno lo acepte.”</i></p> <p><i>Para terminar la entrevista, le pregunto qué problemas cree que tiene la escuela para atender a la diversidad: “Creo que hay una falta de formación previa y continua del profesorado. También falta profesorado preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales. Por último, hay falta de retos profesionales, es decir, muchos profesores no atienden correctamente a este tipo de alumnado porque les supone mucho esfuerzo y les resulta complicado.”</i></p>

Tabla nº 4: Entrevistas a la especialista de Educación Física y a la PT del colegio.

