

ANÁLISIS Y PROPUESTA SOBRE LA INCLUSIÓN DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD EN EL AULA DE EF



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

AUTORA: JÉSSICA CUADRADO SAN JOSÉ
TUTOR: HIGINIO FRANCISCO ARRIBAS CUBERO

RESUMEN

En el siguiente Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria se presenta un análisis y una propuesta sobre la inclusión de un alumno con discapacidad intelectual leve en las sesiones de Educación Física a través del trabajo cooperativo, llevada a cabo en un colegio de la provincia de Valladolid.

El trabajo se fundamenta en los términos de Educación inclusiva, Educación Física inclusiva, estrategias inclusivas en el área de Educación física y cooperación. Además se desarrolla la práctica llevada a cabo en una unidad didáctica titulada “la cooperación como vía hacia la inclusión”, así como la evaluación de la misma.

A través de este trabajo podemos comprobar las ventajas que tiene plantear una Educación física inclusiva tanto para el alumnado con discapacidad como para el resto de alumnos y comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Educación física, inclusión, estrategias inclusivas, discapacidad intelectual, cooperación.

ABSTRACT

In the following work of end of degree in primary education presents an analysis and an offer on the incorporation of a pupil with intellectual slight disability in the meetings of Physical Education across the cooperative work, carried out in a college of the province of Valladolid.

The work is based on the terms of inclusive Education, Physical inclusive Education, inclusive strategies on the area of physical Education and cooperation. Also develops practice carried out in a didactic unit entitled "cooperation as a way towards inclusion", as well as the evaluation of the same.

Across this work we can verify the advantages that there has to raise a physical inclusive Education both for the disabled student body, for the rest of pupils and educational community.

KEYWORDS

Physical education, incorporation, inclusive strategies, intellectual disability, cooperation.

INDICE

1. Introducción.....	5
2. Objetivos.....	6
3. Justificación del tema elegido.....	7
3.1. Relevancia del tema.....	7
3.2. Vinculación con las competencias del título.....	9
4. Fundamentación teórica y antecedentes.....	11
4.1. Origen del término educación inclusiva.....	11
4.2. Profundizando en la expresión “educación inclusiva”.´.....	12
4.3. Educación física inclusiva.	13
4.3.1. Barreras para la participación y el aprendizaje que pueden afectar el proceso de inclusión en ef.	13
4.3.2. Estrategias inclusivas en el área de ef.....	16
4.4. La cooperación como medio para lograr una educación física inclusiva.....	22
5. Metodología y propuesta de intervención.....	24
5.1. Contexto.....	24
5.2. Diseño del plan de intervención.....	26
5.2.1. Fases de la intervención y plan de trabajo.	26
5.2.2. Instrumentos de evaluación.	29
6. Análisis de los resultados.....	31
6.1. Resultados de las fases 1, 2 y 3.	31
6.2. Resultados de las fases 4 y 5.	44
7. Consideraciones finales.....	54
8. Bibliografía.....	56
9. Anexos.....	58
9.1. Anexo 1: unidad didáctica “la cooperación como vía hacia la inclusión”.....	58

9.2. Anexo 2: instrumentos de evaluación de la unidad didáctica.	66
9.2.1. Anexo 2.1: observación propia, de la compañera en prácticas y del tutor de centro.	66
9.2.2. Anexo 2.2: ficha de autoevaluación diaria dirigida al alumnado.	77
9.2.3. Anexo 2.3: ficha de evaluación diaria dirigida al profesorado.	78
9.2.4. Anexo 2.4: cuestionario final dirigido al alumnado.	79
9.2.5. Anexo 2.5: entrevista a A1 y a c1.	80
9.2.6. Anexo 2.6: ejemplos de fichas de evaluación cumplimentadas.	82
9.3. Anexo 3: materiales para el desarrollo de la unidad didáctica.	85
9.3.1. Anexo 3.1: preguntas para la reflexión.	85
9.3.2. Anexo 3.2: fichas para la formación de grupos.	88

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de fin de grado es el cierre a nuestra etapa como estudiantes universitarios. En mi caso, desde un primer momento tuve claro la temática que quería abordar en el mismo, la educación física inclusiva. Mi tutor de TFG me aconsejó esperar a comenzar las prácticas para encauzar mi trabajo, y así fue.

En febrero de 2016, comencé mis prácticas en un centro concertado de la provincia de Valladolid. Allí tuve la suerte de tener como alumno a un niño con discapacidad intelectual leve, comencé a observarle en las sesiones de Educación Física y durante los recreos. A1¹ estaba ausente en muchas de las actividades desarrolladas, algunos de sus compañeros le ofrecían su ayuda en determinadas tareas pero la relación entre A1 y el resto del grupo no iba más allá.

La falta de protagonismo en las sesiones de Educación Física, junto a la exclusión de A1 por parte de sus compañeros, fueron los factores que me animaron a llevar a cabo este trabajo.

Tras esta exposición de motivos, plantearé brevemente la estructura de este trabajo. En primer lugar, realizo una fundamentación teórica en la que abordo el término de educación inclusiva para luego centrarme en el área de Educación Física, con una propuesta de la Educación Física inclusiva que atienda a todos y cada uno de los alumnos. Seguidamente, hago referencia a diferentes estrategias inclusivas en el área de Educación Física apoyadas por los referentes teóricos principales en este ámbito. Por último acabo centrándome en el terreno sobre el que asiento mi propuesta: la cooperación.

Tras la fundamentación, trato de describir el contexto en el que desarrollo la práctica, los alumnos en general y el alumno con discapacidad intelectual leve. Posteriormente, me centro en la metodología, dónde trato de describir el proceso seguido para la elaboración de este documento y por último el diseño de mi propuesta.

Concluyo este trabajo exponiendo los resultados obtenidos, un análisis sobre los mismos, cerrando con consideraciones finales y propuestas de continuidad.

¹ Nombre ficticio asignado para preservar el anonimato del niño.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que me propongo alcanzar en el desarrollo de este trabajo son los siguientes:

- Analizar el proceso de inclusión de un alumno con discapacidad en las sesiones de Educación Física.
- Desarrollar una propuesta para lograr una implicación igualitaria de todo el alumnado en las sesiones de Educación Física, centrándome en las necesidades de un caso concreto.
- Sensibilizar al resto de alumnado hacia las personas con discapacidad.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Mi objetivo en éste apartado no es otro que dar a conocer al lector, el motivo por el cual me decanté por la temática elegida para este TFG. Para ello expondré la importancia del tema recurriendo a los autores más relevantes, así como la relación que se establece con las competencias del título de Educación Primaria.

Desde un primer momento he tenido claro el tema que quería abordar en mi TFG: la educación física inclusiva.

Durante mi experiencia en el Practicum II, tuve la oportunidad de conocer a varios alumnos con discapacidad, tras un periodo de observación, en el cual pude comprobar las dificultades que tenían en las clases de Educación Física, me decanté por uno de ellos para la elaboración de este documento.

Con este documento pretendo por una parte diseñar y vivenciar el proceso inclusivo de un alumno con discapacidad en el aula ordinaria y por otra ser un ejemplo más de entre muchos, para que el profesorado en concreto y la sociedad en general sean conscientes de que es posible educar, enseñar y aprender en un aula con alumnos con diversas dificultades y lo gratificante y enriquecedora que puede resultar esta experiencia.

3.1. Relevancia del tema.

El motivo por el cual opté por esta temática es el siguiente: como futura docente en una misma clase me voy a encontrar niños y niñas muy diferentes entre sí, algunos pueden manifestar algún tipo de discapacidad, otros pertenecer a grupos étnicos o culturales minoritarios, otros proceder de familias desestructuradas o vivir en entornos marginales, etc. por lo tanto, debo prepararme para hacer frente a este reto, pues considero que la inclusión es eso, un reto, que requiere de mucha formación, experiencia, preparación previa, tiempo y dedicación. Y no es un conjunto de decisiones que se toman sobre la marcha de la clase para que el alumno “participe” en la actividad y simplemente se quede en eso una participación sin ningún fin, sin aprendizaje, sin mejoras...

“Es deber de todos los agentes implicados en el sistema educativo dar una respuesta educativa adecuada a todos y cada uno de los estudiantes, sin excepción” (Velázquez, 2015, p.27). Por tanto somos nosotros, los maestros, los que debemos formarnos y descubrir qué estrategias y recursos existen para poder atender a esa diversidad de alumnado con la que nos vamos a encontrar en el aula.

Así se pone de manifiesto en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, al declarar que:

La Educación Física deberá ofrecer situaciones, materiales, recursos y contextos de aprendizaje variados, que: Contengan actividades de todos los tipos de situación motriz e incorpore los elementos transversales en función de las características madurativas, la atención a la diversidad y el respeto a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje correspondientes a cada alumno, lo que le permitirá progresar en su competencia motriz (p.44614).

Mi propósito desde un principio ha sido lograr una participación igualitaria en el aula de EF de todo el alumnado indistintamente de sus características llevando a cabo las modificaciones pertinentes, ya que “cualquier alumno es educable en un entorno ordinario.

Desde la comunidad educativa en general, y los profesores en particular, se debe trabajar para poder ofrecer a todos los alumnos una educación de calidad sin excepciones” (Ríos, 2009, p. 84), abierta a todos los alumnos, de modo que no tengan que recurrir a colegios especializados debido a sus necesidades educativas específicas. Es de vital importancia “la asistencia de estudiantes a los mismos colegios que los hermanos y los vecinos, la pertenencia a aulas de educación general, con compañeros de una edad apropiada, la existencia de unos objetivos de aprendizaje individualizados y relevantes y del apoyo necesario para aprender” (York, 1994 en Ríos, 2009, p.84). Y por tanto los centros y los profesores deben contar con los recursos y la formación apropiada para atender a todos los alumnos que a él acudan. Para ello debemos tomar conciencia en primer lugar, de las diferentes necesidades que tienen los alumnos que acuden a nuestras clases y tomar las medidas oportunas: recurrir a profesionales para solicitar la ayuda necesaria, dotarse de los recursos que se requieran en cada situación... para así poder diseñar propuestas que estén al alcance de todos, ya que como señala Ainscow (2001, p.86) “los programas deben adaptarse al alumnado, y no el alumnado a ellos”.

La inclusión es necesaria, ya que el proceso inclusivo es una progresión coherente dentro de la mejora de vida de las personas en riesgo de exclusión (Parrilla, 2002).

Existen varios indicadores en relación con la calidad de vida de las personas con discapacidad, pero ponemos especial énfasis en la necesidad de sentirse apoyados en aquellos momentos vitales de transición y también durante el cambio de etapa escolar (Jové y otros, 2005 en Romero, 2015, p.56).

La inclusión necesita de la identificación y la eliminación de barreras desterrando todos aquellos pensamientos y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que de manera individual, y también colectiva, tienen y aplican (Ainscow y Echeita, 2010).

Según la ORDEN EDU 519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León:

El área de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, [...] además de integrar conocimientos y habilidades transversales transferibles a la vida cotidiana, como la cooperación, el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas y la aceptación de las diferencias individuales, entre otras (p.44612).

Por tanto, también es importante concienciar a nuestros alumnos, para que de esta forma tomen una actitud de sensibilización hacia las personas con discapacidad y puedan colaborar en su inclusión en el aula y en la sociedad en general. Como señala Romero Muñoz (2015, p. 63) “si educamos a nuestros alumnos a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia”. Afirmando este mismo autor que “no es posible mejorar en la calidad de vida de las personas con discapacidad sin reconocer su inclusión en todos los niveles como un derecho y no como un privilegio”.

3.2. Vinculación con las competencias del título.

Con este trabajo se pretenden desarrollar y poner en práctica las competencias adquiridas durante el grado de Educación Primaria. En este apartado exhibiré las competencias generales y específicas del Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, recogidas en la Guía docente del Trabajo de Fin de Grado vinculadas con este trabajo.

Competencias generales:

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

- b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
- a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:
- d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Competencias específicas:

- b. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- e. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

En este apartado se desarrolla, desde una perspectiva generalista, el origen y término de la educación inclusiva, para centrarme, a posteriori, en el ámbito de la Educación Física. Trataré de abordar las estrategias establecidas por diferentes autores para hacer posible una Educación Física inclusiva, entre las cuales se menciona la metodología cooperativa, que es la que utilizaremos en la puesta en práctica de nuestra experiencia.

4.1. Origen del término educación inclusiva.

¿Cuándo, cómo, por qué surge la educación inclusiva? Muchas veces es necesario indagar en el origen de los sucesos para comprenderlos. Arnaiz (2011) nos aclara todas estas cuestiones al revelar que:

La educación inclusiva es un movimiento educativo que aparece a finales de los años ochenta y principios de los noventa encabezado por profesionales, padres y los propios discapacitados, que luchan contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de la puesta en marcha de la integración escolar, estuviera encapsulada en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos calificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales (p.23).

El movimiento aparecido en Estados Unidos denominado “Regular Education Initiative” (REI) ha sido considerado como precursor en la aparición de la educación inclusiva, al defender la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad. La propuesta del REI es clara todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas (p-23-24).

Como continuación de este movimiento en el contexto americano y del movimiento de la integración escolar en otras partes del mundo, aparece el movimiento de la inclusión (Arnaiz, 2003).

Volviendo a la referencia que aparece en Arnaiz (2011) vemos como:

Organismos como la UNICEF y la UNESCO se han unido en la defensa de que la educación llegue a todo niño/joven en edad escolar. A partir de lo expresado en las declaraciones e informes, podemos comprobar que las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la

diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros (p.24).

De este modo creo de vital importancia reinventar los sistemas educativos para que la educación llegue a todos y a todas sin excepción, desde un planteamiento de educación inclusiva que cuestiona el término necesidades educativas especiales, buscando una educación transformadora para todos y todas.

4.2. Profundizando en la expresión “educación inclusiva”.

Multitud de autores tratan de exponer las ideas que, en su opinión, definen la educación inclusiva. En este capítulo he seleccionado algunas de ellas.

En primer lugar, señalar que la educación es un derecho del que ningún niño puede ser privado independientemente de sus características, es justo que cualquier persona tenga las mismas oportunidades que el resto (Pujolàs, 2008). Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender a lo largo de su escolarización, teniendo en cuenta que sus dificultades son fruto de la interacción entre sus características, el currículo que la escuela ofrece y la forma de enseñar que utiliza el profesorado y la comunidad (Simón y Echeita, 2007).

Se trata pues de apostar de forma consciente y deliberada por la heterogeneidad, valorando la diversidad como riqueza y tratando de fomentar la participación activa y efectiva de todos (Arribas, 2015), así el proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para la participación, sin importar las características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc. (Mank, 2000).

Para lograrlo es necesario un cambio en los sistemas educativos, “la inclusión busca cómo transformar los sistemas educativos con el fin de responder a la diversidad del alumnado, proceso en el que toda la sociedad está comprometida” (Arnaiz, 2011, p. 27). La escuela inclusiva requiere reinventar los contextos escolares para dotarlos de recursos y estrategias que les permitan proporcionar respuestas educativas en función de las necesidades de todo el alumnado (Ríos 2014).

Muchos autores coinciden en esta idea de que para lograr una verdadera inclusión de todo el alumnado, las escuelas deben modificar muchos aspectos. Entre estos autores creo conveniente destacar a Huguet (2011) quien considera que:

La inclusión educativa es la tendencia por la que nos encaminamos a que todo el alumnado esté escolarizado en la escuela ordinaria, y que ésta tenga los recursos y

metodologías necesarios para atenderlos a todos, sin ningún tipo de distinción, teniendo en cuenta sus capacidades, sus limitaciones y todo aquello que hace único a cada uno. Sólo así conseguiremos una verdadera atención la diversidad (p.83).

Continuando en esta línea y mostrando las características que ha de tener una escuela para poder considerarla inclusiva, nos parece básico acudir a Ainscow (2001 en Ríos, 2009) cuando apunta que:

“Inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. Es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, {...}. Proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general (p.83 y 85).

4.3. Educación Física inclusiva.

En esta sección abordaremos la inclusión desde el ámbito de la Educación Física, determinaremos qué barreras la limitan y qué estrategias podemos emplear para alcanzarla.

Tomando como referencia a Merche Ríos (2009) podemos apuntar que:

Cuando hablamos de una Educación Física inclusiva, todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos. Por tanto las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas (p.88).

Respecto a las características que debería reunir un programa de EF de calidad nos basamos en las premisas apuntadas por (Velázquez, 2015) que nos indica como prioritario:

- Generar personas motivadamente competentes.
- Lograrlo para todo el alumnado, sin excepción.
- Hacerlo de forma apropiada.
- Enseñar algo más que prácticas motrices.

4.3.1. Barreras para la participación y el aprendizaje que pueden afectar el proceso de inclusión en EF.

Existen una serie de barreras para la participación y el aprendizaje que pueden afectar en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física.

Es importante considerar y paliar dichas barreras para desarrollar propuestas de Educación Física inclusivas, por ello en este epígrafe recojo de forma resumida las barreras detectadas por Ríos (2009, p.88-93):

a) Condicionantes infraestructurales.

- Escasez de recursos económicos: Gran parte de los centros no disponen de los recursos suficientes para atender a la diversidad (material, recursos humanos: auxiliares, profesores de apoyo, entre otros).
- Accesibilidad y diseño para todos: es imprescindible que tanto las instalaciones escolares como el material a utilizar en las sesiones de Educación Física estén adaptados a las necesidades educativas del alumnado.

b) Condicionantes sociales.

- Desconocimiento de la población con discapacidad: El desconocimiento y la poca sensibilización pueden provocar conductas insolidarias concretándose en actitudes de rechazo y de evitación.

Las repercusiones en el contexto escolar de este condicionante son muy importantes. Los mismos comentarios de las familias, vecinos y del entorno social inmediato pueden influir negativamente en la actitud del resto del alumnado.

También podemos encontrar un claustro con miembros poco receptivos a la inclusión.

c) Condicionantes de los propios alumnos que presentan NEE.

- Nos podemos encontrar con alumnos que presenten problemas de automarginación, atención, dificultades en las relaciones sociales y bajo nivel de autoaceptación.

La vivencia que el alumno o alumna tiene de su propia realidad (aceptación de los efectos de la discapacidad) puede favorecer una actitud de retraimiento y desmotivación que dificulte el proceso de inclusión y su predisposición para el aprendizaje.

La personalidad y el carácter del alumnado influyen también significativamente en su socialización en el área de Educación Física (Ríos, 2005).

- En función de cada alumno o alumna, tengan o no limitaciones, el significado emocional de los contenidos curriculares de nuestra materia pueden potenciar el deseo de aprender o, incluso, bloquearlo en otros casos.

d) Condicionantes de la práctica docente.

- La infravaloración del área de Educación Física: la Educación Física, no está reconocida en todo su potencial, en comparación con las otras áreas instrumentales (Ríos, 2005).

Ante estas actitudes parece difícil que se reconozca la necesidad de contar con la colaboración de profesores de apoyo o refuerzo al igual que en otras materias.

Como consecuencia, se puede dar el hecho de la ausencia de comunicación del maestro o profesor de Educación Física con los diferentes profesionales que intervienen con el alumno con discapacidad.

- La formación del profesorado: La carencia de formación en este ámbito puede inducir a temores principalmente, a provocar lesiones y a las consecuencias legales que esto pueda comportar. Estos miedos no deben favorecer la falsa inclusión, es decir, cuando la interacción entre el alumno con dificultades y el resto del grupo es muy reducida y, además, su participación en las sesiones de Educación Física es pasiva. Citaremos, entre otras, algunas prácticas habituales (Ríos, 1996):

- Hacer exclusivamente acto de presencia.
- Roles pasivos, asumir el papel de anotador o árbitro de forma permanente.
- Abusar del trabajo teórico.
- Destinar el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia.
- Realizar actividades individualizadas al margen del resto de compañeros de manera habitual.

Evidentemente, la falta de formación puede conllevar a una respuesta inadecuada. Además, la aplicación de estrategias docentes inadecuadas respecto a la inclusión, pueden comportar la desmotivación del grupo y del alumnado con discapacidad, pudiendo llegar a favorecer la segregación (Ríos, 2005).

- La propia idiosincrasia del profesorado: las experiencias previas, su propia ideología, su actitud hacia la búsqueda de la solución de problemas, su capacidad de innovación, entre otras, pueden determinar las posibilidades educativas del

alumnado y, por tanto, situarlo en mejores o peores condiciones para el aprendizaje.

- El “factor familia”: la actitud de las familias ante el miedo a que su hijo (o nieto, hermano, etc.) se lesione, su baja disposición a colaborar con la escuela, sumada a la actitud sobreprotectora, puede llegar a facilitar la falsa inclusión.
- La actitud del grupo clase: si no existe un trabajo previo de sensibilización mediante el cual los alumnos y alumnas puedan llegar a comprender los efectos de las limitaciones, puede favorecerse la aparición de actitudes irrespetuosas y segregadoras.

Como consecuencia puede darse el “rechazo inclusor”: compañeros que no aceptan determinadas adaptaciones que diseña el profesor para facilitar la participación activa y efectiva de determinados alumnos en la sesión de educación Física.

- El diagnóstico y los informes médicos: cuando no disponemos de él, debido a que el proceso se puede dilatar en el tiempo, además la información médica es muy sintética y mayoritariamente sin contraindicaciones por el temor ante la responsabilidad civil.
- La opinión de los fisioterapeutas: Su actuación a menudo se limita a realizar un trabajo individualizado en el centro, sin plantearse la posible colaboración con el profesorado de Educación Física.
- Ausencia de especialista en Actividad Física Adaptada en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico o Equipos Multiprofesionales: Con la presencia regular de un especialista en este ámbito, la actitud inclusiva de los docentes se vería reforzada y, por tanto, aumentaría tanto la calidad docente como la seguridad del educador.

4.3.2. Estrategias inclusivas en el área de EF.

Para paliar, en cierta medida, algunas de las barreras expuestas en el apartado anterior, varios autores establecen una serie de estrategias inclusivas, que permiten que la inclusión sea una realidad en el área de Educación Física.

Huguet (2011, p.84-99) determina 6 principios que, en su opinión, deben cumplirse para lograr una Educación Física inclusiva:

- Mantener la programación de referencia.

Según este principio no deberíamos hacer cambios relevantes en nuestra programación en lo que se refiere a contenidos y objetivos. Respecto a los objetivos, podemos tener en cuenta la variabilidad motriz, la motivación por la EF o la salud para la vida cotidiana. En cuanto a los contenidos, será el profesorado el que mediante las adaptaciones metodológicas, acerque al máximo los contenidos que se pongan en práctica.

- Propiciar la comprensión de la diversidad.

Como docentes, una de las primeras actuaciones que deberíamos llevar a cabo cuando nos encontramos con un alumno que presenta algún tipo de discapacidad, sería sensibilizar al grupo con su compañero. Como señalan Ríos, Ruiz Sánchez y Carol (2014, p. 131) "la educación en actitudes y valores será la base para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda así interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad". Ríos (2001) propone los juegos motrices sensibilizadores como un medio hacia la normalización y el respeto a la diversidad:

Vivir y experimentar una discapacidad puede ser un buen recurso para conseguir actitudes positivas y solidarias, ya que, al vivenciarlo, el participante adquiere conciencia de las limitaciones y, a la vez, aprende a valorar las capacidades, aspectos fundamentales para iniciar el conocimiento del otro (p. 153).

Estos juegos deben tener un componente lúdico para que la experiencia sea gratificante y los alumnos valoren positivamente la actividad. El objetivo no es que interioricen las dificultades, sino que experimenten diferentes formas de participar.

- Seleccionar tareas inclusivas.

Cuando diseñamos nuestras sesiones debemos procurar, que las tareas escogidas se adecuen al máximo número de alumnos; proponiendo tareas abiertas con múltiples opciones de ejecución y proponer recursos organizativos que nos puedan ayudar a la hora de ejecutar las tareas, como puede ser trabajo en pequeños grupos, métodos de ayuda...

- Adaptar tareas y juegos habituales.

En función de la tarea, podemos modificar ciertos elementos para facilitar la participación del alumno de acuerdo a sus dificultades. Las actuaciones que podemos llevar a cabo varían según el tipo de discapacidad. En este caso, solo haré

referencia a la discapacidad física e intelectual, ya que son los tipos de discapacidad que presentan varios de los alumnos con los que voy a trabajar.

- Prácticas inclusivas referentes a la comunicación de la información:

Tenemos que asegurarnos de que todos nuestros alumnos puedan tener acceso a la información que damos antes, durante y después del desarrollo de las tareas.

Como dar la información cuando tenemos un alumno con discapacidad intelectual. Daremos informaciones concretas, simples y organizadas, a través del mayor número de vías de comunicación posible: verbal, auditiva y visual, e incluso nos serviremos del modelaje. Es importante mantener el contacto visual y respetar su tiempo de respuesta sin anticiparnos, para que pueda comunicarse de manera autónoma, siempre que sea posible. También podemos pactar un sistema de signos visuales para indicar acciones que se repiten durante las sesiones, como puede ser bajar el brazo con fuerza para marcar el momento de inicio de una carrera. Tenemos que tener en cuenta que algunos alumnos con discapacidad intelectual pueden presentar dificultades en las comunicaciones verbales, por lo que quizá tengamos que utilizar sistemas alternativos de comunicación (pictogramas, gestos de uso común o agendas...).

Como dar la información cuando tenemos un alumno con discapacidad física. Algunos pueden necesitar sistemas alternativos de comunicación.

- Prácticas inclusivas referentes al espacio:

Si la sesión se desarrolla con alumnado con discapacidad intelectual, no tendremos en cuenta las limitaciones de espacio en juegos y tareas, dejando más flexibilidad en las ejecuciones.

Si la sesión se desarrolla con alumnado con discapacidad física, el terreno debe ser liso para favorecer el desplazamiento, hay que evitar desniveles que dificulten la movilidad y realizar las actividades lejos de paredes o escaleras que podrían provocar accidentes. En este caso sí que delimitaremos el espacio para que el esfuerzo físico sea menor, compensando las limitaciones de movimiento y variaremos las distancias para compensar la distinta velocidad.

Otro aspecto a tener en cuenta sería proteger todos aquellos obstáculos inevitables del espacio de juego, como pueden ser columnas en medio de un gimnasio, postes metálicos de las canastas de baloncesto, o cualquier otro.

En relación con el espacio, es de vital importancia la adecuación de las instalaciones (accesos al gimnasio, baños...).

- Practicas inclusivas referentes a material:

Se utilizará el material habitual, sólo utilizaremos materiales específicos cuando sea absolutamente necesario, y se compartirán con el resto del grupo. Las características que debe reunir el material para favorecer la participación del alumnado que tiene algún tipo de dificultad son:

- 1) Material más blando, para evitar el miedo al golpeo con éste.
- 2) Material más lento, para que tenga más tiempo para realizar las acciones.
- 3) Material más grande, para favorecer el control.
- 4) Material con colores más chillones para que se pueda ver mejor.

En caso de discapacidad intelectual hay que procurar usar pocos materiales a la vez.

- Estrategias inclusivas para igualar las diferencias:

Sobre todo en los juegos, podemos establecer pequeñas adaptaciones para igualar la diferencia que pueda existir:

- El “alargamano”: cuando un alumno no puede atrapar a los demás en un juego de persecución, se le puede dar un alargamano que, por ejemplo, puede ser un peto cogido de una punta o un churro de piscina.
- Tocar con la pelota. Se trata de lanzar una pelota blanda a sus compañeros para atraparlos.
- Decir el nombre. Si un alumno tiene muchas dificultades motrices, puede decir el nombre de sus compañeros cuando pasan por su lado para atraparlos.
- Disminuir distancias: Cuando en un juego se recorren distancias, estas se puede acortar para el alumno que tiene menos velocidad.
- Aumentar distancia del contrario. Si un alumno tiene que perseguir a otro con dificultades motrices, podemos alargar el recorrido del primero para que el segundo tenga opciones de salvarse.
- Refugios suplementarios. En un juego de persecución podemos marcar en el suelo refugios para que los alumnos con movilidad reducida se puedan esconder y no ser atrapados tan pronto.

- Cambio de formas de desplazamiento. Si tenemos un alumno con movilidad reducida podemos cambiar la forma de desplazamiento de su contrario para que la velocidad de ambos se iguale.
- Peto distintivo. Podemos poner un peto fluorescente a la persona que persigue para que el alumno con baja visión pueda saber quién persigue.
- Tocar con las dos manos. Para dificultar el tocar a un alumno con movilidad reducida se puede determinar que a él se le atrape tocándolo con las dos manos. Y para dificultarlo aún más, que le hayan de atrapar con las dos manos pero tocándole la espalda.
- Dar poderes. Dentro de un juego podemos dar poderes o ventajas a los alumnos con más dificultades, como por ejemplo que tengan más vidas que el resto, la posibilidad de salvarse más veces o salvar a los compañeros.
- Reducir o aumentar el número de participantes: Para favorecer la participación de todos.

- Aplicar métodos inclusivos de enseñanza.

- Practicas inclusivas a través de la cooperación por parejas:

En cada sesión se le asigna a un alumno la función de colaborar con su compañero con discapacidad para ejecutar las diferentes tareas propuestas. Esta medida le permite al profesor atender a todo el grupo, y a los alumnos darse cuenta de que su compañero tiene capacidades, y que simplemente participa en EF de otra forma.

- Practicas inclusivas a través de métodos de enseñanza cooperativos:

Ríos, Ruiz Sánchez y Carol (2014, p. 134) ponen de manifiesto que “el aprendizaje cooperativo e inclusión son dos expresiones complementarias y, desde un punto de vista educativo, indisociables”.

Aplicar los métodos de enseñanza cooperativos permite que todo el mundo pueda realizar alguna aportación, ya que cada miembro trabaja para el grupo aportando sus capacidades y dejando espacio para las de los demás. Se trata de tareas grupales, que deben resolverse entre todos puesto que tienen unos objetivos comunes, por lo tanto los resultados obtenidos son de todo el grupo y nunca del individuo.

Ambas medidas serán llevadas a cabo en mi propuesta práctica.

- Introducir el deporte específico y adaptado para todos.

En base a este principio debemos introducir en la programación general de la Educación física el deporte adaptado y específico, para que así todos los alumnos compartan con su compañero una actividad física pensada para él, como por ejemplo la boccia, el goalball, el baloncesto en silla de ruedas, etc.

4.3.2.1. Orientaciones didácticas y adaptaciones para alumnado con discapacidad intelectual en la EF escolar.

Dado el caso escogido para la realización de este documento, considero fundamental recurrir a Tate Bonany (2001, p. 41) y así como a Ríos, Ruiz Sánchez y Carol (2014, p. 108-111) quienes establecen diferentes criterios de adaptación en caso de encontrarnos un alumno con discapacidad psíquica, aquí reflejamos algunos de los más importantes y que nos han servido de referencia para nuestra actuación:

- El espacio: debe ser indefinido o con delimitaciones muy flexibles.
- El material: debemos utilizar pocos objetos a la vez y estos deben ser grandes, lentos y que posibiliten cualquier tipo de manipulación. Se recomienda dejar manipular y experimentar con los objetos y las propuestas presentadas.
- La normativa: Los juegos deben ser cortos, con una necesidad de concentración muy poco duradera. Si el juego es muy complejo, daremos una explicación muy general y a lo largo del juego iremos recordando pautas básicas. En caso de utilizar sistemas de puntuación, estos tendrán que ser muy sencillos.
- La táctica.: Las decisiones a tomar no deben ser excesivas, dejando un tiempo considerable para pensar la respuesta.
- Las habilidades: en un principio, muy sencillas, poco a poco iremos aumentando la dificultad según el nivel y grado de ejecución de los participantes.
- Presencia del alumno colaborador que ayude a su compañero y facilite su participación en las tareas, en cada sesión iríamos cambiando de alumno.
- En relación con la comunicación:
 - Utilizar para ello un lenguaje claro, sencillo y comprensible. También será de gran ayuda la utilización de gestos y expresarse de forma un poco exagerada, mirar a la persona cuando le damos las consignas y repetir las consignas clave una vez finalizado nuestro “mensaje”.
 - Formular preguntas cerradas con el fin de asegurarnos de que nos ha entendido.
 - Esperar a que respondan o al menos intenten responder a la situación planteada, teniendo presente su alto nivel de latencia.

- La paciencia será principal cuando trabajemos con alumnos con discapacidad psíquica.
- Evitar el lenguaje infantil y paternalista.
- Otras consideraciones: crear un ritual de trabajo, comenzar siempre con tareas que ellos sean capaces de realizar, utilizar refuerzos positivos para estimular y motivar la participación, dar información inmediata después de la ejecución de la tarea con el fin de que sepan si lo están haciendo bien o no, etc.

4.4. La cooperación como medio para lograr una Educación Física inclusiva.

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, una de las estrategias para lograr una Educación Física inclusiva son los métodos de enseñanza cooperativos. Dicha estrategia es la base de mi propuesta práctica, por ello creo conveniente tratar en este episodio los aspectos más relevantes de esta materia.

Es cierto que el eje de mi propuesta práctica es el aprendizaje cooperativo, pero dentro de éste existen diferentes técnicas que facilitan su implementación, una de estas técnicas es el juego cooperativo. No debemos confundirlos, Velázquez (2013, p. 231) establece las principales diferencias entre ambos:

Juego cooperativo	Aprendizaje cooperativo
Actividad puntual.	Metodología. Práctica pedagógica extendida en el tiempo.
Principal objetivo: diversión.	Principal objetivo: aprendizaje.
Evaluación opcional.	Evaluación indispensable.
No es necesaria la presencia de los cinco componentes, especialmente la responsabilidad individual (solo grupal).	Caracterizado por la presencia de: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal.
No existe oposición entre las acciones de los participantes.	Puede presentar competición intergrupala.

Tabla 1: Diferencias entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo detectadas por Velázquez (2013).

Además, Velázquez (2013, p. 43) establece 4 rasgos identificadores del aprendizaje cooperativo:

- Es un tipo de metodología activa, en la que los estudiantes aprenden no tanto desde la transmisión de información por parte del docente, sino por las tareas que desarrollan y la reflexión que realizan sobre las mismas.

- Busca que los estudiantes alcancen objetivos académicos pero también lograr metas sociales.
- Utiliza la interacción del alumnado en grupos reducidos, y generalmente heterogéneos, como recurso didáctico orientado a que todos los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.
- Se basa, por tanto, en el trabajo grupal, pero estructurado en base a unos principios que deben promover el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción.

Para que el aprendizaje cooperativo resulte eficaz deben darse las siguientes características (Johnson y Johnson, 1999b):

- Interdependencia positiva: Cada estudiante comprende que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa. De este modo, todos aúnan esfuerzos, se ofrecen ayuda, comparten los recursos disponibles y, en su caso, celebran los logros juntos.
- Interacción promotora: Cada miembro del grupo anima a sus compañeros, los apoya y ayuda cuando tienen dificultades, refuerza sus ideas y esfuerzos, para completar con éxito la tarea asignada y alcanzar los objetivos previstos.
- Responsabilidad individual: Cada persona para asumir la tarea que se le encomienda, esforzándose por desarrollarla lo mejor posible.
- Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo: Es necesario enseñar una serie de habilidades sociales que permitan que los estudiantes colaboren entre sí en el desempeño de una tarea.
- Procesamiento grupal: Reflexionar y tomar decisiones respecto a lo negativo y positivo del trabajo realizado y de las conductas de todos los miembros del grupo.

Centrándonos en el ámbito de la Educación Física, debo destacar, en primer lugar, las técnicas descritas Velázquez (2013, p.253- 264) orientadas a implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física. No me detendré en explicar detalladamente cada una de ellas, simplemente citaré aquellas que emplearé en mi propuesta práctica:

- a) Rompecabezas.
- b) Juego cooperativo.
- c) Marcador colectivo.

5. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este punto se describe con mayor profundidad todo el proceso seguido para elaborar este TFG. En primer lugar, hago una breve descripción del grupo-clase que he tomado como referencia así como del entorno en general, a continuación, relato las diferentes fases que he ido atravesando desde la elección del caso hasta la puesta en práctica de la intervención diseñada.

5.1. Contexto.

Durante mi estancia en un colegio de la provincia de Valladolid, he tenido la oportunidad de llevar a cabo la propuesta que, a continuación, trato de explicar y analizar más profundamente.

El curso en el que he trabajado ha sido segundo de Educación Primaria. Este curso está compuesto por un total de 25 alumnos, dos de ellos son niños con discapacidad.

A1, el niño en el que me he centrado para la elaboración de este documento, tiene diagnosticada una discapacidad intelectual leve, ha repetido segundo y tiene una adaptación curricular significativa en todas las áreas, pasa muchas horas fuera del aula y por tanto no permanece mucho tiempo junto a sus compañeros.

En principio, su tutora me comenta que no tiene diagnosticada ninguna discapacidad física, pero yo observo que tiene muchos problemas a nivel motriz.

Además de A1, en el aula de 2ºA, hay otro niño (M1²) que tiene diagnosticada una discapacidad física y también tiene un coeficiente intelectual límite, a primera vista es un niño competente motrizmente, su tutora me comentó que el diagnóstico se realizó cuando el niño era más pequeño y que probablemente varíe cuando se lo repitan.

En general, es un grupo con el que se trabaja bien, como en todas las aulas hay niños que se comportan mejor y otros peor, en este caso hay varios niños a los que hay que prestar mayor atención y evitar que estén juntos en el mismo grupo, durante las explicaciones...

La relación entre el alumnado es bastante buena, aunque a la hora de formar grupos siempre son los mismos niños los que se quedan excluidos, además de A1 y M1, al menos otros dos alumnos quedan también excluidos, por tanto a la hora de formar grupos hay que buscar estrategias para evitarlo.

² Nombre ficticio asignado para preservar el anonimato del niño.

La actitud de la clase respecto a su compañero con discapacidad varía entre unos alumnos y otros, algunos muestran total indiferencia, en cambio, otros son conscientes de las dificultades que tiene su compañero y enseguida le ofrecen su ayuda, pero la relación no va más allá, A1 no establece una relación de amistad con sus compañeros de clase.

En cuanto a las sesiones de Educación Física, las estrategias inclusivas que lleva a cabo el docente son principalmente dos: si la tarea propuesta es demasiado compleja o bien A1 recibe ayuda de un compañero o se le propone una tarea más sencilla si es incapaz de realizarla, también modifica las tareas de evaluación si es necesario.

En referencia a la educación inclusiva, el centro está involucrado y tiene como objetivo garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, así lo manifiesta en el PEC:

[...] Con una opción preferencial por los alumnos más débiles para llegar a la igualdad mediante la compensación educativa.

[...] En su larga historia, el Centro siempre ha estado abierto a todo tipo de alumnos. Como opción de la Entidad Titular nunca ha habido discriminación alguna: ideológica, económica, intelectual, física, psíquica, racial o de sexo, buscando siempre una igualdad efectiva de oportunidades.

Se ha atendido a la diversidad, como pone de manifiesto que seamos un centro de Integración. Prueba de ello es que el número de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, inmigrantes y de necesidades educativas especiales va aumentando cada curso [...].

Además, dentro de la programación del equipo de orientación recogida en la PGA, se determina la atención a la diversidad, la cual se basa en tres dimensiones básicas:

- Participación: dimensión relativa a la participación en la vida escolar y valoración de la propia identidad, sin comparaciones ni situaciones que puedan generar baja autoestima, marginación, etc.
- Progreso: Dimensión que hace referencia a la aspiración de que todo el alumnado aprenda y progrese al máximo de sus capacidades y tenga experiencias educativas amplias y significativas para la vida presente y para la futura en la vida activa.
- Presencia: todos los niños deben aprender juntos omitiendo sus dificultades y diferencias individuales, centrando su mirada en las fortalezas. Deben adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y garantizar una enseñanza de calidad.

5.2. Diseño del plan de intervención.

Para la elaboración de mi intervención he ido atravesando diferentes fases, las cuales se reflejan en la figura 1 y pasaré a describir de forma detallada en el siguiente epígrafe.

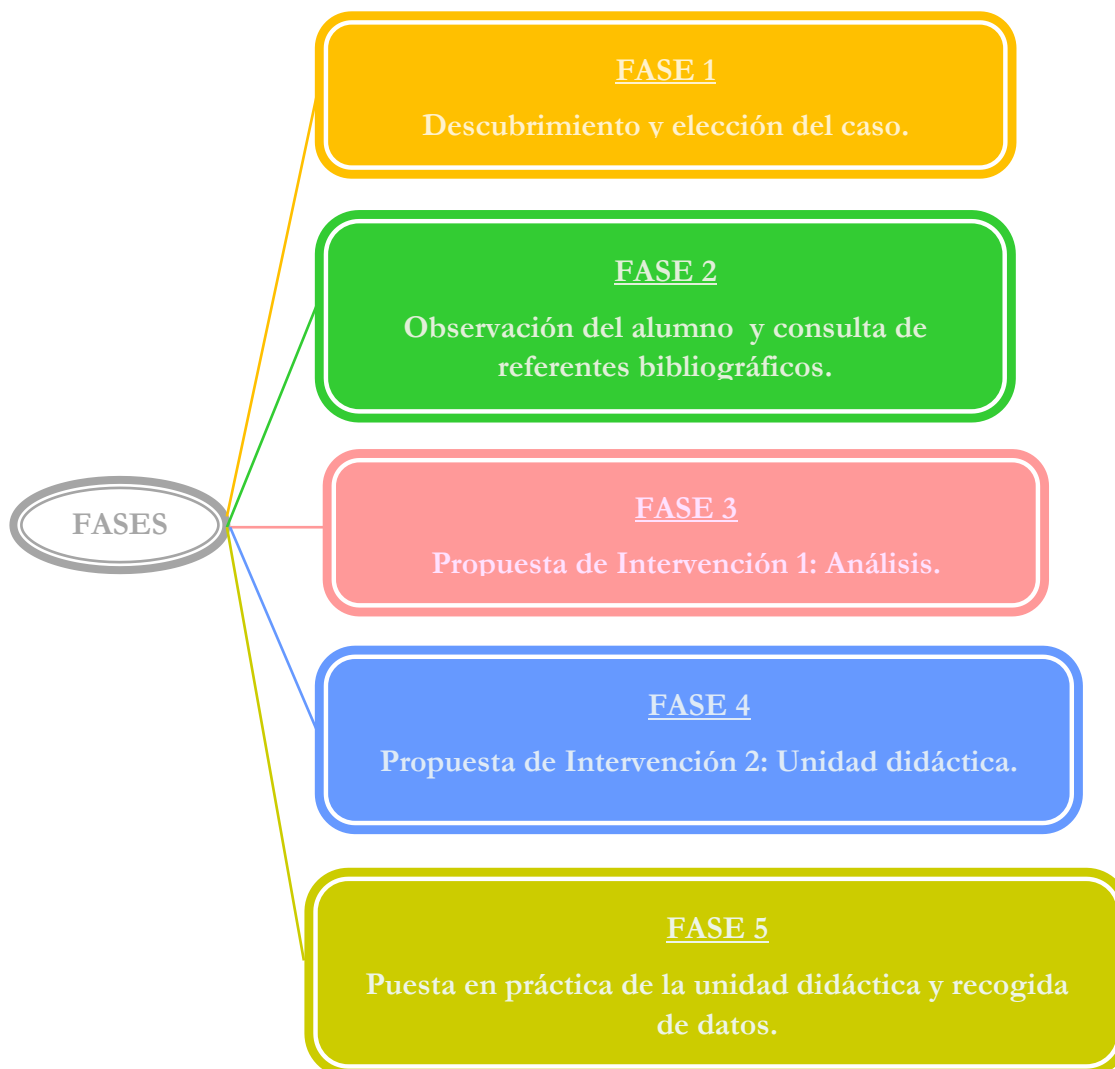


Figura 1: Fases de Intervención.

5.2.1. Fases de la intervención y plan de trabajo.

➤ Fase I: Descubrimiento y elección del caso.

En un primer lugar, me centré simplemente en descubrir qué oportunidades me ofrecía el centro para realizar mi TFG sobre Educación Física inclusiva.

Durante las primeras semanas en el centro, conocí la diversidad de alumnado al que impartía clase mi tutor de centro. Cuando le expuse la temática de mi TFG, me comentó varios casos de alumnos que tenían diagnosticada algún tipo de discapacidad, entre ellos me

habló de A1, un alumno con discapacidad intelectual leve, en el cual decidí centrarme para elaborar este documento.

➤ **Fase II: Observación del alumno y consulta de referentes bibliográficos.**

A continuación, comencé a consultar diferentes documentos de los principales autores de este ámbito, entre ellos Ríos (2009), Arnaiz (2011), Huguet (2011) y Tate Bonany (2001), proporcionados por mi tutor de TFG para profundizar más en el tema, tanto a nivel general como desde el área de Educación Física en particular.

Comencé a observar a A1 y fui recabando datos, en un principio me resultó muy complejo puesto que no sabía muy bien qué observar, pero a medida que iba leyendo y conociendo más sobre el tema, me resultaba mucho más fácil. También me reuní con la tutora de A1 para conocer su diagnóstico y mi tutor de centro me mostró la adaptación curricular de A1.

➤ **Fase III: Propuesta de intervención 1 - Análisis.**

A partir de la información recabada y teniendo presente la literatura consultada, realicé un análisis sobre las dificultades de A1 tomando como referencia “las dificultades del alumnado con discapacidad intelectual” establecidas por Ríos (2009), sobre las estrategias establecidas en la adaptación curricular de A1 y en qué medida se ponen en práctica dichas estrategias y por último, sobre las barreras para la participación y el aprendizaje que pueden afectar en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física detectadas por Ríos (2009, p.88-93) y en qué medida dichas barreras están presentes en el entorno que he tomado como referencia así como las medidas que tomaría para intentar superarlas.

Dicho análisis queda reflejado en diferentes cuadros comparativos (véase en el apartado 6: Resultados) en los cuales fui contrastando los datos recogidos tras el periodo de observación de A1 y los ítems establecidos a partir de la información obtenida de los documentos citados en el párrafo anterior.

➤ **Fase IV: Propuesta de intervención 2- Unidad didáctica.**

En cuarto lugar, comencé a diseñar mi propuesta práctica tomando como base el análisis realizado. Decidí crear una Unidad didáctica cooperativa con globos ya que muchos de los autores consultados, entre ellos Huguet (2011), exponen la eficacia de la cooperación como vía hacia la inclusión.

A través de esta unidad didáctica: "La cooperación como vía hacia la inclusión" (9.1. Anexo 1: Unidad didáctica: "La cooperación como vía hacia la inclusión"), se pretende promover la inclusión de A1, recurriendo para ello a algunas de las técnicas descritas por Velázquez (2013) orientadas a implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física, entre ellas: juego cooperativo, marcador colectivo y rompecabezas, así como a diferentes estrategias inclusivas propuestas por los autores más relevantes en este ámbito: Huguet (2011) y Tate Bonany (2001).

El material empleado para su desarrollo son principalmente los globos, puesto que considero que responde adecuadamente a las necesidades de un alumno con discapacidad intelectual, ya que debido a sus características como por ejemplo, su mayor tiempo de vuelo, los niños disponen de mayor tiempo de percepción, así como para la toma de decisiones y la ejecución. Además es atractivo, de tamaño grande, de diversos colores, seguro y se presta muy bien para el trabajo cooperativo.

Para lograr una mayor participación de A1, he establecido diferentes normas (p.ej. todos deben meter al menos un globo) y he introducido variables (p.ej. coger una tarjeta, sentarse...) en cada una de las actividades, de forma que me resultase sencillo asegurarme que se cumplía mi objetivo.

Trabajar de forma cooperativa también me permite cerciorarme de que A1 participa de forma activa, ya que el trabajo cooperativo obliga a que todos los participantes aporten para conseguir un objetivo final.

Para trabajar la comunicación, planteo por una parte hacer preguntas a A1 sobre las explicaciones y por otra la actividad del globo-micro, a través de esta actividad pretendo que todos los alumnos puedan dar su opinión y aprendan a respetar y escuchar las aportaciones de sus compañeros. También trabajar por parejas y grupos fomenta una comunicación entre los niños para tomar decisiones.

Otras estrategias inclusivas serían el grupo S.O.S a través del cual pretendo que A1 y otros compañeros que tengan dificultades estén acompañados y reciban la atención que merecen en cada momento, al mismo tiempo que el docente atiende al resto de compañeros; modificar las normas del juego para A1; reducir distancias...

La unidad didáctica consta de un total de 4 sesiones, todas ellas se desarrollarán en el gimnasio del colegio:

- ✚ SESIÓN 1. En esta sesión activaremos conocimientos previos sobre como cooperar y realizaremos dos actividades de atención ambas planteadas para fomentar una participación equitativa de todo el alumnado.
- ✚ SESIÓN 2. En esta sesión al igual que la anterior se busca una participación equitativa de todo el alumnado, ambas actividades están inspiradas en la técnica de marcador colectivo, el objetivo es el transporte del mayor número de globos en un tiempo determinado.
- ✚ SESIÓN 3. Esta sesión es muy similar a la sesión 1, ambos son juegos de atención y en uno de ellos se introduce la variable tiempo, la diferencia radica en un menor control de la participación por parte de docente, son los alumnos los que deben buscar estrategias para asegurar dicha participación.
- ✚ SESIÓN 4. La primera actividad de esta última sesión es una metáfora sobre el trabajo cooperativo, “son necesarios todos los globos escritos para poder formar la frase final y por tanto no podemos explotar eso globos”. En la segunda actividad trabajaremos globoflexia a través de la técnica de rompecabezas.

➤ **Fase V: Puesta en práctica de la unidad didáctica y recogida de datos.**

Trasladé al aula la propuesta diseñada, y fui recogiendo datos a partir de los instrumentos diseñados previamente (véase en el apartado 5.2.2: Instrumentos de evaluación) y reflejados en la figura 3 que veremos más adelante.

5.2.2. Instrumentos de evaluación.

- **Fase 1, 2 y 3:** El principal instrumento manejado para la elaboración de los diferentes análisis ha sido la observación propia. Aunque también he obtenido información de la reunión mantenida con la tutora de A1, de los diálogos mantenidos con mi tutor de centro sobre el alumno, de la revisión de diferentes documentos tales como artículos y libros sobre la temática tratada en el TFG, el PEC del centro, la PGA y la adaptación curricular de A1.
- **Fases 3 y 4:** Para la evaluación de la unidad didáctica he recurrido a los siguientes instrumentos (9.2. Anexo 2: Instrumentos de evaluación de la Unidad didáctica.):

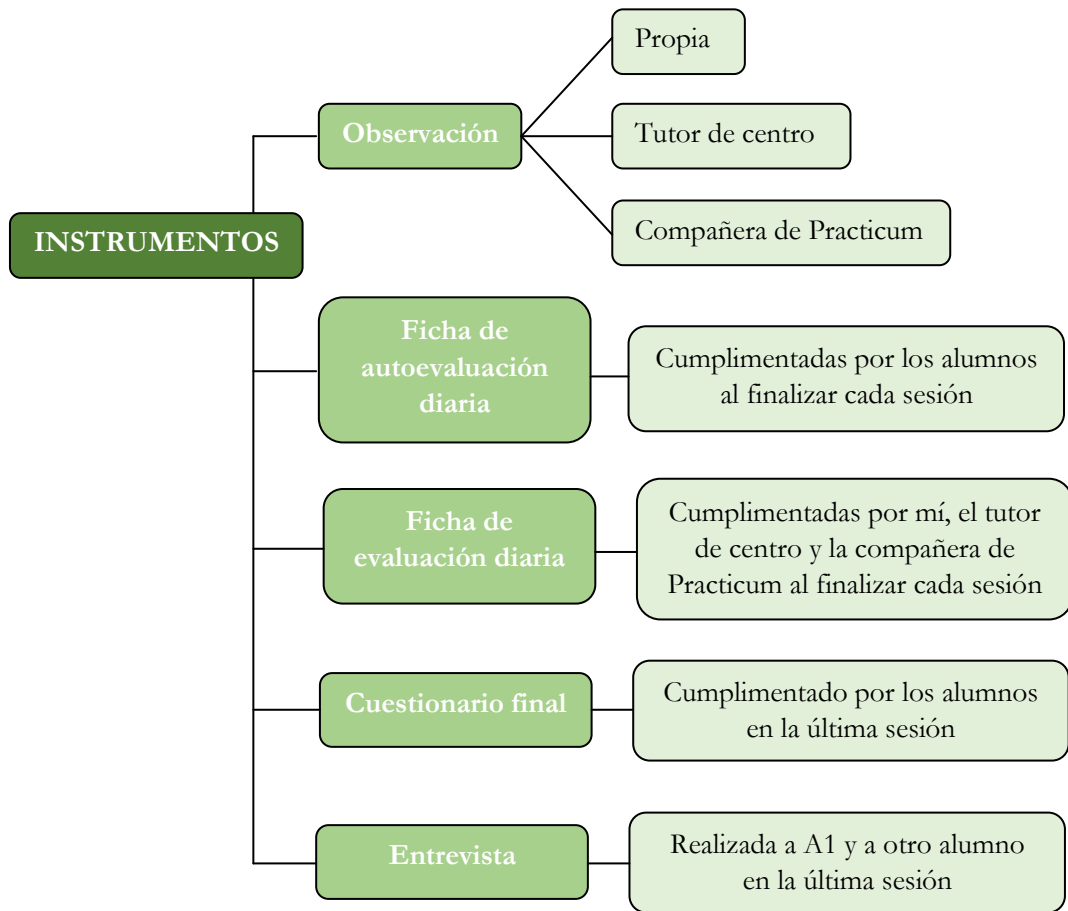


Figura 2: Instrumentos de evaluación de la Unidad didáctica.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

En este apartado recogeré los resultados obtenidos de las dos propuestas de intervención realizadas: Análisis de las sesiones y Unidad didáctica de referencia.

6.1. Resultados de las fases 1, 2 y 3.

En la tabla 2 quedan recogidas las principales dificultades que presenta A1 en diferentes ámbitos y algunos ejemplos de situaciones que lo ponen de manifiesto. Para su elaboración he tomado como base las dificultades del alumnado con discapacidad intelectual establecidas por Ríos (2003) aunque he ido modificando y suprimiendo algunas de ellas, adaptándolas en base a lo observado en este caso en concreto.

	Dificultades detectadas	Situaciones concretas observadas
A NIVEL MOTRIZ	Problemas en la ejecución de habilidades motrices básicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Es incapaz de saltar. Primero para un pie y luego el otro. - El giro necesita ayuda, por si solo no realiza un giro completo.
	Dificultad para conseguir un estado de relajación.	- Cuando se trabaja la relajación no cierra los ojos, se mueve de un lado al otro...
	Adaptación lenta de las conductas en el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamiento (correr, andar) muy lento. - Tarda mucho en sentarse y ponerse en pie. - Tarda mucho en subir y bajar escaleras.
	Problemas de coordinación.	-Camina de forma inestable...
	Problemas de equilibrio.	- Incapaz de mantenerse en pie sobre un ladrillo unos segundos...
	Dificultades con el esquema corporal.	- Torpeza, inseguridad, insociabilidad, lentitud, mala lateralización, no es capaz de identificar las diferentes partes de su

		cuerpo...
	Limitaciones en la capacidad creativa y de expresión corporal.	- El profesor propone el juego de la caja mágica: él hizo como que sacaba un papel y acudía al armario para sacar un papel en lugar de intentar transmitir con gestos el objeto al que se refería.
A NIVEL SOCIOAFECTIVO	Limitación en el uso del lenguaje como vehículo de comunicación (vocabulario y lenguaje gestual reducido, proporcional al nivel de afectación).	- No se expresa cuando el profesor formula una pregunta o si tiene dudas. - No mantiene una conversación con sus compañeros.
	Dificultad en el desarrollo de las habilidades sociales y del comportamiento adaptativo.	- En el recreo siempre está solo. - Siempre queda excluido a la hora de formar grupos, parejas... - No mantiene conversaciones con sus compañeros. . A la hora de formar un círculo todos sentados el siempre se queda fuera...
	Falta de iniciativa	- Tendencia a guiarse por directrices externas para solucionar problemas.
A NIVEL COGNITIVO	Problemas de atención, tiene problemas para captar y comprender las informaciones y seguir las instrucciones que se proporcionan al grupo.	- En juegos de atención siempre es el último en realizar la acción, se fija en sus compañeros. - No participa en los juegos, se apoya en las paredes. .- Durante las explicaciones esta como ausente de la clase.
	Dificultades en la resolución de problemas	- Requiere de la compañía de un compañero o profesor para enfrentarse a las diferentes tareas.

OTRAS	Sobrepeso. Es un niño bastante perezoso.	- En alguna ocasión el docente les propone correr para calentar, A1 puede hacerlo pero prefiere quedarse apoyado en la pared.
--------------	---	---

Tabla 2: Dificultades observadas en el alumno con discapacidad intelectual.

En la tabla 3 se muestran las diferentes medidas propuestas en la adaptación curricular de A1, en qué medida se ponen en práctica dichas medidas, y algunas propuestas de mejora en base a lo observado.

MEDIDAS	OBSERVACIONES	PROPUESTAS
Metodología guiada	Tareas muy cerradas, consignas muy claras...	Metodología cooperativa, tareas abiertas con varias posibilidades de ejecución. Información clara, breve y sencilla.
El maestro le acompañará en tareas de mayor dificultad.	Depende de la tarea; hay tareas en las cuales el profesor sí que puede acompañar a A1, pero en otras resulta muy complicado prestar una atención más personalizada a A1 y a su vez supervisar al resto de niños.	Asignar en cada sesión a un niño para que ayude A1 en caso de que este lo necesite y el docente este atendiendo a otros alumnos.
Proponer tareas sencillas para que realice de forma autónoma.	El profesor plantea la tarea para todo el grupo clase y si A1 presenta problemas para realizarlo se plantean 2 soluciones: - Se le propone una tarea	Plantear tareas que puedan realizar la mayoría de los alumnos, con variantes más sencillas en caso de que algún alumno presente dificultades.

	<p>más sencilla sobre la marcha.</p> <p>- Ayuda por parte del profesor.</p>	
<p>Figura del alumno-acompañante: le ayuda a realizar los juegos y tareas de equipo.</p>	<p>No se establece un alumno con ese rol, pero he podido observar como algunos alumnos (4 niños) enseguida acuden a ayudar a A1 si este tiene dificultades para realizar la tarea.</p>	<p>Establecer el rol de alumno-acompañante, en cada sesión un alumno diferente para que todos tengan contacto con A1, lo cual ayudará a que le conozcan mejor, adquieran una mayor sensibilización hacia la discapacidad...</p>
<p>Contextualización de aprendizajes.</p>	<p>Al comenzar la clase el profesor establece un diálogo con los alumnos para introducir lo que se va a trabajar.</p>	<p>Lanzar preguntas a A1, para que se pueda expresar en público.</p>
<p>Fomento de un clima escolar de aceptación mutua y cooperación.</p>	<p>El profesor no tolera ninguna actitud de rechazo hacia ningún niño.</p> <p>No he podido observar trabajo cooperativo durante el periodo de prácticas en las sesiones de EF.</p>	<p>Trasladar al aula el juego cooperativo y diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo.</p>
<p>Enriquecimiento de los agrupamientos de la clase y potenciar trabajo colaborativo.</p>	<p>La mayoría de los agrupamientos son libres, en los cuales A1 suele quedar excluido.</p> <p>La mayoría de las tareas suelen ser formar filas y cada vez va saliendo un miembro de la fila a realizar</p>	<p>Siempre agrupamientos establecidos por el docente, formar grupos heterogéneos en sexo, capacidades, etnia...</p>

	la actividad establecida (Por ejemplo ir votando un balón hasta la otra pared) y muchas veces se genera competición intergrupala (Por ejemplo se ponen en fila y un niño lleva pelotas de un aro al otro, luego el niño las trae de un aro al otro y así hasta que todos los niños de la fila lo hacen)	
Actividades específicas: actividades para desarrollar la motricidad fina.	En EF no se realizan este tipo de actividades.	En la fase de vuelta a la calma, introducir actividades para que todo el grupo trabaje la motricidad fina.
Técnicas, pruebas e instrumentos de evaluación: - Observación diaria, registro de control y fichas de control. - Pruebas (modificadas según sus capacidades)	En las pruebas que se proponen para evaluar, en un principio A1 intenta hacer lo mismo que sus compañeros y si no es capaz se le propone una tarea más sencilla.	Diseñar pruebas de evaluación en función de las dificultades que tiene A1 las cuales se deben ir observando diariamente.

Figura 3: Adaptación curricular.

Para la elaboración de la tabla 4 he recurrido a las barreras para la participación y el aprendizaje que pueden afectar en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación física detectadas por Ríos (2009, p. 88-93.) Se trata de un cuadro comparativo en el cuál trato de reflejar en qué medida dichas barreras están presentes en el entorno que he tomado como referencia y qué medidas tomaría para intentar superarlas teniendo en cuenta todo lo señalado por la literatura consultada

BARRERAS		OBSERVACIONES	PROPUESTAS
CONDICIONANTES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de la población con discapacidad 	<p>En el PEC, el centro se define como inclusivo y en la PGA dentro de la programación del equipo de orientación, se determina la atención a la diversidad: principios básicos, objetivos, actividades...</p>	<p>Involucrarse más en el proceso inclusivo; refuerzos en determinadas áreas, ofrecer al profesorado mayor formación...</p>
CONDICIONANTES INFRAESTRUCTURALES	<ul style="list-style-type: none"> - Escasez de recursos económicos 	<p>A1 no necesita un material específico, utiliza el mismo material sin diferencias que el resto de compañeros.</p> <p>Es muy complicado estar pendiente de todo en el aula, ofrecer una atención más personalizada a A1 y a su vez supervisar el trabajo del resto de alumnos, atender a sus continuas demandas...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir las indicaciones de Tate Bonany (2001, p. 41) y de Huguet (2011, p.84-99) en relación con el material. - En cuanto a recursos humanos, si fuera posible introduciría a un segundo profesor, alumnos en prácticas... en el aula de EF y si no contamos con esa posibilidad recurriría a la ayuda del resto de alumnos indicándoles en cada tarea como deben actuar para ayudar a A1 y de esta forma poder prestar atención a todos los alumnos por igual. - Seguir las indicaciones de Huguet (2011,

			p.84-99): Practicas inclusivas a través de la cooperación por parejas.
	- Accesibilidad y diseño para todos	En cuanto a las instalaciones, A1 baja y sube muy lentamente las escaleras. Para bajar al gimnasio hay 55 escaleras en total. El profesor de EF insiste en que el niño debe bajar y subir escaleras, de hecho en la reunión con sus padres les aconseja que no suban a casa por el ascensor.	- Para que las bajadas al gimnasio no sean tan lentas se podría bajar con A1 en ascensor hasta la primera planta luego bajar al Gimnasio por las escaleras.
CONDICIONANTES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	- La infravaloración del área de Educación Física	En las clases de EF no hay profesores de apoyo o refuerzo a diferencia de otras áreas troncales (lengua, matemáticas...) que recibe apoyo fuera del aula. No he observado ninguna conversación, reunión... para hablar sobre el alumno con discapacidad.	Más trabajo en equipo, mayor comunicación entre el profesorado, reuniones... De esta forma todos pueden manifestar qué problemas están encontrando para ofrecer esa educación de calidad que el centro trata lograr y poder poner solución a los mismos entre todos.
	- El diagnóstico y los informes médicos	En el diagnóstico no se especifica que A1 no pueda realizar determinadas acciones.	Un mayor contacto entre los diferentes profesionales y el centro para evitar riesgos.
	- La opinión de los	No acude a fisioterapeutas.	El fisioterapeuta acude a las sesiones de EF y

fisioterapeutas		<p>no el niño sale al fisioterapeuta en las sesiones de EF.</p> <p>Intentar en la medida de lo posible que el niño con discapacidad participe en las actividades junto al resto de compañeros, el fisioterapeuta aconseja, colabora y ayuda al docente para que esto sea posible.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de especialista en Actividad Física Adaptada en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico o Equipos Multiprofesionales 	El centro no cuenta con este tipo de profesionales.	Si no es posible introducir este tipo de especialistas, al menos ofrecer mayor formación al profesorado.
<ul style="list-style-type: none"> - La propia idiosincrasia del profesorado 	La metodología es muy guiada y “tradicional”. Considera que es muy complejo el proceso inclusivo, que la realidad es muy diferente, que es muy difícil estar a todo....	Mayor formación del profesorado.
<ul style="list-style-type: none"> - La actitud del grupo clase 	Algunos compañeros (unos cuatro niños del total) enseguida se acercan a A1 si ven que no es capaz de realizar una tarea para ayudarle aunque el profesor no se lo indique, hay otros	<ul style="list-style-type: none"> - No permitir en el aula ningún comentario en el que se menosprecie a su compañero. - Seguir trabajando para lograr una mayor sensibilización del alumnado por su

		<p>niños que si el profesor les indica que le ayuden lo hacen, también hay niños que consideran a su compañero inferior al resto y les cuesta más ayudarlo y aceptarlo.</p> <p>Ejemplo de situación:</p> <p>El grupo clase se divide en 2, un compañero se burla del grupo en el que se encuentra A1 por el hecho de que éste forme parte del mismo.</p> <p>En general la clase sí que es consciente de que su compañero requiere de su ayuda, pero no le aceptan como a cualquier otro compañero, en el sentido de que no establecen una amistad con él, A1 está excluido.</p>	<p>compañero con discapacidad a través de juegos sensibilizadores.</p> <p>-Alumno acompañante ya que según Huguet (2011) asignar en cada sesión a un alumno para que ayude a A1 hace que el alumnado aprenda a colaborar y a darse cuenta de que su compañero tiene capacidades y que tan solo participa en la EF de otra manera.</p>
	<p>- La formación del profesorado</p>	<p>En el informe de A1 no se señala ningún problema motriz, de hecho las personas con discapacidad progresan motrizmente a través de las mismas etapas de desarrollo que el resto de niños, pero a un ritmo más lento. Por lo que descartamos miedos por parte del docente por posibles lesiones y las consecuencias</p>	<p>Planificar de antemano tareas más sencillas teniendo en cuenta las dificultades de A1 para que lo que trabaje tenga unos objetivos definidos y que le permita mejorar no simplemente realizar la tarea como a A1 le salga.</p> <p>Intentar llevar al aula tareas que estén al</p>

		<p>legales que pueden desencadenar.</p> <p>En los juegos de gran grupo (juegos e persecución, de atención...) a los que suele recurrir el profesor de EF para el calentamiento A1 simplemente hace acto de presencia, puesto que como ya he indicado no participa de forma activa en el juego, se queda apoyado en la pared. En la fase principal las actividades suelen ser más dirigidas y por tanto A1 se ve obligado a realizarlas, la mayoría de las veces lo hace “a su manera”, por ejemplo si no es capaz de saltar se le permite pasar primero un pie y luego el otro. La mayoría de las actividades son modificadas sobre la marcha de la clase si el profesor detecta que A1 no puede realizar una tarea le propone otra más sencilla.</p>	<p>alcance de todos los niños en las que todos se vean obligados a participar.</p>
--	--	---	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CONDICIONANTES DE LOS PROPIOS ALUMNOS QUE PRESENTAN NEE</p>		<p>Cuando llegamos al gimnasio y nos sentamos en círculo A1 siempre se sienta más atrás y el profesor le indica que se sienta junto al resto.</p> <p>No participa en los juegos se queda parado en las paredes para no ser pillado o se esconde en las puertas para no participar, lo que conlleva a que no tenga experiencias positivas con sus compañeros, no se relacione y no se establezca amistad.</p> <p>No se acerca a sus compañeros para hacerles preguntas o tener una conversación con ellos.</p> <p>En los recreos siempre se sienta sobre un banco sin jugar con sus compañeros.</p> <p>Tiene una actitud más infantil que sus compañeros (Por ejemplo cuando vamos al gimnasio les dice “ Ah! Te voy a ganar, ...”)</p> <p>Durante las explicaciones del profesor parece que está ausente, no pregunta, no se expresa...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poner tantos gomets en el suelo como alumnos hay en el aula de manera que todos tienen un hueco en el círculo. - Fomentar la participación en los juegos teniendo en cuenta las estrategias inclusivas estipuladas por Tate Bonany (2001) y Huguet (2011). - Generar situaciones en las que A1 tenga que expresarse públicamente así como mantener conversaciones con sus compañeros, teniendo en cuenta la indicaciones que nos aporta Tate Bonany (2001) y Huguet (2011) referentes a la comunicación. - Utilizar métodos cooperativos, de esta forma obligaremos a que el niño tenga que participar de forma activa y comunicarse con sus compañeros ya que todos tienen que aportar para superar la tarea encomendada.
--	--	---	---

Tabla 4: Barreras para la participación y el aprendizaje que pueden afectar en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación física.

Como resumen de todo lo anterior podría afirmar que tras el periodo de observación, pude comprobar que A1 presenta dificultades en la ejecución de habilidades motrices básicas, también ejecuta los movimientos de forma más lenta que el resto de compañeros, tiene problemas de coordinación, equilibrio, motricidad fina, expresión corporal y relajación. Al mismo tiempo, apenas se comunica con el resto de compañeros y por lo tanto está excluido en el grupo, tiene un bajo repertorio de habilidades sociales, no tiene iniciativa, ni es capaz de tomar decisiones por sí mismo para resolver las tareas propuestas siempre se guía por las acciones del resto de compañeros, y a todo ello cabe añadir que A1 es un niño con sobrepeso y bastante perezoso lo que reduce aún más su participación en las sesiones de EF.

Entre las respuestas que se proponen en la adaptación curricular de A1 para paliar sus dificultades, se habla de una metodología guiada, en cambio, en la literatura consultada se propone la metodología cooperativa como vía hacia la inclusión; otra de las medidas planteadas consiste en que el maestro acompañe al alumno en las tareas de mayor dificultad, lo cual resulta imposible muchas veces, ya que no puede dejar de atender al resto del grupo y centrarse en un solo alumno. Muchos autores entre ellos principalmente Ríos, (2009) y Huguet (2011), proponen la figura del alumno acompañante para resolver esta situación, en la adaptación curricular también se hace referencia a esta medida, pero no se le asigna a ningún alumno este rol, tampoco se indica la ayuda que pueden ofrecer, y por lo tanto A1 se enfrenta el solo a la mayoría de las tareas. El docente no diseña tareas más sencillas en base a las dificultades del niño, sino que se plantean las mismas tareas para todo el grupo, y si A1 no es capaz de realizarlas se le permite ejecutar la tarea a su manera o en algún caso, el profesor improvisa otro tipo de tarea más sencilla. Por último, en la adaptación curricular también se plantean lograr un clima de aceptación, respeto mutuo, así como enriquecer los agrupamientos, he de señalar que no se desarrolla ninguna actividad encaminada a lograr ese objetivo y que los agrupamientos en la mayoría de las ocasiones son libres.

Para finalizar, comentaré las barreras detectadas que pueden afectar en el proceso inclusivo; en primer lugar y como bien indica Ríos (2009) una de las barreras es la escasez de recursos, en este caso humanos, en el aula de EF se necesitan profesores de apoyo para poder ofrecer a los alumnos la atención que se merecen. Este hecho desvela la presencia de una segunda barrera, la infravaloración del área de EF, ya que en otras áreas sí que se cuenta con este apoyo. En cuanto a las instalaciones, A1 ha de bajar y subir un total de

55escaleras, se podría solucionar, ya que el centro cuenta con ascensor, pero el docente considera que es bueno para A1 realizar este ejercicio. También descubro que falta formación, ya que el centro no cuenta con un especialista de la actividad física adaptada de ahí la sensación del propio docente de percibir la inclusión como un proceso sumamente complejo. Respecto a la actitud del grupo clase, hay cuatro niños que están muy pendientes de A1 sin que nadie se lo indique, pero la relación se limita a ofrecer ayuda, no se establece una amistad.

6.2. Resultados de las fases 4 y 5.

En la siguiente tabla reflejo los propósitos que tenía al diseñar esta unidad didáctica, cómo indicaban los autores más relevantes que podía conseguir esos objetivos, cómo lo he trasladado al aula y qué ha sucedido al implementar estas medidas, recurriendo a los datos obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación de la propuesta de intervención 2: Unidad didáctica (véase en el apartado 5.2.2: Instrumentos de evaluación), donde aparece también la narración compartida de las sesiones a través de mi mirada, la de mi compañera y la de mi tutor de prácticas.

¿Qué quiero conseguir?	¿Qué propone la literatura?	Aplicaciones en el aula	¿Qué ha pasado?
Una participación equitativa de todo el alumnado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practicas inclusivas referentes al material: material <u>blando</u> para evitar miedos, <u>lento</u> para que tenga más tiempo para realizar las acciones y <u>grande</u>. 2. Estrategias para igualar diferencias: disminuir distancias, dar poderes... 3. Practicas inclusivas a través de métodos de 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Utilizar globos. 2.1. Empezar más adelante en las actividades de “golpea el globo” y “transporte por parejas”. 2.2. A1 puede tocar el globo con las manos en la actividad de “transporte por parejas”. A1 no tiene que regresar si se le 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1. En la actividad de globo arriba y en la del abecedario el globo tarda más tiempo en bajar que si hubiéramos utilizado una pelota, esto le permite a A1 llegar antes de que toque el suelo ya que él se desplaza más lentamente y también a asimilar las consignas que le va dando su compañero para realizar la acción de forma correcta. 2.1.1. A1 se desplaza más lentamente que sus compañeros por lo tanto acortar el recorrido y suprimir ciertas normas le permite participar de forma equitativa al resto de compañeros. 3. 1.1. La técnica de rompecabezas no pude ponerla en práctica. En cuanto al juego cooperativo o la técnica de marcador colectivo, depende de la actividad. Hay juegos que están diseñados de manera que todos se ven obligados a aportar por ejemplo el de “globo

	<p>enseñanza cooperativos.</p> <p>4. Modelaje de la explicación, asegurarse de que el alumno comprende la información dada haciéndoles preguntas cerradas</p>	<p>cae el globo en las actividades de “golpea el globo” y “transporte por parejas”.</p> <p>3.1. Técnicas de aprendizaje cooperativo: rompecabezas, marcador colectivo y juegos cooperativos.</p> <p>4.1. Modelaje y hacer preguntas a A1 para asegurarme de que comprende la explicación de la actividad.</p> <p>5.1. Estableciendo normas en cada actividad e introducir</p>	<p>arriba”, en el que el objetivo es que todos se sienten antes de que el globo toque el suelo y para sentarse hay que golpear el globo. En cambio en otros juegos como el de “el abecedario” en el que el objetivo es decir el abecedario antes de que el globo golpee el suelo tuve que introducir la norma de que todos tienen que golpear el globo antes de que se acabe el abecedario, sino el objetivo podría haberse logrado igual, pero también habría niños que no participarían activamente en la actividad. Así como en la actividad de cada globo a su caja, tuve que introducir tarjetas para asegurarme que todos metían globos en las cajas.</p> <p>4.1.1. Normalmente A1 respondía correctamente a las preguntas que le realizaba y si no era así yo repetía de nuevo las consignas clave.</p> <p>4.1.2. En las fichas de evaluación diaria del profesorado, la valoración del ítem 5: He fomentado situaciones en las que A1 se ve obligado a mantener la atención, la respuesta es afirmativa.</p> <p>5.1.1. Gracias a dichas normas y elementos he podido asegurarme de que todos participaban de forma activa en las actividades. Si hubiera sido de otra forma muchos retos se habrían conseguido, pero quizás un niño habría transportado, golpeado... 5 globos y</p>
--	---	---	---

		<p>elementos para asegurarme de que se cumplen las normas: cada niño debe meter al menos un globo en la bolsa y coger una tarjeta a cambio, cada niño debe explotar al menos un globo y coger los restos...</p>	<p>otros ninguno. Aún así, en alguna ocasión los niños intentan engañarme para que dé el reto por conseguido, y se dan tarjetas por ejemplo unos a otros.</p> <p>6.1.1. En los resultados obtenidos de la ficha de evaluación del profesorado, la valoración que hacemos mi tutor de centro, mi compañera y yo del ítem 2: A1 se ve obligado a participar de forma activa en todas las tareas al igual que sus compañeros, es afirmativa todos los días.</p> <p>7.1.1. En el cuestionario final dirigido a los alumnos, en la pregunta 2: ¿Crees que a través de los juegos cooperativos con globos los niños que tienen más dificultades han podido participar más en las clases? ¿Por qué?, las respuestas de los niños han sido: si porque les ayudábamos, si porque todos podíamos participar en los juegos, si por el grupo S.O.S, si por la organización.</p> <p>8.1.1. En la pregunta ¿Te parece buena idea que exista en la clase el grupo S.O.S? ¿Por qué?, planteada a A1 durante la entrevista final la respuesta fue: Sí, para así participar.</p>
Atender a todo el grupo sin dejar de ofrecer una atención más	1. Establecer en cada sesión un alumno para que colabore con su compañero	<p>1.1. Alumno acompañante de A1.</p> <p>1.2. Indicaciones</p>	<p>1.1.1. Esta medida funciona, siempre y cuando le asesores al acompañante sobre la ayuda que puede ofrecer a A1. Hay niños que son más conscientes de las dificultades que tiene su</p>

<p>individualizada a A1 y otros alumnos que tengan mayores dificultades.</p>	<p>de esta forma el profesor puede atender a todo el grupo.</p>	<p>sobre cómo ayudar a A1. 2.1. Grupo S.O.S.</p>	<p>compañero y ellos mismos piensan estrategias para ayudarle como es el caso de la actividad del acompañante de A1 en la actividad de transporte por parejas. Pero otros niños si no les indicas cómo simplemente acompañan a A1 pero no le ofrecen ayuda. 2.1.1. Creé el grupo S.O.S ya que no solo A1 puede presentar dificultades. No fui consciente de que puede ocurrir que sean los niños elegidos para ayudar al resto los que tengan esas dificultades y que necesiten ayuda por ejemplo para transportar el globo golpeándolo. Sólo en una de las tareas un alumno solicitó ayuda y una niña del grupo S.O.S le ayudo. Otro inconveniente del grupo S.O.S es que son 3 niños los que tienen la función de ayudar al resto de compañeros, y uno de mis objetivos en esta Unidad fue que todos se ayudaran unos a otros. Muchas veces ocurre que el resto de alumnos se desentienden de ayudar y solo se centran en la tarea ya que esa función les corresponde al grupo S.O.S. Además no di indicaciones al resto de componentes del grupo S.O.S sobre la ayuda que podían ofrecer. 3.1.1. En la ficha de evaluación diaria del profesorado, la</p>
--	---	--	--

			<p>valoración que ha hecho mi tutor de centro del ítem 1: He logrado ofrecer una atención más personalizada a A1 y a otros alumnos que presentan dificultades sin dejar de atender al resto del grupo, ha sido negativa, y la valoración tanto mía como de mi compañera es intermedia, ya que ambas coincidimos en que dependía del alumno acompañante y de la tarea. Normalmente en la primera tarea el alumno sí que le ofrecía ayuda, pero en el resto algunos alumnos sí pero otros no.</p> <p>4.1.1. En la entrevista a C1, en la pregunta ¿Qué prefieres una actividad cooperativa: toda la clase gana o una actividad competitiva: sólo un niño o grupo de niños ganan? ¿Por qué? Ella responde: Cooperativa, porque así nos ayudamos unos a otros.</p>
Fomentar una relación de amistad entre AL y otros alumnos.	1. Asignar en cada sesión un alumno para que colabore con su compañero, de forma que pueda conocer más sobre AL no solo sus dificultades.	1.1. Alumno acompañante. 2.1. Generar situaciones en las que A1 tenga que expresarse públicamente: globo-micro, realizarle	1.1.1. La comunicación entre Al y el alumno acompañante no va más allá de indicaciones sobre la tarea, ánimos... 2.1.1. En la actividad del globo- micro no era obligatorio aportar, o expresar la propia opinión... siempre hablaban los mismos alumnos, A1 hablaba sólo si yo le pedía su opinión. Preguntarle para verificar que había entendido lo explicado sí que le permite expresarse públicamente pero simplemente para contestar a lo que se le pregunta, no ayuda a que sus compañeros le conozcan más.

		<p>preguntas para asegurarme que comprende la actividad.</p> <p>3.1. Generar situaciones en las que se fomente la comunicación entre alumnos: globo-micro, preguntas previas al desarrollo de una actividad, realizar actividades por parejas o grupos retos cooperativos, técnica de rompecabezas, tomar decisiones grupales...</p>	<p>2.1.2. En la ficha de evaluación diaria del profesorado la valoración al ítem 4: He logrado que A1 se exprese públicamente, la respuesta por parte de los tres es positiva.</p> <p>3.1.1. En la actividad del globo micro los niños no dialogan entre ellos, se limitan a comentarme lo que ha sucedido durante la actividad, con esta actividad los niños aprenden simplemente a escuchar las opiniones de los compañeros y a aportar ideas. En las actividades grupales o por parejas sí que hay una mayor comunicación entre los alumnos.</p> <p>3.1.2. En las fichas de evaluación diarias del profesorado, la respuesta al ítem 3: He conseguido que la mayoría de los niños tengan un mayor contacto, se comuniquen y por tanto que conozcan más a A1 así como a otros compañeros que tienen más dificultades para integrarse, es afirmativa la mayoría de las veces tanto por parte de mi tutor como de mi compañera. En mi caso es negativa, ya que considero que esa comunicación se ha limitado a responder preguntas, o dar opiniones, pero no ha habido diálogo entre los alumnos, salvo en la actividad de transportar el globo por parejas con diferentes partes del cuerpo, o en la actividad de globoflexia.</p>
--	--	--	---

			<p>3.1.3. En el cuestionario final dirigido a los alumnos las respuestas a la pregunta 1: ¿Crees que los juegos cooperativos con globos te han ayudado a hablar y conocer más a todos tus compañeros? de todos los niños han sido afirmativas.</p> <p>4.1.1. En la entrevista a C1, en la pregunta ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?, ella responde: Las actividades cooperativas, porque es más divertido trabajar en grupo y además hacemos más amigos.</p>
<p>Propiciar una mayor comprensión de la diversidad en determinados alumnos.</p>	<p>1. Juegos sensibilizadores. 2. Asignar en cada sesión un alumno para que colabore con su compañero.</p>	<p>2.1. Alumno acompañante. 3.1. Papel del grupo clase.</p>	<p>1.1.1. Emplear en el aula los juegos motores sensibilizadores cuando contamos con un alumno con discapacidad intelectual es muy complejo, incluso imposible. Al menos yo no fui capaz de crear situaciones para que el resto de alumnos experimentaran la discapacidad intelectual.</p> <p>2.1.1. Depende del alumno. Es cierto que estar cerca de una persona que tiene una discapacidad nos ayuda a conocer las dificultades que presenta y poder ayudarle. Pero he podido observar que depende del niño, cuando llegaba el momento de elegir a los componentes del grupo S.O.S. todos querían ser los elegidos, pero no para ayudar a los que presentan esas dificultades, puesto que luego muchos no lo hacían.</p>

			<p>Por otro lado en un principio me propuse escoger a los niños que tenían una menor predisposición por ayudar a A1 cuando este tenía dificultades, y así lo hice. Me encontré que le abandonaban ante la tarea para poder participar ellos al 100 %, y por tanto A1 no recibía la ayuda que requería y no participaba de forma activa en la actividad. Incluso uno de los niños puso en las hojas de autoevaluación final que la sesión le había parecido corta y aburrida el día que tuvo que acompañar a A1, y el resto de días divertida.</p> <p>3.1.1. En el cuestionario final dirigido a los alumnos, en la pregunta 3: ¿Qué has aprendido de los compañeros que tenían mayores dificultades para realizar las tareas? Las respuestas de los alumnos han sido: a respetarles, que si les das cariño te quieren mucho, que practicando se puede conseguir todo, que hay que ayudarles y estar más unidos a ellos, que hay que tener paciencia y tranquilidad, que no hay que reírse de los demás, que pueden hacer todas las cosas con ayuda. Y en la pregunta 4: ¿Te gusta formar parte del grupo S.O.S para ayudar a los compañeros que tienen mayores dificultades? ¿Por qué? Las respuestas de los alumnos han sido: no sé porque no he sido, si porque quiero ayudar a mis compis, si porque me gusta ayudar a otros compañeros y aprendemos de</p>
--	--	--	--

			ellos, si porque te sientes muy bien.
Establecer relaciones cooperativas: escuchar, dar opiniones, animar, dar y solicitar ayuda, respetar, tomar decisiones grupales...	<p>1. Técnicas para implantar el aprendizaje cooperativo en el aula.</p> <p>2. Reflexionar después de cada actividad: conductas positivas, negativas, propuestas de mejora.</p>	<p>1.1. Técnica de marcador colectivo, rompecabezas y juego cooperativo.</p> <p>2.1. Actividad de globo micro, preguntas previas en algunas actividades.</p>	<p>3.1.1. En el cuestionario diario dirigido al profesorado, en el ítem 6: La mayoría de los niños expresan sus ideas y opiniones y respetan al resto de compañeros cuando estos están hablando, la valoración de mi profesor y mi tutor ha sido afirmativa, mi valoración ha sido intermedia, ya que siempre después de cada juego se daban opiniones pero siempre hablaban los mismo niños. En el ítem 7: Los niños se ayudan unos a otro, la valoración ha sido afirmativa por parte de los tres. En el ítem 8: La mayoría de los niños cuando tienen dificultades para resolver la tarea solicitan ayuda, la respuesta de mi tutor ha sido afirmativa, en cambio la de mi compañera y la mía propia ha sido negativa, ya que solo he observado que se solicite ayuda una vez. En el ítem 9: La mayoría de los niños se animan unos a otros y no hay comentarios despectivos hacia aquellos que tienen mayores dificultades, la respuesta ha sido afirmativa en la mayoría de los casos ya que solo he observado que se culpaba a una niña por dejar caer la pelota en la actividad del abecedario. Y por último, en el ítem 10: Los niños son capaces de tomar decisiones grupales y ponerlas en práctica las respuestas son afirmativas en los tres casos, pero he de señalar que</p>

		<p>para que se tomen decisiones es necesario que el profesor intervenga, haga preguntas...</p> <p>4.1.1. En la ficha de autoevaluación diaria dirigida a los alumnos, las valoraciones al ítem “he escuchado atentamente cuando otros hablaban “son: 43.8% siempre, 47.9% muchas veces, 6.8% pocas veces y 1.3% nunca. En el ítem “he aportado mis ideas al grupo”: 39.7% siempre, 32.8% muchas veces, 16.4% pocas veces, 10.9% nunca. En el ítem “he animado a mis compañeros”: 39.7% siempre, 42.4% muchas veces y 17.8% pocas veces. En el ítem “he ayudado a todos mis compañeros”: 42.4% siempre, 35.6% muchas veces, 19.17% pocas veces y 2.7% nunca. En el ítem “he pedido ayuda si lo he necesitado”: 39.7% siempre, 27.3% muchas veces, 23.2% pocas veces y 9.5% nunca. En el ítem “he aceptado las decisiones grupales”: 53.4% siempre, 36.9% muchas veces, 8.2% pocas veces y 1.3% nunca. En el ítem “me he enfadado”: 5.4% siempre, 2.7% muchas veces, 9.5% pocas veces y 82.1% nunca. Y por último en el ítem “He hecho comentarios despectivos a mis compañeros”: 13.6% siempre, 10.9% muchas veces, 6.8% pocas veces y 68.4% nunca.</p>
--	--	--

Tabla 5: Resultados de la propuesta de intervención 2: Unidad didáctica.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez concluido este proyecto, he de indicar que ha sido una experiencia que me ha llevado a enriquecerme como docente. En un principio, todo me resultaba muy complejo, no sabía por dónde empezar, qué observar, qué proponer..., pero poco a poco y sobre todo con toda la autoformación que he obtenido a base de leer y observar he podido lograrlo.

Considero que aprender a mirar es el primer paso para lograr la inclusión, ¿Qué está pasando en el aula? y una vez que vemos lo que sucede hay que documentarse, probar y analizar lo que ocurre y si no funciona volver a probar con otra medida. No podemos dejar pasar que un alumno, porque presente ciertas dificultades -tenga discapacidad o no-, deje de disfrutar de la EF, y nos conformemos con que esté presente, por muy difícil que nos resulte, existe un abanico muy amplio de recursos y estrategias que nos pueden ayudar a mejorar cualquier situación.

Uno de los errores que he cometido, ha sido centrarme demasiado en A1, esta propuesta de inclusión está dirigida a él en primer lugar, pero no podemos olvidar que en el aula hay más niños que en un aspecto u otro puedan presentar dificultades. También el control del tiempo en la última sesión fue otro error, no me dio tiempo a realizar las actividades tal y como las tenía previstas ni a realizar todas las fichas finales, tuve que coger tiempo de otra hora para poder realizarlo.

Llegado a este punto, me gustaría retomar los objetivos que me propuse en un principio para determinar, tras analizar todo el proceso, en qué medida he conseguido dichos objetivos. El primer objetivo consistía en analizar el proceso de inclusión de A1 en EF, creo que he ido más allá, el análisis que he realizado me ha permitido conocer las barreras que dificultan esa inclusión para actuar sobre ellas y también sus dificultades lo cual es necesario tal y como apuntan Ríos, Ruiz Sánchez y Carol (2014, p. 138) para poder diseñar propuestas inclusivas. El segundo objetivo que me marqué fue diseñar una propuesta para lograr una participación equitativa de todo el alumnado, como se puede comprobar en el apartado 6: resultados, todas las experiencias a las que se hace alusión, confirman que este objetivo está más que logrado. Y el tercer objetivo fue sensibilizar a los alumnos hacia las personas con discapacidad, en mi opinión y tal y como apuntan los resultados obtenidos este objetivo no está conseguido. En la literatura se proponen los juegos motrices sensibilizadores para lograr una mayor empatía hacia las personas con discapacidad, pero

cuando intentamos diseñar este tipo de juegos y recurrimos a ejemplos solamente se hace referencia a la discapacidad visual o física (“tapamos los ojos”, “cogemos sillas de ruedas”, “no podemos utilizar un brazo”...) pero, ¿Cómo lo hacemos ante una caso de discapacidad intelectual? Otra medida es el alumno acompañante, que permite conocer más al alumno, sus dificultades y capacidades, en mi caso no ha sido así, asigné ese rol a los niños que tenían una menor predisposición hacia A1 y a medida que transcurría la clase le abandonaban, y A1 no participaba apenas en las tareas, por tanto, opte por escoger a alumnos que sabía que iban a ayudarlo puesto que normalmente lo hacían.

Para finalizar, me gustaría resaltar aquellos aspectos que desde mi experiencia considero esenciales a la hora de diseñar una propuesta inclusiva:

En primer lugar, es necesario **conocer las necesidades** que tienen nuestros alumnos para poder diseñar o seleccionar tareas que estén al alcance de todos, modificando los elementos que se requieran hasta conseguir una igualdad de condiciones.

Aplicar **métodos de enseñanza cooperativos** para tratar cualquier contenido.

Lograr la **implicación de todos los agentes de la comunidad** en ese proceso inclusivo, en todas las áreas, siempre que sea posible, en caso contrario, recurrir a la figura de alumno acompañante y dar las indicaciones oportunas en cada momento.

Como propuesta de continuidad, propongo seguir indagando y probando diferentes estrategias para lograr una mayor sensibilización por parte de todos los miembros del grupo hacia su compañero con discapacidad, así como fomentar situaciones comunicativas en el aula que ayuden a conocer más tanto a A1 como a otros niños que tienen más dificultades para entablar una amistad con el resto de compañeros.

8. BIBLIOGRAFIA.

Ainscow, M.; Echeita, G. (2010): «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente». *Actas II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Granada.

Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia, *Cuadernos de Pedagogía*, 307 (44-49).

Arnaiz, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.

Arribas, H. (2015). Senderos escolares inclusivos. En Arribas, H. y Fernández, D. (coord.). *Deporte adaptado y escuela inclusiva*, p. 93-108. Barcelona: Graó.

Bonany, T. (2001). Criterios de adaptación en la discapacidad psíquica. En M. Ríos, A. Blanco, T. Bonaby, y N. Carol. *Actividad física adaptada: El juego y los alumnos con discapacidad* (3a ed.) p, 41. Barcelona: Paidotribo.

España. Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín oficial de Castilla y León, 20 de junio de 2014, núm. 117, pp. 44181-44776.

Gil, P. y Naveiras, D. (2007). *La educación física cooperativa*. Sevilla: Wanceulen.

Huguet, D. (2011). Estrategias inclusivas en Educación Física. En González Arevalo, C. y Lleixa, T. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física*, p. 83-99. Barcelona. Graó.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Jové, G., y otros (2005): *Anàlisi dels indicadors de qualitat de vida que faciliten processos inclusius en les persones amb discapacitat*. Barcelona. Suports.

Mank, D. (2000): «Inclusión, cambio organizacional, planificación centrada en la persona y apoyos naturales». *Integra*, vol. 3, núm. 8(5), p. 1-4.

Parrilla, A. (2002): «Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva». *Revista de educación*, núm. 327, pp. 11-29.

Pujolàs, P. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.

Ríos, M. (1996). La Educación Física y las necesidades educativas especiales, *Aula comunidad*, nº 8, septiembre, 9.

Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0104106-085807/>.

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

Ríos, M; Ruiz Sánchez, p. y Carol. N. (Coord.) (2014) *La inclusión en la Actividad Física y Deportiva. La práctica de la Educación Física y deportiva en entornos inclusivos*. Barcelona: Paidotribo/Comité Paralímpico Español.

Romero, R. (2015). Educación física inclusiva, ¿realidad o sueño? El ejemplo de Martí: hechos, no palabras. En Arribas, H. y Fernández, D. (coord.). *Deporte adaptado y escuela inclusiva*, p. 93-108. Barcelona: Graó.

Simón, C.; Echeita, G. (2007): «Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica», en Rodríguez Navarro, H.; Torrego Egido, L. (eds.) (2013): *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela*. Madrid. Wolters Kluwer, p. 33-65.

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* (Tesis de doctorado). Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid.

Velázquez, C. (2015). Educación física inclusiva. Una propuesta posible, justa y necesaria. En Arribas, H y D. Fernández, D. (Coord.). *Deporte adaptado y escuela inclusiva*, p. 27-42. Barcelona: Graó.

York, J. (1994). *What's working*. Minneapolis: Institute on Community Integration- Minnesota University.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Unidad didáctica “la cooperación como vía hacia la inclusión”.

Objetivos.

- Participar activamente en las tareas propuestas.
- Aceptar y valorar las posibilidades motrices propias y respetar las de los demás.
- Solicitar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
- Evitar aislamientos por características personales, de género, sociales y culturales.
- Establecer relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes.

Contenidos.

- Participación activa en las tareas.
- Superación de problemas motrices.
- Empleo de estrategias colectivas.
- Aportación de ideas y respeto hacia las aportaciones de los demás.
- Aceptación y respeto hacia las normas y los compañeros.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo.
- Habilidades sociales.

Criterios de evaluación.

- Participar con interés en todo tipo de actividades respetando a las personas y las normas.
- Tomar parte de los juegos y tareas, relacionándose con el grupo y actuando de acuerdo con ellos.
- Opinar coherente y críticamente en las circunstancias conflictivas para resolver un problema común.
- Aplicar una conducta activa para superar un reto, acorde con sus propias posibilidades y limitaciones.

Estándares de aprendizaje evaluables.

- Respetar y animar a sus compañeros en el desarrollo del juego.
- Cumplir las normas establecidas para el desarrollo del juego.
- Actuar de acuerdo a las decisiones grupales tomadas.

- No discrimina y ayuda a todos sus compañeros cuando lo necesitan.
- Solicita ayuda cuando lo necesita.
- Expone sus ideas y opiniones.
- Se mantiene en silencio y escucha al resto de compañeros mientras estos están hablando.
- Respeta las ideas de los demás.
- Se interesa y esfuerza por lograr el objetivo común.

Tareas.

SESIÓN 1 (Martes, 3/05/2016, 10:30 a 11:30)	
Presentación de la Unidad didáctica:	
<p>➤ Actividad de conocimientos previos. ¿Cómo cooperamos?</p> <p>Se trata de mostrar diferentes tarjetas (unas con acciones que favorecen la cooperación y otras todo lo contrario) a los alumnos para que identifiquen aquella que guarda mayor relación con la cooperación. Dichas tarjetas se irán pegando en un mural titulado “¿Cómo cooperamos?” el cual estará presente en todas las sesiones.</p>	
ACCIONES +	ACCIONES -
Todos contra la tarea.	Yo contra mis compañeros.
Aprendo y ayudo a que los demás aprendan.	Sólo me importa cómo lo hago yo, los demás me dan igual.
Animo y ayudo a quién me necesite.	No ofrezco mi ayuda a nadie, y si otro niño falla y pierdo, me enfado.
Sin mis compañeros nunca lograré ganar.	No necesito a nadie para ganar.
Expongo mis ideas pero también escucho las de mis compañeros.	Sólo son buenas mis ideas, no escucho a nadie más.
<ul style="list-style-type: none"> - Normas: 1. No tocamos los globos hasta que la profesora lo indique. 2. Escuchamos a la profesora y a los compañeros, nos mantenemos en silencio y atentos mientras otros hablan. 3. Si un globo se explota debemos recogerlo y tirarlo a la basura. 4. No explotamos los globos a no ser que la profesora lo indique. 5. Acudimos a la profesora cuando esta nos lo indique. 	

6. Solo recogen el material los escuderos.

Globo arriba.

Los jugadores se distribuyen libremente por el espacio. Un jugador lanza un globo al aire. A partir de ese momento se trata de conseguir que el globo no toque el suelo teniendo en cuenta que no se puede agarrar y que cuando una persona toca el globo se sienta en el suelo. El objetivo del grupo es conseguir que todos los jugadores se sienten antes de que el globo toque el suelo. Si un niño que está sentado toca el globo tiene que volver a ponerse de pie.

- ***¿Cómo trabajaremos?***

- Se realiza una primera vez.

- Pensamos en fallos, cosas que hemos hecho bien y posibles estrategias (GLOBO-MICRO).

Nos sentamos en círculo y el profesor va lanzando preguntas (9.3.1. Anexo 3.1: Preguntas de reflexión) en función de lo que ha ido observando cosas que han fallado, recalcar aquello que han hecho bien y pensamos cómo podemos mejorar. Sólo puede hablar el niño que tiene el globo-micro.

- Se realiza la tarea una segunda vez aplicando posibles estrategias.

- ***Estrategias inclusivas:***

- Grupo de S.O.S: 3 alumnos tienen que estar pendientes de aquellos que tienen más dificultad (Uno de ellos siempre unido a A1) y acompañarles en el movimiento, indicarles el momento de golpear el globo, asegurarse de que lo golpea...

- Información breve y sencilla.

- Modelaje en la explicación de la actividad.

- Realizar preguntas a A1 para comprobar que ha comprendido la actividad.

Cada globo a su caja.

El profesor esparcirá globos de 4 colores diferentes por el espacio y colocará 4 cajas de los mismos colores. El objetivo es meter cada globo en su caja (según el color) en el menor tiempo posible. Todos los niños tienen que meter al menos un globo en cada caja, para asegurarnos tendrán que coger una tarjeta cada vez que metan un globo.

- ***¿Cómo trabajaremos?***

- Se realiza una primera vez y se cronometra el tiempo que tardan en resolverlo.

- Tiempo de reflexión para reducir ese tiempo.

Pensamos en fallos, cosas que hemos hecho bien y posibles estrategias (GLOBO-

MICRO).

Nos sentamos en círculo y el profesor va lanzando preguntas (9.3.1. Anexo 3.1: Preguntas de reflexión) en función de lo que ha ido observando cosas que han fallado, recalcar aquello que han hecho bien y pensamos cómo podemos mejorar. Sólo puede hablar el niño que tiene el globo-micro.

- Se volverá a repetir, tratando de superar el tiempo inicial para ello tienen tres vidas, de manera que cada vez que el tiempo sea igual o mayor que el tiempo de partida pierden una de las vidas y si el tiempo inicial baja finaliza el juego.

• ***Estrategias inclusivas:***

- Grupo de S.O.S: 3 alumnos tienen que estar pendientes de aquellos que tienen más dificultad (Uno de ellos siempre unido A1) dándoles el globo, indicándoles en que caja deben meterlo, acompañándoles...

- Información breve y sencilla.

- Modelaje en la explicación de la actividad.

- Realizar preguntas a A1 para comprobar que ha comprendido la actividad.

Ficha de autoevaluación.

SESIÓN 2 (Miércoles, 4/05/2016, 12:00 a 13:00)

Recordatorio de lo visto en la sesión anterior y conclusiones fichas de autoevaluación.

Golpea el globo (marcador colectivo).

Todo el grupo se sitúa detrás de una línea. En ese lugar hay varias cajas llenas de globos inflados. A una distancia determinada hay otras cajas vacías. El objetivo consiste en colocar el mayor número de globos posibles en las cajas vacías en 2 minutos, teniendo en cuenta que no pueden agarrarse, solo golpearse y que el globo que toque el suelo debe llevarse a una de las cajas de partida antes de poder transportarlo de nuevo.

➤ ***¿Cómo trabajaremos?***

Primero probaremos a golpear el globo cada uno de forma individual durante unos minutos para responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo golpeamos el globo fuerte o flojito?
- ¿Hacia dónde debo golpear el globo (hacia arriba, hacia delante...)?
- ¿Cómo debo desplazarme yo (corriendo, andando lentamente, al ritmo del

globo...)?

A continuación, a través de la actividad del globo micro trataremos de poner en común las conclusiones sacadas.

➤ ***Estrategias inclusivas:***

- Grupo de S.O.S: 3 alumnos tienen que estar pendientes de aquellos que tienen más dificultad (Uno de ellos siempre unido A1) poniéndose a los lados para evitar que el globo se valla, acompañándoles en el movimiento, indicándoles cuando deben golpearle,....
- Información breve y sencilla.
- Modelaje en la explicación de la actividad.
- Realizar preguntas a A1 para comprobar que ha comprendido la actividad.
- Reducir distancia para A1 y si se le cae no tiene que regresar.
- Dar un globo a A1 e indicarle desde donde debe empezar.

Transporte por parejas (marcador colectivo).

Todo el grupo se sitúa detrás de una línea. En ese lugar hay varias cajas llenas de globos inflados. A una distancia determinada hay otras cajas vacías. El objetivo consiste en colocar el mayor número de globos posibles en las cajas vacías en 2 minutos, teniendo en cuenta que los globos pueden transportarse con cualquier parte del cuerpo excepto con las manos (solo está permitido con las manos al inicio para colocarlo). Si el globo se toca con las manos o se nos cae y toca el suelo se vuelve a empezar.

➤ ***¿Cómo trabajaremos?***

Primero probaremos a transportar el globo con diferentes partes del cuerpo para responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Con qué partes resulta más fácil transportar el globo?
- ¿Qué ocurre si no vamos al mismo ritmo que el compañero?

A continuación, a través de la actividad del globo micro trataremos de poner en común las conclusiones sacadas.

➤ ***Estrategias inclusivas:***

- Alumno acompañante: Pareja de A1 debe ayudarlo en todo lo que precise.
- Información breve y sencilla.
- Modelaje en la explicación de la actividad.
- Realizar preguntas a A1 para comprobar que ha comprendido la actividad.
- Reducir distancia para A1 y su pareja y si se les cae no tienen que regresar.

Ficha de autoevaluación.

Recordatorio de lo visto en la sesión anterior y conclusiones fichas de autoevaluación.

El futbol.

Los jugadores se sitúan alrededor de varias colchonetas llenas de globos colocadas en el suelo. Se eligen 4 equipos de futbol. Cada grupo será de un equipo, de manera que cuando el profesor diga un equipo los niños de ese equipo tienen que dejar en las colchonetas sólo los globos del color que representan su equipo, los demás globos deben dárselos al resto de compañeros para que los guarden en bolsas. El objetivo es dejar los globos del color correspondientes al equipo nombrado en el menor tiempo posible y a su vez que el resto de globos queden recogidos. Al final se sumaran los tiempos conseguidos por cada equipo.

➤ ***¿Cómo trabajaremos?***

Nos reuniremos por grupos para elegir el nombre del equipo y los colores que queremos que nos representen. (9.3.2. Anexo 3.2: Fichas para la formación de grupos).

Se realizará una primera vez para establecer un tiempo base.

Nos reuniremos por grupos para pensar estrategias para bajar el tiempo.

Se volverá a repetir, tratando de superar el tiempo inicial para ello tienen tres vidas, de manera que cada vez que el tiempo sea igual o mayor que el tiempo de partida pierden una de las vidas y si el tiempo inicial baja finaliza el juego.

➤ ***Estrategias inclusivas:***

-- Grupo de S.O.S: 3 alumnos tienen que estar pendientes de aquellos que tienen más dificultad (Uno de ellos siempre unido A1) indicándole los globos que debe coger y los que no, alcanzándole los globos...

- Información breve y sencilla.

- Modelaje en la explicación de la actividad.

- Realizar preguntas a A1 para comprobar que ha comprendido la actividad.

El abecedario.

El abecedario Los jugadores se disponen en círculo, uno de ellos tiene un globo que golpea hacia arriba al tiempo que dice: "A". Otro participante golpea el globo, evitando que toque el suelo, al tiempo que dice: "B", y así consecutivamente, los jugadores van golpeando la pelota, con cualquier parte del cuerpo, sin seguir un orden determinado

aunque una misma persona no puede golpear el balón dos veces consecutivas. Todos tienen que golpear el globo antes de que se acabe el abecedario. Si la pelota cae al suelo se vuelve a empezar. El objetivo es completar el abecedario.

➤ ***¿Cómo trabajaremos?***

- Se realiza una primera vez.
- Pensamos en fallos, cosas que hemos hecho bien y posibles estrategias (GLOBO-MICRO).

Nos sentamos en círculo y el profesor va lanzando preguntas (9.3.1. Anexo 3.1: Preguntas de reflexión) en función de lo que ha ido observando cosas que han fallado, recalcar aquello que han hecho bien y pensamos cómo podemos mejorar. Sólo puede hablar el niño que tiene el globo-micro.

- Se realiza la tarea una segunda vez aplicando posibles estrategias.

➤ ***Estrategias inclusivas:***

- Grupo de S.O.S: 3 alumnos tienen que estar pendientes de aquellos que tienen más dificultad (Uno de ellos siempre unido A1) se asegurará de que da al globo, le indicará la letra que tiene que decir, cuando golpear el balón, cómo dar, acompañarle en el movimiento....
- Información breve y sencilla.
- Modelaje en la explicación de la actividad.
- Realizar preguntas a A1 para comprobar que ha comprendido la actividad.

Ficha de autoevaluación.

SESIÓN 4 (Martes 10/05/2016, 10:30 a 11:30)

Recordatorio de lo visto en la sesión anterior y conclusiones fichas de autoevaluación.

El grupo unido jamás será vencido.

Habrán globos por todo el espacio, algunos tendrán letras y otros no, tenemos que explotar todos los globos excepto los que tienen letras. Nos colocaremos en fila formando la frase indicada por el profesor: “El grupo unido jamás será vencido”. Todos debemos explotar al menos un globo y recogerlo una vez explotado.

➤ ***Estrategias inclusivas:***

- Grupo de S.O.S: 3 alumnos tienen que estar pendientes de aquellos que tienen más

dificultad (Uno de ellos siempre unido A1) asegurarse de que no explotan un globo con letra, le ayudaran a explotarlo, le indicarán donde debe colocarse para formar la frase...

- Información breve y sencilla.

- Modelaje en la explicación de la actividad.

-Realizar preguntas a A1 para comprobar que ha comprendido la actividad.

Globoflexia (Técnica de rompecabezas).

Formaremos grupos de 4 personas. El profesor entregará a cada grupo una hoja con indicaciones sobre cómo hacer 4 figuras. Cada miembro del grupo será responsable (EXPERTO) de una figura, leerá como realizar dicha figura y tendrá un globo para ir probando. A continuación se juntarán los miembros de los diferentes grupos que tiene la misma figura y compartirán información, dudas, se ayudarán unos otros... Por último regresarán a su grupo inicial y cada miembro compartirá explicará al resto como realizar su figura. Las figuras realizadas se las quedarán los niños.

➤ *Estrategias inclusivas:*

Alumno acompañante: A1 realizará la tarea junto con otro niño, el cual leerá la información en alto, le ayudará a ir creando la figura, a expresarse ante sus compañeros a la hora de explicar cómo crear la figura...

Cuestionario sobre sensibilización del alumnado hacia la discapacidad.

Entrevista a A1 y a otro niño.

9.2. Anexo 2: Instrumentos de evaluación de la Unidad didáctica.

9.2.1. Anexo 2.1: Observación propia, de la compañera en prácticas y del tutor de centro.

Narración de la sesión 1.

Durante la hora previa hinché los globos para el desarrollo de la sesión.

10:38- Vamos a recoger a los niños a clase. A1 hoy no ha venido a clase. Les indico que cojan un lápiz, comentan: “¿Qué vamos a hacer?”, “¿Vamos a hacer un examen?”. Nos ponemos en fila y bajamos al gimnasio.

10:45- Nos sentamos en círculo, se me olvida decir quiénes son los escuderos y automáticamente se sientan dos niñas a mi lado. Les comento que vamos a trabajar retos cooperativos con globos, comentan: “¡Bien!”, “¿y los lapiceros para qué son?”, ¿Podemos explotar los globos?... No mantienen silencio y les digo que si no somos capaces de escuchar subiremos a clase. Pego en la pared el cartel de normas y comienzo a leerlas, les indico que iré apuntando en ese cartel a los niños que incumplan alguna norma y las consecuencias que tiene.

A continuación coloco en la pared la nube de la cooperación, y paso a realizar la actividad de conocimientos previos, los niños comentan “siempre van a ser las verdes”.

10:53- Comienzo a explicar la primera actividad, les cuesta comprenderlo y se lo muestro y explico varias veces, tengo que llamar la atención a varios alumnos que están distraídos, jugando, levantándose... les indico que a la próxima les apuntaré en el cartel. Pregunto a M1 para ver si lo ha comprendido no sabe lo que hay que hacer y tengo que repetir de nuevo. Se me olvida explicarles en qué consiste el grupo S.O.S.

10:57- Empieza la actividad, M1 se queda parado hasta que ve lo que hacen sus compañeros, todos se dirigen hacia donde está el globo para tratar de darle, comienzan a sentarse, se amontonan y no pueden pasar los que están de pie, intervengo para decirles que lo lancen hacia un lado, a un niño que está sentado no le queda más remedio que dar al globo una segunda vez sino este tocaría el suelo, un niño da al globo y no se sienta, una niña le dice de malas formas que se tiene que sentar, consiguen el objetivo final. Nos reunimos alrededor del banco les pregunto qué cosas hemos hecho bien cuales mal y cómo podríamos mejorar, les indico que para hablar levanten la mano y que yo le pasaré el globo-micro. Una niña comenta que si es obligatorio hablar. Comienzan a decirme algunos de los

errores que yo había observado “nos hemos amontonado y no podíamos pasar”, “estábamos chillando y no nos oíamos unos a otros”, la niña que hizo el comentario al niño que no se sentó habla para decirlo, el niño responde que se le había olvidado que tenía que sentarse. Repetimos la actividad una segunda vez y esta vez tenemos que intentar:

- No chillar.
- Los que se van sentando se distribuyen por el espacio.
- Golpear el globo hacia los que están de pie.
- No hacer trampa sentarnos nada más darla.
- Hablar bien a los compañeros, decírselo como a mí me gustaría que me lo dijeran.

11:06- Comenzamos la actividad pero a una niña se la cae al suelo y por tanto el reto no ha sido conseguido hay niños que la culpan de haber dejado caer el globo, le indico que el reto es de todos y que tenían que haberla ayudado cuando veían que no conseguía dar al globo. Repetimos una tercera vez, hay un niño que se mantiene alejado para dar al globo el último, esta vez se distribuyen por el espacio a medida que se van sentando y no chillan, de nuevo consiguen el reto.

11:10- Les indico que formen un círculo de nuevo para explicar la siguiente actividad, un niño comenta “otra vez nos tenemos que sentar”, mi compañera y mi tutor van colocando el material mientras yo explico, hay globos por todo el gimnasio y tengo que apuntar a varios niños en el cartel porque continuamente se dan la vuelta para jugar con ellos. Una vez que he explicado la actividad todos se levantan y antes de que de la señal se dirigen hacia un globo, les indico que vuelvan y que esperen a que yo indique para coger los globos, a la voz de ¡ya! comienzan a recoger los globos, veo como hay niños que quitan el globo a otro que estaba dispuesto a cogerlo, solo se centran en meter globos a los sacos no se preocupan si los demás compañeros han cogido globo o no, hay niños que no meten bien el globo en el saco, realizan la actividad en 37 segundos, les reúno y compruebo que todos tienen tarjeta y que los globos están bien metidos. Hay un globo rojo en la bolsa de los verdes, hay una tarjeta pegada en la pared y todos los globos recogidos... además mi compañera me comenta que hay niños con tres tarjetas que han dado una tarjeta a niños que no tenían. Comenzamos la reflexión a través del globo-micro, les pregunto que si todos han cogido globo y me dicen que sí, les pregunto que por que hay niños que han dado tarjetas a otros que no tenían, que por que hay una tarjeta en la pared... me dicen que

a muchos niños se les ha olvidado coger la tarjeta. Entre los fallos me indican que se empujan unos a otros por coger los globos, que no meten bien los globos en las bolsas, que se le ha olvidado cambiar el globo por la tarjeta...

Repetimos la actividad de nuevo les indico que les doy 3 vidas para bajar el tiempo esta vez intentarán:

- Asegurarse que cada globo está en la bolsa correcta.
- Coger la tarjeta tras meter el globo.
- Meter bien los globos en las bolsas.
- Formaran grupos y cada grupo se hará cargo de los globos de un color.

Repetimos la actividad tardan más porque un grupo ha dejado todos los globos rojos fuera y hay niños que van a la bolsa a meterlos. El tiempo es de 40 segundos y por tanto han perdido una vida, les quedan 2 vidas, vamos justos de tiempo asi que seguimos con la actividad el próximo día.

11:22 les explico la ficha, comienzo a repartir y dos niñas se ofrecen para ayudarme. Se distribuyen libremente por el gimnasio y comienzan a rellenar la ficha, muchos me preguntan por la palabra despectivos, me entregan las fichas y se ponen en fila.

Narración de la sesión 2.

12:12- Bajada al gimnasio. Recuerdo a los alumnos que cojan un lápiz, los alumnos hacen comentarios tales como: “¿otra vez?”, “Si yo ya acabe la ficha ayer”, “¿vamos a hacer otra ficha?”, nos ponemos en fila, superviso que todos tienen lápiz y bajamos, durante la bajada todos adelantan a A1 excepto una niña, E1, (que habitualmente está muy pendiente de A1) que le espera y le acompaña en todo momento.

12:16- Llegada al gimnasio. Tardan demasiado tiempo en sentarse y mantener silencio, colocho la nube cooperativa en la pared y las normas. Mando colocarse al número 1 y 2 de escuderos y comienzo a recordar normas y los carteles que pusimos en la nube cooperativa, luego les leí las conclusiones que había sacado de las fichas de autoevaluación de la clase 1:

- Hay niños que no son sinceros que ponen que todo lo hacen bien.
- Hay niños que no escriben nada en los cuadros.
- COSAS A MEJORAR:

- Decir cosas bonitas y respetar.
- Ayudar más.
- No gritar.
- Escuchar a la profe.
- No enfadarse.
- Estar atento.
- Aportar más ideas.
- Trabajar en equipo.

COMENTARIOS SOBRE LA SESIÓN:

- Nos encanta trabajar con globos.
- Nos ha parecido corta.

Les comento que intenten ser sinceros que las fichas de autoevaluación nos sirven para mejorar las siguientes sesiones, que no vamos a suspender, ni voy a castigar a quién lo haya hecho mal...

También les digo que perdemos mucho tiempo en sentarnos, mantenernos en silencio... y que la sesión se nos hace muy corta por eso, un niño comenta “o porque nos ha gustado mucho y se ha pasado rápido el tiempo”.

Por último, retomamos el juego anterior, les dije las conclusiones a las que habíamos llegado en la sesión anterior y los tiempos y vidas que nos quedaban. Mientras mi tutor y mi compañera en prácticas iban colocando el material yo volví a explicar en qué consistía la actividad puesto que A1 faltó en la sesión anterior, me levante y ejemplifique lo que debían hacer y le pregunté para asegurarme que lo había entendido. Por último les indiqué en qué consistía el grupo S.O.S asigné a A2, M1 y I1, A2 acompañaría a A1, A1 mostró un gesto cariñoso hacia A2 al recibir esta noticia agarrándole del hombro y diciéndole “mi compañero A2”. Durante la explicación apunte a varios niños en el cartel de normas puesto que se daban la vuelta para golpear los globos, o no paraban de hablar.

12:32- Pasamos a realizar la actividad esta vez tenían que intentar:

- No olvidar coger la tarjeta al meter el globo.
- Asegurarse que el globo estaba dentro de la bolsa.
- No gritar para escucharse unos a otros.

- Se sentarían una vez que metieran un globo para así poder asegurarse que todos habían metido al menos uno y luego ya coger un segundo globo.

A2 acompañó a A1 durante toda la actividad, de hecho había cogido el un globo y como vio que apenas quedaban globos le dio el suyo y corrió el a por otro que estaba más lejos, le acompañó a su bolsa y una vez que este cogió la tarjeta fue a dejar el suyo, todos los demás niños estaban ya sentados, A2 tenía dificultades para abrir la bolsa y meter el globo (comentó “¡Jo! no puedo”) y una niña del grupo S.O.S, I1, se levanto para ayudarle. Cumplieron el objetivo bajaron el tiempo a 36 segundos. Les reuní, nos sentamos y con el globo-micro pregunte por cosas que habían hecho bien y mal. Me dijeron que esta vez habían cogido las tarjetas, no se habían empujado ni peleado por coger un globo u otro, que se habían asegurado de meter bien los globos y que el grupo S.O.S había ayudado, y que lo que habían hecho mal fue que algunos niños no se sentaban al meter el globo y A2 todavía no había metido su globo y ya no quedaban mas globos porque muchos niños ya tenían dos.

12: 43- A continuación les expliqué la siguiente actividad, les mostré como se hacía y le pregunté a A1 que debía hacer, le dije que el empezaría un poquito más adelante y A2 su acompañante del grupo S.O.S también y le indique como podía ayudarle. Les dije que tenían 2 minutos para llevar los globos. Me salté la parte de practicar puesto que íbamos muy justos de tiempo. Comenzamos la actividad y los niños golpeaban el globo con facilidad, no se les caía al suelo... A2 dejó solo a A1 y se preocupo por dejar su globo en el saco y regresar corriendo a las bolsas llenas para coger otro globo, a A1 le adelantaron todos los niños, se le caía el globo al suelo y no recibía ayuda de ningún niño, acabó llevando el globo de la mano. Los globos no entraban en las bolsas vacías puesto que eran más pequeñas y empezaron a quejarse, además los globos se acabaron antes de que el tiempo finalizara. Pare la actividad, y les pregunte cosas que habían salido mal, cosas que habían saldo bien y como mejorar. Solo me decían fallos los globos no entraban en las bolsas, hay niños que no metían el globo en la bolsa, le tiraban cuando llegaban e iban rápido a por otro globo, hay niños que han hecho trampas que se les ha caído el globo y han seguido... Les pregunté que como podíamos haber solucionado lo de las bolsas me dijeron que llevando las bolsas más grandes hacia el lado de las vacías. Felicite a los niños que se habían preocupado por meter los globos en las bolsas y les indique que si no hubiera sido por esos niños no se habría conseguido el reto, que lo importante no es traer

el mayor número de globos sino conseguir el objetivo final y ayudarse unos a otros para conseguirlo puesto que el grupo S.O.S habían dejado solo a A1.

12:52- Les pasé la ficha, cogieron sus lapiceros y la fueron rellenando, los chicos se pone a un lado y las niñas a otro. Los chicos llaman a un niño que estaba con las niñas para que se ponga con ellos. Yo me senté con A1 para rellenar la ficha. El niño que ha acompañado a A1 durante la sesión comenta a otro que él había puesto que le había parecido corta y aburrida.

Narración de la sesión 3.

15:32- Vamos a recoger a los niños a clase. Hay niños que me preguntan: ¿Hay que bajar lápiz?, les digo que sí que cojan el lápiz y se pongan en fila, superviso que todos tienen lápiz y bajamos al gimnasio.

15:37- Una vez en el gimnasio indico a varios niños que me ayuden a colocar unas colchonetas y al resto les señalo que vayan sentándose en círculo. Los escuderos 24 y 25 se colocan a mi lado. Les comento las fichas de autoevaluación:

-Cosas a mejorar:

- Ayudar a todo el mundo.
- Apoyar a los compañeros.
- Hacer caso.
- Trabajar en grupo y esforzarme más.
- No enfadarse.
- Asegurarme de que los globos están bien metidos en las bolsas.

-Comentarios:

- Corta y a un par de alumnos aburrida.

Mientras estoy explicando algunos juegan con el lápiz.

15: 42- Comienzo a explicar la primera actividad, mientras mi compañera iba colocando el material. Primero les expliqué la actividad en general, donde les indique que nos pondríamos en parejas y rápidamente los niños empezaron a mirarse unos a otros y a señalarse para formar las parejas, les dije que no las hicieran todavía que igual las hacía yo, un niño comenta ¡JOO!.Mientras estoy explicando los niños me interrumpen constantemente con preguntas, les indico que cuando acabe de explicar me digan sus

dudas. Una vez explicada la actividad les indiqué que primero practicaríamos desplazándonos con el globo por el gimnasio probando a llevarlo por parejas con diferentes partes del cuerpo. También les comente que seguiríamos teniendo el grupo S.O.S, e indique los niños que lo compondrían: D1, L1 e I2, D1 acompañaría A1. Les indique que formaran parejas en el orden en el que estábamos sentados excepto D1 con A1. Enseguida se levantaron todos y no pude asegurarme de que se agruparan tal y como les había indicado.

15:46- Comenzamos la actividad, los niños cogen un globo cada uno y empiezan a golpearle hacia arriba (como la actividad del día anterior) y a llevarlo hasta las bolsas vacías e introducirlo en las mismas. Paro la actividad, y les indico que se acerquen, muchos siguen jugando con el globo y no vienen, me cuesta reunirles. Les señalo que simplemente hay que probar a transportar el globo con diferentes partes del cuerpo que no hay que golpearlo ni meter los globos en las bolsas. Volvemos a intentarlo una segunda vez, transportan el globo con diferentes partes del cuerpo pero muchos siguen metiéndolos en las bolsas. De nuevo, paro la actividad, les indico que no se meten los globos en las bolsas que eso lo haremos después. Retomamos la actividad, A1 le comunica a su compañero que prueben a llevarlo con el “culete”, D1 que va con A1 le facilita mucho la actividad, le propone llevarlo con el pecho y el andaría marcha atrás permitiendo a A1 andar hacia delante. Se desplazan al mismo ritmo que sus compañeros.



Figura 3: A1 y su acompañante trasladando el globo.

15: 52- Les indico que dejen los globos donde estaban y que se acerquen. Una niña me pregunta: ¿Puedo ir a por el globo micro?, la indico que sí, me lo acerca y comenzamos a indicar con que partes nos ha resultado más fácil o difícil llevar el globo, le pregunto a A1

que los como lo han hecho le doy el globo y me indica con la mano la parte con la que lo han llevado, no le sale el nombre y le ayudo.

15:54- Empezamos la actividad. Los niños enseguida se dirigen hacia los globos, les indico que regresen y que esperen la señal. A1 y su compañero empiezan un poquito más avanzados, y trasladan el globo tal y como habían practicado. Una niña me comenta que se encuentra mal, la indico que se siente, de pronto comienza a vomitar todo el gimnasio. Paro la actividad nos habíamos pasado 5 segundos (1 min 35 seg). Los niños están alterados, empiezan a comentar ¡qué mal huele!, ¡qué asco, vomito!... me cuesta centrarles en la actividad para hacer el recuento. Muchos globos están fuera de las bolsas asique esos no los cuento, consiguen llevar un total de 16 globos de unos 60 que había. Cojo el globo-micro para comentar la actividad, me indican que no han metido los globos en las bolsas por eso han conseguido menos, que para otra vez es mejor asegurarse que están dentro porque sino aunque los lleven no sirven, que algunos iban corriendo y el globo se les caía, que es mejor ir despacio porque así no se cae el globo y aunque tardes mas al final si vas rápido acabas tardando más porque hay que volver al principio, que algunos colocaban el globo en partes donde se les caía y debían empezar de nuevo, que una niña había tirado el globo de sus compañeros adrede... No podíamos repetir de nuevo puesto que el gimnasio estaba manchado. Tampoco podía hacer la actividad de futbol asique pasé a la del abecedario.

16:00- Explico la actividad del abecedario. Les pregunto cómo podemos hacer para asegurarnos de que todos damos al globo, me indican que saliendo a dar al globo por orden de lista, les digo que igual nos resulta muy complicado tener que estar pendientes del número de lista y de la letra que tenemos que decir que piensen otras formas más sencillas, un niño sugiere hacer un círculo e ir saliendo en orden. Les lanzo una segunda pregunta ¿Hacia dónde lanzamos el globo? Los niños indican que hacia arriba y muy alto para que tarde más en bajar. Yo también participo en la actividad y comenzaré diciendo la primera letra, primero decimos el abecedario en el orden en qué estábamos. Una niña no sabe la letra que la toca, les indico que debemos ayudarla porque si no es así, no conseguiríamos el reto. Le indico al acompañante de A1 cómo puede ayudarle y empezamos la actividad. Llega el turno de A1, a su acompañante no le da tiempo a dar el globo él y luego regresar a por A1 e indicarle la letra, cuando debe darle... el globo se nos cae al suelo. Le indico al compañero de A1 que cuando salga el a dar el globo saque también a A1 y así les resultará más fácil. Lo repetimos una segunda vez, A1 da al globo con la ayuda de su compañero y

del resto de niños que indican la letra que toca y le animan diciendo ¡A1, A1!, hay niños que golpean flojito el globo y hacia los lados en vez de hacia arriba, el globo se nos sale del círculo y se nos cae de nuevo. Volvemos a comentar como podemos mejorar y conseguir el reto, hay que dar el globo hacia arriba intentando que siempre esté dentro del círculo y golpearlo fuerte. Lo volvemos a intentar, cuando el globo estaba casi en el final se empieza a desviar de nuevo, los niños comienzan descolocarse de su posición y no queda claro a quién le toca, de manera que una niña se enfada porque otro compañero a dado cuando la tocaba a ella, el globo se nos cae de nuevo. Les propongo que podemos dar al globo dos veces seguidas pero para centrarlo en el círculo y que no nos movamos del sitio para poder mantener el orden. Lo intentamos de esta forma y por fin logramos el objetivo.

16:15- El gimnasio ya está limpio, pero por tiempo no podemos realizar la actividad del futbol, decido repetir la actividad del primer día, la cual A1 no había realizado, un niño comenta ¡Esa actividad mola! Una niña se ofrece para explicársela a A1, le pregunto a A1 para asegurarme de que lo ha comprendido. Y comenzamos la actividad. Comienzo lanzando el balón, esta vez el acompañante de A1 le abandona y está pendiente del globo y no de A1, A1 no intenta dar el globo hasta que sus compañeros y yo misma se lo indicamos, los niños comentan: ¡ahora, dale!, finalmente lo logra y se sienta. Algún niño que está sentado da al globo sin necesidad, finalmente logramos el objetivo. Les reúno les comento que el grupo S.O.S ha abandonado a A1, y que nos tenemos que centrar en el objetivo no en dar al globo el mayor número de veces posible. Indico a los escuderos que recojan los globos y al resto que se acerquen para entregarles una ficha.

16: 23- Se distribuyen por el gimnasio y comienzan a rellenar la ficha, los niños y niñas están todos juntos, yo me acerco a A1 para ayudarle, M1 se pone a nuestro lado y reclama que le ayude a él también. Una niña rellena la ficha muy rápido y me la entrega la indico que tiene que ser sincera que hoy si que se ha enfadado la niña se enfada de nuevo y se pone a llorar, intento hablar con ella pero no quiere escuchar, otra niña termina y se coloca también en la fila, acaban discutiendo y pegándose, yo estaba con A1 y no pude verlo, mi tutor castigo a una de ellas y luego me comento lo que había ocurrido.

Narración de la sesión 4.

Durante la hora previa a la sesión hinché los globos y escribí las letras.

10:46. Recogida de los alumnos en el aula. Al entrar en el aula muchos alumnos me preguntan que si hoy hay que bajar lápiz, les respondo que sí, también me preguntan que si

vamos a continuar con globos, respondo que sí y comentan ¡Tomal, siguiendo la rutina a medida que tienen el lápiz se van colocando en la fila dispuesta a bajar al gimnasio.

10:51. Llegada al gimnasio. Mi compañera ya había preparado el material para la primera actividad, había una zona delimitada por unas colchonetas llena de globos. Al entrar al gimnasio todos se dirigían hacia esa zona, les indique que formaran un círculo como todos los días y que si algún niño se acercaba a esa zona se quedaría sin realizar la actividad. Enseguida los alumnos respondieron, se sentaron y escucharon mi explicación, les indique que era la última sesión, los alumnos comentan ¡JOO!, y procedí a explicar la primera actividad. Cuando les dije que consistía en explotar globos comenzaron a comentar: “¡a mí me da miedo!, ¿les podemos explotar con el lápiz?, ¿y pisándolos?, ¿Y...?” les señalé que esperaran a que acabara la explicación y luego me preguntaran dudas. Al acabar la explicación le pregunté a A1 que debía hacer con los globos y qué globos debía explotar me respondió de forma correcta por lo tanto pasé a indicar quién formaría el grupo S.O.S, todos levantaban la mano para que le eligiera, elegí a L2, S1 y a D3, este último acompañaría a A1 durante las actividades, y les comenté como podríamos ayudar a los compañeros y a A1: ayudar a buscar un globo con letra a quién no tuviera, ayudar a explotar un globo a los que tuvieran miedo, ir diciendo las letras en alto para ordenarnos al formar la frase... Una niña levantó la mano para indicarme que no S1 no quería tener este rol, la pregunté porque, me dijo que no le gustaba tener que ayudar a los demás, la recordé lo que trabajamos en la sesión 1: “Si no nos ayudamos unos a otros no podemos ganar”.

10:59- Comienza la actividad. Todos echan a correr hacia la zona de globos, les indico que esperen la señal para pasar. A la voz de ¡YA! Todos empiezan a explotar los globos, D3 acompaña a A1 en todo momento, le da un globo con letra y luego le sujeta un globo y le indica que lo pise para explotarlo, a A1 le cuesta asique el también comienza a pisarlo y entre los dos lo logran. Una vez que tienen todos los globos con letras comienzan a hablar unos con otros preguntando la letra que tienen, otros comienzan a jugar con el globo golpeándole hacia arriba a los cuales les quito el globo y les siento en el banco... no son capaces de organizarse asique intervengo para ir diciendo las letras y poder formar la frase. Faltan varias letras, las sustituimos con globos que habíamos reservado y formamos la frase final, les indico a los alumnos castigados que se coloquen de nuevo en su sitio.

Una vez que formamos la frase, les indico que cada uno meta su globo en la bolsa. Una vez que están los globos recogidos comienzan a jugar con las colchonetas. Cuando he recogido

todo el material les reúno en círculo, para comentar todo lo sucedido. Los niños me comentan los fallos cometidos, hemos explotado globos con letras, no hemos ido diciendo las letras para ordenarnos, hemos jugado con los globos en vez de colocarnos para formar la frase, no colocábamos bien el globo para poder leer la frase. Les comento el significado de la frase, todos somos necesarios, todos debíamos aportar cogiendo un globo con letra y explotando otro para poder conseguir el reto.

11:13. Explico la actividad 2. Comienzo preguntando que si conocen que es la globoflexia, varios alumnos me dicen que sí, que es hacer formas con globos. Muchos niños comienzan a levantar la mano para contarme sus experiencias con la globoflexia, les indico que nos queda muy poquito tiempo y que otro día me lo cuentan. Les comento como nos vamos a organizar, por grupos de 4 personas, comienzan a señalarse unos a otros, pero les indico que yo formaré los grupos, los niños comentan ¡Jo!, el acompañante de A1 me dice que él tiene que ir con A1 en el grupo, le indico que sí y que tendrán una ficha para los dos. En principio, solo les comento el primer paso: a cada miembro del grupo le daré unas instrucciones sobre cómo realizar una figura.

Realizo los grupos heterogéneos y les distribuyo por el espacio, entrego una ficha a cada alumno y comienzan a experimentar, algunos alumnos realizaban la figura enseguida y se ofrecían para ayudar a otros compañeros que tenían su misma figura, otros se ofrecían a ayudar a los compañeros de su mismo equipo aunque la figura fuera diferente, otros me pedían más globos para realizar más figuras, pero les indicaba que me ayudaran a ayudar a los compañeros que tenían mayores dificultades. No pude poner en práctica la técnica de rompecabezas como tal, por falta de tiempo, pero nació de los propios alumnos ayudarse unos a otros.

Se me agotó el tiempo y no pude pasar las fichas, tuve que acudir a la siguiente hora a la tutora de los alumnos para comentarla que necesitaba 5-10 min para pasarles una ficha, ella me comento que no había problema asique pase el cuestionario y mientras realicé la entrevista a A1 y mi compañera a otra niña.

9.2.2. Anexo 2.2: Ficha de autoevaluación diaria dirigida al alumnado.

NOMBRE:	FECHA:
----------------	---------------

Estamos aprendiendo y por eso es importante conocer qué cosas necesitamos mejorar. Para ello, lee las siguientes frases y marca con una X la opción que consideres correcta. Tu opinión es muy valiosa, así que intenta ser sincero, si vas a mentir es mejor no contestar.

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
He escuchado atentamente cuando otros hablaban.				
He aportado mis ideas al grupo.				
He animado a mis compañeros.				
He ayudado a todos mis compañeros.				
He pedido ayuda si lo he necesitado.				
He aceptado las decisiones grupales.				
Me he enfadado.				
He hecho comentarios despectivos a mis compañeros.				

¿Qué puedes hacer para mejorar?

--

¿Alguna sugerencia o comentario sobre la clase de hoy?

--

9.2.3. Anexo 2.3: Ficha de evaluación diaria dirigida al profesorado.

ITEMS	SI	NO
- He logrado ofrecer una atención más personalizada a AL y a otros alumnos que presentan dificultades sin dejar de atender al resto del grupo.		
- AL se ve obligado a participar de forma activa en todas las tareas al igual que sus compañeros.		
- He conseguido que la mayoría de los niños tengan un mayor contacto, se comuniquen y por tanto que conozcan más a AL así como a otros compañeros que tienen más dificultades para integrarse.		
- He logrado que AL se exprese públicamente.		
- He fomentado situaciones en las que AL se vea obligado a mantener la atención: en la información que se le da, en la tarea...		
- La mayoría de los niños expresan sus ideas y opiniones y respetan al resto de compañeros cuando estos están hablando.		
- Los niños se ayudan unos a otros.		
- La mayoría de los niños cuando tiene dificultades para resolver la tarea solicitan ayuda.		
- La mayoría de los niños se animan unos a otros y no hay comentarios despectivos hacia aquellos que tienen mayores dificultades.		
- Los niños son capaces de tomar decisiones grupales y ponerlas en práctica.		
Observaciones:		

9.2.4. Anexo 2.4: Cuestionario final dirigido al alumnado.

NOMBRE 1

NOMBRE 2

¿Crees que los juegos cooperativos con globos te han ayudado a hablar y conocer más a todos tus compañeros?
.....
.....

¿Crees que a través de los juegos cooperativos con globos los niños que tienen más dificultades han podido participar más en las clases? ¿Por qué?
.....
.....

¿Qué has aprendido de los compañeros que tenían mayores dificultades para realizar las tareas?
.....
.....

¿Te gusta formar parte del grupo S.O.S para ayudar a los compañeros que tienen mayores dificultades? ¿Por qué?
.....
.....

¿En qué crees que han mejorado los compañeros que tenían mayores dificultades para realizar las tareas?
.....
.....

9.2.5. Anexo 2.5: Entrevista a A1 y a C1.

ENTREVISTA-A1.

- ¿Qué te han parecido las sesiones con globos?
- *Muy bien.*
- ¿Te han gustado?
- *Mucho.*
- ¿Por qué te han gustado?
- *Porque cogíamos y tirábamos los globos.*
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?
- *Me ha gustado todo.*
- ¿Todo? ¿No hay una actividad que te haya gustado más?
- *Me ha gustado todo, más la de hoy.*
- ¿Cuál de las dos: la de explotar los globos o la de globoflexia?
- *No, la de letras.*
- ¿Qué cosas te han parecido más difíciles?
- *Lo del viernes de abril antes de mayo.*
- ¿Qué actividad del viernes?
- *Globos.*
- Sí, pero ¿Qué actividad te pareció más difícil?
- *Globos...No me acuerdo la actividad.*
- (Le recuerdo las actividades del viernes). ¿La del abecedario?, ¿la de transportar globos por parejas? ¿La de dar al globo y sentarse?
- *No, no, sí, darle al globo y sentarse.*
- ¿Te parece buena idea que exista en la clase el grupo S.O.S? ¿Por qué?
- *Sí, para así participar.*

ENTREVISTA- C1:

- ¿Qué prefieres una actividad cooperativa: toda la clase gana o una actividad competitiva: sólo un niño o grupo de niños ganan? ¿Por qué?
- *Cooperativa, porque así nos ayudamos unos a otros.*
- ¿Te parece buena idea que exista en la clase el grupo S.O.S? ¿Por qué?

- *Sí, porque así nos ayudamos y no nos confundimos.*
 - ¿Qué cambiarías de las sesiones?
- *Cambiaría lo de estar a veces solos porque es mejor estar en grupo y que nos podamos ayudar.*
 - ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?
- *Las actividades cooperativas, porque es más divertido trabajar en grupo y además hacemos más amigos.*
 - ¿Crees que los juegos cooperativos te ayudan a conocer más a todos los compañeros?
- *Lo comenta en la anterior.*

9.2.6. Anexo 2.6: Ejemplos de fichas de evaluación cumplimentadas.

NOMBRE: Lorena	FECHA: 3/5/2016
----------------	-----------------

Estamos aprendiendo y por eso es importante conocer qué cosas necesitamos mejorar. Para ello, lee las siguientes frases y marca con una X la opción que consideres correcta. Tu opinión es muy valiosa, así que intenta ser sincero. Si vas a mentir es mejor no contestar.

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
He escuchado atentamente cuando otros hablaban.		<input checked="" type="checkbox"/>		
He aportado mis ideas al grupo.			<input checked="" type="checkbox"/>	
He animado a mis compañeros.	<input checked="" type="checkbox"/>			
He ayudado a todos mis compañeros.		<input checked="" type="checkbox"/>		
He pedido ayuda si lo he necesitado.			<input checked="" type="checkbox"/>	
He aceptado las decisiones grupales.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Me he enfadado.				<input checked="" type="checkbox"/>
He hecho comentarios despectivos a mis compañeros.				<input checked="" type="checkbox"/>

¿Qué puedes hacer para mejorar?

Decir cosas bonitas y respetar

¿Alguna sugerencia o comentario sobre la clase de hoy?

Me gustaría trabajar con globos

Figura 9: Ejemplo de ficha de autoevaluación del alumno cumplimentada.

ITEMS	SI	NO
1. He logrado ofrecer una atención más personalizada a AL y a otros alumnos que presentan dificultades sin dejar de atender al resto del grupo.		X
2. AL se ve obligado a participar de forma activa en todas las tareas al igual que sus compañeros.	X	
3. He conseguido que la mayoría de los niños tengan un mayor contacto, se comuniquen y por tanto que conozcan más a AL así como a otros compañeros que tienen más dificultades para integrarse.	X	
4. He logrado que AL se exprese públicamente.	X	
5. He fomentado situaciones en las que AL se vea obligado a mantener la atención: en la información que se le da, en la tarea...	X	
6. La mayoría de los niños expresan sus ideas y opiniones y respetan al resto de compañeros cuando estos están hablando.		X
7. Los niños se ayudan unos a otros.	X	
8. La mayoría de los niños cuando tiene dificultades para resolver la tarea solicitan ayuda.	X	
9. La mayoría de los niños se animan unos a otros y no hay comentarios despectivos hacia aquellos que tienen mayores dificultades.		X
10. Los niños son capaces de tomar decisiones grupales y ponerlas en práctica.	X	
Observaciones: Ha sido una sesión algo accidentada, ha resultado difícil realizar la atención más personalizada a AL. Una alumna estaba enferma y de hecho, otros alumnos mostraron una actitud de enfado entre ellos y en algún momento hubo que castigarlos. Ha sido una sesión con dificultad pero la profesora no ha perdido los papeles y a pesar de todo ha salido airosa y consiguió muchos de los objetivos propuestos.		

Figura 10: Ejemplo de ficha de evaluación del docente cumplimentada.

NOMBRE 1 Judith

NOMBRE 2 Aneurcom

¿Crees que los juegos cooperativos con globos te han ayudado a hablar y conocer más a todos tus compañeros?

1. Si

2. Si

¿Crees que a través de los juegos cooperativos con globos los niños que tienen más dificultades han podido participar más en las clases? ¿Por qué?

1. Si, porque a estado el grupo SOS

2. Si, porque les hemos ayudado mucho

¿Qué has aprendido de los compañeros que tenían mayores dificultades para realizar las tareas?

1. Que hay que ayudarles

2. Que son levenes

¿Te gusta formar parte del grupo SOS para ayudar a los compañeros que tienen mayores dificultades? ¿Por qué?

1. Porque les ayudamos y aprendemos de ellos

2. Si, porque les hemos ayudado.

¿En qué crees que han mejorado los compañeros que tenían mayores dificultades para realizar las tareas?

1. En relacionarse mas con los compañeros

2. En relacionarse con los compañeros

Figura 11: Ejemplo de cuestionario final cumplimentado.

9.3. Anexo 3: Materiales para el desarrollo de la unidad didáctica.

9.3.1. Anexo 3.1: Preguntas para la reflexión.

ACTIVIDAD GLOBO ARRIBA.

- **En general:**
 - a) ¿Qué cosas estamos haciendo mal?
 - b) ¿Qué cosas estamos haciendo bien?
 - c) ¿Qué podemos hacer para mejorar?
- **Distribución de los niños en el espacio:**
 - a) ¿Nos distribuimos por todo el espacio o vamos todos juntos donde esté el globo para darle?
 - b) ¿A medida que se van sentando los compañeros nos redistribuimos por el espacio o nos quedamos en el sitio que estábamos?
- **Sobre el globo:**
 - a) ¿Lanzamos el globo en cualquier dirección o hacia arriba?
 - b) ¿Damos fuerte o flojo?
 - c) ¿Cómo lanzamos el globo alto o bajo?
- **¿Protagonismo?**
 - a) ¿Sólo nos importa dar al globo y no el objetivo?
 - b) ¿Intento dar siempre al globo este de pie o sentado?
 - c) ¿Si estoy sentado no toco el globo a no ser que no me quede más remedio?
- **Clima de aula:**
 - a) ¿Estamos chillando?
 - b) ¿Escuchamos a los compañeros cuando nos quieren decir algo para mejorar?
 - c) ¿Ayudamos a los que tienen más dificultades?
 - d) ¿Discutimos? ¿Nos enfadamos?
 - e) ¿Cumplimos las normas?

ACTIVIDAD CADA GLOBO A SU CAJA.

- **En general:**
 - a) ¿Qué cosas estamos haciendo mal?
 - b) ¿Qué cosas estamos haciendo bien?
 - c) ¿Qué podemos hacer para mejorar?

- **Globos:**

- a) ¿Todos hemos cogido un globo?
- b) ¿Vamos varios a por un mismo globo?
- c) ¿Nos organizamos para coger cada uno un globo de un color o cogemos el globo que pillamos?
- d) ¿Nos aseguramos de que el globo ha entrado en la bolsa?

- **¿Protagonismo?**

- a) ¿Intento coger el mayor número de globos posible?
- b) ¿Cojo un globo y me aseguro de que los demás han cogido al menos un globo?
- c) ¿Preguntamos el número de globos que hay para repartirnos cuantos debemos coger?

- **Clima de aula:**

- a) ¿Estamos chillando?
- b) ¿Escuchamos a los compañeros cuando nos quieren decir algo para mejorar?
- c) ¿Ayudamos a los que tienen más dificultades?
- d) ¿Discutimos? ¿Nos enfadamos?
- e) ¿Cumplimos las normas?

ACTIVIDAD ABECEDARIO

- **En general:**

- a) ¿Qué cosas estamos haciendo mal?
- b) ¿Qué cosas estamos haciendo bien?
- c) ¿Qué podemos hacer para mejorar?

- **Sobre el globo:**

- a) ¿Lanzamos el globo en cualquier dirección o hacía arriba?
- b) ¿Damos fuerte o flojo?
- c) ¿Cómo lanzamos el globo alto o bajo?

- **¿Protagonismo?**

- a) ¿Seguimos un orden para golpear el globo y asegurarnos que todos han dicho una letra o lo hacemos de forma aleatoria?
- b) ¿Sólo nos importa dar al globo y no el objetivo?

- **Clima de aula:**

- a) ¿Estamos chillando?

- b) ¿Escuchamos a los compañeros cuando nos quieren decir algo para mejorar?
- c) ¿Ayudamos a los que tienen más dificultades?
- d) ¿Discutimos? ¿Nos enfadamos?
- e) ¿Cumplimos las normas?

9.3.2. Anexo 3.2: Fichas para la formación de grupos.

Cada miembro del equipo debe pensar un nombre y dos colores para representar a su equipo. A continuación ponemos nuestro nombre y al lado el nombre de equipo y los colores que proponemos.

Para votar: Tenemos que poner al lado de la fila del nombre de equipo que más nos guste la primera letra de nuestro nombre. No se puede votar el nombre de equipo propio. El nombre de equipo que más puntos tenga gana.

Niño	Nombre de equipo	Color 1	Color 2	Votos