



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*“UNA JOËLETTE EN LA ESCUELA. Una
intervención educativa sobre senderismo*

adaptado”

CURSO 2020/2021

Autora: Marta Mostajo Guerrero

Tutor académico: Darío Pérez Brunicardi



RESUMEN

¿Quién dice que las personas con discapacidad no pueden salir al medio natural? La idea principal de este TFG es demostrar que es posible por medio de una intervención con escolares. La discapacidad pasa a un plano diferente al que se puede tratar normalmente con ayuda de los materiales necesarios para el senderismo adaptado, como la Joëlette o la barra direccional. La confianza, la empatía y la sensibilización son las bases de la resolución de problemas que puedan surgir durante las rutas, reduciendo así los riesgos, la inseguridad y los accidentes. Educar al aire libre aporta numerosos beneficios y aprendizajes para la formación integral del alumnado dando así un enfoque diferente a la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Senderismo, Discapacidad, Medio Natural, Inclusión, Accesibilidad y Sensibilización.

ABSTRACT

Who says disabled people can't go to outdoors? The main idea of this Final Degree Project is to demonstrate that is posible through an escolar intervention. Disability is seen from another point of view with the help of the necessary materials for the adapted hiking, such as the Joëlette or the directional bar. Confidence, empathy and awareness are the bases on solving the problems that could appear during the routes, reducing risks, insecurities and accidents. Outdoor education provides several benefits and learnings for the comprehensive formation of the student body giving a diferent perspective on inclusive education.

KEYWORDS

Hiking, Disability, Natural Environment, Inclusion, Accessibility and Awareness.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	7
II.	OBJETIVOS	7
III.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO: RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	8
	3.1. Justificación personal.....	8
	3.2. Justificación relacionada con las competencias de la docencia	8
	3.3. Justificación acorde a la educación física y la Educación Primaria.....	9
IV.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
	4.1. Actividad física en el medio natural	10
	4.1.1. Beneficios de la actividad física en el medio natural	11
	4.1.2. Inconvenientes o posibles desventajas y cómo prevenirlas.	13
	4.2. Aprendizaje auténtico y experiencial.....	15
	4.3. Senderismo.....	18
	4.3.1. El senderismo	18
	4.3.2. La interdisciplinariedad en el senderismo.....	19
	4.4. Atención a la diversidad y discapacidad.....	20
	4.4.1. Diversidad y atención a la diversidad	20
	4.4.2. Adaptación curricular	21
	4.4.3. Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE)	22
	4.5. Senderismo inclusivo y materiales a utilizar	25
	4.5.1. Senderismo Inclusivo	25
	4.5.2. Materiales a utilizar	26
	4.6. Riesgo y barreras de accesibilidad.....	28
	4.7. Varias experiencias y experiencias de escolares.....	30
V.	PROPUESTA DIDÁCTICA	31

5.1. Introducción y contextualización.....	31
5.2. Temporalización	31
5.3. Objetivos.....	32
5.4. Contenidos	32
5.5. Competencias básicas	33
5.6. Metodología.....	33
5.7. Evaluación	36
5.8. Sesiones	37
VI. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	42
VII. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO.....	46
VIII. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	47
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
X. APÉNDICES	56
Apéndice 1. Cronograma de la propuesta didáctica.....	56
Apéndices 2, 3, 4, y 5. Evaluaciones de la propuesta didáctica.....	57
Apéndice 2.....	57
Apéndice 3.....	58
Apéndice 4.....	59
Apéndice 5.....	60
Apéndices 6, 7, 8 y 9. Fotografías de la evaluación <i>Palitos con Nombre</i>	61
Apéndice 6.....	61
Apéndice 7.....	62
Apéndice 8.....	63
Apéndice 9.....	64
Apéndice 10. Preguntas complementarias unidad didáctica.....	65

Apéndice 11. Acciones mudas.....	66
Apéndices 12 y 13. Mapas.....	67
Apéndice 12.....	67
Apéndice 13.....	68
Apéndice 14. Historia de la ruta.	69
Apéndice 15. Pictogramas de la historia.....	70
Apéndices 16, 17, 18, 19 y 20, Fotografías sobre la salida realizada	71
Apéndice 16.....	71
Apéndice 17.....	72
Apéndice 18.....	73
Apéndice 19.....	74
Apéndice 20.....	75
Apéndices 21, 22, 23, 24, 25 y 26, Periódico del centro.	76
Apéndice 21.....	76
Apéndice 22.....	77
Apéndice 23.....	78
Apéndice 24.....	79
Apéndice 25.....	80
Apéndice 26.....	81
Apéndices 27, 28, 29 y 30, Preguntas resueltas.....	82
Apéndice 27.....	82
Apéndice 28.....	82
Apéndice 29.....	83
Apéndice 30.....	83
Apéndice 31.....	84
Apéndices 32 y 33, Ejemplos de autoevaluación y coevaluación	85

Apéndice 32.....	85
Apéndice 33.....	86
Apéndice 34, Evaluación del docente de E.F.	87

I. INTRODUCCIÓN

Relacionar a los alumnos con discapacidad con el medio natural no es una tarea fácil puesto que es un lugar al que no están acostumbrados y con este Trabajo Final de Grado queremos cambiar esto para que lo disfruten tal y como nosotros lo podemos hacer. Visibilizar los materiales necesarios, la organización y la forma en que los alumnos y el docente tienen que trabajar para conseguirlo, se ve reflejado en la intervención que se verá a continuación.

Para comenzar, se muestra la teoría en la que nos basamos para llevar a cabo la intervención con escolares, posteriormente los contenidos a tratar, la metodología a usar, las sesiones con escolares y para terminar la evaluación, que es la que nos proporcionará los resultados obtenidos dando lugar al alcance de los objetivos propuestos a continuación.

II. OBJETIVOS

A continuación, nombraré los objetivos que queremos cumplir con la creación y la intervención didáctica de este Trabajo Fin de Grado:

1. Sensibilizar e informar a la población sobre las necesidades y posibilidades que tiene una persona con discapacidad de ir a al medio natural y que lo disfrute.
2. Enseñar a los alumnos a los que va dirigida la intervención que es posible salir a la naturaleza acompañando a una persona con discapacidad, promoviendo la inclusión.
3. Promover la escuela inclusiva de todos y para todos tanto en el medio natural como fuera de él.
4. Concienciar a los demás docentes que las actividades fuera del aula aportan numerosos conocimientos y beneficios en el alumnado, contribuyendo al desarrollo integral de la persona.
5. Aumentar las experiencias y conocimientos sobre la relación entre la discapacidad y el medio natural, siendo utilitario para todos.

III. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO: RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

3.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

El tema no me costó mucho elegirlo puesto que ya tenía en mente realizarlo sobre la discapacidad o algo en relación con ello. A medida que he ido desarrollando mis competencias de docente durante la carrera me he dado cuenta de que personalmente he tenido y tengo la discapacidad muy cerca de mí.

Por parte de la familia de mi madre, su padre y su madre eran ambas personas sordas y mi hermano tiene Síndrome de Asperger, derivado del autismo. La palabra discapacidad es parte de mi vida y quiero darle la importancia que tiene y merece.

¿Por qué inclusión en la naturaleza? Desde pequeña voy semanalmente al medio natural puesto que soy de un pueblo, me he criado ahí y sentía la necesidad de hacer ver que salir aporta muchos beneficios. A partir de aquí pensé ¿Cómo hacía mi abuelo para ir con sus compañeros al campo? ¿y si fuera una persona con discapacidad motriz?, ¿cómo iría al campo a trabajar?, ¿podría sacar su familia adelante? De aquí el tema elegido, mi curiosidad de cómo llevar una vida en el campo teniendo discapacidad, de cómo plasmarlo hacia los alumnos y de cómo las personas con discapacidad pueden disfrutar incluso más que nosotros en el monte.

3.2. JUSTIFICACIÓN RELACIONADA CON LAS COMPETENCIAS DE LA DOCENCIA

Para relacionar las competencias del grado de Educación Primaria con mi Trabajo Final de Grado me baso en el Proyecto/Guía docente de esta asignatura, adaptada a la nueva normalidad.

1. Alcanzar la comprensión y el conocimiento y su aplicación de:
 - 1.a. Los principales términos educativos mediante la realización del marco teórico y su dominio en la puesta en práctica.

1.b. Las características fundamentales del alumnado en las diferentes etapas y enseñanza a través de los contenidos y la experiencia educativa.

1.c. El currículum de Educación Primaria en todos sus aspectos, reflejado en los objetivos, contenidos y evaluación de la intervención.

1.d. Procedimientos y principios utilizados en la práctica viéndose en la puesta en acción de la intervención.

1.e. Las técnicas de enseñanza-aprendizaje mediante la metodología realizada en la unidad didáctica.

2. Desarrollar las habilidades de formación para:

2.a. Reconocer y llevar a cabo prácticas de enseñanza-aprendizaje de calidad.

2.b. Analizando y argumentando las decisiones en contextos educativos.

2.c. Integrar los conocimientos y la información para la resolución de problemas.

Lo anteriormente nombrado se refleja durante la intervención educativa realizada en el trabajo.

3. Se reflexiona sobre la finalidad y el sentido de la práctica educativa mediante los resultados y conclusiones que se extraen de la intervención.

4. a. Poseer la capacidad de investigar se refleja en la realización del marco teórico de este trabajo.

4. b. Fomentar la iniciativa, innovación y creatividad en la profesión, se muestra en la intervención didáctica en la que me implico al máximo para lograr una buena práctica.

5. Ser capaz de analizar de forma crítica, y reflexionar, eliminando la discriminación contra la mujer, orientación sexual y discapacidad, se ve a lo largo del trabajo puesto que trato el tema de la discapacidad y su inclusión en la sociedad.

3.3. JUSTIFICACIÓN ACORDE A LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En cuanto a la Educación y a la Educación Física en concreto puedo mencionar que no es solo una práctica educativa para realizar en el área de Educación Física, es decir, cualquier docente puede tener un alumno con discapacidad en su aula y esta práctica se le puede atribuir un amplio grado de interdisciplinariedad pudiendo así trabajar otras áreas a parte de la Educación Física. Es un proyecto muy moldeable a las posibles necesidades de cada docente y sobre todo a las propias necesidades de los alumnos, tanto a las personas discapacitadas como los que no lo son.

Las competencias específicas del área de Educación Física son tratadas en este TFG, pero quiero destacar las que más se relacionan y más trascendencia tienen.

-Fomenta el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices adaptando los materiales a las necesidades de cada alumno para garantizar la seguridad en las actividades y su desarrollo.

-Adquisición y puesta en práctica del conocimiento de las actividades físicas en el medio natural con la utilización del tiempo libre y trabajar la imagen corporal.

-Atender a la diversidad y las dificultades del aprendizaje de los alumnos en nuestras clases de Educación Física.

-Realizar programaciones o intervenciones educativas para desarrollar la condición física del alumnado, adaptarlo al ejercicio físico y las rutinas de calentamiento, hidratación e higiene y seguridad.

IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL

A la vista está que el deporte al aire libre es una actividad aplicable a todas las personas. La práctica de actividades en el medio natural ha ido incrementando durante los últimos años, por el hecho de liberar estrés, preocupaciones por la salud y la rutina (Ceballos et al., 2012).

El concepto de actividad en el medio natural es interpretado según Miguel-Aguado (2006) de dos maneras diferentes: “Por una parte, parece aludir a cualquier actividad física que se lleve a cabo en un entorno natural; por otra, que sólo se refiere a las actividades físicas que necesitan de ese medio natural para poder llevarse a cabo” (p.61).

Posteriormente, nos recalca que para ser una Actividad Física en el Medio Natural es en el momento que se realizan con una determinada intencionalidad, siendo el único propósito educar (Miguel-Aguado, 2006).

Recalcando lo anteriormente nombrado las actividades físicas en el Medio Natural son, según Miguel-Aguado (2006, p.62): “aquellas actividades eminentemente motrices llevadas a cabo en un medio natural con una clara intención educativa”.

Las características de las actividades físicas en el medio natural dentro del enfoque educativo son nombradas por Caballero (2012) y son las siguientes: Se realizan en el medio natural, interaccionan con la naturaleza, se crea incertidumbre y riesgo, tiene un carácter deslizante, la motricidad es la manera de interactuar con los demás y el medio, es vivencial, se involucran las emociones y posee un alto grado de sociabilidad presentando conflictos de la realidad.

La primera característica que se define es que el medio natural es un entorno abierto, cambiante y atestado de estímulos, nos ofrece el poder interactuar, conocer y respetar la naturaleza. La incertidumbre está asociada al riesgo, dos ítems que son inherentes a ella que debemos minimizar al máximo avalando una seguridad en las prácticas realizadas. Además, la motricidad es el medio de comunicación entre las personas y el medio que nos rodea ofreciéndonos unas vivencias y experiencias que favorecen y aumentan el desarrollo personal del alumnado (Caballero, 2012).

El carácter deslizante que poseen es debido a las diversas superficies que existen en el medio natural relacionándose con el equilibrio y la velocidad, también la interacción con todo el entorno es a través de la motricidad y el propio cuerpo, obteniendo mediante ello una naturaleza vivencial sostenida a una posterior reflexión. Para finalizar con las características, se generan emociones e interacción social, provocadas y viéndose relacionadas con la participación activa y la implicación (Caballero, 2012).

4.1.1. Beneficios de la actividad física en el medio natural

Contactar con el medio natural sitúa a las personas en relación con todo y en su lugar haciendo que se centren en lo que realmente es importante y logrando reconocer la autenticidad del individuo, siendo él o ella mismo (Freire, 2013). Siendo el resultado de esto, la conexión con nuestro propio ser natural adoptando confianza en nuestro buen carácter (Freire, 2013).

Las actividades en el medioambiente logran activar la anatomía humana haciendo que se realice un ejercicio diferente al de los deportes permitiendo relacionarse con el medio natural dejando de lado las ciudades, el ruido y la contaminación, haciendo que la salud mejore (Vásquez, 2019).

Dejan una huella en los que la realizan, aumenta las relaciones interpersonales, la resolución de problemas de una forma eficiente, el autocontrol, la responsabilidad, la

empatía, la capacidad de comunicación con los demás y la competencia de aprender a aprender (Gómez, Gómez y Mediavilla, 2020). En el ámbito de las emociones, reduce el estrés de las personas que lo realizan y posibilita la mayor expresión y capacidad de controlar los sentimientos (Goleman, 2012).

Expresando y regulando de manera natural las emociones “malas” o “negativas” como la tristeza, el enfado o ira y la timidez desarrollando una armonía emocional y la confianza en sí mismos (Freire, 2013).

El entorno hace que los participantes de las actividades sean los protagonistas totales mediante el papel de pensador, programador, organizador y realizador de las mismas (Vásquez, 2019).

Según Gómez-Encinas (2008), Martínez y Santos (2011), Parra (2001) y Prouty et al. (2007) (citado por Caballero, 2012) las habilidades personales y a las capacidades sociales son desarrolladas de las diversas maneras: Se trabaja la capacidad de tomar decisiones, autonomía, autoestima, la autovaloración desarrollando la personalidad, la participación, el esfuerzo, responsabilidad, hábitos saludables, capacidades físicas y habilidades técnicas. En cuanto a las capacidades sociales, se desenvuelven el respeto, la empatía, la comunicación, el asertividad, la cooperación, la confianza en los demás, la resolución de conflictos y el respeto al medio ambiente.

La realidad es que acorde con Gómez-Encinas (2008), Miguel (2001), Santos y Martínez, (2008) y Parra y cols. (2009) (citado por Caballero, 2012): “El hecho de salir al medio natural, no produce estos resultados positivos por sí mismo. Tiene que haber una intervención programada para que suceda el efecto formativo” (p.102). Aumenta la mejora del comportamiento de los alumnos y la motivación del profesorado llevando consigo una educación y enseñanza de calidad (Freire, 2013).

La convivencia en la naturaleza de niños y adolescentes también se ve afectado en su estado de salud, mejorando el seguimiento de enfermedades crónicas (obesidad, diabetes, asma), reduce el riesgo de sufrir dependencia al alcohol y drogas, favorece las capacidades neuro-psico-motoras, la obtención de vitamina D, estabilidad mental y reducción de visitas a la consulta médica (Becker et al., 2019). La vitamina D es la encargada de fijar el calcio en los huesos, preservar el corazón, asegurar el

funcionamiento de los intestinos y el hígado cooperando a regular los estímulos de hambre, sueño y sed (Freire, 2013).

El trabajo y desarrollo de las competencias clave reguladas por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria es un punto muy característico que tratar dentro de estos beneficios, esto es debido a que se fomentan la competencia matemática y ciencia y tecnología a través de la resolución de problemas y la interpretación de mapas.

También se trabajan la competencia de aprender a aprender con la aplicación de las diferentes capacidades y habilidades de cada alumno en la naturaleza, la competencia social y cívica en cuidar el medio natural y cooperar con el grupo-clase y para finalizar el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, en las actividades, la motivación, la autosuperación y la actitud positiva (Fernández, 2016).

4.1.2. Inconvenientes o posibles desventajas y cómo prevenirlas.

Caballero, Domínguez, Pérez, y Parra (2008) consideran que “es necesario, pues, determinar las condiciones pedagógicas y de planificación que permitan convertir las actividades en la naturaleza en una actividad educativa auténtica” (p.2).

La naturaleza es un espacio en el que la accesibilidad es menor haciendo que la incertidumbre aumente y saber utilizar los conocimientos para controlar un accidente se reducen (Mariano-Martín, Martín del Barrio y Pérez-Brunicardi, 2018).

Por lo cual, debemos tener en cuenta unos agentes que no son ni el conocimiento del profesorado ni su cualificación, empezando desde la regulación escolar acerca los protocolos de actuación y la disposición de los botiquines hasta la legislación que regula la responsabilidad civil, laboral y penal del profesor en el territorio español (Mariano-Martín et al., 2018).

Como plantean Pérez-Brunicardi, López-Pastor e Iglesias-Sanz (2004), los riesgos en la naturaleza se ven determinados por las siguientes barreras: la inestabilidad y la complejidad del terreno, las condiciones ambientales o meteorológicas adversas, la pendiente, la distancia que se recorre, la autonomía del grupo y las dificultades de aprendizaje motor.

Estos autores recalcan que, la inestabilidad y la complejidad o dificultad en el terreno ponen en compromiso a la coordinación y los sentidos de los alumnos, exigiendo un esfuerzo y una toma de decisiones mayor. Las condiciones meteorológicas adversas son

desfavorables por la posibilidad de encontrar frío o calor extremo, condicionantes alérgicos y peligros por derrumbamiento de rocas, etc.; siendo imprevisibles durante toda la ruta generando inestabilidad y complejidad. La pendiente puede ser dificultosa tanto en subida como en bajada provocando medir la intensidad y la exigencia física de la actividad.

La distancia depende del ritmo que consideremos tomar en la ruta determinando el esfuerzo realizado en ella. La autonomía del grupo en relación a elementos externos que nos proporcionen ayuda depende de la comunicación que se establezca con el exterior mediante los teléfonos móviles teniendo en cuenta la posibilidad de no hallar cobertura al estar en la montaña. También depende de la capacidad de autoayuda de los integrantes del grupo y de los materiales o del equipo a utilizar. Además de poder contactar con equipos externos de socorro y el tiempo que tardamos en llegar a ese punto de socorro. Nada de lo anteriormente nombrado puede ser considerado si no llevamos a cabo una detallada planificación de la actividad a realizar (Pérez-Brunicardi et al., 2004).

Para que estos inconvenientes o dificultades se minimicen o no se produzcan, debemos trabajar en ello. La evaluación de riesgos de la actividad a realizar es de los más importantes con la elaboración de un consentimiento informado a las familias sobre la salida, adaptar las actividades a la meteorología, llevar consigo un botiquín de seguridad mínimo, tanto individual llevándolo cada alumno, como el docente, y para finalizar el protocolo a seguir antes, durante y después de la marcha (REEFNAT, 2020).

El botiquín es el elemento que tiene mayor relación con los primeros auxilios y es especial para las actividades al aire libre, proporcionando así la seguridad de nuestros alumnos, teniendo en cuenta siempre las precauciones que hay que tomar antes de administrar cualquier elemento en el caso que existan alérgenos o cómo utilizarlo por primera vez (Mariano-Martín, et al., 2018).

Acorde con Mariano-Martín et al., (2018), contamos con tres fases de las cuales debemos tener realmente constancia, la primera son las acciones a realizar antes de la actividad, o sea sé, la planificación, la segunda son las acciones durante el evento, el control y la tercera fase son las acciones que se generan en caso de accidente.

La 1ª fase: Planificar es fundamental para prevenir y la formación y ayudarse por parte de personas que sepan de actividad y seguridad es imprescindible, tanto como la exploración o prospección de campo.

Los preparativos iniciales deben estar supervisados sin confiarse ya que con el mínimo detalle nos lo jugamos todo. La planificación nos proporciona seguridad y tranquilidad. En estos preparativos previos debemos atender el tiempo, tanto meteorológico como cronológico, a través de aplicaciones o páginas web especializadas y posteriormente conocer cuál es el ritmo de la actividad a realizar sin prisas, puesto que suele ser un gran inconveniente en la calidad de nuestras actividades. También organizar el botiquín y lo necesario en cuanto a teléfonos móviles.

La 2ª fase es el control y nos basamos en controlar el grupo de alumnos y la variabilidad del entorno, dominando un control activo, emprendedor, de empatía, confianza y el máximo respeto entre todos, proporcionándoles responsabilidades en la prevención de posibles riesgos.

La 3ª fase es cómo se actúa en caso de accidente, en la cual se ha de tener presente el reglamento P-A-S, que significa proteger, avisar y socorrer. Controlar los puntos dónde hay o no cobertura es imprescindible para saber si debemos usar un *walkie* o el teléfono móvil. Debemos tener en cuenta de que el docente no es socorrista ni médico, pero tiene un deber que se denomina como “deber de socorro” estando obligado a ayudar en todo momento cuando sea necesario y estando regulado también por el “principio de buena fé”. Llamar al teléfono de emergencias o 1-1-2 si es necesario y dar los datos más importantes junto a la ubicación exacta del lugar (Mariano-Martín et al., 2018).

4.2. APRENDIZAJE AUTÉNTICO Y EXPERIENCIAL

Archilla-Prat y Pérez-Brunicardi (2020) determinan que cuando las actividades educativas son impartidas dentro del aula o el centro no se siente lo mismo que cuando son dadas fuera. La diferencia que existe entre estos dos lugares es la incertidumbre. La incertidumbre es el carácter que nos aporta un entorno con experiencias verdaderas y exclusivas en nuestro alumnado. El aprendizaje auténtico se debe desarrollar en un contexto verídico y real haciendo que lo que se aprenda se pueda aplicar a la vida cotidiana y a la realidad escolar.

Las tecnologías o TIC son las causantes de la brecha digital provocada en estos últimos años puesto que necesitamos una renovación educativa.

Sin embargo, debido a esto, es cuando más necesitamos proporcionar un gran interés a las experiencias analógicas, de contacto directo con lo natural y lo social.

Las experiencias de enseñanza-aprendizaje vivencial nos harán recuperar la habilidad de asombrarnos y maravillarnos con lo que nos rodea, afrontando retos y problemas que nos ofrece el medio natural. Debemos descubrir la naturaleza empezando por pequeños encuentros que hagan que se contagie nuestra apreciación hacia ella siendo prácticas sencillas, espontáneas, emocionales y dónde intervengan los sentidos.

“Cuando salta esa chispa, cuando se descubre esa capacidad de asombro, difícilmente hay vuelta atrás y la puerta de las aulas quedarán siempre abiertas” (Archilla-Prat y Pérez-Brunicardi, 2020, p.65).

Los docentes deben pretender traspasar el aula aprovechando el espacio externo como ambiente de aprendizaje, logrando así superar sus prejuicios y limitaciones (Pérez-Brunicardi, 2020). El aprendizaje auténtico y significativo hace que se desarrolle la persona positivamente desconectando de las tecnologías, para vincularnos con el mundo real dándole el protagonismo a la naturaleza (Pérez-Brunicardi, 2020). Las pequeñas experiencias se irán apoderando de manera progresiva hacia parajes más lejanos, a pesar de ser esporádicas, serán muy significativas y memorables (Pérez-Brunicardi, 2020).

David Kolb es conocido por sus desarrollos de la teoría del aprendizaje experiencial en el campo (Gómez-Pawelek, 2007).

Kolb (1984) nos nombra que la forma de ver el conocimiento es nombrada como “experiencial” por dos razones básicas, conectar los orígenes intelectuales o trabajos teóricos de Dewey, Lewin y Piaget y sobre todo para resaltar el rol principal que toma la experiencia en el proceso de aprendizaje.

La teoría de Lewin es sobre la acción de investigar, mostrándonos que el aprendizaje, el cambio y el crecimiento son vistos por un proceso que empieza con una experiencia de aquí y ahora, proseguida por una recopilación de datos y la observación de una experiencia. Los datos son analizados y las conclusiones obtenidas en el análisis son retroalimentadas para usarlas en la modificación del comportamiento y elección de nuevas experiencias (Kolb, 1984).

El modelo de aprendizaje de Dewey es un proceso de retroalimentación para describir como el aprendizaje cambia los impulsos, sentimientos y deseos de una experiencia concreta, basándose en la formación de propósitos mediante tres acciones (Kolb, 1984). Para comenzar, la primera es la observación de las condiciones, la segunda es el conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones parecidas en el pasado y para finalizar, un juicio que recopila lo que se observa y lo que se recuerda para verificar lo que significa (Kolb, 1984).

El modelo de Piaget del aprendizaje y el desarrollo cognitivo es la interacción del proceso de asimilación de conceptos a la experiencia en el mundo y la asimilación de experiencias del mundo en conceptos ya existentes. Consta de cuatro etapas de crecimiento cognitivo desde el nacimiento hasta las edades de 14 a 16 años:

La tercera etapa se llama etapa de operaciones concretas (7-11 años) y da comienzo al desarrollo de la simbología abstracta, basándose en el aumento de la independencia de su mundo de las experiencias rigiéndose en conceptos y teorías, seleccionando y dando estructura a sus experiencias (Kolb, 1984).

Kolb realiza un esquema llamado el ciclo del aprendizaje o también llamado “El Ciclo de Kolb” que consiste en cuatro fases:

1. La realización de una determinada acción nos lleva a una experiencia concreta, captando información a través de los sentidos.
2. Reflexionar sobre lo que hemos hecho en ella, relacionando lo hecho con los resultados que hemos obtenido se llama observación reflexiva.
3. Mediante las reflexiones generamos unas conclusiones generales que generan unas circunstancias, yendo más allá de la experiencia específica, esta etapa se llama conceptualización abstracta.
4. Se llama experimentación activa y ponemos en práctica las conclusiones que se obtienen, comprendiendo la información nueva y sirviendo como guía para actuar en futuras circunstancias (Gómez-Pawelek, 2007).

Aprender es el método por el cual se adquiere un conocimiento por medio de la experiencia y para comprenderlo debemos entender la naturaleza del conocimiento y viceversa (Kolb, 1984).

4.3. SENDERISMO

4.3.1. El senderismo

Es una actividad que concierne a las Federaciones de Deportes de Montaña y es una práctica deportiva no competitiva que se desarrolla sobre sendas y caminos marcados y verificados por la entidad que corresponde en cada país (FDMESCyL, 2011). Pertenecce al grupo de las actividades físicas en el medio natural y se basa en la marcha, siendo vista desde dos perspectivas (Gómez-López, 2008).

La primera como un fin en sí misma y la segunda como un medio para llegar a realizar una nueva actividad en otro espacio (Gómez-López, 2008).

Acercar a las personas al medio natural es lo que se busca a partir de ello, pero sobre todo a conocer la zona en la que vivimos, los elementos etnológicos y culturales a través de las vías de comunicación tradicionales combinando deporte, cultura y medio ambiente (FDMESCyL, 2011). El comité de Senderos de la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada, FEDME, (1996) expone que el objetivo del senderismo se manifiesta con los siguientes puntos:

- Mejorar el estado físico y psicológico de las personas a través del ejercicio.
- Rescatar y reencontrarse con el paisaje mediante el sistema de la vida tradicional.
- Respetar el medio natural por el que pasa el camino.
- Recuperar el patrimonio enriqueciéndolo con elementos característicos del senderismo como, por ejemplo, refugios o guías.

Practicar senderismo trasciende a todos porque que ni la edad, ni la condición física, ni el nivel técnico están limitados (FDMESCyL, 2011). Esta actividad nos proporciona un gran número de posibilidades educativas, pero se requiere una organización previa si queremos que los objetivos propuestos se cumplan (Gómez-López, 2008).

La Federación de Deportes de Montaña, Escalada y Senderismo de Castilla y León (2011) nos informa que no podemos confundir el senderismo con el excursionismo, montañismo o *trekking* puesto que son conceptos totalmente diferenciados. El excursionismo es una actividad parecida al senderismo, pero se realiza por caminos no homologados y no cuentan con la seguridad y la calidad que pueden ofrecer los

balizados y el tiempo se reduce a un día. El montañismo se trata de subir cimas que pueden llegar a requerir conocimientos técnicos e incluso materiales de escalada haciendo que no se pueda aplicar a cualquier grupo de población. Para finalizar, el *trekking* se basa en transitar de forma autónoma, a pie y en varias semanas o días, paisajes aislados con dificultad para acceder a ellos.

En el área de la Educación Física el senderismo favorece el desarrollo personal de manera integral precisamente por la adecuación a la incertidumbre del medio y dejar al alumnado que se implique totalmente en las experiencias, la transmisión de valores y educación ambiental (Guillén, Lapetra y Peñarrubia, 2016).

4.3.2. La interdisciplinariedad en el senderismo

Acorde con el Bloque 4. Juegos y Actividades deportivas, del DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, en el área de Educación Física: Estas actividades facilitan la conexión con otras áreas de conocimiento y la profundización en valores relacionados con la conservación del entorno, fundamentalmente del medio natural. (p.34589)

Ibor y Julián (2016) buscan potenciar las actividades en el medio natural en el entorno escolar hasta llegar al punto que desencadenen proyectos educativos abordando el senderismo y el ámbito escolar de forma global. Para lograr esto hay que poner al alumno en el centro de la propuesta, el senderismo tiene que estar al rendimiento de los aprendizajes esenciales del bloque, aumentar las prácticas con los aprendizajes transversales, valores individuales, sociales y medioambientales y, para terminar, llegar a la interdisciplinariedad.

La actividad física y las actividades del medio natural poseen una aptitud muy grande de congregar aprendizajes escolares puesto que son una acción que desarrolla las competencias por sí mismas (Ibor y Julián, 2016).

Ibor y Julián (2016) realizan una lista de diversos elementos curriculares que se desarrollan en las experiencias de senderismo y algunos de ellos son estos:

-Reconoce varios ejemplos de los reinos animal, vegetal y de los hongos.

-Saber las consecuencias derivadas de la contaminación del medio natural, tales como los suelos, las aguas y la atmósfera.

-Conocer, valorar y respetar defendiendo el patrimonio del entorno natural.

-Conoce los conceptos básicos que se refieren al entorno natural como, por ejemplo: montaña, valle, ganadería, sendero, altitud, cauce, bosque, precipitaciones...

-Localiza y sabe utilizar los mapas y planos desde lo físico hasta lo político y económico.

-Respetar, apreciar y disfrutar la naturaleza y el entorno social alrededor de sus compañeros.

-Sabe preparar la mochila, la ropa y el calzado requerido para la salida.

-Es capaz de realizar fotos y búsquedas en internet tales como la RAE, Google Earth o Google Maps.

-Valorar la naturaleza de forma recreativa a modo de alternativa a móviles y videojuegos.

El hecho de planificar salidas al aire libre nos posibilita trabajar al completo las competencias básicas y las áreas del currículo de una forma más práctica (Ibor y Julián, 2016).

4.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

4.4.1. Diversidad y atención a la diversidad

La diversidad es un pilar esencial del ser humano y de la sociedad, puesto que las personas somos diferentes y no existen por naturaleza dos individuos iguales, aportando multitud de disparidades entre unos y otros (Pérez-Brunnicardi et al., 2004).

Acorde con la RAE (2020) el término diversidad se denomina como variedad, semejanza o diferencia. “Podríamos decir que la diversidad forma parte de todo y que todo es diversidad” (Hernández, 2000, p.4). Por lo nombrado anteriormente, definimos diversidad dentro de la educación como la gran variedad de discentes que están presentes en las aulas (Cabrera, 2011).

La atención a la diversidad es un concepto que abarca el ámbito de la educación ya que está asociado a diferentes factores: físicos, sociales, psíquicos, étnicos y de rendimiento, respetando la igualdad de condiciones (Hernández, 2000).

Puede ser utilizada desde un punto de aceptación involucrando tanto la enseñanza como el aprendizaje, pero además que se produzca rechazo a ella convirtiéndose en un asunto negativo o perjudicial. Asimismo, se puede tratar de manera metodológica abordando estrategias como los agrupamientos, actividades o evaluación (Pérez-Brunicardi et al., 2004).

Es necesario atender a todo el alumnado independientemente de sus diferencias y que no suponga un obstáculo o inconveniente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (Cabrera, 2011).

Pérez-Brunicardi, López-Pastor e Iglesias-Sanz (2004) dentro del plano escolar la diversidad puede verse influida debido a las experiencias escolares previas de los alumnos, dándonos la imagen de éxito o fracaso que cada uno tiene de su persona. Las fuentes de la diversidad que deben ser atendidas por los docentes hacia los alumnos son: las motivaciones, los intereses, la capacidad para aprender, las experiencias, los conocimientos previos, las expectativas, las capacidades específicas y el ritmo de trabajo. Dentro de la Educación Física se deben tener en cuenta una serie de estrategias de actuación: la organización del tiempo en cada una de las sesiones, la metodología a tratar, los contenidos que se trabajan como condicionantes y la evaluación.

4.4.2. Adaptación curricular

Con las adaptaciones curriculares se pretende obtener un equilibrio entre la normalización del alumno en la respuesta educativa y lograr la eficiencia en el desarrollo total del niño, transformando el currículum progresivamente, consiguiendo así los objetivos y propuestas finales de curso (Pérez-Brunicardi et al., 2004).

La adaptación curricular es el ajuste o la adecuación de la propuesta educativa general a la necesidad y posibilidad de cada individuo (Paniagua, 2005). Es una estrategia para asegurar el apoyo adecuado y pedagógico de todos los alumnos que lo requieran en el centro (Cabrera, 2011). Las adaptaciones se implican en todos los aspectos organizativos y materiales del currículum, como, por ejemplo, los objetivos, contenidos,

criterios de evaluación y metodología, creando un método de innovación partiendo desde las necesidades del alumnado (Pérez-Brunicardi et al., 2004).

La importancia de la implicación durante el proceso es muy importante por parte de las familias, de los recursos comunitarios y el compromiso, siendo flexible y resuelto provocando que los aprendizajes del alumnado sean de manera equilibrada en cuanto a la materia, profundidad y riqueza (Paniagua, 2005).

4.4.3. Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Acorde con la Organización Mundial de la Salud, OMS (2020):

Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que tienen algún problema de salud (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y apoyo social limitado). (p.1)

El concepto discapacidad es la limitación o falta de la competencia para realizar una actividad de la manera adecuada o dentro del margen que se establece frecuentemente en el ser humano. Este término se conoce por la demasía o escasez en la realización y actitudes en la vida diaria, pudiendo ser de forma progresiva o regresiva, temporal o duradera y variable o definitiva (Ortega, 2009).

Es un componente de las particularidades individuales y sociales sin clasificaciones ni homogeneidades. Puesto que la expresión personas con discapacidad abarca situaciones de sujetos diferentes y únicas sin pretender ser una agrupación de personas de una misma condición por el adjetivo de discapacidad. El apoyo, la aceptación y el conocimiento de las personas crea una igualdad de derechos y la oportunidad de conocer las necesidades de cada alumno, con ello el poder desarrollar su potencial al completo (Luque, 2009).

La Educación Física es una práctica que entra en el ámbito social y corporal, empapada de diversidad, tanto en aspectos formales como informales, creando contextos en los que se van a ir observando los diferentes problemas que cada alumno posee y así poder encontrar respuestas atendiendo a cada uno en su diversidad (Sosa, 2009).

Las necesidades educativas especiales o también llamadas NEE, son los impedimentos o las barreras que pueden tener los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya

sean eventuales o indefinidos, requiriendo así de un proceso educativo específico (Luque, 2009).

Como afirma Hernández (2000), se pueden manifestar en diferentes ámbitos desde el socioeconómico, el físico, el psíquico, el étnico-cultural hasta el académico. En el ámbito psíquico están las capacidades intelectuales como la superdotación y las enfermedades mentales como el autismo o los trastornos de conducta. En el entorno físico destacamos las fisiológicas, las motrices, como la parálisis cerebral, distrofias musculares, esclerosis múltiple y las sensoriales como la audición, la visión y la propiocepción.

En el *Artículo 9* del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se alude al Proceso de aprendizaje y atención individualizada estableciendo que: Se pondrá atención a la diversidad del alumnado y prevención de dificultades en el aprendizaje y ponerlo en práctica nada más detectarlas. El alumnado que muestre dificultades, se le normalizará e incluirá asegurando su igualdad afectiva, sin discriminación hacia su persona. Se establecerán medidas curriculares y organizativas atendiendo a sus necesidades mediante el trabajo en equipo y la autonomía.

Con todo lo anterior, se realizarán las adaptaciones requeridas y se llevarán a cabo el máximo desarrollo de las competencias claves, evaluándose con los criterios establecidos en la misma adaptación.

4.4.3.1. Discapacidad visual

Este tipo de discapacidad abarca distintos tipos de obstáculos visuales puesto que se pierde parte del sistema de percepción y de accesibilidad a la comunicación con el entorno (Gragera et al., 2016).

El 80% que se percibe del exterior es a través de la visión y la clasificación que se establece para esta discapacidad es: ceguera total, que es la ineptitud para percibir luz, la ceguera parcial que son las personas que perciben algo de luz, bultos o contornos pero tienen una señal visual no utilitaria, la baja visión o también llamada insuficiencia visual severa que son las personas que tienen un resto de visión más grande que en la ceguera anterior, pudiendo ver objetos a distancias cortas y, para finalizar, la visión límite o llamada insuficiencia de visión moderada capaz de ver objetos con la

iluminación correcta y ayudas, pero con limitación para la lectoescritura (Gragera et al., 2016).

El INE considera que en España acerca de 979.200 personas de más de 6 años tienen algún tipo de discapacidad visual y las comunidades autónomas que más predomina esta insuficiencia son Extremadura, Castilla la Mancha y Castilla y León (2,93%) (Gómez y Ondategui, 2012).

4.4.3.2. Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva o también llamada sordera o hipoacusia es la alteración de una adecuada apreciación de la audición y desde la educación se distinguen dos grupos de alumnos esta discapacidad (Afoe, 2006).

El primero son los que tienen una pérdida de su capacidad de grado medio o hipoacusia en la cual poseen una audición escasa pero utilitaria en la vida cotidiana y el segundo es la sordera, siendo los alumnos que tienen una falta grave de su capacidad de audición y no son capaces de adquirir el lenguaje oral por el medio auditivo (Afoe, 2006).

Las causas de la falta de audición pueden ser de forma hereditaria, de manera prenatal debido a las drogas, medicamentos o alcohol durante el embarazo, perinatales causadas durante el parto debido al bajo peso o algún golpe, postnatales que es cuando el bebé pasa por enfermedades o exposición a ruidos fuertes y de manera permanente (MINEDUC, 2007).

4.4.3.3. Discapacidad física y/o motriz

Las personas que presentan esta alteración pueden sufrirla de forma permanente o provisional afectando a su aparato locomotor a causa de un desorden en el aparato locomotor afectando al sistema nervioso, muscular y óseo-articular (Gragera et al., 2016). Según el grado de como afecte al alumnado existen distintos tipos, leve, moderada y grave (Gragera et al., 2016).

La primera son las relacionadas con las dificultades en el lenguaje, dificultad en la motricidad fina y en la autonomía personal. La segunda produce dificultades en el habla, motricidad fina y gruesa y con obligación de ayudas en el desplazamiento. La tercera dañando de forma grave al habla, incapacidad de andar y total dependencia de las actividades diarias de autonomía personal (Gragera et al., 2016).

Ejemplos de lo que podemos encontrar en un aula es la parálisis cerebral, se genera debido a una lesión que afecta al cerebro y se ven alterados los músculos, la postura, la movilidad del alumno, generando movimientos involuntarios en constante repetición (UNIR, 2020).

Otro ejemplo es la espina bífida que daña a la columna vertebral causando parálisis por debajo de la zona afectada, se produce falta de sensibilidad y malformaciones de miembros inferiores (UNIR, 2020).

Para terminar, la distrofia muscular es la que está caracterizada por la pérdida o falta de fuerza por una degradación muscular durante los primeros años de vida del alumno (UNIR, 2020).

4.5. SENDERISMO INCLUSIVO Y MATERIALES A UTILIZAR

4.5.1. Senderismo Inclusivo

La participación del alumnado demanda ser inclusiva en el medio natural, con esto se busca lo recreativo, lo saludable y la iniciación deportiva aportando numerosos beneficios a las personas con discapacidad (Mendoza, 2015).

El concepto de inclusión representa un modelo humanístico-deportivo que trata como es el proceso por el cual la persona con discapacidad o con necesidades especiales es el protagonista social en la puesta en práctica deportiva (Hernández, 2015).

El senderismo nos proporciona muchas posibilidades comparándolo con otras tareas motrices y de forma inclusiva abriendo el medio natural a todas las personas y de manera interdisciplinar (Arribas, Fernández y González, 2018).

Una propuesta a destacar es la de Arribas (2015) en la que nos aporta seis puntos que hay que llevar a cabo para realizar senderos inclusivos y son: saber educar en actitudes y valores, sensibilizando a la discapacidad, adaptar la práctica a las tareas inclusivas para compensar las limitaciones, seleccionar el espacio en el que trabajamos, utilizar el material adaptado, implicar a la comunidad educativa y definir los aprendizajes manteniendo la programación.

Según Arribas, Fernández y González (2018) dentro del senderismo inclusivo podemos destacar cinco ejes conectados entre sí:

- 1) Espacio natural: Los senderos son el medio por el que vamos a realizar la actividad y debemos encontrar los adecuados, que favorezcan la accesibilidad y estén homologados para el correcto disfrute.
- 2) Material: Es concluyente en el proceso para lograr la adecuación en nuestra propuesta ya que es el que nos ayuda a aumentar la movilidad, motivarnos y protegernos.
- 3) Actividades inclusivas: Utilizar la metodología adecuada es básico ya que debe adaptarse a las características y capacidades de las personas que las vayan a realizar, centrándonos en el grupo y dándole un valor formativo.
- 4) Formación y sensibilizar: Es fundamental contar con una formación ya sea inicial a futuros maestros, de apoyo y asesoramiento a entidades sobre las actividades inclusivas, a las familias y también mediante las guías de senderismo.
- 5) Promoción y divulgación: Para que se lleven a cabo estas actividades y se centren en la sociedad como algo diario es necesario dar a conocer estas experiencias inclusivas dándoles visibilidad y normalidad.

4.5.2. Materiales a utilizar

En el senderismo hay diversos materiales que nos proporcionan una accesibilidad muy valiosa hacia el medio natural, dependiendo de las particularidades de las personas que desarrollen la actividad (Arribas et al., 2018).

La discapacidad visual supone un gran impedimento para practicar el montañismo, pero la insistencia en las labores realizadas de la O.N.C.E y la Federación Española de Deportes para Ciegos han dado sus frutos (Pérez-Brunicardi et al., 2004). La barra direccional es un instrumento cilíndrico de aproximadamente tres metros en la que tres personas se sitúan en fila agarrándola y situándose en el mismo lado (Arribas et al., 2018).

La guía se realizará de tal forma: en la parte delantera se encontrará una persona con visión total, en el medio una persona con ceguera total o parcial y en la parte final de la barra el guía de cola con ceguera parcial (Maestre, 2019). Como es lógico una persona con ceguera total no podrá ocupar el lugar de primer guía (Maestre, 2019).

Maestre (2019) nos informa sobre la barra direccional y su uso, de tal modo que se porta con una mano y en la otra se debe llevar un bastón de montaña por razones de seguridad ya que sirve de ayuda si ocurre algún tropiezo en las personas invidentes.

El instrumento se lleva pegado al cuerpo para lograr percibir mejor los movimientos que generan los guías. Cuando se detectan alteraciones en el camino los guías deben “cantar” lo que sucede y van encontrando, advirtiéndolo así si se aumenta el ritmo de la marcha o se ralentiza.

Todo lo que informen debe ser claro, conciso y lo más descriptivo posible puesto que hay ciertos momentos que olvidamos que la persona que nos acompaña no puede ver. Para los escalones de subida, la barra se levanta y se informa con las palabras “escalón alto” y para los de bajada de la misma forma.

Una parte importante de la colocación de la barra es que se sitúe en el lado que se puede percibir un peligro evitando así posibles caídas. A parte de llevar a la persona debemos ser sus ojos, contándole lo que vemos, describiéndolo y las emociones que nos produce al verlo.

Para las personas con discapacidad motora o motriz el material de ayuda es la silla Joëlette, Fernández (2019) nos presenta que es una silla portadora de una única rueda y amortiguación de la que salen hacia delante dos brazos y otros dos hacia atrás, pero en forma de manillar. En la parte trasera del agarre se encuentran los frenos y una palanca que hace la función de bloquear para poder subir o bajar el mismo manillar.

Para utilizarla se necesitan dos personas o pilotos, el de delante sirve de guía decidiendo por dónde pasa la rueda y el trasero para frenar y estabilizar la silla encontrando el equilibrio y la tracción. Aunque se necesiten solo dos personas para llevar la silla es recomendable que se lleven más personas para descansar si fuera necesario. El peso de la silla debe estar siempre en la rueda situándose de forma vertical para que no se realicen grandes esfuerzos.

Antes de comenzar la ruta se deberá conocer bien al pasajero y sus patologías para evitar que los movimientos que se realicen con la silla le hagan daño y también si fuera posible llevar un voluntario sanitario que nos pueda ayudar en caso de accidente. El bienestar térmico debe ser controlado también en casos de frío o calor extremo.

Para finalizar, es muy importante llevar encima el kit de reparación de la rueda, herramientas y una bomba de aire junto al botiquín que será acorde al pasajero y a los acompañantes.

Alcaraz (2020) nos enseña que la comunicación de las personas con discapacidad auditiva es diferente necesitando un sistema de apoyo, por lo que será necesario no realizar frases muy largas, utilizando un lenguaje corto y sencillo mediante la lengua de signos. Introducir una idea principal en cada oración y situarse de frente siempre a esa persona es imprescindible.

Otro método para comunicarnos con ellos es a través de la comunicación bimodal que se realiza mezclando la comunicación oral con la lengua de signos, produciendo la lectura de labios por parte del receptor (Alcaraz, 2020).

El sistema de comunicación alternativa o aumentativa es tratar la información para quien tiene problemas para comprender y ejecutar el habla y se realiza a base de paneles de información o pictogramas (Alcaraz, 2020).

4.6. RIESGO Y BARRERAS DE ACCESIBILIDAD

Freire (2013) refiere que la seguridad o el concepto que tenemos de seguridad es pasivo y debemos atribuirle más importancia viéndolo como una actividad en la que implicarnos. En vista que trabajamos con niños no debemos eliminar todos los objetos o situaciones de riesgo ya que estaríamos eliminando opciones de crecimiento y superación, sino que hay que enseñarles a desenvolverse frente a las amenazas, en vez de evitarlas.

El aprendizaje es escapar de nuestra zona de confort enfrentándonos a los retos que nos impone la naturaleza, evaluando los posibles riesgos a encontrar, desarrollar habilidades como la autoconfianza, la resolución de problemas y la resiliencia emocional.

Cuando somos niños tenemos más riesgo de correr peligros que un adulto por lo que tenemos que introducirles en su propia seguridad y que reconozcan sus competencias y habilidades para protegerse, así la actitud y la forma de actuar del alumno cambia.

El docente lo acompaña en ser conscientes de ello creciendo y confiando en sus capacidades sentimientos, intuiciones y sentidos, provocando que afloren sus capacidades de supervivencia y la detección de peligros.

Lo anterior nombrado es una práctica llamada “análisis riesgo-beneficio” dónde experimentan los peligros más usuales estando cerca de ellos para que sientan la confianza y puedan solucionarlo por ellos mismos.

En relación a la discapacidad se crean diferentes niveles para regular los riesgos y las barreras de accesibilidad que se establecen a través de la escala “Gáleo” creada por Pérez-Brunicardi, López-Pastor e Iglesias-Sanz (2004):

Estas cinco barreras de accesibilidad presentan diferentes niveles, que debidamente identificado en nuestra actividad nos facilitarán enormemente las tareas de adaptación. En ocasiones la selección del recorrido o la planificación y organización de los recursos hace que no sean necesarias adaptaciones significativas. (p.157)

La primera barrera es: Complejidad e Inestabilidad del Terreno o también llamada “T” y los diferentes niveles son: T 0, T 1, T 2 y T 3. “T 0”: Es el nivel para caminos anchos, uniformes y sin vegetación o elementos que acomplejen el paso o hagan que se eleve el nivel de incertidumbre. “T 1”: Abarca los senderos o caminos firmes con flora en sus márgenes y a veces hay obstáculos sorteables. “T 2”: Se establece para los senderos estrechos con varios obstáculos sorteables pero las condiciones del ambiente no se predicen. “T 3”: Es el último nivel de complejidad máxima en el que la ruta es bastante compleja, demasiados obstáculos y ciertos con peligro y las condiciones del ambiente son totalmente impredecibles. Estos niveles pueden ir variando durante la ruta e ir pasando de uno a otro sin previo aviso.

La segunda barrera o también llamada Condiciones Medioambientales o “MA”, los diferentes niveles son: MA 0, MA 1, MA 2 y MA 3. “MA 0”: Son las condiciones del tiempo estables y previsibles en todo momento. “MA 1”: Son los inicios que la meteorología es inestable y puede haber riesgos de problemas leves. “MA 2”: Sabemos con certeza y seguridad que van a suceder problemas leves tales como lluvia o frío. “MA 3”: El nivel con condiciones medioambientales desfavorables severas como tormentas, nevadas, mucho frío o mucho calor.

La tercera barrera es la Pendiente de ascenso o descenso o también llamada “P”, los diversos niveles son: P 0, P 1, P 2 y P 3. “P 0”: Abarca las pendientes con una menor inclinación del 5%. “P 1”: Son las pendientes comprendidas entre el 5% y el 20%. “P 2”: Se sitúan las inclinaciones entre el 20% y el 50%. “P 3”: Posicionamos a las pendientes superiores al 50%.

La cuarta barrera es Distancia o Duración del recorrido, o “D”, los distintos niveles son: D 0, D 1, D 2 y D 3. “D 0”: Son los recorridos de entre un kilómetro y dos sin un desnivel aparente. “D 1”: Las rutas de recorrido entre un kilómetro y cinco kilómetros o entre dos y diez kilómetros sin un desnivel importante. “D 2”: Rutas de entre cinco y doce kilómetros o diez y veinte kilómetros con el mismo desnivel anteriormente nombrado. “D 3”: último nivel con mayor kilometraje superando los doce o los veinte kilómetros sin desnivel relevante.

4.7. VARIAS EXPERIENCIAS Y EXPERIENCIAS DE ESCOLARES

El libro Cordabarras y Sherpajoëttes escrito por Criado, et al., (2019) nos muestra varios testimonios de experiencias de esta índole que se han vivido.

Antonio Pardo es una persona discapacitada motriz, padece hemipléjia y nos cuenta que:

La montaña me permite demostrarme a mí mismo, al mundo, a la sociedad, que aquí estoy yo, que mis límites físicos no me van a frenar delante de la gente, que yo estoy aquí y que también puedo hacer lo que los demás hacen (Criado et al., 2019, p.164).

Ricardo García tiene deficiencia visual y nos comenta que:

“La montaña me ayuda a superarme, a ser solidario con los demás, a ser luchador, a compartir experiencias y a disfrutar de lo que me da la vida, en definitiva a sentirme vivo” (Criado et al., 2019, p.165)

La Federación Andaluza de Montañismo realizó una subida al Mulhacén en 2017 con las sillas Joëttes en las jornadas de montañismo inclusivo en Sierra Nevada.

Los actores Jesús Vidal, con discapacidad visual, y Juan Manuel Montilla o también llamado El Langui, con discapacidad física, realizaron la subida al Teide en el programa de televisión “Donde viajan dos” de Televisión Española. Realizaron la salida con la empresa Anaga Experience y la ayuda de la asociación Montaña para todos de Tenerife. Subieron los últimos 800 metros con un desnivel de 160 metros de altitud (RTVE, 2020, 0:34). La experiencia a mostrar se encuentra en este enlace a partir del minuto 34. <https://www.rtve.es/m/alicarta/videos/donde-viajan-dos/donde-viajan-dos-canarias/5681312/>



La experiencia con escolares es la nombrada anteriormente en el marco teórico por Higinio Arribas y su creación de Senderos Escolares que posibilita la experiencia de toda la clase y en lo que se centra esta propuesta es el medio natural, los materiales adaptados y la práctica motriz inclusiva.

V. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Para dar veracidad a todo lo nombrado anteriormente he creado una propuesta didáctica en la que se ve reflejada una unidad didáctica llevada a cabo en un colegio público, concretamente un C.R.A (colegio rural agrupado).

El centro está situado en una zona con varios parques a su alrededor, una explanada de tierra y un camino de aproximadamente dos kilómetros, delimitado por una valla. Al lado del colegio contamos con un pabellón de dimensiones aproximadas a un campo de fútbol sala, el cual será utilizado, junto al patio del recreo, para llevar a cabo la realización de esta propuesta.

El curso que he considerado mejor para la realización es sexto, concretamente dos clases diferentes: la primera clase compuesta por 22 alumnos, 9 chicas y 13 chicos y la segunda clase compuesta por 21 alumnos, 12 chicos y 9 chicas respectivamente.

5.2. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de esta unidad didáctica es de tres semanas (**Apéndice 1, Cronograma, apéndices**), con una durabilidad de sesión de 50 minutos. Esto es debido a que las dos clases poseen dos horas de Educación Física a la semana y es necesaria una preparación previa antes de la salida a la naturaleza.

5.3. OBJETIVOS

- Sensibilizar al alumnado sobre las diferentes capacidades de las personas con discapacidad visual, auditiva o motriz.
- Promover actitudes de ayuda, compañerismo y trabajo en equipo ante los desafíos de las actividades al aire libre, con especial atención al senderismo.
- Familiarizarse con las medidas que favorecen la inclusión en el senderismo para personas con discapacidad visual, auditiva o motriz.
- Aprender a diseñar una actividad, prever los posibles problemas y colaborar en la solución de los mismos si aparecen.

5.4. CONTENIDOS

Acorde al DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, los contenidos a tratar en esta intervención son:

Bloque 2. Conocimiento corporal:

- Percepción y estructuración espacio-temporal: coordinación de varias trayectorias; coordinación de las acciones propias con las de otros con un objetivo común: anticipación configurativa.

Bloque 3. Habilidades motrices:

- Desarrollo de la iniciativa y la autonomía en la toma de decisiones. Anticipación de estrategias y procedimientos para la resolución de problemas motrices con varias alternativas de respuestas, que impliquen al menos tres jugadores, con actitud cooperativa y mentalidad de trabajo en equipo.

Bloque 4. Juegos y actividades deportivas:

- Juegos y actividades deportivas en el medio natural.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.

Bloque 6. Actividad física y salud:

- Medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes, anticipación y empleo habitual de las medidas adecuadas a la actividad a realizar. Autonomía en su utilización.

5.5. COMPETENCIAS BÁSICAS

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, las competencias que se van a desarrollar en esta intervención son: La comunicación lingüística es la que debe prevalecer, ante todo, de forma conjunta a la social y cívica debido a que las relaciones entre el alumnado y el docente deben ser continuas y respetarse en todo momento en caso de conflictos.

Otra competencia que sin ella esta propuesta no se podría llevar a cabo es sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; la motivación es clave y hay que despertarla en ellos durante todas las actividades que se realicen.

5.6. METODOLOGÍA

La metodología a usar en este Trabajo Final de Grado es la utilización de una propuesta práctica con escolares en la que quiero mostrar a los alumnos la inclusión a través de la naturaleza, cómo una persona discapacitada puede salir sin ningún problema y poder disfrutarla tanto o más que cualquiera de nosotros. También, hacerles ver con ella que la inclusión es fundamental llevando a ellos a la naturaleza y no la naturaleza a ellos a través de la utilización de las TIC.

La propuesta didáctica tiene un diseño prolongado en el tiempo, concretamente tres semanas. Las actividades poseen una progresión en el aprendizaje y sensibilización de las personas sin visión o visión parcial, las personas sordas y sordomudas y para finalizar las personas con discapacidad motriz o locomotora.

Cuando el alumnado se sensibiliza y empatiza con las dificultades que posee cada discapacidad, se enseñan los materiales que son utilizados por cada persona en el medio natural, terminando con la última sesión en pabellón o patio para familiarizarse con el material y en el caso de la movilidad reducida cargar con el peso de un compañero que no puede moverse. La situación final es la salida a la naturaleza realizando una simulación, debido a que no hay ninguna de estas discapacidades en la clase, de lo que ocurre o puede ocurrir en una salida y su previa preparación.

Para finalizar, la evaluación es a través de unas rúbricas, entregadas a los alumnos para verificar si han obtenido el aprendizaje o no.

Los estilos de enseñanza que se adecúan a la Reforma de la Enseñanza son los que fomentan el aprendizaje significativo (Delgado-Noguera, 1991). Para definir lo que se denomina un estilo de enseñanza nos basamos en Delgado-Noguera (1991) como una forma característica de interactuar con el alumno y que se muestra desde las decisiones previas a la actividad, durante la actividad y hasta las posteriores a la actividad.

Los estilos tradicionales que se aplican en las sesiones son la modificación del mando directo y la asignación de tareas. La modificación del mando directo implica que los alumnos no sigan el ritmo impuesto por el docente, eliminando la forma estricta que se realiza en el mando directo y se realizan correcciones durante la realización del ejercicio para lograr conseguir otro resultado posterior diferente (Delgado-Noguera, 1991).

La planificación de la asignación de tareas es flexible y modificable durante la clase, el docente solo da órdenes de comienzo y de final, pero podrá ir cambiando la organización dependiendo de la tarea.

Se puede realizar de dos maneras en cuestiones grupales, la organización de todo el grupo de forma masiva y la organización por grupos pequeños o subgrupos, aportando más independencia del docente y aumentando la habilidad de decisión en los alumnos (Delgado-Noguera, 1991). Estos métodos ocurren en mayor medida en las primeras sesiones de la intervención puesto que las tareas deben ser explicadas previamente para poderlas realizar correctamente.

La metodología que se realiza en las sesiones es según el carácter de la enseñanza es el aprendizaje basado en el ensayo-error, dándole importancia al proceso de las actividades y no al resultado final obtenido, pero al terminar utilizamos también el aprendizaje lineal de Skinner que se basa en el final (Sánchez Bañuelos, 1989). Esto es así debido a que nos basamos en que el aprendizaje sea durante el proceso, debido a que queremos ver un resultado significativo al final de la realización de la unidad didáctica.

En función de las instrucciones dadas al alumnado el método a utilizar es el mando directo y asignación de tareas nombrado anteriormente, dándoles en algunos juegos y actividades lo que deben realizar, y por otro lado se centra en la enseñanza a partir de la

búsqueda o también llamado aprendizaje por descubrimiento en el que el alumno busca la solución por si solo de lo que le plantea el docente (Sánchez Bañuelos, 1989).

Los estilos de enseñanza participativos son los que a cada alumno se le aporta un ejercicio y tras ser realizado sea corregido por un compañero de manera que le proporcione un *feedback*, los estilos que se fomentan son la enseñanza reciproca, los grupos reducidos y la microenseñanza (Delgado-Noguera, 1991).

El utilizado en las sesiones es la enseñanza recíproca. La enseñanza reciproca es una progresión en cuanto a la observación, las normas de ejecución de ser correctos o incorrectos deben ser claras y dejar establecidos los puntos a observar en cada ejercicio para que el alumno sea capaz de evaluar a su compañero realizando modificaciones durante las observaciones (Delgado-Noguera, 1991). Se encuentra en la sesión de discapacidad auditiva cuando crean su propia lengua de signos por grupos estableciendo unos criterios para lograr adivinar lo que los demás van a mostrar.

Se introduce además un reto y en la salida el aprendizaje cooperativo. Según Johnson, Johnson y Holubec (1994): “Para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase” (p.8).

Estos cinco elementos son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, prácticas interpersonales y la evaluación grupal.

Para que el reto funcione los alumnos deben aplicarlas para poder resolverlo con éxito y darse cuenta de que si piensan solo en ellos la actividad no se consigue.

Otra parte fundamental es la realización de la intervención con la ausencia de la situación vivida por el SARS-Cov2. Si la situación hubiera sido diferente la unidad didáctica hubiera tenido más peso y una vivenciación diferente, puesto que la hubiéramos realizado con las personas de la asociación APADEFIM.

Las sesiones previas a la salida habrían surgido tal y como se presentan, pero la salida a los alrededores la hubiéramos realizado con ellos aportándonos un mayor aprendizaje y un aumento de las relaciones sociales, interpersonales y de confianza.

5.7. EVALUACIÓN

Para evaluar esta unidad didáctica he creado cuatro instrumentos, una escala verbal de autoevaluación para los alumnos, una lista de control por parte del docente hacia los alumnos, una escala numérica de coevaluación entre iguales, o sea sé entre los alumnos y una última escala verbal con observaciones de evaluación del docente de Educación Física hacia la docente que ha creado esta unidad didáctica, es decir, evaluación hacia mis actuaciones durante la unidad didáctica y la salida a la naturaleza. (**Apéndices 2, 3, 4 y 5, Evaluaciones de la propuesta didáctica**).

La autoevaluación, como su nombre indica, es la que realiza el alumno hacia sí mismo durante el proceso o el resultado de todo lo realizado anteriormente (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). La coevaluación es entre pares y entre iguales, pero se puede realizar grupalmente (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). A través de lo nombrado anteriormente se realiza una *evaluación compartida*, que es la que mediante los diálogos entre el docente y el discente se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Durante la intervención también se ha realizado la llamada *evaluación auténtica*. Esta evaluación se centra en las capacidades y competencias que se desarrollan a lo largo de las situaciones reales que van surgiendo y que tienen relación con la vida real (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Se evalúa el proceso y su calidad, no solo el resultado del conocimiento e implica al alumnado durante el aprendizaje y la evaluación haciendo que aumente su motivación e interés (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Tras la finalización de la unidad didáctica se realizará una sesión de recordatorio sobre los contenidos tratados anteriormente haciéndoles así ver si han aprendido y haciéndonos ver que lo realizado ha tenido éxito o no. Se realizará a través de una estrategia de evaluación formativa llamada *Palitos con Nombre*.

La *evaluación formativa* son estrategias de evaluación innovadoras que permiten crear un seguimiento de cómo están realizando las diferentes tareas, si necesitan más atención y utilizar dicha información para una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

Para llevar a cabo esta estrategia se deben tener en cuenta tres aspectos fundamentales: Acostumbrar a los alumnos de que con este método las normas habituales del aula

cambian, proporcionar tiempo de espera a los alumnos posteriormente de haber formulado una pregunta y dar valor al proceso puesto que deben darse cuenta de la forma en la que procesan la información y la organización de la nueva aprendida (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). Esta evaluación sirve para mejorar tres sentidos: el proceso de aprendizaje, mejorar la competencia docente a diario y perfeccionar la enseñanza-aprendizaje en el aula (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

La estrategia *Palitos con Nombre* puede ser realizada antes, durante y después de la actividad, en nuestro caso, la realizaremos al finalizar la propuesta. Consiste en una elección aleatoria de un palo de helado, situado en un cubilete opaco, con el nombre de cada alumno de la clase, extrayendo uno después de cada pregunta otorgándole el turno de palabra al que haya salido (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

Una vez sacado el nombre de un alumno se coloca de nuevo en el cubo, pero haciendo ver su nombre para así comprobar que ya ha participado en la sesión (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). Las preguntas o intervenciones que tendrán que responder serán:

- ¿Qué es el senderismo inclusivo?
- ¿Para qué sirve la silla Joëlette?
- ¿Qué material se utiliza en la montaña para las personas con discapacidad visual?
- ¿Cómo nos podemos comunicar con una persona sorda?
- ¿Qué riesgos o factores hay que tener en cuenta a la hora de hacer una salida a la naturaleza?
- ¿Qué emociones sentiste durante la ruta?

Varios alumnos responderán a las mismas preguntas con el fin de encontrar diferentes puntos de vista o sensaciones. (**Apéndices 6, 7, 8, 9, Fotografías de la realización de la evaluación**)

5.8. SESIONES

La unidad didáctica que presento se llama: “Expertos en Senderismo Inclusivo”, consta de 6 sesiones para dos clases, de 50 minutos. Los nombres respectivos de cada sesión son: 1ª Ciegos al rescate; 2ª Sordos con potencial; 3ª ¿Y si lo hacemos sin piernas?;

4ª Naturaleza simulada y materiales que ayudan; 5ª ¡A la aventura en la naturaleza! y 6ª ¿Lo habremos logrado?

Los recursos materiales que utilizar son: aros, picas, pelotas, ladrillos, cuerdas, indiaca, porterías, altavoz, silla Joelette, 3 barras direccionales, vendas o pañuelos para los ojos y algodones para los oídos. Los recursos humanos serán dos docentes, el primero es uno de los profesores de Educación Física del centro en el que lo voy a realizar, el segundo el docente que nos acompañará para la supervisión del material en la salida a la naturaleza y el tercero es la docente que realiza la unidad didáctica.

1ª sesión. “Ciegos al rescate”

Presentación (5 minutos): “¡Buenos días, chicos! Os he reunido aquí porque alguien me ha contado que no conocéis el senderismo inclusivo y yo la exploradora jefa, os voy a convertir en expertos en senderismo inclusivo. ¿Qué no sabéis que es el senderismo inclusivo?!, yo os lo explico. Las personas con discapacidad ya sean ciegas, sordas o con movilidad reducida nunca salen a disfrutar de la naturaleza porque en los senderos no cabe la silla de ruedas o se tiene miedo a salir por los posibles riesgos y problemas que se puedan acontecer. Pero nosotros vamos a eliminar eso, ¿qué os parece? ¿Bien? Cada día si realizáis cada tarea bien os daré dos preguntas que tendréis que guardar y responderme en la clase de antes de la salida a la naturaleza para convertirnos en buenos expertos. Solo así conseguiréis vuestro carné. ¡Comenzamos la aventura!” (**Apéndice 10, Preguntas complementarias unidad didáctica**).

Puesta en acción (5 minutos): Con música de naturaleza se mueven por el espacio, cuando se pare la música diré: Movimientos de explorador, saltar las piedras, esquivar ramas, secarse el sudor de la cara y reunirse en grupos de 3 o 4 personas.

Parte principal (30 minutos): ¿Puedes encontrar a tu grupo?: Con los grupos ya formados en el calentamiento, les doy un animal a cada grupo y deben esparcirse por el campo con los ojos tapados. El objetivo del juego es lograr que con el sonido de cada animal juntar el mismo grupo anteriormente formado. Buscaminas: Se colocan diferentes objetos distribuidos por el campo y les daré a cada equipo una secuencia de 3 materiales que, con los ojos cerrados y la guía de sus compañeros, izquierda, derecha y abajo, deberá traer a la zona dónde están esa secuencia. Se hará de uno en uno y todos deberán pasar por el rol de buscaminas.

Vuelta a la calma (10 min): Entrega de preguntas tipo test y posterior reflexión sobre ellas.

2ª sesión. “Sordos con potencial”

Puesta en acción (10 minutos): ¿Creamos nuestra propia lengua de signos? Por grupos de 4 o 5 alumnos deberán crear un elemento de la naturaleza, materiales de senderismo o animales con su propia lengua de signos. Cuando finalicen todos los grupos, uno a uno irá saliendo a representar frente a sus compañeros la palabra sin hablar y los demás que no sean de su grupo deberán adivinarla.

Parte principal (35 minutos): Acciones mudas: Los mismos grupos anteriores y de uno en uno deberán realizar una situación relacionada con la naturaleza o la discapacidad y los demás adivinarla, todos deben pasar por el rol, sin hablar ni hacer sonidos. Naturaleza silenciosa: Los miembros del grupo se colocan en fila y el primero imita a un animal conocido o material necesario para ir a andar, se realiza una cadena y el último debe adivinar lo representado. (**Apéndice 11, Acciones mudas**).

Vuelta a la calma (5 minutos): Entrega de preguntas y reflexión sobre ellas y la sesión.

3ª sesión. “¿Y si no usamos las piernas?”

Puesta en acción (5 minutos): Sigue el sendero marcado: Tres alumnos con la mano en la cabeza deben ir por las líneas del campo cazando a los demás que solo podrán ir por las líneas marcadas y hacia delante. Si es pillado se pondrá la mano en la cabeza y pillará a los demás.

Parte principal (40 minutos): Goleamos sin los pies: Se formarán 4 grupos heterogéneos de entre 4 o 5 personas y en una parte del campo jugarán en contra dos equipos y en la otra mitad los otros dos. Se situarán estratégicamente en el campo sentados y con los pies atados por sus propios cordones de las zapatillas o una cuerda. Colocaré porterías hechas con un ladrillo como base y una pica para saber la altura de cada una. El juego consiste en que, al no poder moverse con los pies, arrastren el culo o rueden por el suelo para poder moverse y deberán marcar gol en la portería del equipo contrario. Las normas son las mismas que las del fútbol, exceptuando que se juega con las manos. Al jugar con las manos hay unas normas especiales que son: No poder atrapar la pelota más

de 2 segundos. No poder dar más de 2 toques la misma persona. Se pondrá en juego la pelota como un saque de baloncesto.

Vuelta a la calma (5 minutos): Entrega de preguntas y parada de reflexión.

4ª sesión. “Naturaleza simulada y materiales que ayudan”

Puesta en acción (5 minutos): Presentación de materiales para cada discapacidad, silla Joelette, barra direccional y lengua de signos y pictogramas. Previamente en clase se enseñarán en el ordenador imágenes de los materiales.

Parte principal (30 minutos): Se realizarán 3 grupos: ciegos, sordos y movilidad reducida, todos pasarán por cada rol con su grupo superando los retos.

-Reto de ciegos: Con una pica, simulando la barra direccional, deberán superar una serie de obstáculos guiados por el primero que sujeta la barra, todos del equipo deben pasar por el rol de ciego.

-Reto de sordos: Contar una historia o situación con mímica y con ayuda de pictogramas para que uno del grupo logre adivinar la historia, todos deben pasar por el papel de adivinar.

-Reto de movilidad reducida: Una portería estará dividida en 9 huecos por cuerdas y 3 integrantes del grupo no podrán mover las piernas. El reto es pasar todos por los huecos de la portería, siendo tapado el hueco por el que ya ha pasado una persona, sin poder entrar por ahí otro compañero, ni el que ya ha entrado volver a salir por otro hueco.

Es un reto cooperativo en el que los que no representan a los alumnos con movilidad reducida, deberán levantar a sus compañeros que sí la tienen para poder pasar por los huecos a los que no llegan por no poder estar de pie. Todos pasarán por el rol de movilidad reducida.

Vuelta a la calma (15 minutos): Entrega de la última pregunta. Responder a las preguntas dadas en sesiones anteriores, todas deben ser correctas y si es así les daré un pergamino que les convoque para la salida a la naturaleza.

5ª sesión. “¡A la aventura en la naturaleza!”

Salida a la naturaleza con los materiales, explicación del botiquín, simulación de posibles peligros a encontrar y recopilación de imágenes de las situaciones durante la

ruta. La ruta escogida está situada a los alrededores del centro, ya que por motivos sanitarios el centro no nos permite llevar a los alumnos más lejos. (**Apéndice 12, Mapa de la ruta a seguir**). Esta salida tiene una distancia máxima de dos kilómetros, es un camino largo de tierra rodeado de un mirador y de unas explanadas con hierbas y rastrojos. Al ser monótono y recto, realizaré unas pequeñas complicaciones en las explanadas con conos, picas y aros. (**Apéndice 13, Complicaciones con conos, picas y aros**).

No hay exceso de riesgo en este entorno, pero la evaluación de riesgos generales y específicos de cada discapacidad son necesarios realizarlos para evitar peligros en todo momento. Incluyo, además, los niveles de las barreras de accesibilidad según la escala “Gáleo” creada por Pérez-Brunicardi, López-Pastor e Iglesias-Sanz (2004) nombrada en el marco teórico: La primera barrera es la Complejidad e inestabilidad del Terreno y el nivel correspondiente a la ruta es el “T 0”.

El segundo nivel son las Condiciones Medioambientales y tras realizar las revisiones pertinentes en la página web de AEMET, el nivel que corresponde a ese día es “M 0”. La tercera barrera es la Pendiente de ascenso y de descenso, situándola en el nivel “P 0” debido a que no había pendientes mayores del 5%. La cuarta es la Distancia o duración del recorrido y se encuentra en el nivel “D 0” ya que es por los alrededores del centro y no se realizan más de dos kilómetros. Para finalizar, la quinta es la Autonomía del grupo y la situamos en el nivel “A 0” al estar cerca del centro y con muchas posibilidades de que, si se produce un problema, se solicite con rapidez ayuda externa.

Antes de la salida haré pequeños grupos para la utilización del material y durante la ruta realicen una valoración por tramos del camino para identificar las dificultades y barreras de accesibilidad de las diferentes discapacidades desde que salen del aula hasta terminar la salida.

En la ruta contaré una pequeña historia hablando para las personas con ceguera y con pictogramas y lengua de signos para las personas sordas. (**Apéndices 14 y 15, Historia de la ruta y Pictogramas**).

6ª sesión. “¿Lo habremos logrado?”

Preguntar y reflexionar sobre lo ocurrido en la salida, prevenciones tomadas antes de salir, decisiones tomadas antes y durante la ruta y soluciones a problemas que hayan

surgido. Revisión de los vídeos e imágenes tomadas en la ruta y posteriores comentarios de estas. (**Apéndices 16, 17, 18, 19 y 20, Fotografías sobre la salida realizada**). Tras finalizar la salida se realizó un vídeo de esta con varias fotografías y vídeos recopilados.



Repaso de todo lo hecho anteriormente, entrega de la autoevaluación, coevaluación y evaluación a la propia docente y rellenar la del docente preguntándoles los ítems expuestos en la rúbrica. Entrega de carnés y diploma de expertos senderistas inclusivos. ¡Lo habéis superado!

Para finalizar, se realiza varias semanas atrás, la muestra de la actividad al aire libre en el periódico del centro, para que los demás docentes y alumnos se conciencien de cómo las personas con diferentes discapacidades pueden disfrutar de las salidas al monte y de lo que hemos disfrutado aprendiendo al aire libre. Dos alumnos de las clases lo llevarán a cabo y se publicará en la web para la posterior visualización de toda la comunidad educativa. (**Apéndices 21, 22, 23, 24, 25 y 26, Periódico del centro**)

VI. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Para comenzar, cuando se da por finalizada cada sesión se entregan las preguntas indicadas con anterioridad a los alumnos para que las respondan entre todos haciendo una puesta en común. El responsable de guardar las preguntas me las entrega al finalizar la intervención y en la evaluación las corregimos. (**Apéndices 27, 28, 29, 30 y 31, Preguntas resueltas**) Las preguntas son resueltas con cierto debate, pero llegando a una conclusión acorde a la solución que todos desean mediante un debate entre ellos.

Las respuestas al realizar la corrección son todas correctas y nos hemos dado cuenta de que conocen el senderismo como una actividad al aire libre, saben cómo organizar una

ruta en el exterior revisando el tiempo ya sea en la aplicación o mirando al cielo y revisando el recorrido previamente.

También saben hacerse responsables del calzado, de ropa adecuada y de conocer los posibles peligros que podemos encontrar en la naturaleza. Daban por hecho que el botiquín lo lleva el docente, pero ellos no llevarían uno, tras responderla se dieron cuenta que cada uno tiene diferentes necesidades y que deben llevar ellos uno a parte. Para finalizar, aprendieron que las personas con discapacidad pueden salir a la naturaleza y disfrutarla incluso más que nosotros ya que aprovechan la experiencia de mayor manera.

Durante las sesiones la complicidad, confianza, empatía y diversión fueron desarrollándose y avanzando poco a poco, puesto que eran actividades que nunca habían realizado. Aprender cosas nuevas y hacerlas por primera vez despertó en ellos gran curiosidad, también nuevas sensaciones positivas como las nombradas anteriormente pero también “negativas” como la timidez, la desconfianza en compañeros con los que nunca se ha trabajado, inseguridad y la sensación de ir perdidos por no saber que hacer en ciertos momentos. He llegado a estos resultados mediante la observación directa y el *feedback* otorgado por los alumnos en las sesiones.

En la última sesión de evaluación se realizaron las escalas y las listas de control. En total son 43 alumnos y los resultados obtenidos en la autoevaluación y la coevaluación son los siguientes: (**Apéndices 32 y 33, Ejemplos de autoevaluación y coevaluación**)

Autoevaluación

1ª pregunta. ¿Has entendido qué es el senderismo adaptado? **Siempre:** 39 alumnos. **A veces:** 3 alumnos. **Nunca:** 1 alumno.

2ª pregunta. ¿Has trabajado en equipo y ayudando a tus compañeros? **Siempre:** 31 alumnos. **A veces:** 12 alumnos. **Nunca:** 0 alumnos.

3ª pregunta. ¿Has aprendido a organizar una actividad al aire libre? **Siempre:** 28 alumnos. **A veces:** 13 alumnos. **Nunca:** 2 alumnos.

4ª pregunta. ¿Has sabido responder a los problemas o situaciones difíciles? **Siempre:** 16 alumnos. **A veces:** 25 alumnos. **Nunca:** 2 alumnos.

5ª pregunta. ¿Has comprendido mejor las dificultades que tienen las personas con discapacidad? **Siempre:** 38 alumnos. **A veces:** 4 alumnos. **Nunca:** 1 alumno.

6ª pregunta. ¿Has respetado el material? **Siempre:** 41 alumnos. **A veces:** 2 alumnos. **Nunca:** 0 alumnos.

7ª pregunta. ¿Te has divertido? **Siempre:** 26 alumnos. **A veces:** 15 alumnos. **Nunca:** 2 alumnos.

Coevaluación

Se realiza entre iguales en grupos de tres personas excepto un grupo que es de cuatro componentes. **1ª pregunta.** ¿He ayudado a mis compañeros? Con el **100%** hay 7 grupos/22 alumnos y con el **80%** hay 7 grupos/ 21 alumnos.

2ª pregunta. ¿He sido ayudado cuando lo he necesitado? Con el **100%** hay 4 grupos/12 alumnos. Con el **80%** hay 4 grupos/23 alumnos. Con el **60%** hay 3 grupos/9 alumnos. Con el **40%** hay 2 grupos/6 alumnos y con el **20%** hay 1 grupo/3 alumnos.

3ª pregunta. ¿Te has sentido arropado y animado durante la salida a la naturaleza? Con el **100%** hay 5 grupos/18 alumnos. Con el **80%** hay 6 grupos/19 alumnos. Con el **60%** hay 3 grupos/9 alumnos.

4ª pregunta. ¿Te animarías a acompañar a una persona con discapacidad al monte? Con el **100%** hay 8 grupos/25 alumnos. Con el **80%** hay 1 grupo/3 alumnos. Con el **60%** hay 5 grupos/15 alumnos.

5ª pregunta. ¿Has logrado ponerte en el lugar de una persona con discapacidad? Con el **100%** hay 6 grupos/18 alumnos. Con el **80%** hay 6 grupos/19 alumnos. Con el **60%** hay 1 grupo/3 alumnos. Con el **40%** hay 1 grupo/3 alumnos.

6ª pregunta. ¿Habéis confiado entre vosotros? Con el **100%** hay 6 grupos/19 alumnos. Con el **80%** hay 2 grupos/6 alumnos. Con el **60%** hay 3 grupos/9 alumnos. Con el **40%** hay 1 grupo/3 alumnos y con el **20%** hay 2 grupos/6 alumnos.

Posteriormente pregunté las 3 últimas preguntas a todos los alumnos y los resultados fueron estos: **¿Nos hemos divertido?** **Sí,** 35 alumnos. **No sé,** 5 alumnos. **No,** 3 alumnos. **¿Sabíais antes de hacer estas actividades que había posibilidades de que una persona sorda, ciega, o con discapacidad motriz fuera a la montaña?** **Sí,** 12

alumnos. **No sé**, 7 alumnos. **No**, 3 alumnos. Y **¿Has aprendido algo nuevo?** **Sí**, 43 alumnos.

La evaluación del docente/tutor de prácticas hacia la docente de esta intervención se realizó en el mismo día y fue entregada con el correspondiente *feedback*. (**Apéndice 34, Evaluación del docente de E.F.**) A veces confía en sus alumnos, los trata de manera adecuada haciendo que disfruten, se lo pasan bien transmitiendo los valores adecuados a la discapacidad y resolviendo los posibles problemas surgidos. Valora el riesgo y la accesibilidad al medio natural organizando el material, las sesiones adaptándose al tiempo y realiza correctamente las actividades previas a la salida a la naturaleza. Para finalizar la exposición de resultados, enunció los resultados de la evaluación formativa que se realizó tras un mes y medio después de la unidad didáctica.

1ª pregunta. ¿Qué es el senderismo inclusivo? fue resuelta correctamente respondiendo: *“El senderismo para todos”* o *“Andar con personas con discapacidad”*.

2ª pregunta. ¿Para qué sirve la Silla Joëlette? Respondieron: *“Una silla para llevar a las personas que no pueden andar”* o *“La silla sirve para llevar a personas que no pueden andar por el campo”*.

3ª pregunta. ¿Qué material se utiliza en la montaña para las personas con discapacidad visual? Contestaron: *“Las barras”* o *“Las picas de clase”*.

4ª pregunta. ¿Cómo nos podemos comunicar con una persona sorda? Respondieron: *“Con signos y con dibujos”* o *“Con lengua de signos o con dibujos que le expliquen lo que queremos decirle”*

5ª pregunta. ¿Qué riesgos o factores hay que tener en cuenta a la hora de hacer una salida a la naturaleza? Dieron respuestas como: *“El tiempo y la ropa”* o *“Lo que llevas puesto según el tiempo y por dónde vas”*

6ª pregunta. ¿Qué emociones sentiste durante la ruta? Unas cuantas respuestas fueron estas: *“Curiosidad”, “Descanso”, “Libertad”, “Inseguridad”* y *“Miedo”*.

Revisando los resultados de las evaluaciones realizadas podemos ver que solo un alumno no ha entendido qué es el senderismo adaptado a personas con discapacidad, han trabajado en equipo durante las sesiones la mayoría de ellos, pero no todos han entendido muy bien cómo realizar una actividad al aire libre. La resolución de

problemas no siempre se ha realizado con éxito, pero siempre se ha intentado solucionar las dificultades causadas, han comprendido cómo se siente una persona con discapacidad al tener tantas dificultades y a respetar el material utilizado.

Se han ayudado los unos a los otros, sintiéndose arropados y animados en la salida y la mayoría se animarían a acompañar alguna vez a una persona con discapacidad al monte. En cuanto a las emociones como la confianza entre ellos, ha habido disparidad de opiniones, sin embargo, solo 6 alumnos no han confiado en sus compañeros. La confianza entre la docente de la intervención y los alumnos ha ido mejorando desde el comienzo hasta el final del proceso. Bajo mi sorpresa 12 de los alumnos sabía de la existencia de poder llevar a las personas con discapacidad a la montaña y todos los alumnos han aprendido algo nuevo con la intervención. La diversión no es unánime entre todos los alumnos siendo que 3 de ellos dicen que no se han divertido nada y todos los demás a veces o siempre.

Para finalizar, cuando se realiza la revisión de contenidos un mes después todos los alumnos responden correctamente y los contenidos tratados anteriormente se dominan, sin haber olvidado nada de lo importante, dejando muy buenas sensaciones tanto académicamente como inter e intrapersonales.

VII. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

El contexto en el que me he encontrado para realizar la intervención ha ayudado para poder realizarlo puesto que sin el visto bueno del docente de Educación Física nada podría haber sido posible con las condiciones que el Covid-19 nos presenta actualmente. También se han presentado dificultades o limitaciones siendo así por lo nombrado anteriormente de la pandemia, las sesiones habrían sido con las personas con discapacidad. Otro punto a nombrar es que la salida del centro solo pudo ser de una hora puesto que los docentes de otras asignaturas no quisieron ceder una hora de su clase para poder hacer una salida más larga y repleta de experiencias más completas.

Como docente, el trabajo realizado me ha llevado a saber cómo tratar estos temas que son diferentes con el alumnado, a desarrollar aptitudes que no poseía como por ejemplo a lidiar con los problemas que se presentan e incluso a controlar el tiempo de cada sesión.

Para finalizar, animo a los futuros docentes y a los ya docentes de Educación Física que se animen a realizar este tipo de intervenciones con los alumnos. Son actividades sencillas que requieren poco material excepto en la salida a la naturaleza en la cual se necesita la Silla Joëlette. Realizar una actividad al aire libre sabemos que tiene su trabajo previo organizativo, pero merece la pena realizarlo porque los alumnos lo disfrutan, aprenden y agradecen cambios de rutina saliendo de las aulas en estos tiempos de pandemia.

VIII. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La realización de esta intervención ha sido muy satisfactoria y enriquecedora, pese que ha habido varios alumnos que este tema no les gustase han aprendido algo nuevo.

La elección del tema acorde con los alumnos es un poco desigual porque están acostumbrados a estar en constante movimiento y las sesiones previas a la salida están inquietos y con sensación de necesitar más puesto que no se mueven tanto como en una sesión diferente a las realizadas. La posibilidad de hacer esto con alumnos ha sido especial y si se realizara sin la situación actual sufrida por el Covid-19, mejoraría aún más porque se podría haber realizado con los alumnos y con el acompañamiento de personas con discapacidad visual, auditiva y motriz.

La consecución de objetivos es la parte fundamental de las conclusiones, aquí es dónde se ve reflejado lo obtenido mediante la intervención. El primer objetivo se cumple debido a que con la parte del material y experiencias del marco teórico se muestra cómo es posible y posteriormente con la intervención con escolares. El segundo se ve reflejado durante toda la intervención, siendo ellos mismos los protagonistas en

simulación de las propias personas con discapacidad. El tercero es conseguido puesto que el trabajo quiere hacer ver que todos podemos disfrutar el medio natural independientemente de nuestras capacidades y haciéndolo posible. El cuarto es concienciar a todos los docentes los beneficios que tiene educar fuera del aula, mostrándose en el marco teórico, tanto en el apartado de beneficios como en el de interdisciplinariedad. Para finalizar, el último objetivo se ha conseguido aumentando las experiencias a partir de la realizada y el conocimiento a través del marco teórico específico.

Las recomendaciones que proporciono son que se realice si es posible en un pabellón las sesiones previas a la salida para un mayor control del conocimiento previo a la salida y se animen a realizarlo. Aumenta las relaciones entre el docente y el alumnado, empatizan, se ponen en el lugar del otro aportando muchos beneficios saliendo de clase y sobre todo conocer nuevos materiales para poder realizar salidas con los alumnos que nunca salen del aula.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFOE. (2006). *Necesidades Educativas Especiales*. Sevilla: AFOE.
https://oswaldoguaman.weebly.com/uploads/8/1/8/0/81804460/temario_nee_manual.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). Estrategias de Evaluación Formativa. *Evaluación Formativa*. Agencia Educación. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-ev-formativa.pdf>
- Alcaraz, V. (2020). *Guía Didáctica: Montaña para tod@s. Deporte Inclusivo: Programación Didáctica para Federados y Técnicos*. FEDME. Recuperado de https://issuu.com/bibliotecafedme/docs/fedme-guia-monta_ismoinclusivo_1_fa10d8fc3dd48d
- Archilla-Prat, M., & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Si quiero, puedo. Saltando la brecha de educación en la naturaleza en Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, (506), 60-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260799>
- Arribas, H. F. & Fernández, D. (2015). El deporte adaptado. Un puente entre escuela y sociedad. En Nuria Mendoza. (Coord.), *Deporte adaptado y escuela inclusiva* (pp. 44-53). Barcelona: Graó.
- Arribas, H. F. (2019, noviembre). Senderos Escolares: hacia un aula-naturaleza inclusiva. *Aula* 288, pp. 17-21. Recuperado de <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/12/2249.pdf>
- Arribas, H. F. & Fernández, D. (2015). Senderos escolares inclusivos. En Higinio Arribas. (Ed.), *Deporte adaptado y escuela inclusiva* (pp. 93-106). Barcelona: Graó.
- Arribas, H. F., Fernández, D., & González, J. (2018, septiembre-octubre). Senderismo Inclusivo: Accesibilidad al medio natural en Castilla y León. *EmásF, Revista Digital de Educación Física* (54), 41-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6571087>

- Becker, D., Eisenstein, J., Fleury, L., Martins, J., Solé, D., Ting, E., ... Resende, V. (2019). Beneficios de la Naturaleza en el Desarrollo de Niños y Adolescentes. *Manual de Orientación, Grupo de trabajo en Salud y Naturaleza*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Beneficios%20de%20la%20Naturaleza%20en%20el%20Desarrollo.pdf>
- Caballero, P. J., Domínguez, G., Parra, M., & Pérez, R. (2008). Actividades de cooperación compleja: escucha, aporta y ayuda. *WordPress*. Recuperado de https://sportagus.files.wordpress.com/2008/08/actividades_coopeacion_compleja.pdf
- Caballero, P. J. (2012, noviembre-diciembre). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de cooperación simple. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (19), 99-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4122561>
- Cabrera, M^a. L. (2011, abril). Diversidad en el aula. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, (41), 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf
- Ceballos, D., Conde, L., López, F., Del Río, J. L., Ortega, F., & Funes, J. A. (2012 noviembre-diciembre). El senderismo. Una actividad física saludable para las personas mayores. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (19), 8-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4122500.pdf>
- CRA Los Almendros. (2021, 24 de marzo). Senderismo con discapacitados. *El Pregonero Escolar*. Recuperado de <http://cralosalmendros.com/copia/index.htm>
- Criado, L, M^a., Fernández, M., Gómez, I., Ibáñez, M. A. & Maestre, J, M. (2019). El manejo de la barra direccional en montaña. En Juan Manuel Maestre. (Ed.), *Cordabarras y Sherpajoëttes. Una aproximación al Montañismo Inclusivo* (pp. 109-124). Alicante: Cuentamontes.
- Criado, L, M^a., Fernández, M., Gómez, I., Ibáñez, M. A. & Maestre, J, M. (2019). La Silla Joelëtte. En Marcelino Fernández. (Ed.), *Cordabarras y Sherpajoëttes. Una aproximación al Montañismo Inclusivo* (pp. 125-132). Alicante: Cuentamontes.

- Criado, L, M^a., Fernández, M., Gómez, I., Ibáñez, M. A. & Maestre, J, M. (2019). Testimonios de uno y otro lado. En Juan Manuel Maestre. (Ed.), *Cordabarras y Sherpajoelettes. Una aproximación al Montañismo Inclusivo* (pp. 161-170). Alicante: Cuentamontes.
- Criado, L, M^a., Fernández, M., Gómez, I., Ibáñez, M. A. & Maestre, J, M. (2019). *Cordabarras y Sherpajoelettes. Una aproximación al Montañismo Inclusivo*. Alicante: Cuentamontes.
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Delgado-Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Federación Andaluza de Montañismo. (2021, 3, junio). *El montañismo inclusivo tras el convenio de colaboración rubricado por la FAM y la FADEC*. [FAM]. Recuperado de <http://www.fedamon.com/index.php/varias-noticias/2546-el-montanismo-se-hace-mas-inclusivo-tras-el-convenio-de-colaboracion-rubricado-por-la-fam-y-la-fadec>
- FEDME. (1996). *Manual de Senderismo*. Comité de Senderos de la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada. Recuperado de <https://www3.uji.es/~sidro/personal/EI%20manual%20de%20senderismo.pdf>
- FDMECyL. (2011). *Manual de Senderos*. Recuperado de <http://senderismocastillayleon.com/wp-content/uploads/Manual-de-Senderos-FDMECyL-Edicin-20111.pdf>
- Fernández, J. (2016, 28 de enero). Las actividades físicas en el medio natural en Educación Física en la etapa de Primaria. El senderismo. *Efdeportes.com, Revista Digital*, 20 (213), 1-1. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd213/actividades-en-el-medio-natural-senderismo.htm>
- Freire, H. (2013). *Educar en verde, ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Gobierno de España. (2014). *LOMCE. Paso a paso: Atención a la diversidad en la Educación Primaria*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:99b22cf2-ef7f-40dd-bfcd-9520beead9e6/lomced-pasoapaso-primaria-diversidad-v4.pdf>

- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, F., & Ondategui, S. (2012). *Informe sobre la ceguera en España*. Recuperado de https://www.seeof.es/archivos/articulos/adjunto_20_1.pdf
- Gómez, V., Gómez, V., & Mediavilla, L. (2020, 31 de mayo). El medio natural y la metodología experiencial como recursos educativos. *Ágora para la educación física y el deporte*, (22), 220-234. Recuperado de <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/download/4360/3674>
- Gómez-López, A. (2008, mayo) El senderismo. Actividad física organizada en el medio natural. *Revista Wanceulen E.F. Digital*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2166/b15349822.pdf?sequence=1>
- Gómez-Pawelek, J. (2007). El Aprendizaje Experiencial. *Facultad de Psicología, Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones*. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_L ECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf
- Gragera, R., Cano, I., Asenjo, Á. L., Gigante, C., Francisco, C. & Megías, F. (2016). Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje. *Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad de la UAH*. Recuperado de <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/guia-orientacion-discapacidad.pdf>
- Guillén, R., Lapetra, S., & Peñarrubia, C. (2016, febrero). Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica?. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 27-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163044427004.pdf>
- Hernández, F. J. (2015). *El deporte para las personas con discapacidad. Los retos de la adaptación y la inclusión deportiva*. Barcelona: EDITTEC.
- Hernández, F. J. (2000). La educación física, el deporte y la diversidad en Secundaria. *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*, (60), 6-12. Recuperado de <https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2021/01/Apunts-060-CAST.pdf>
- Holubec, E. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Ediciones Paidós Ibérica SA, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en

1994) <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Ibor, E., & Julián, J. A. (coords.). (2016). El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar. Recuperado de [https://www.montanasegura.com/PDF/Proyecto Interdisciplinar MS 2016.pdf](https://www.montanasegura.com/PDF/Proyecto_Interdisciplinar_MS_2016.pdf)

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experiences As The Source Of Learning And Development. Case Western Reserve University*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/235701029 Experiential Learning Experiences As The Source Of Learning And Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experiences_As_The_Source_Of_Learning_And_Development)

López- Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, Á., ... Barba, J. J. (2017). Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. *Buenas Prácticas Docentes*. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5999/Libro%20ULE%20Buenas%20Prácticas%20Docentes%20López-Pastor%20%26%20Pérez-Pueyo%20coord.%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>

Mariano, J., Martín, M., & Pérez-Brunicardi, D. (2018, septiembre-octubre). Primeros auxilios en educación física en la naturaleza. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, (54), 74-88. Recuperado de [https://emasf.webcindario.com/Primeros auxilios y accidentes enEF en la Naturaleza.pdf](https://emasf.webcindario.com/Primeros_auxilios_y_accidentes_enEF_en_la_Naturaleza.pdf)

Miguel-Aguado, A. (2006). La formación en las actividades físicas en el medio natural. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 61-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4790885.pdf>

MINEDUC. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia. Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Auditiva*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Discapacidad-Auditiva.pdf>

- Montaña Para Todos. (19 de febrero de 2021). *Donde viajan dos: ascenso al Teide* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7eo-B4DcbWA>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Discapacidad y Salud*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Ortega, E. (2009, enero). Diversidad en el aula de Educación Física. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/EDUARDO_ORTEGA_2.pdf
- Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares. Concepto y alcances en el marco teórico de la integración escolar. *Revista Argentina de Psicología*, (59), 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057954>
- Pérez-Brunicardi, D. (2020, febrero). Aprender fuera del aula en Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, (506), 1-1. Recuperado de https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAA AAAAEAMtMSbF1CTEAAmMDM2MLS7Wy1KLizPw8WyMDIwMDI0NLtbz8lNQ QF2fb0ryU1LTMvNQUkJLMtEqX_OSQyoJU27TEnOJUtdSk_PxsFJPiYSYAAGStaSRjAAAAWKE
- Pérez-Brunicardi, D., López-Pastor, V. M., & Iglesias-Sanz, P. (coords.). (2004). *La atención a la diversidad en Educación Física*. Segovia: Wanceulen.
- Real Academia Española. (2020). *Diversidad*. Recuperado de <https://dle.rae.es/diversidad>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- REEFNAT. (2020). *Manifiesto por una Educación activa al aire libre, Compensando la educación confinada, digitalizada y sedentaria*. Recuperado de <https://www.educacionynaturaleza.com/manifiesto-educacion-alairelibre>
- RTVE, Onza Entertainment Fisherman Media. (2020). *Dónde viajan dos*. [serie de televisión]. Madrid: RTVE. Recuperado de <https://www.rtve.es/m/alcarta/videos/donde-viajan-dos/donde-viajan-dos-canarias/5681312/>

- Sánchez Bañuelos, F. (1989). *Bases para una didáctica de la E.F. y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sosa, L. M. (2009). Educación Física y Discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (9), 7-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900290>
- UNIR. (2020, 21 de febrero). Discapacidad motora en el aula: tipos y necesidades educativas especiales del alumnado. *UNIR Revista*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/discapacidad-motora-en-el-aula/>
- Universidad de Valladolid. (2020/2021). *Adaptación del Proyecto/Guía 2020-2021 docente de la asignatura TFG en Nueva Normalidad*. Recuperado de [https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/1371589/mod_folder/content/0/Proyecto_%20Docente%20TFG Primaria %2020 21 dftvo.pdf?forcedownload=1](https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/1371589/mod_folder/content/0/Proyecto_%20Docente%20TFG%20Primaria%202020%2021_dftvo.pdf?forcedownload=1)
- Vásquez, Á. (2019, 10 de abril). Ejercicios físicos al aire libre y su práctica en espacios naturales. Una aproximación a la actividad física ecológica para la salud de las personas. *Revista Arjé*, 13(24), 454-471. Recuperado de <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj24/art26.pdf>
- Verdugo, J. A. (24 de marzo de 2021). *Senderismo y Discapacidad* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jXUofKLDYQs>

X. APÉNDICES

APÉNDICE 1. CRONOGRAMA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	2	3 SESIÓN 1 10-11: CIEGOS 12:30-13:30: CIEGOS	4 SESIÓN 2 9-10: SORDOS	5 SESIÓN 2 13-14: SORDOS
8	9	10 SESIÓN 3 10-11: MOV. REDUCIDA 12:30-13:30: MOV. REDUCIDA	11 SESIÓN 4 9-10: SIMULACIONES DE MATERIAL	12 SESIÓN 4 13-14: SIMULACIONES DE MATERIAL
15	16	17 SESIÓN 5 10-11: SALIDA A LA NATURALEZA 12:30-13:30: SALIDA A LA NATURALEZA	18 SESIÓN 6 9-10: EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES	19 SESIÓN 6 13-14: EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Cronograma detallado de las sesiones y los días que se han realizado del mes de marzo.

(Fuente: elaboración propia)

APÉNDICES 2, 3, 4, Y 5. EVALUACIONES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Apéndice 2.

	Siempre	A veces	Nunca
¿Has entendido qué es el senderismo adaptado?			
¿Has trabajado en equipo y ayudado a tus compañeros?			
¿Has aprendido a organizar una actividad al aire libre?			
¿Has sabido responder a los problemas o situaciones difíciles?			
¿Has comprendido mejor las dificultades que tienen las personas con discapacidad?			
¿Has respetado el material?			
¿Te has divertido?			

Autoevaluación que se entrega al alumnado.

(Fuente: elaboración propia)

Apéndice 3.

	1	2	3	4	5
¿He ayudado a mis compañeros?					
¿He sido ayudado cuando lo he necesitado?					
¿Te has sentido arropado y animado durante la salida a la naturaleza?					
¿Te animarías a acompañar a una persona con discapacidad al monte?					
¿Has logrado ponerte en el lugar de una persona con discapacidad?					
¿Habéis confiado entre vosotros?					

Coevaluación entregada al alumnado.

(Fuente: elaboración propia)

Apéndice 4.

Las preguntas son: ¿Nos hemos divertido?, ¿Sabíais antes de hacer estas actividades que había posibilidades de que una persona sorda, ciega o con discapacidad motriz fuera a la montaña? y ¿Has aprendido algo nuevo?

6ºA	PREGUNTAS (1, 2 y 3)	SÍ	NO SÉ	NO
(Nombre de cada alumno)				
6ºB	PREGUNTAS (1, 2 y 3)	SÍ	NO SÉ	NO
(Nombre de cada alumno)				

Evaluación del docente hacia todos y cada uno de cada clase, acorde con las preguntas dadas anteriormente.

(Fuente: elaboración propia)

Apéndice 5.

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	Observaciones
¿Confía en los alumnos?				
¿Trata de manera adecuada a los alumnos?				
¿Hace que los alumnos se lo pasen bien y disfruten?				
¿Transmite los valores necesarios adecuados a la discapacidad?				
¿Valora el riesgo y la accesibilidad de la salida a la naturaleza?				
¿Ha sabido responder a las situaciones conflictivas o problemas surgidos?				
¿Es organizado/a con las sesiones y el material?				
¿Trata correctamente la gestión del tiempo?				
¿Realiza actividades adaptadas y apropiadas antes de salir a la naturaleza?				

Evaluación del profesor Educación Física hacia la docente que aplica la unidad didáctica.

(Fuente: elaboración propia)

**APÉNDICES 6, 7, 8 Y 9. FOTOGRAFÍAS DE LA EVALUACIÓN
*PALITOS CON NOMBRE.***

Apéndice 6.



Fotografía de la evaluación en el patio interior.

(Fuente: elaboración propia)

Apéndice 7.



Fotografía de la evaluación realizada dentro del pabellón.

(Fuente: elaboración propia)

Apéndice 8.



Detalle de a taza dónde se sitúan los palitos con nombre en el pabellón.

(Fuente: elaboración propia)

Apéndice 9.



Fotografía desde arriba del recipiente en el patio.

(Fuente: elaboración propia)

APÉNDICE 10. PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS UNIDAD DIDÁCTICA.

PREGUNTAS PARA LAS SESIONES:

1ª ¿Es el senderismo una actividad al aire libre?

- a) Verdadero
- b) Falso

2ª ¿Cómo organizarías una salida al monte con tu familia?

- a) Salir y ya con ropa cómoda.
- b) Decírselo y salir.
- c) Decírselo, revisar el tiempo en una aplicación o mirando el cielo, ponerse ropa acorde con él y planificar la ruta antes de salir.

3ª ¿Si ves el cielo nublado, qué tipo de calzado usarías para salir?

- a) Chancas.
- b) Deportivas.
- c) Botas de montaña.

4ª ¿Si el día de antes ves el suelo mojado y el tiempo marca que mañana va a llover, que haces?

- a) Salir bien preparado, con ropa impermeable.
- b) Salir con un paraguas.
- c) Salir con ropa cómoda, pero sin paraguas ni chubasquero.

5ª ¿Hay peligros en la naturaleza?

- a) Sí, siempre pero no son relevantes.
- b) No, nunca.
- c) Sí, los hay y se debe ir preparado.

6ª ¿Es obligatorio llevar un botiquín en la mochila durante las salidas?

- a) ¿Para qué?
- b) Solo lo debe llevar el profesor.
- c) Todos tenemos que llevar uno personal y el profesor otro de emergencia.

7ª ¿Pueden las personas con discapacidad disfrutar de la naturaleza tanto o más que nosotros?

- a) ¡Por supuesto!
- b) No lo creo así. (Si marcas esta, explica el porqué)
- c) Incluso más, ya que pocas veces salen.

Preguntas que se entregan al final de cada sesión para responder entre todos.

(Fuente: elaboración propia)

APÉNDICE 11. ACCIONES MUDAS.

ACCIONES MUDAS:

-Vas por la montaña y de repente ves un río, tienes que saltarlo por encima de unas piedras grandes, pero al saltar la última te mojas un pie.

-Vas por un sendero muy oscuro apartando ramas y de repente oyes un ruido extraño y echas a correr. Te persigue un jabalí.

-Tu compañero se ha hecho una herida en el brazo y vas a curarle.

-Ves que un compañero ciego se va a tropezar con la raíz de un árbol y corres a prevenirlo advirtiéndolo antes de que caiga.

-Ves un ave volar en círculos y emocionado avisas a tu compañero para que los vea el también.

-Miras al cielo antes de salir de ruta con tus compañeros y ves que está nublado, coges el chubasquero y las botas antes de salir de casa.

Acciones que deben realizar con lengua de signos inventada por ellos.

(Fuente: elaboración propia)

APÉNDICES 12 Y 13. MAPAS.

Apéndice 12.



Mapa de la ruta a seguir.

(Fuente: elaboración propia)

Apéndice 13.



Complicaciones con conos, picas y aros.

(Fuente: elaboración propia)

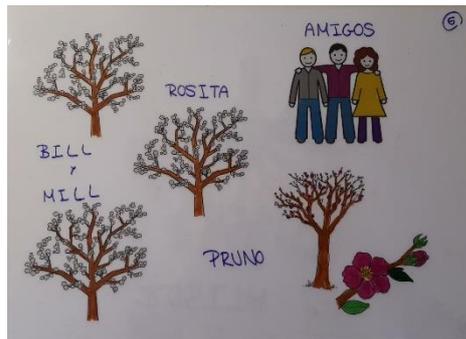
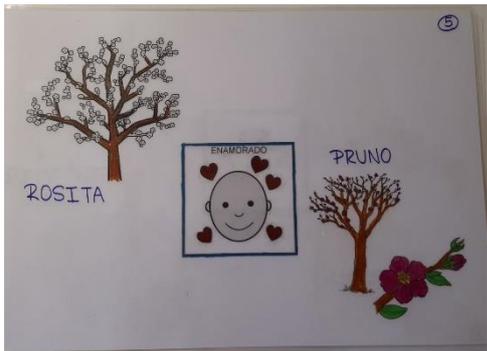
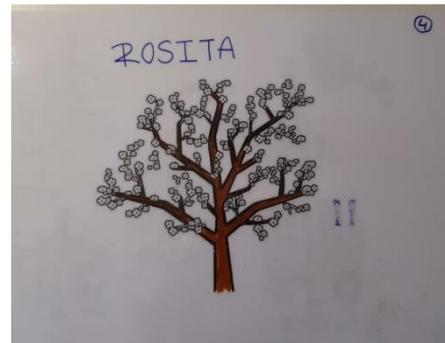
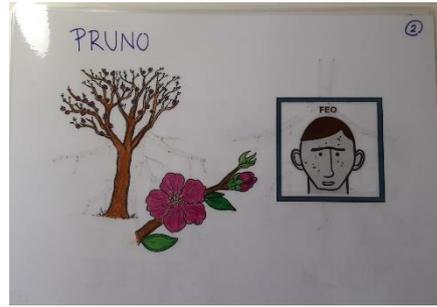
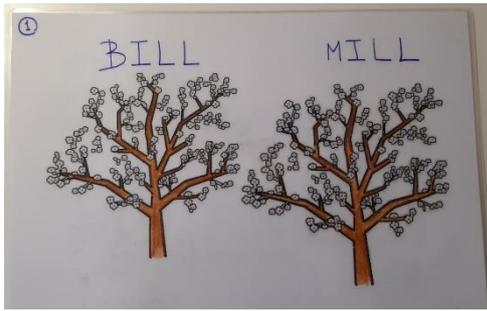
APÉNDICE 14. HISTORIA DE LA RUTA.

La historia es contada así: Había una vez dos almendros muy altos y robustos llamados Bill y Mill que siempre jugaban juntos durante todo el año y al lado de ellos estaba el señor Pruno. Llegó la primavera y los árboles florecieron.

Bill y Mill miraban sus flores blancas orgullosos y presumían: Mira Bill que flores más grandes y... ¡Qué bonitas! Seremos los que más molemos del mirador. Pruno es un árbol parecido pero diferente en las hojas de sus flores, puesto que son rosas. Pruno escuchaba la conversación y les dijo: Mirad que bonitas las mías, son rosas. Bill y Mill se rieron burlándose de él: Es un chico y tiene las flores rosas, menudo pringado. De pronto apareció Rosita, la almendra más guapa del mirador, pero aún no tenía flores y se enamoró perdidamente de Pruno: ¡Qué flores más bonitas Pruno! Bill y Mill trataron de convencer a Rosita de que era feo: Fíjate en nosotros y no en él, ¡que es rosa! Rosita les dijo: Pruno tiene las flores rosas porque es distinto a vosotros y no por ello tiene que ser feo, ¡a mí me gusta! Bill y Mill se dieron cuenta de que Rosita era una almendra sensata y decidieron hacerle caso: Perdona Pruno, todos los árboles somos diferentes y no por ello debemos discriminarte. ¿Amigos?

(Fuente: elaboración propia)

APÉNDICE 15. PICTOGRAMAS DE LA HISTORIA.



(Fuente: elaboración propia)

APÉNDICES 16, 17, 18, 19 Y 20, FOTOGRAFÍAS SOBRE LA SALIDA REALIZADA

Apéndice 16



Fotografía de colocación del pañuelo a las alumnas.

(Fuente: elaboración por el tutor de prácticas)

Apéndice 17



Fotografía de las explicaciones anteriores a la realización.
(Fuente: elaboración por el tutor de prácticas)

Apéndice 18



Fotografía sobre la realización del trayecto con la Silla Joëlette.

(Fuente: elaboración por el tutor de prácticas)

Apéndice 19



Fotografía del recorrido rodeando el aro situado en el suelo.

(Fuente: elaboración por el tutor de prácticas)

Apéndice 20



Fotografía del seguimiento del mapa y cruce de peatones con la Silla Joëlette.

(Fuente: elaboración por el tutor de prácticas)

APÉNDICES 21, 22, 23, 24, 25 Y 26, PERIÓDICO DEL CENTRO.

Apéndice 21



Entrada del Periódico: “El Pregonero”

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

Apéndice 22

El Pregonero^{escolar}

Periódico Digital - CRA Los Almendros - La Lastrilla - Segovia - España

EDITORIAL CURSOS 2.006-2.010 CURSOS 2.011-2.015 CURSOS 2.016-2.020 VIDEOS

En educación física la profesora de prácticas, Marta, nos dijo que íbamos a hacer una salida para simular una salida con personas discapacitadas.



Teníamos que traer un botiquín con mascarillas, tiritas y otras cosas que viéramos necesarias. También unos auriculares y un pañuelo para taparnos los ojos.

Tras enseñarnos como es un botiquín básico, Marta nos presentó a Darío, que es su profesor de la UVA.

Entrada de periódico con fotografía de los alumnos realizando la actividad.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

Apéndice 23

El Pregonero^{escolar}

Periódico Digital - CRA Los Almendros - La Lastrilla - Segovia - España

EDITORIAL CURSOS 2.006-2.010 CURSOS 2.011-2.015 CURSOS 2.016-2.020 VIDEOS

Darío nos enseñó el recorrido que íbamos a hacer, y lo que más me gustó... la silla Joëlette. Nos contó lo satisfactorio que era poder ayudar a subir a una montaña a alguien que por sí solo no puede.



Nos pusieron en grupos de tres por orden de lista.
Para la silla había un zig zag con conos y detrás un aro para darle la vuelta.

Entrada con fotografía de un alumno siendo llevado en la Silla Joëlette.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

Apéndice 24

El Pregonero^{escolar}

Periódico Digital - CRA Los Almendros - La Lastrilla - Segovia - España

EDITORIAL CURSOS 2.006-2.010 CURSOS 2.011-2.015 CURSOS 2.016-2.020 VIDEOS

La silla tenía una rueda para poder pasar por todos los lados y los que la llevan tienen unas varas para llevarla. Hay que hacer equilibrio para que no se caiga. La pueden llevar dos como mínimo, pero se pueden tirar hasta cinco. Nosotros solo tirábamos dos.



Para los que hacían de ciegos había el mismo zig zag y dos conos con una barra para saltar.

Entrada de periódico sobre la explicación de la Silla Joëlette.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

Apéndice 25

El Pregonero escolar

Periódico Digital - CRA Los Almendros - La Lastrilla - Segovia - España

EDITORIAL CURSOS 2.006-2.010 CURSOS 2.011-2.015 CURSOS 2.016-2.020 VIDEOS

Lo de los ciegos consistía en que tres se sujetaban a una barra con los ojos vendados y los demás les guiaban oralmente. No los podías tocar y así tenían que hacer el zig zag y saltar, pero al saltar algunos que otros se llevaban la barra.



En otra parte del recorrido Marta nos contó una historia y en esa historia unos tenían que vendarse los ojos y otros tenían que ponerse unos auriculares para simular que eran sordos.

La salida nos gustó a todos, o por lo menos a mí. Nos lo pasamos muy bien.

Entrada de periódico con fotografía que muestra la simulación de la barra direccional.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

Apéndice 26



The image shows a digital newspaper page titled "El Pregonero escolar". At the top, there are logos for "CRA Los Almendros" and the newspaper title. Below the title is a navigation menu with buttons for "EDITORIAL", "CURSOS 2.006-2.010", "CURSOS 2.011-2.015", "CURSOS 2.016-2.020", and "VIDEOS". The main content area features a video player with a thumbnail showing people walking. Below the video, there is text describing an activity and a link to watch the video.

Periódico Digital - CRA Los Almendros - La Lastrilla - Segovia - España

EDITORIAL CURSOS 2.006-2.010 CURSOS 2.011-2.015 CURSOS 2.016-2.020 VIDEOS

En otra parte del recorrido Marta nos contó una historia y en esa historia unos tenían que vendarse los ojos y otros tenían que ponerse unos auriculares para simular que eran sordos.

La salida nos gustó a todos, o por lo menos a mí. Nos lo pasamos muy bien.

[Aquí puedes ver un vídeo](#)

Senderismo y discapacidad

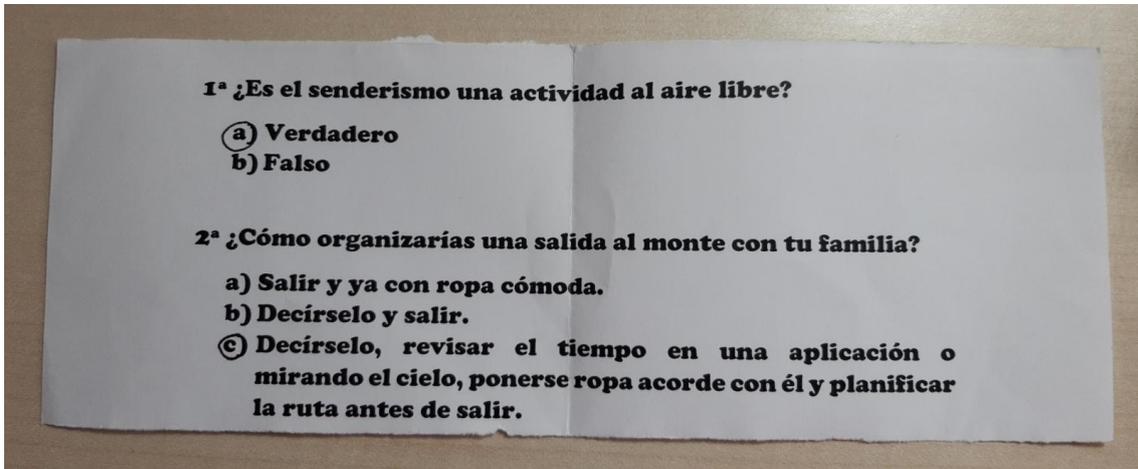
Sergio y Santiago
6ºA Primaria, La Lastrilla.

Entrada de periódico adjuntando el vídeo realizado sobre la salida.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

APÉNDICES 27, 28, 29 Y 30, PREGUNTAS RESUELTAS.

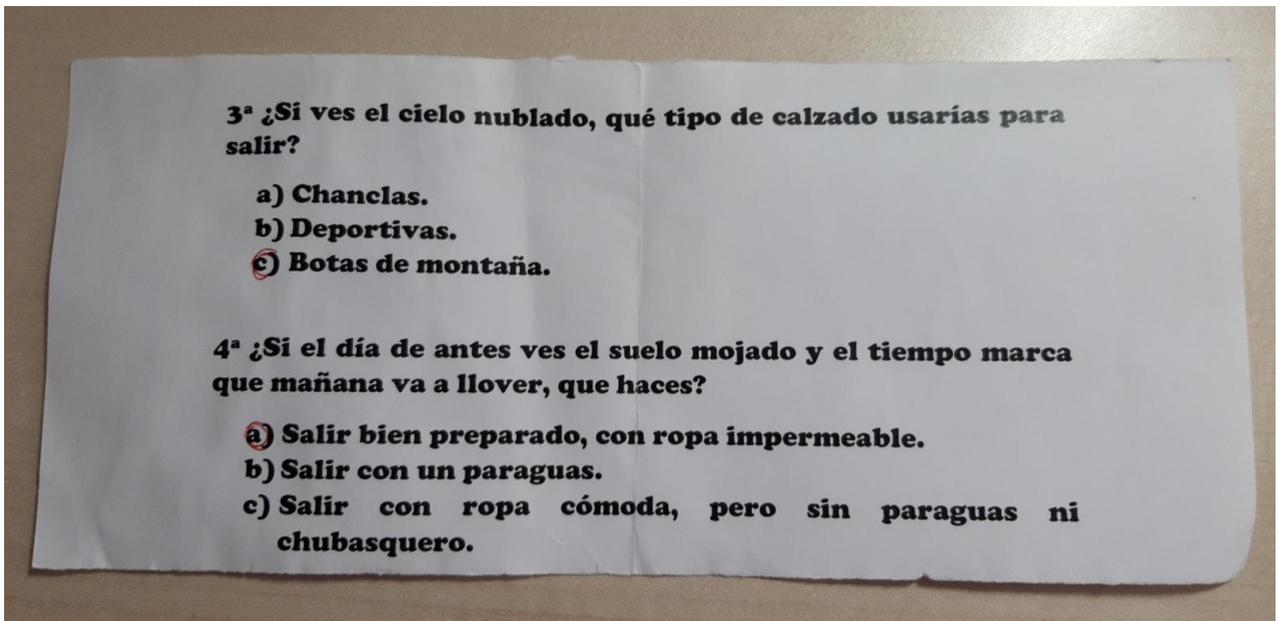
Apéndice 27



Fotografía de las preguntas 1 y 2 resueltas.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

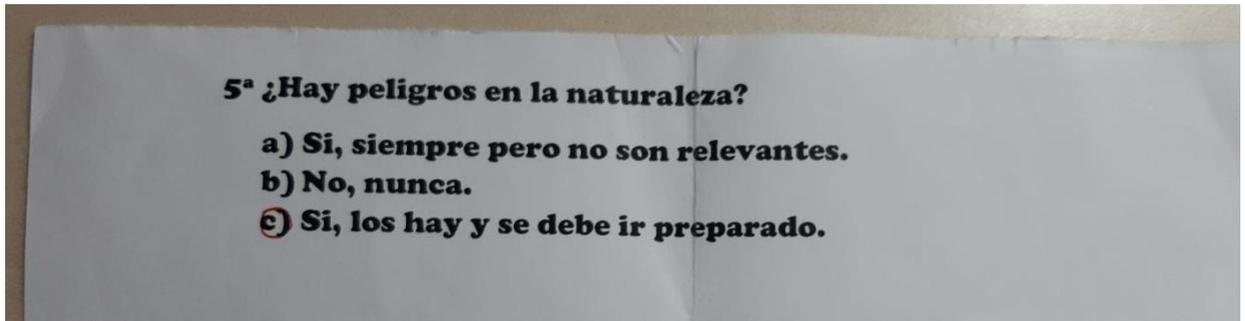
Apéndice 28



Fotografía de las preguntas 3 y 4 resueltas.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

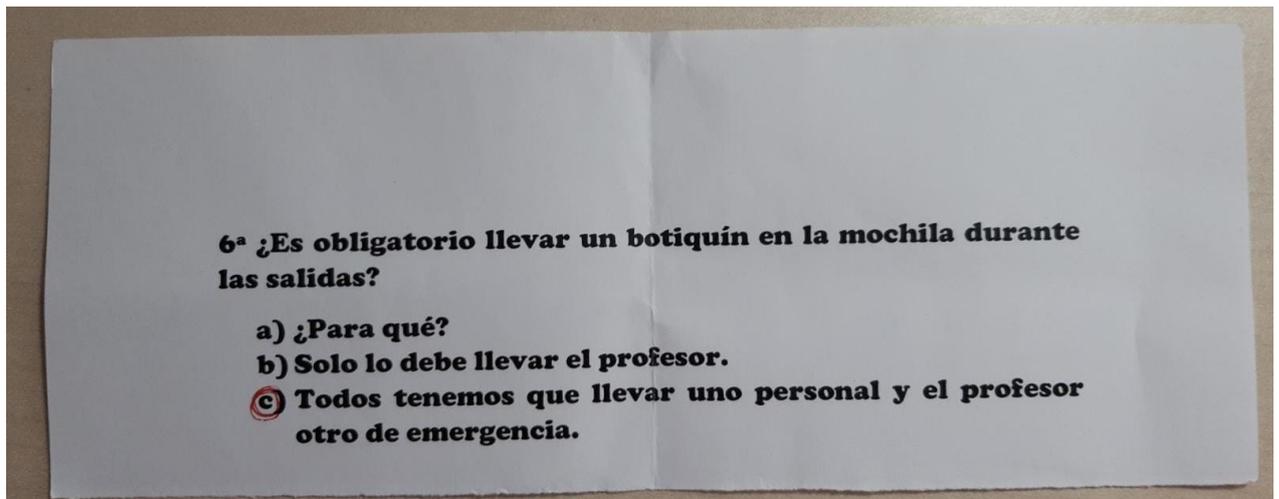
Apéndice 29



Fotografía de la pregunta 5 resuelta.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

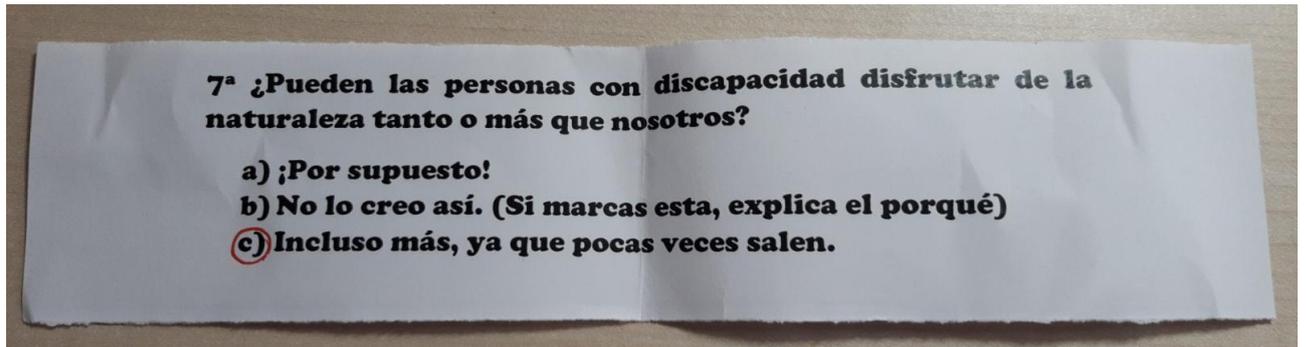
Apéndice 30



Fotografía de la pregunta 6 resuelta.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

Apéndice 31



Fotografía de la pregunta 7 resuelta.

(Fuente: elaboración por parte de los alumnos)

APÉNDICES 32 Y 33, EJEMPLOS DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

Apéndice 32

	Siempre	A veces	Nunca
¿Has entendido qué es el senderismo adaptado?		X	
¿Has trabajado en equipo y ayudado a tus compañeros?	X		
¿Has aprendido a organizar una actividad al aire libre?		X	
¿Has sabido responder a los problemas o situaciones difíciles?		X	
¿Has comprendido mejor las dificultades que tienen las personas con discapacidad?	X		
¿Has respetado el material?	X		
¿Te has divertido?		X	

Fotografía de un ejemplo de autoevaluación hacia el alumnado.

(Fuente: realizado por un alumno, anónimo)

Apéndice 33

Los gunko POP	1	2	3	4	5
¿He ayudado a mis compañeros?					X
¿He sido ayudado cuando lo he necesitado?				X	
¿Te has sentido arropado y animado durante la salida a la naturaleza?				X	
¿Te animarías a acompañar a una persona con discapacidad al monte?					X
¿Has logrado ponerte en el lugar de una persona con discapacidad?			X		
¿Habéis confiado entre vosotros?					X

Fotografía de la coevaluación rellena por cuatro alumnos.

(Fuente: realizada por los alumnos, anónimos)

APÉNDICE 34, EVALUACIÓN DEL DOCENTE DE E.F.

EVALUACIÓN DOCENTE E.F.

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	Observaciones
¿Confía en los alumnos?		X		
¿Trata de manera adecuada a los alumnos?	X			
¿Hace que los alumnos se lo pasen bien y disfruten?	X			
¿Transmite los valores necesarios adecuados a la discapacidad?	X			
¿Valora el riesgo y la accesibilidad de la salida a la naturaleza?	X			
¿Ha sabido responder a las situaciones conflictivas o problemas surgidos?	X			
¿Es organizado/a con las sesiones y el material?	X			
¿Trata correctamente la gestión del tiempo?	X			
¿Realiza actividades adaptadas y apropiadas antes de salir a la naturaleza?	X			

Fotografía de la evaluación hacia la docente que realiza esta intervención.

(Fuente: realizado por el docente de Educación Física)