

Facultad de educación de Palencia

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**DESCRIPCIÓN, EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA
DEL PROYECTO EUROPEO DISENTANGLING INCLUSION IN
PRIMARY PHYSICAL EDUCATION (DIPPE)**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA/MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

AUTORA: CRISTINA MERINO MONTOYA

TUTOR: LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ

PALENCIA, 2021

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado está basado en la iniciación a la investigación del proyecto europeo DIPPE. Este proyecto trata la inclusión dentro del área de la Educación Física. El objetivo principal que se busca es llevar a la práctica los recursos y estrategias que este proyecto proporciona para lograr la inclusión y que sean evaluados y ofrecer propuestas de mejora como futura docente especialista de esta área. Para ello, se ha aprovechado el periodo de prácticas en un centro público en la provincia de Palencia y los resultados desde el punto de vista como futura docente han sido positivos, cumpliendo así que los objetivos que el proyecto tiene establecidos se cumplan. Sin embargo, debemos tener en cuenta que es un proyecto europeo y descubrir, así, si tiene la misma efectividad en todas las circunstancias de todos los lugares para los que está diseñado.

Palabras clave

Proyecto DIPPE, inclusión, Educación Física, recursos y estrategias

Abstract

This Final Degree Project is based on the initiation to research of the European project DIPPE. This project deals with inclusion within the area of Physical Education. The main objective that is sought is to put into practice the resources and strategies that this project provides to achieve inclusion and that they are evaluated and offer proposals for improvement as a future specialist teacher in this area. For this, the internship period in a public center in the province of Palencia has been used and the results from the point of view as a future teacher have been positive, thus fulfilling the objectives that the project has established are met. However, we must bear in mind that it is a European project and discover, thus, if it has the same effectiveness in all circumstances of all the places for which it is designed.

Key words

Project DIPPE, inclusión, Physical Education, resources and strategies

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN.....	6
1. JUSTIFICACIÓN.....	9
2. OBJETIVOS	12
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
3.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU ORIGEN EN ESPAÑA.....	13
3.2. LA INCLUSIÓN EN LA NORMATIVA ESPAÑOLA ACTUAL	15
3.3. ORIGEN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)	16
3.3.1. Diseño Universal (DU)	16
3.3.2. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	16
3.4. MODELOS DE INCLUSIÓN.....	18
3.5. PROYECTO DIPPE.....	19
4. METODOLOGÍA.....	21
4.1 FAMILIARIZACIÓN CON LA PÁGINA WEB	21
4.2. ENTREVISTA CON UNO DE LOS COLABORADORES	21
4.3. PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS RECURSOS Y ESTRATEGIAS	22
4.3.1. Contextualización.....	22
4.3.2. Aplicación de los recursos y estrategias	24
4.4. OBSERVACIÓN DIRECTA DE LA PUESTA EN PRÁCTICA	24
5. PRESENTACIÓN DE DATOS.....	26
5.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RECURSOS Y ESTRATEGIAS DE LA WEB	26
5.1.1. Atención y concentración.....	27
5.1.2. Social, emocional y relacional.....	28

5.1.3. Habilidades motoras gruesas y finas	29
5.1.4. Capacidades físicas.....	31
5.1.5. Condiciones crónicas	31
5.1.6. Comunicación verbal y no verbal	32
5.1.7. Sensorial	33
5.2. REFLEXIONES SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA.....	34
5.3. PROPUESTAS DE MEJORA	38
6. CONCLUSIONES.....	40
7. BIBLIOGRAFÍA.....	42
8. ANEXOS	44
8.1. ANEXO 1.....	44
8.2. ANEXO 2.....	45

0. INTRODUCCIÓN

El tema que se va a tratar a lo largo de mi Trabajo de Fin de Grado es el de la inclusión educativa, en concreto, en el área de la Educación Física. En este concepto de inclusión, tal y como nos lo indican Simón y Echeita (2013, pp. 33–65), “nos encontramos con una falta de concreción de este constructo, lo que lo convierte en un concepto elusivo y controvertido”.

A pesar de este amplio abanico de definiciones sobre el concepto inclusión y su falta de concreción, nosotros vamos a trabajar sobre la definición que nos marca el Proyecto DIPPE (2021):

La inclusión se entiende como un sentido de pertenencia, que incluye sentirse respetado, valorado por lo que es, sentir un nivel de energía de apoyo y compromiso de los demás. Esto significa que la diversidad se valora y promueve dentro de las comunidades de aprendizaje. (Traducción automática facilitada por Google Chrome del texto original en inglés)

En este trabajo vamos a realizar un proyecto de iniciación a la investigación educativa basado en el análisis, evaluación y propuestas de mejora sobre el nuevo proyecto europeo *Disentangling Inclusion in Primary Physical Education* (en adelante DIPPE, en español Desenredar la Inclusión en Educación Física en Educación Primaria).

El proyecto DIPPE tiene varios objetivos, pero en este TFG nos centraremos en uno de ellos, centrado en la elaboración de una página web para poner a disposición de cualquier especialista o maestro de educación física diferentes recursos y estrategias para aplicar en sus clases y lograr así una mayor inclusión en el aula, pero más concretamente en las clases impartidas de esta área.

En este TFG se busca hacer una descripción, análisis y evaluación sobre el proyecto DIPPE para poder conocer lo que este nos ofrece, lo que aporta en la formación sobre la inclusión en su aplicación por el profesorado de primaria y realizar alguna propuesta de

mejora, en caso de ser necesario. Todo esto llevado a cabo desde la perspectiva de futura docente especialista de Educación Física, como es mi caso.

En primer lugar, vamos a comenzar haciendo un breve repaso sobre la historia de la Educación Física en España: su origen y creación, su evolución y los cambios que se han ido efectuando con el paso del tiempo.

Después, realizaremos un recorrido similar con el concepto de la inclusión educativa, desde sus inicios hasta lo más cercano a nuestros días, observando la evolución que ha sufrido y el cambio de terminología que se ha producido con el paso de los años para dirigirse a las personas con diversidad funcional.

Luego continuaremos con una breve muestra de la normativa española que incluye y rige los aspectos sobre la inclusión en las aulas de Educación Primaria de Castilla y León. Siguiendo, tras esto, con una definición y el origen sobre el Diseño Universal (DU) y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Además, mostraremos algunos modelos de inclusión que se llevan a cabo en diferentes países y el significado de cada una de sus siglas.

Para cerrar la parte del marco teórico y englobar todos estos aspectos, encontraremos una breve descripción de lo que podemos encontrar en la página web del proyecto DIPPE: su objetivo principal, los apartados y subapartados que esta tiene, etc.

Más tarde, en el apartado de metodología, vamos a encontrar una breve descripción y análisis de los 7 módulos que nos proporciona esta página web, la puesta en práctica de los recursos y estrategias que estos contienen y la contextualización del lugar y el momento llevado a cabo y la observación directa que se ha llevado a cabo durante esta puesta en práctica.

Por último, encontraremos algunos datos y reflexiones sobre las observaciones obtenidas de la puesta en práctica, propuestas de mejora al respecto y las conclusiones personales sobre el Proyecto y la funcionalidad que este tiene de cara a su futura

aplicación por otros o futuros docentes de toda Europa.

1. JUSTIFICACIÓN

La inclusión educativa es un tema que encontramos muy a la orden del día y que se trata de manera global y de cara a todo tipo de centros. Tal es su relevancia que podemos encontrarla dentro algunas de las competencias que se incluyen en el plan de estudios para la formación de los maestros de Educación Primaria, concretamente en las competencias específicas reguladas en el módulo de formación básica de la ORDEN ECI/3857/2007. Estas competencias son:

- “Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.”

También podemos encontrar alguna competencia relacionada con ello en el módulo de didáctico y disciplinar de Educación Física y en el módulo de Practicum:

- “Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.”
- “Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.”

A pesar de esta gran importancia y relevancia que se le da a ello, dentro de nuestra formación académica para ser futuros docentes solo recibimos unas pequeñas pinceladas sobre el amplio conocimiento y posibilidades que hay sobre la diversidad del alumnado y como llevar a cabo las adaptaciones o intervenciones pertinentes para cada uno de

ellos o como grupo en su conjunto.

Por ello, la elaboración de proyectos, como el Proyecto DIPPE, que dejan al alcance de todos nosotros recursos y estrategias que nos facilitan la labor de investigación y documentación en otras muchas fuentes de información, hace que podamos encontrar todo lo que necesitemos, o gran parte de ello, recopilado en una sola página y con mayor accesibilidad y facilidad que de las otras muchas formas y posibilidades que tenemos.

Aunque, para que este proyecto se haga funcional y saber si es eficaz, primero debemos ponerlo a prueba, ya que es un nuevo proyecto el cual se ha creado en base a los conocimientos de los colaboradores de varias universidades y asociaciones europeas, los cuales llevan años de docencia y, por tanto, mayor adquisición de conocimientos y experiencias sobre el tema. Pero, a pesar de esta gran experiencia y conocimientos, no podemos saber sin la puesta en práctica, este recurso o herramienta puede ser funcional para futuros docentes, como yo.

También, hay que añadir y tener en cuenta que, dentro del ámbito de la inclusión y la atención a la diversidad, no son unos temas de los cuales se encuentre o reciba mucha información dentro de nuestra formación académica y que, por tanto, debemos guiarnos bastante más de los conocimientos que tenemos sobre esta área y nuestra propia intuición para poder lograr la mejor intervención y aplicación para todos los alumnos.

Esto puede ser algo más sencillo si nos encontramos con un alumno con informe o patologías bastante conocidas o comunes, pero puede que no ocurra de la misma forma si nos encontramos con una patología o informe algo menos común o incluso alguna enfermedad, conocida comúnmente como enfermedad rara.

Por ello, creo que el Proyecto DIPPE es una buena propuesta y herramienta para personas que comienza y se inician en el mundo de la docencia y que, también, puede servir de ayuda para otros docentes, a pesar de que tengan mayor experiencia y conocimientos. Pero para ello debemos poner a prueba su eficacia y efectividad y su

cumple los objetivos que se tienen propuestos en él y es esto lo que vayamos a llevar a cabo con este Trabajo de Fin de Grado.

Realizaremos esa puesta en práctica para comprobar su eficacia y la ayuda que nos puede aportar a docentes y futuros docentes del área de Educación Física, sean especialistas o no, y, en caso de encontrar alguna deficiencia o carencia, realizar una propuesta para su mejora y así colaborar entre todos para una mejora en la inclusión educativa europea dentro de las aulas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se han planteado cumplir de cara a este Trabajo de Fin de Grado son:

- Analizar los recursos y estrategias propuestos en cada uno de los módulos del Proyecto DIPPE.
- Probar la eficacia y validez de los recursos y estrategias propuestos en el Proyecto DIPPE dentro del ámbito escolar en el área de Educación Física.
- Identificar las deficiencias o carencias encontradas en el Proyecto DIPPE.
- Presentar propuestas de mejora a las carencias o deficiencias identificadas en el Proyecto DIPPE para una mayor eficacia en el cumplimiento de los objetivos que este tiene propuestos.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU ORIGEN EN ESPAÑA

Tal y como nos muestra Casanova (2011) en su estudio de la revista CEE Participación Educativa, para situarnos en el tiempo debemos remontarnos hasta el año 1970.

Este año supuso una fecha significativa para la educación española. Apareció por primera vez la Ley 14/1970 de 4 de agosto, general de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (Ley General de Educación, abreviado como L.G.E). Un texto pedagógico que supuso la transformación del sistema educativo en los años siguientes a su imposición. Durante los años que se mantuvo vigente, la sociedad española sufrió una gran evolución, por la gran formación efectiva de los ciudadanos. Esta ley se mantuvo vigente hasta la publicación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

A partir del año 1975, es cuando surge la necesidad de incorporar nuevas reglas legales educativas, las cuales tenían el propósito de atender a los requerimientos que el momento exigía y con vistas al futuro. Mientras, el alumnado con discapacidad tenía que ser educado en centros de educación especial.

Con la implantación de la Ley General de Educación (L.G.E.) ya se contempla que su escolarización debía de realizarse en centros de educación ordinarios. Destacar, también, se establecieron programas específicos para su educación y eran diferentes a los del resto del alumnado. Lo único que la aplicabilidad de esta ley tardó bastante en aplicarse.

Después de la Constitución Española de 1978, apareció la Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), la cual abarcada todos los aspectos de las personas con discapacidad. Esta ley establece que el minusválido se integrará en el sistema educativo ordinario y recibirá los programas de apoyo y los mismos recursos

que reconoce la ley. También, establece que los centros específicos funcionaran en función de los centros ordinarios para poder facilitar la integración de sus alumnos.

Se observa claramente el rechazo por las escuelas de educación especial y se empieza a fomentar la integración en los centros ordinarios. Podemos destacar, también, que estas personas con discapacidad siguen siendo etiquetadas por la sociedad y que deben de ser ellos los que se adapten al sistema y no a la inversa.

En las últimas décadas, se ha producido un cambio importante en la concepción de la educación, se ha ido sustituyendo el termino integración por el de inclusión.

Integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. (Ainscow, 2001, pp.202)

Es a partir del año 1981 cuando empiezan a cambiar las competencias de educación desde la Administración Central del Estado a las Comunidades Autónomas. Este proceso de cambios finalizó en año 2000. A partir de entonces, son las CC.AA. las responsables del desarrollo educativo y, por lo tanto, son también las que tienen la obligatoriedad en relación a las leyes que regulan la normativa de la atención a la diversidad y educación inclusiva. Las CC.AA. han elaborado sus leyes correspondientes a la educación, asegurándose que todas sean compatibles con los modelos de inclusión.

La idea de la educación inclusiva actual es que todo el alumnado que posee discapacidad o dificultades sean atendidos dentro de los centros ordinarios, y utilizar los extraordinarios como complementación en caso de ser necesarios, y sea el sistema el que se adapte a ellos y no a la inversa.

También, cabe añadir que el término para dirigirse a las personas con diversidad ha ido variando a lo largo del tiempo. En primer lugar, se referían a ellas como anormales,

después se pasó al término minusválido, luego a discapacitado y, actualmente, también encontramos el término diverso funcional.

3.2. LA INCLUSIÓN EN LA NORMATIVA ESPAÑOLA ACTUAL

En la actualidad, la Ley vigente es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, la cual modifica la ley anterior conocida como LOMCE . Esta ley se conoce como, LOMLOE y presenta un cambio significativo en comparación con las leyes anteriores. Ofrece como perspectiva pedagógica lo siguiente:

Se ofrece una nueva redacción para la etapa de educación primaria (...). En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje (pp.122888).

El currículo de Educación Primaria se establece por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. El cual propone que, en esta etapa educativa, la escolarización debe de guiarse por el principio de inclusión y no de discriminación, buscando así especial atención de manera individualizada, al igual que el refuerzo y la prevención.

En Castilla y León, dicho Real Decreto se precisa en el Decreto 26/2016, de 21 de julio. Donde, se regula su implantación, evaluación y se elabora el desarrollo curricular de la Educación Primaria en esta comunidad autónoma. Es considerada tarea de los tutores proporcionar la inclusión de todo el alumnado y hace especial mención al Plan de Atención a la Diversidad que se desarrolla a nivel del centro. También, se mencionan algunas de las medidas de atención a la diversidad que pueden llevarse a cabo.

También, se precisa del II Plan de Atención a la Diversidad 2017-2022, el cual pertenece a la base legislativa y donde se concretan las medidas adaptadas. Este plan es el que se está aplicando actualmente y que tiene con fin los siguientes objetivos:

- Promover la inclusión en los centros
- Mejorar la prevención
- Detección e intervención temprana

- Fomentar la participación familiar y de agentes extremos
- Reforzar e incentivar la investigación e innovación
- Fomentar la igualdad y no violencia

Para llevarlos a cabo, proponen diferentes metodologías y principios que potencien la inclusión en los centros educativos.

Destacar también la ORDEN EDU/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, en la que parecen todas etapas educativas a excepción de la etapa de Educación Primaria.

3.3. ORIGEN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)

Pastor et al. (2014) nos explica los siguientes conceptos que relacionan el Diseño Universal con el Diseño Universal de Aprendizaje:

3.3.1. Diseño Universal (DU)

El término Diseño Universal (DU) es un concepto ajeno al ámbito educativo, se remonta a década de los años 70 en los Estados Unidos, donde surgió del campo de la arquitectura. Su fundador fue Ron Mace quien, por primera vez, uso este término dándole un significado propio: diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico (Center for Universal Design, 1997).

3.3.2. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Se puede definir el concepto de Diseño Universal de Aprendizaje como una perspectiva didáctica, la cual destina su uso a utilizar los principios del DU a los diferentes niveles educativos del diseño curricular.

Fue desarrollado en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en 1990, donde se buscaban tecnologías que ayudasen en el proceso de enseñanza aprendizaje a los alumnos con diferentes discapacidades para que puedan acceder al mismo currículo. Sus creadores fueron David H. Rose y Anne Meyer, diseñando así su marco de aplicación en el aula.

También, se puede definir el DUA como:

Un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo. Es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. (Pastor et al., 2014)

Por otro lado, también se descubrió que este enfoque tiene una perspectiva bidireccional, ya que se puede usar hacia los alumnos que no presentan ningún tipo de discapacidad. Por ejemplo, la conversión texto-audio que en un principio se utiliza para alumnos con discapacidad visual, lo pueden utilizar aquellos alumnos que aprenden mejor por la vía auditiva. Al igual que, se corroboró que el alumnado con dificultades de aprendizaje presentaba mejores resultados utilizando este tipo de tecnología y no con los materiales tradicionales.

Esto llevo a los investigadores a establecer una hipótesis, la cual hace hincapié en que las dificultades para acceder al aprendizaje no se debían tanto a las capacidades a habilidades del alumnado, sino que a era debido a la naturaleza de los materiales didácticos o de los métodos utilizados. Por eso, a la hora de diseñar un currículo hay que pensar antes en las necesidades de quienes pueden acceder a él. Es decir, si primero establecimos el currículo y después pensamos en las adaptaciones necesarias, estas serán poco funcionales y atractivas para el alumnado y más costosas para el profesorado.

Por ello, desde el CAST piensan que hay que elaborar un currículo desde una perspectiva universal, que permita estar a la altura de las exigencias de la diversidad en el aula.

Dentro del DUA, encontramos dos aportaciones fundamentales:

1. Se rompe la dicotomía entre el alumnado con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto amplio, el cual se aplica a los alumnos con diferentes capacidades y, por lo tanto, cada uno aprende de una única manera y diferente al resto. En resumen, ofrece diferentes alternativas para acceder al aprendizaje.
2. El foco de la discapacidad se mueve del alumnado a los materiales y medios de trabajo. El currículo será insuficiente en cuanto no permita que todo el alumnado pueda tener acceso a él.

3.4. MODELOS DE INCLUSIÓN

Como nos explica Downs (2011), existen diferentes modelos de inclusión entre los que encontramos:

- El modelo TREE, que significa *Teaching, Rules, Environment y Equipment* (traducido como Estilo de enseñanza, Reglas, Ambiente y Equipo) creado por la Comisión Australiana de Deportes (ASC). Estas siglas indican el cambio en el espacio y naturaleza donde se desarrolla la actividad, en el tipo y características del material que se utiliza y en el número de personas y la forma de involucrar a estas dentro de la actividad.
- El modelo STEP, que significa *Space, Task, Equipment y People* (traducido como Espacio, Tarea, Equipo y Personas) creado Reino Unido por *Youth Sport Trust*. Estas siglas indican el cambio en las diferentes formas que organiza el profesor, el cambio de las reglas o normativa que rige el juego o actividad, el cambio del espacio y el cambio de las características de los materiales que se utilizan en esta.

- El modelo CHANGE-IT, que significa *Coaching style, How you score, playing Area, Number of players, Game rules, Equipment, Intensity y Time* (traducido como Estilo de entrenamiento, Cómo puntúa, Área de juego, Número de jugadores, Reglas del juego, Equipo, Intensidad y Tiempo) creado, al igual que el modelo TREE, por la Comisión Australiana de Deportes (ASC).

También existen otros modelos de inclusión como son:

- El modelo Inclusive TIMES
- El modelo PEPAS, que significa *Physical Education, Physical Activity and Sport* (traducido como Educación Física, Actividad Física y Deporte) creado por la Cátedra de la UNESCO y otros expertos internacionales para permitir y promover que se integren prácticas inclusivas en sus actividades.

3.5. PROYECTO DIPPE

El Proyecto “*Disentangling Inclusion in Primary School Physical Education*” (DIPPE), traducido al español como “Desenredar la Inclusión en la Educación Física de la Escuela Primaria”. DIPPE es un proyecto financiado por Erasmus + que consiste en un proyecto europeo creado por la colaboración de miembros de la Universidad de Luxemburgo, Universidad de la ciudad de Dublín, Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya, Universidad de Edimburgo, Instituto de Tecnología Tralee, Universidad de Trnava, Universidad de Valladolid y Asociación Europea de Educación Física (EUPEA). También, han contribuido como asociados la Asociación Escocesa de Profesores de Educación Física (SATPE), Asociación Irlandesa de Educación Física Primaria (IPPEA) y Red Europea de Educación Física Primaria (EPPEN).

Tal y como dice en su página web (DIPPE, 2021):

El proyecto DIPPE (Disentangling Inclusion in Primary Physical Education) es una asociación estratégica para la educación escolar en la Acción clave 2 Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas en el

programa Erasmus + con el objetivo de poner a disposición de los profesores estrategias de educación física inclusiva. (Traducción automática facilitada por Google Chrome del texto original en inglés)

Se trata de un proyecto elaborado con el objetivo de fomentar y crear una educación física inclusiva dentro de las aulas. Para ello, han desarrollado una página web en la cual dan acceso y ponen a disposición del profesorado diferentes estrategias y recursos a los que pueden recurrir para el desarrollo de una educación física inclusiva dentro de sus aulas.

En esta página web podemos encontrar diferentes apartados en los que se explica en que consiste la inclusión y como ponerla en práctica con sus correspondientes estrategias y recursos propuestos. También, podemos encontrar otro apartado denominado “Módulos de enseñanza” donde podremos encontrar 7 subapartados diferentes, en los cuales se define, desarrolla y da ejemplos, recursos y adaptaciones de casos más concretos donde llevarse a cabo y poder aplicar cada uno de estos. Estos subapartados son los siguientes: atención y concentración; social, emocional y relacional; habilidades motoras gruesas y finas; capacidades físicas; condiciones crónicas; comunicación verbal y no verbal; y sensorial. Además, podemos encontrar un apartado de glosario y otro de referencias. (Capturas de pantalla incluidas en el anexo 1)

4. METODOLOGÍA

Para la toma y búsqueda de datos que responda a los objetivos planteados, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa sobre los recursos y estrategias que se exponen en el proyecto DIPPE para que los profesores y especialistas de educación física puedan recurrir a ellos y ponerlos en práctica para una mayor inclusión en esta área.

La búsqueda y toma de datos de esta investigación cualitativa se ha llevado a cabo dividida en cuatro fases: la familiarización con la página web y sus recursos, la entrevista con el colaborador, la puesta en práctica de algunos de ellos y la observación directa de las reacciones y resultados de esta puesta en práctica.

4.1 FAMILIARIZACIÓN CON LA PÁGINA WEB

En primer lugar, realicé un periodo de familiarización con la página web del proyecto DIPPE.

Cuando conocí y tuve disponibilidad a ella, estuve durante unas semanas conociendo la estructura, los contenidos de esta y observando cada uno de los apartados y documentos que esta contiene.

Una vez me había familiarizado con la página, comencé a buscar la aplicabilidad que esta tenía como maestra y que podía aplicar yo, dada mi circunstancia en periodo de prácticas, el tiempo limitado del que disponía y la contextualización dónde se iba a llevar a cabo.

4.2. ENTREVISTA CON UNO DE LOS COLABORADORES

Como alumna de la Universidad de Valladolid, he tenido la suerte de contar, como tutor de mi Trabajo de Fin de Grado, con uno de los colaboradores de este proyecto. Por ello, en cada una de las tutorías, he podido llevar a cabo entrevistas informales con respecto al contenido de la página conociendo así el porqué de su estructura, cuáles son sus objetivos, cómo surgió, cuáles son los pasos seguidos para su creación y qué va a

ocurrir en el futuro con esta página web, entre otros aspectos.

4.3. PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS RECURSOS Y ESTRATEGIAS

4.3.1. Contextualización

La puesta en práctica, de los recursos y estrategias de la página web del proyecto europeo DIPPE, se ha llevado a cabo en un centro público de Educación Infantil y Primaria en la provincia de Palencia, España.

Se llevó a cabo en el desarrollo de una unidad didáctica basada en un *Escape Room* y denominada “El Boicot Deportivo”. En esta unidad didáctica, principalmente, se trabajaba la orientación deportiva de forma progresiva, pero también incluía otros contenidos como los juegos populares y autóctonos, la expresión corporal, el trabajo en equipo, etc. (Maqueta carpeta de la unidad didáctica en el anexo 2). Esta unidad didáctica estaba programada para realizarse en 5 semanas con dos horas de Educación Física, a excepción de la clase de 5º que realizan dos horas y media.

Esta unidad didáctica y, por tanto, la puesta en práctica de los recursos y estrategias se ha llevado a cabo en las clases de 4ºA, 4ºB, 5º y 6º. Estas clases están compuestas por:

- La clase de 4ºA está compuesta por 14 alumnos entre los que encontramos a:
 - Un alumno con baja capacidad cognitiva o límite. Es un alumno al que se le están realizando las adaptaciones curriculares.
 - Una alumna con paraplejía espástica y retraso del desarrollo.
- La clase de 4ºB está compuesta por 14 alumnos entre los que encontramos a:
 - Un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y dificultades lingüísticas. Es un alumno al que, generalmente, hay que repetirle las explicaciones más veces y que, aunque parezca que ha comprendido lo que se le ha explicado, no es así.
 - Un alumno con sobredotación, especialmente en el área matemática. Esto

hace que se autoexija mucho más y que, en ocasiones, llegue a frustrarse si no lo logra o realiza como el desea.

- Una alumna con necesidades educativas especiales (ACNEE).
- Una alumna con Síndrome de Dravet. Esto hace que, por diferentes razones, no acuda a clase durante largas temporadas. Con esta alumna no se pudo llevar a cabo la puesta en práctica, ya que no acudió al centro durante todo el periodo de Practicum, cuando se llevó a cabo.
- La clase de 5º está compuesta por 23 alumnos entre los que encontramos a:
 - Un alumno con dificultades en el aprendizaje.
 - Un alumno con necesidades educativas especiales que realiza el absentismo de forma repetida.
 - Una alumna con sobredotación, en la cual tuvieron que realizar diferentes intervenciones en el pasado por, también, tener ciertos problemas de conducta.
 - Un alumno con TDHA.
- La clase de 6º está compuesta por 20 alumnos entre los que encontramos a:
 - Un alumno con Síndrome de Duchenne. Esto hace que su movilidad se vea reducida y que se desplace mediante una silla eléctrica.
 - Un alumno con fibrosis quística.
 - Un alumno con TDHA.
 - Un alumno con Síndrome de West. Esto hace que a la hora de correr se produzcan aleteos y que haya que realizar adaptaciones debido al desarrollo motriz y las dificultades de agarre, lanzamientos, etc.

Dentro del periodo de la puesta en práctica, también, hemos encontrado varios esguinces y tendinitis, tanto en tobillos y piernas como en muñecas y manos, sobre todo en los cursos de 4ºB y 5º. En la clase de 5º, además, hubo un alumno al que se le realizó una intervención médica y estuvo desplazándose en silla de ruedas y muletas durante casi todo este periodo de tiempo.

4.3.2. Aplicación de los recursos y estrategias

Durante la puesta en práctica de los recursos y estrategias en el centro, se ha aplicado también el modelo del Diseño Universal de Aprendizaje, haciendo así que también formase parte de la aplicación, aunque ya se utilizaba anteriormente en el centro.

Respecto a los recursos y estrategias que se proporcionan en la página web del proyecto DIPPE, en cada clase se han aplicado los correspondientes a los casos que encontramos en ellas:

- En la clase de 4ºA se han puesto en práctica los recursos y estrategias de los módulos de “condiciones crónicas”, “habilidades motoras finas y gruesas” y “capacidades físicas”.
- En la clase de 4ºB se han puesto en práctica los recursos y estrategias de los módulos de “atención y concentración”, “comunicación verbal y no verbal” y “habilidades motoras gruesas y finas”.
- En la clase de 5º se han puesto en práctica los recursos y estrategias del módulo de “atención y concentración” y “social, emocional y relacional”.
- En la clase de 6º se han puesto en práctica los recursos y estrategias de los módulos de “atención y concentración”, “condiciones crónicas”, “habilidades motoras gruesas y finas” y “capacidades físicas”.

4.4. OBSERVACIÓN DIRECTA DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

En este caso, se ha llevado a cabo una observación directa de la puesta en práctica de los recursos y estrategias del proyecto. Esta observación consta de una observadora que soy yo, de un grupo observado y sujetos observados que son los alumnos y un contexto que son las clases de 4ºA, 4ºB, 5º y 6º de un centro público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Palencia.

La observación se va a llevar a cabo en el grupo de 4ºA dos horas semanales, las cuales se van a desarrollar el martes y viernes de 9:00 a 10:00. Con el grupo de 4ºB se va a

llevar a cabo los martes y viernes de 10:00 a 11:00. Con el grupo de 6° se va a llevar a cabo el miércoles de 10:00 a 11:00 y el jueves de 11:00 a 12:00. Sin embargo, con el grupo de 5° se va a llevar a cabo durante dos horas y media semanales, que serán el martes de 11:00 a 12:00 y el jueves de 12:30 a 14:00.

Esta observación, según los tipos de observaciones que existen para Rubio y Vargas (1999, pp. 41–47), es:

- Cualitativa, ya que los datos que nos interesa obtener no son de recuento o frecuencia, sino de aspectos relacionales o de conducta.
- Participante, ya que la observadora era yo y, a su vez, yo como profesora de prácticas, era quien aplicaba y llevaba a cabo los recursos y estrategias.
- No sistematizada, ya que se marcan los participantes, frecuencia, objetivos principales, comportamientos, etc., pero no se marca algo concreto sobre los datos que debemos obtener, sino que mediante la observación vamos recopilando los datos que nos sean relevantes para nuestra investigación.

En esta observación directa, se tenía como objetivo principal la observación de lo ocurrido durante la aplicación de las estrategias y recursos, si estas favorecían a los sujetos observados y como afectaban al grupo observado en general, teniendo en cuenta la diversidad en los diferentes grupos y que no todos son iguales, ni con el mismo número de alumnos, ni de las mismas edades.

5. PRESENTACIÓN DE DATOS

Tras la puesta en práctica de las estrategias y recursos proporcionados por la página web del proyecto DIPPE, he podido extraer diferentes reflexiones y conclusiones y, a través de estas, poder realizar algunas propuestas de mejora según mi criterio y de forma subjetiva como futura docente y especialista del área de Educación Física.

5.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RECURSOS Y ESTRATEGIAS DE LA WEB

La página web del Proyecto DIPPE proporciona un amplio abanico de datos, información y recursos para el profesorado y especialistas de educación física y que se lleve a cabo una inclusión dentro de esta.

En este caso nos vamos a focalizar en los recursos y estrategias que se proporcionan mediante los 7 módulos de enseñanza que esta contiene. Estos módulos de enseñanza son los siguientes:

- Atención y concentración
- Social, emocional y relacional
- Habilidades motoras gruesas y finas
- Capacidades físicas
- Condiciones crónicas
- Comunicación verbal y no verbal
- Sensorial

Dentro de cada uno de estos módulos podemos encontrar una definición; ejemplos de escenarios de educación física en los que se da; soporte, estrategias y adaptaciones de este (subdividido en ambiente, plan de estudios y pedagogía e individuo); ejemplos de práctica inclusiva (los subapartados varían según el módulo que se trate); lecturas adicionales; recursos relevantes; organizaciones; condiciones asociadas con esta

necesidad adicional; y referencias.

5.1.1. Atención y concentración

Tal y como se nos explica en el artículo inglés “*Attention Skills and Risk of Developing Learning Difficulties*”, traducido al español como “Habilidades de atención y riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje”:

La atención es una función heterogénea que comprende varios procesos y capacidades diferentes que son aspectos relacionados de cómo el organismo se vuelve receptivo a los estímulos y cómo puede comenzar a procesar, recibir o atender la excitación, ya sea externa o interna (Lezak, 1995). Los procesos de atención subrayan y dinamizan las actividades cognitivas y conductuales, sirviendo en cierto modo como operaciones de mando, poniendo en juego una o más funciones cognitivas. (Commodari, 2012, pp.18) (Traducción automática facilitada por Google Chrome del texto original en inglés)

Este módulo está asociado a condiciones más específicas como Síndrome de Asperger, Trastorno por Déficit de Atención (ADD), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Déficit del Control Inhibitorio, etc. entre otras de las que aparecen en el apartado “condiciones asociadas con esta necesidad adicional” dentro de la página web del proyecto.

Por ello, este módulo es uno de los seleccionados, ya que hace que la falta de atención y concentración de algunos alumnos produzca un desfase en su desarrollo educativo y de aprendizaje y que, en muchas ocasiones, interrumpa su escucha a las explicaciones y posteriormente no sean capaces de seguir la actividad, ya que no han conseguido captar la esencia de la explicación realizada.

Es por esto que se proponen ciertas estrategias y recursos para aplicar con este tipo de alumnado y que, de esta forma, les sea más sencillo el seguimiento de las explicaciones y la realización de determinadas actividades pudiendo seguir, en cierto modo, el mismo ritmo que el resto de los alumnos y produciéndose así una mayor inclusión dentro del

grupo. Esto hace también que sus compañeros se interesen más por compartir momentos de juego, entre otros, con ellos que la inclusión no solo se produzca dentro del aula o esta área en concreto.

5.1.2. Social, emocional y relacional

Hay algunos alumnos que debido a sus condiciones o experiencias personales les genera una dificultad a la hora de mantener relaciones sociales con el resto de personas y compañeros. También, puede ocurrir que estos alumnos tengan dificultad a la hora de identificar o mostrar sus emociones y, por tanto, también la de los demás haciendo que esto les dificulte aún más las relaciones sociales y que no tengan las herramientas de socialización necesarias para poder entablarlas de una forma sana o correcta.

Para poder analizar esto existen diferentes modelos que abordan el aprendizaje de estos 3 aspectos en el comportamiento de los alumnos. Estos modelos son el modelo *Zportivo* y el marco de color “*MeYouWeDo*”. También existe el modelo “*Rose of Leary*”, el cual distingue entre 4 tipos de comportamiento del alumno y, por tanto, los efectos conductuales que este genera con otros alumnos o docentes.

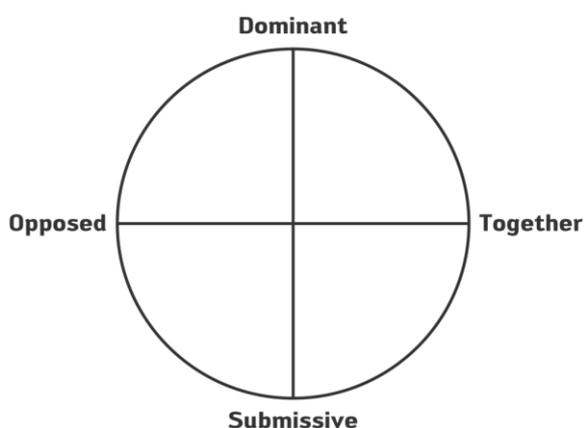


Figura 1. Los 4 tipos de comportamiento del modelo “*Rose of Leary*”.

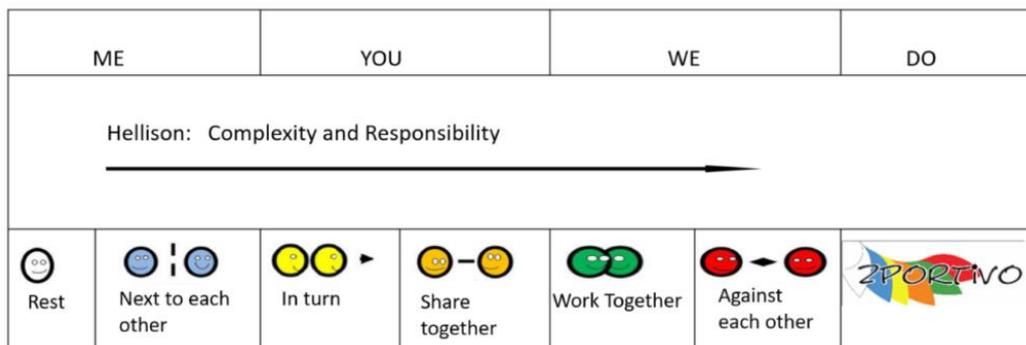


Figura 2. Esquema del marco de color “MeYouWeDo” del modelo *Zportivo*.

Cuando ocurren este tipo de circunstancias entre el alumnado, hace que la relación de grupo se vea dañada y que, por tanto, la dinámica y desarrollo de la clase y las lecciones también.

Otra de las circunstancias que se puede dar en estas situaciones es que al no identificar las emociones de uno mismo y de los demás se produzca una incomprensión y rechazo por parte del grupo y que esto genere aún mayor frustración en el alumno en el que se presenta esta situación.

Este módulo está asociado a condiciones como experiencias adversas de la infancia, Síndrome de Asperger, Trastorno por Déficit de Atención (ADD), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDHA), Trastorno del Espectro Autismo (TEA), etc. entre otras de las que aparecen en el apartado “condiciones asociadas con esta necesidad adicional” dentro de la página web del proyecto.

Por ello, este módulo también tiene gran relevancia dentro del ámbito de la inclusión, haciendo que, mediante las estrategias y recursos que propone el proyecto DIPPE, se produzca el aprendizaje social, emocional y referencial y que de esta forma se evite y prevenga ese rechazo por parte del grupo y que se produzca mayor comprensión y empatía con ese alumno y, a su vez, se aumente el grado de inclusión.

5.1.3. Habilidades motoras gruesas y finas

Tal y como se nos muestra en la página web de DIPPE, según la definición de Edwards

(2010):

Las habilidades motoras finas son habilidades en las que la precisión del movimiento es el requisito principal para el éxito en el desempeño. Las habilidades motoras finas generalmente se logran reclutando pequeños grupos de músculos, como los de los dedos, las manos o los antebrazos, y pueden otorgar una gran importancia a la coordinación mano-ojo. Estos incluyen escribir a mano, coser, abrochar una camisa, atar los cordones, etc.

Las habilidades motoras gruesas son habilidades en las que las contribuciones de la fuerza muscular son el requisito principal para el éxito en el desempeño. Las habilidades motoras fundamentales como caminar, correr, saltar, lanzar, equilibrarse o trepar suelen involucrar muchos grupos de músculos y, con frecuencia, el movimiento de todo el cuerpo.

Este módulo está asociado a condiciones como parálisis cerebral, trastorno del desarrollo de la coordinación, dispraxia, limitaciones físicas, etc. entre otras de las que aparecen en el apartado “condiciones asociadas con esta necesidad adicional” dentro de la página web del proyecto.

En el desarrollo de las habilidades motrices influyen varios aspectos, sin embargo, hay 3 de ellos que destacan y son la persona, el entorno y la actividad. Por ello, este es uno de los módulos seleccionados, ya que la disparidad en el desarrollo de las diferentes habilidades motrices, con respecto a sus compañeros y con las de uno mismo, puede hacer que el alumno quede aislado por el resto del grupo e incluso sienta frustración y rechazo a la hora de practicar estas para su mejor desarrollo o aprendizaje. También, puede generarse frustración si las tareas o actividades establecidas no son las adecuadas y no logra superar ninguna de estas, haciendo así que asuma la derrota o fracaso como algo habitual.

En este caso, la adaptación de las tareas o actividades en base a retos o niveles es algo que puede servir para evitar que esto suceda y se genere, haciendo así que todos

participen en la actividad, todos superen algunos retos o actividades sin generarse la frustración y se produzca la inclusión dentro de la clase y entre los compañeros.

A diferencia de otros módulos con los que puede relacionarse estas dificultades, como las capacidades físicas o condiciones crónicas, el desarrollo de las habilidades motrices, mediante adaptaciones y práctica, se acabe logrando y mejorando.

5.1.4. Capacidades físicas

Las capacidades físicas básicas son *“capacidades o cualidades individuales e innatas, las cuales se pueden mejorar y desarrollar mediante el ejercicio o entrenamiento físico y, además, se pueden medir y observar. Son cuatro: fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad”* (Valenzuela-Morales, 2020, pp. 6).

Las capacidades físicas pueden verse afectadas por 3 tipos de discapacidades, especialmente en los niños, que son: discapacidades físicas resultantes de la médula espinal y columna, en varias partes del cerebro y la deficiencia de alguna extremidad (incluso las amputaciones).

Este módulo está asociado a condiciones como cifosis, hidrocefalia, idiopático juvenil, distrofias musculares, etc. entre otras de las que aparecen en el apartado “condiciones asociadas con esta necesidad adicional” dentro de la página web del proyecto.

En este caso, los alumnos de este tipo van a tener un potencial al que podrán acceder diferente al resto de sus compañeros y, por ello, es muy importante la escucha al alumno, los familiares y especialistas que trabajan con él para poder establecer las actividades idóneas para él y para que este pueda llevarlas a cabo con el resto de los compañeros, ya sea con o sin adaptaciones, pero haciéndole formar parte del grupo y produciendo la inclusión en este. También, debemos trabajar para lograr que el alumno alcance el máximo desarrollo de sus habilidades funcionales y físicas.

5.1.5. Condiciones crónicas

Las condiciones crónicas son condiciones que, generalmente, abarcan un largo periodo

de tiempo, desde años hasta décadas. Comúnmente, se controlan mediante medicamentos o terapias.

Este módulo está asociado a condiciones como Síndrome de fatiga crónica, artritis, asma, Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA), depresión, cánceres, diabetes, etc. entre otras de las que aparecen en el apartado “condiciones asociadas con esta necesidad adicional” dentro de la página web del proyecto.

En estos casos, al igual que en el módulo anterior, es muy importante la comunicación y el contacto con el alumno y todo su entorno, especializado como no especializado. De esta forma conoceremos más a este y sus límites y capacidades, pudiendo así realizar una mejor elección de las actividades y de esta forma que pueda realizarla junto al resto del grupo, haciendo así que se favorezca la inclusión.

5.1.6. Comunicación verbal y no verbal

En primer lugar, debemos nombrar que *“la comunicación es el intercambio de información con otros. Es un proceso de envío y recepción de mensajes. Las personas se comunican con signos y símbolos, como palabras, dibujos e imágenes. También se comunican con el comportamiento”* (Alvare et al., 2005, pp.29). (Traducción automática facilitada por Google Chrome del texto original en inglés)

En este módulo encontramos la dificultad de la comunicación, ya sea verbal o no verbal. Cuando esto se da, quiere decir que el alumno puede tener dificultad a la hora de transmitir el mensaje o bien a la hora de escuchar o comprender el mensaje recibido haciendo así que la comunicación no se produzca o no sea correcta. También, existen dificultades en el habla o el lenguaje (incluyendo en esta la dificultad del manejo de un idioma diferente al primer idioma del alumno).

Hay diferentes formas de comunicación, ya que esta se trata de un intercambio de información, por ello tomamos en cuenta la comunicación verbal y no verbal (lengua hablada, lengua de signos, pictogramas, braille, etc.).

Este módulo está asociado a condiciones como Síndrome de Down, retraso global del desarrollo, mutismo selectivo, experiencias adversas de la infancia, etc. entre otras de las que aparecen en el apartado “condiciones asociadas con esta necesidad adicional” dentro de la página web del proyecto.

La comunicación, sea de la forma que sea, es algo esencial a la hora de entablar relaciones entre el alumnado y con los docentes. Por ello, hace que se tome como referencia este módulo, ya que, si la comunicación no existe o se realiza de forma errónea, el seguimiento de las actividades y la creación de lazos y relaciones entre los componentes del grupo se complica y en algunas ocasiones no llega ni a existir.

Así pues, es importante prestar atención a que la comunicación se desarrolle correctamente y de esta forma prevenir y fomentar la inclusión en el grupo, haciendo así también que sea más fácil y accesible para el alumno que se encuentre con esta dificultad.

En caso de que la comunicación mediante la expresión oral sea dificultosa, se debe recurrir a otro tipo de recursos u opciones para establecer esa comunicación y, de nuevo así, ayudar a la inclusión en el grupo.

5.1.7. Sensorial

En este módulo se habla sobre las condiciones relacionadas con lo sensorial, pero especificando en las discapacidades auditivas y visuales. Ambas están clasificadas por la OMS según su grado de pérdida o agudeza, recibiendo diferentes nombres en los diferentes rangos establecidos para ello.

Este módulo está asociado a condiciones como sordera, Síndrome de Asperger, Trastorno por Déficit de Atención (ADD), discapacidad de aprendizaje, etc. entre otras de las que aparecen en el apartado “condiciones asociadas con esta necesidad adicional” dentro de la página web del proyecto.

Cuando se produce alguno de estos casos entre el alumnado, no tiene por qué afectar en

la relación con el resto de los compañeros del grupo, sin embargo, a la hora de planear y llevar a cabo las actividades sí que debemos, como docentes, ser conscientes de las limitaciones que esto produce y, por tanto, realizar las adaptaciones de acceso necesarias a todo el grupo para que estos también puedan participar de igual forma en ellas, o bien, buscar actividades que les sean accesibles sin ningún tipo de adaptación. De esta forma conseguiríamos que este tipo de alumnos puedan desarrollar y llevar a cabo las actividades de la misma forma que sus compañeros y, por tanto, se produciría la inclusión.

5.2. REFLEXIONES SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Tal y como se dijo en el apartado anterior, en la clase de 4ºA se puso en práctica los recursos y estrategias de los módulos de “condiciones crónicas” (fomentar el apoyo de los compañeros, darles confianza para pedir ayuda, buscar momentos de aprendizaje individual, adaptar las actividades para que sean apropiadas para todos, etc.), “habilidades motoras finas y gruesas” (utilizar y disponer de materiales con diferentes características, retroalimentación, actitud positiva, buscar sus fortalezas para que puedan mostrarlas, evitar la presión de grupo, etc.) y “capacidades físicas” (identificar las características de estos alumnos, mostrar deportes practicados por personas con discapacidad, dar indicaciones individuales cuando sea necesario, adaptar la normativa, etc.).

En esa clase, la alumna con paraplejia espástica y retraso en el desarrollo tiene una gran actitud ante las dificultades y de cara a la relación con sus compañeros y para estos es una más. Aunque cabe destacar que el resto de alumnos son conscientes de la situación y que, a la hora de realizar elecciones de grupos o parejas, suele ser de las últimas personas en ser elegida. Esto hace que, a la hora de desarrollar las actividades mediante el Diseño Universal de Aprendizaje y aplicar los recursos y estrategias, se haga con gran facilidad y que, por tanto, esa actitud que ella muestra y desarrolla facilite aún más que se desarrolle esa inclusión mediante lo aplicado.

También, cabe destacar que esta alumna no utiliza silla de ruedas, sino que para

desplazarse utiliza unas muletas con tres patas de apoyo, cada una, en la parte inferior o bien un andador infantil posterior. Con lo cual, esto hace que sea más fácil su accesibilidad a las actividades y que, en la mayoría de las ocasiones, pueda realizar los mismos movimientos y actividades que el resto de sus compañeros, siempre que no se trate de actividades de oposición o persecución, donde se suelen llevar a cabo cambios en la normativa.

Por todo esto, las estrategias y recursos aplicados hacen que se logre una gran inclusión por parte del grupo y dentro de las actividades y que estas cumplan la función inclusiva para la que están establecidas logrando una fácil aplicación y buena utilidad y eficacia.

En la clase de 4ºB se pusieron en práctica los recursos y estrategias de los módulos de “atención y concentración” (apoyar las explicaciones con videos o imágenes, durante las explicaciones mantener una disposición con la misma distancia hacia todos, establecer rutinas, trabajo autónomo y activo, comprobar la comprensión, etc.) y “comunicación verbal y no verbal” (utilizar estímulos visuales, ambiente positivo, minimizar el ruido de fondo, breves instrucciones, realizar demostraciones, etc.).

En este caso, se llevaron a cabo dirigidos al alumno con TEA y dificultades lingüísticas. Es un alumno que, generalmente, intenta prestar bastante atención para captar la información y los mensajes que se le quieren transmitir y, en caso de no ser así, suele ser bastante resolutivo y preguntar a los compañeros u observar a los compañeros e imitar lo que estos hacen. En muchas ocasiones, esta virtud y habilidad resolutiva que él tiene hace que no puedas saber si él ha captado el mensaje o no.

Este alumno, también, tiene poco desarrolladas y trabajadas algunas habilidades motoras finas y gruesas, ya que no realiza ningún juego o deporte fuera del centro y acude al parque en muy pocas ocasiones.

Por todo esto, a la hora de aplicar los recursos y estrategias hace que el alumno y sus compañeros vean aumentadas sus capacidades y que, por tanto, se colabore en el aumento de su confianza y autoestima. También, al transmitir el mensaje en diferentes

formas, repetirlo o bien realizando demostraciones, hace que el alumno capte por el mismo los mensajes y no dependa de los compañeros para ello, aumentando así su autonomía.

El conjunto de todas estas circunstancias hace que la inclusión se vea favorecida y aumente, a la vez que se demuestra así la eficacia de la aplicación de estos recursos y estrategias.

En la clase de 5º se pusieron en práctica los recursos y estrategias de los módulos de “atención y concentración” (apoyar las explicaciones con videos o imágenes, durante las explicaciones mantener una disposición con la misma distancia hacia todos, establecer rutinas, trabajo autónomo y activo, comprobar la comprensión, etc.).

En este caso, solo sería conveniente aplicar el módulo de “atención y concentración” con uno de los alumnos. Sin embargo, en esta clase se producían varios momentos de desconcentración o distracción en varios de los alumnos y era bastante complicado el mantener una actividad o atención durante un periodo de tiempo prolongado. Esto hizo que la aplicación de este módulo beneficiase de forma indirecta a varios alumnos dentro de esta clase y que su eficacia fuera más allá que hacia el alumno al que se dirige. Por ejemplo, al realizar una misma rutina, involucrarles activamente y darles mayor autonomía hace que los alumnos, con menos tiempo de concentración, utilicen ese tiempo de explicación para prestar la máxima atención sabiendo que luego serán ellos quienes participen activamente en la actividad el máximo tiempo posible. También, en los últimos minutos de clase solíamos realizar técnicas de yoga para trabajar así el desarrollo de su concentración. Esto hace que el beneficio y la mejora de atención y concentración sirva para todo el alumnado y no, únicamente, para alguno en concreto.

También, hay que añadir que hubo varios conflictos dentro del grupo en el que las relaciones que se establecían entre ellos no eran muy sanas y solían surgir problemas a la hora de realizar grupos o parejas para llevar a cabo las actividades. Por esto, es tiene mayor complicación la aplicación de los recursos y estrategias y, sobre todo, el conseguir la atención y concentración que se debe generar con estos. Esto, además,

dificulta la inclusión en la clase, ya que existe una situación previa que lo obstaculiza.

A pesar de esto, realizamos alguna actividad de juego cooperativo y se incluyó el tema en las sesiones de convivencia. Esto hizo que mejorase la situación de las relaciones existentes entre los compañeros y esto ayudase en la aplicación de los recursos y estrategias y favoreciese la inclusión. Pero ocurrió casi al final de todo el desarrollo de la aplicación.

En la clase de 6º se pusieron en práctica los recursos y estrategias de los módulos de “atención y concentración” (apoyar las explicaciones con videos o imágenes, durante las explicaciones mantener una disposición con la misma distancia hacia todos, establecer rutinas, trabajo autónomo y activo, comprobar la comprensión, etc.), “condiciones crónicas” (fomentar el apoyo de los compañeros, darles confianza para pedir ayuda, buscar momentos de aprendizaje individual, adaptar las actividades para que sean apropiadas para todos, etc.), “habilidades motoras finas y gruesas” (utilizar y disponer de materiales con diferentes características, retroalimentación, actitud positiva, buscar sus fortalezas para que puedan mostrarlas, evitar la presión de grupo, etc.) y “capacidades físicas” (identificar las características de estos alumnos, mostrar deportes practicados por personas con discapacidad, dar indicaciones individuales cuando sea necesario, adaptar la normativa, etc.).

En este caso, ocurre lo mismo que en el curso de 5º. Se complica algo más la aplicación de los recursos y estrategias en el aula de “atención y concentración”, pero también se complica a la hora de llevar a cabo la inclusión, ya que es una edad en la que se van formando grupos con los que se realizan quedadas por las tardes o mantienen una relación más estrecha que con otros.

En esta clase, también, ocurre en muchas ocasiones que, al hacer grupos o parejas y cuando se realiza juego libre, los dos alumnos que tienen Síndrome de West y de Duchenne suelen ser los últimos en ser los elegidos o acaban juntándose los dos y apartándose del grupo.

Por ello, resulta más dificultoso aplicar los recursos y estrategias en esta clase y de esta forma, también aumento la dificultad de generar la inclusión dentro de esta. A pesar de esto, sí he podido observar que la aplicación de estos ha ayudado y favorecido a la inclusión, aunque no en el mismo grado que en las otras clases.

En conclusión, la puesta en práctica de los recursos y estrategias que la página web del proyecto DIPPE proporciona, sí que ayuda y favorece la inclusión. Pero, a medida que la edad aumente entre el alumnado, se va dificultando la aplicación y alcanzar la inclusión con ellos. También y otro factor importante, que obstaculiza o ayuda en ello, es la relación que existente entre los compañeros y las diferentes condiciones y diversidades que se encuentran en ese grupo.

5.3. PROPUESTAS DE MEJORA

Después de haber puesto en práctica los recursos y estrategias proporcionados por DIPPE he podido observar que se puede hacer algún tipo de propuesta de mejora.

Entre estas propuestas encontramos:

- Como propuesta principal, el hecho de que los recursos aparezcan también en otros idiomas y orientados hacia la legislación, normativa y cultura que cada uno necesite a su disposición, ya que la página será traducida al español, pero los recursos seguirán siendo los mismos y estarán en el idioma actual, el inglés. Esto hace que las personas que no tengan un nivel mínimo de esta lengua no vayan a ser capaces de manejarlos y, por tanto, se les excluya gran parte de la información.
- Otro módulo que se podría añadir es sobre las diferentes etnias y culturas, ya que en muchas ocasiones también se produce rechazo bajo esta condición. Debido a que este proyecto trata sobre la inclusión y esto es uno de los factores que puede impedirlo, debería incluirse como un módulo más, ya que puede parecer que tenga relación con el módulo de “social, emocional y relacional”, pero no es así debido a que esta falta de inclusión está bajo el pretexto de la pertenencia a una

cultura o etnia diferente y no a la relación o falta de entendimiento que se establezca entre los diferentes alumnos.

- Relacionado con el punto anterior, también se podría añadir otro apartado sobre el colectivo LGTBI+, ya que cada vez se dan a más temprana edad el descubrir su verdadera identidad, género u orientación sexual y es un tema que también genera rechazo en algunas ocasiones. Sobre todo, creo que debería darse mayor relevancia o destacar el colectivo transexual, ya que el tema hormonal es algo que puede quedar más visual o evidente a la hora de realizar algunas actividades o deportes que requieran de alguna habilidad motriz básica en concreto.
- Otro de los apartados que se podría añadir, ya no solo como módulo sino como apartado específico, es el uso de las nuevas tecnologías. Estando en el siglo XXI y la gran importancia que tienen actualmente en nuestro día a día y dentro del ámbito escolar, creo que podría ser relevante añadir un apartado en el que se recurra a estas para poder favorecer la inclusión dentro de la Educación Física y que podría ser el factor que falta para lograr la inclusión en algunos de los alumnos.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones de esta investigación, debemos tratar varios aspectos.

En primer lugar, en esta investigación, hemos podido observar que el proyecto europeo DIPPE cumple con todos los objetivos que tiene establecidos, al menos para personas futuras docentes y especialistas en Educación Física. También, creo que esta página web es un herramienta y recurso bastante útil para docentes que se encuentran en las mismas circunstancias y que pueden encontrarse en el futuro con condiciones o diversidades de las que aparecen en los módulos y de esta forma tener una respuesta a nuestro alcance y de una forma más accesible. Ya que, en muchas ocasiones, cuando comenzamos en nuestra profesión, nos sentimos algo perdidos y no sabemos dónde acudir, por ello, si lo tenemos todo concentrado en una sola página web, nos es mucho más fácil el acceso y la información.

Otro de los aspectos es que creo que la colocación por apartados de más generales a más concretos, la distribución de los apartados y las estructuras de subapartados en cada uno de ellos, la diferenciación por colores en cada uno de los módulos que se trata, la información que contienen y las propuestas de artículos y documentos para la ampliación de esta, etc., que contiene la página web, hace que sea mucho más fácil la búsqueda de lo que cada uno de nosotros necesite, obteniendo toda la información en un solo lugar, y que la selección quede de nuestra mano.

Uno de los inconvenientes que he encontrado con la página es el idioma. Actualmente, la página web del proyecto se encuentra en inglés por completo y esto ha hecho que se dificultase la tarea de analizar e inspeccionar la página. Sin embargo, posteriormente estará en español, pero únicamente la página web, ya que todos los artículos o documentos que se encuentran incluidos en ella, seguirán siendo en inglés. Esto hace que la información principal esté al acceso de prácticamente todos, pero que la información complementaria solo quede al alcance de unos pocos que puedan entender y comprender la lengua inglesa.

Otro de los inconvenientes que he encontrado, ha sido la extensión de información que hay en ella, ya que contiene mucha información y yo poseía de poco tiempo para poder analizarla e investigarla por completo para poder llevar a cabo su aplicación. También, a la hora de aplicar los recursos y estrategias de cada uno de los módulos, el tiempo fue muy limitado y resultó bastante complicado, como docente de prácticas, lograr un conocimiento y control sobre el grupo previo, para después sumar la aplicación de estas, haciendo así que el tiempo fuera muy escaso y que las aplicaciones no fuesen tan efectivas como podrían ser con un docente experimentado.

Por otro lado, hay que destacar que se trata de un proyecto europeo. Esto hace que la información, no solo vaya a estar accesible para lugares en los que la Educación Física es impartida por docentes especialistas en esta área, sino que también será impartida por tutores generalistas, entrenadores, empresas de servicio, etc. y que, por tanto, deba tener un vocabulario que sea accesible a todos y que simplifique esa tarea obteniendo los contenidos que el alumnado requiere.

Esto hace, también, que no pueda conocer cuál sería la efectividad de estos recursos en cada uno de los otros casos que suceden en Europa y, tampoco podría saberlo, con los docentes especialistas de Educación Física con experiencia dentro de la docencia.

Por último, nos centramos mucho en el hecho de la inclusión en el aula y el Diseño Universal de Aprendizaje, pero no tenemos en cuenta, si al dar tanta importancia y relevancia en ello, logramos la alfabetización física que queremos conseguir en el área de Educación Física. Es por ello que deberíamos de plantearnos hasta dónde es conveniente dar esa relevancia o importancia a la inclusión para no descuidar el objetivo principal de la Educación Física y hasta dónde es importante la inclusión para poder lograr el objetivo de la alfabetización física.

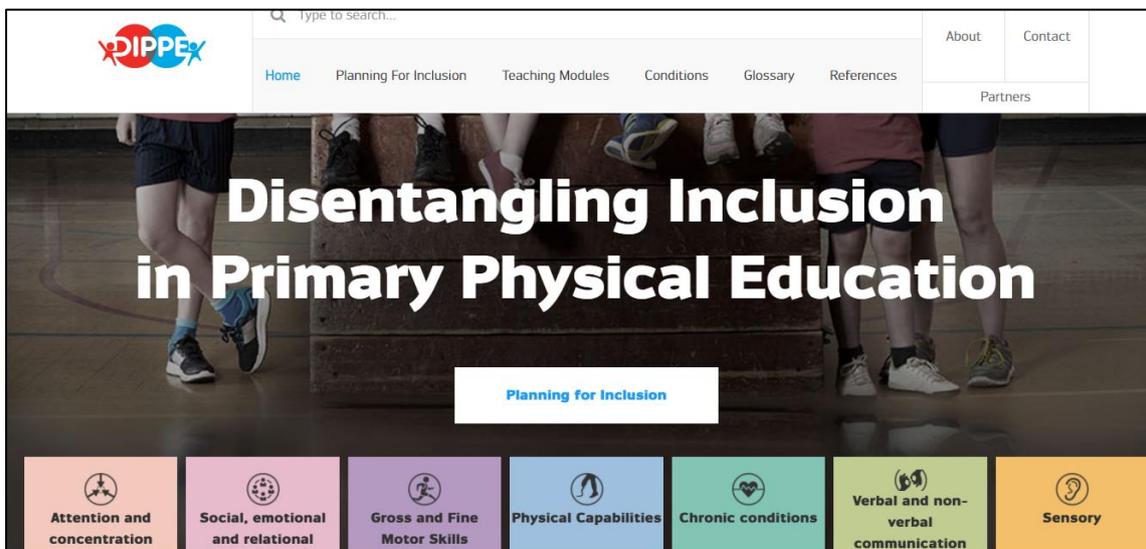
7. BIBLIOGRAFÍA

<p><i>About iPEPAS – i PEPAS.</i> (s. f.). I PEPAS. Recuperado 6 de julio de 2021, de https://ipepas.com/about-ipepas/</p>
<p>ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022</p>
<p>Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 44-49, (pp. 202).</p>
<p>Alvare, S., Dugan, D., & Fuzy, J. (2005). <i>Nursing Assistant Care</i> (pp. 29). Hartman Publishing Inc.</p>
<p>Casanova, M. A. (2011, noviembre). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. <i>CEE Participación Educativa</i>, 18. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94202/00820123014995.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
<p>Center for Universal Design. (1997). <i>The principles of Universal Design, version 2.0</i>. North Carolina State University.</p>
<p>Commodari, E. (2012). Attention Skills and Risk of Developing Learning Difficulties. <i>Current Psychology</i>, 31(1), 17–34. https://doi.org/10.1007/s12144-012-9128-3</p>
<p>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</p>
<p>DIPPE. (2021, 31 mayo). <i>Dippe – Just another WordPress site</i>. https://www.dippe.lu/</p>
<p>Downs, P. (2011, noviembre). Models of Inclusion (Part 1). <i>The Inclusion Club</i>, 17. http://theinclusionclub.com/e17-models-of-inclusion-part-1/</p>
<p>Echeita, G., & Simón, C. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez & L. Torrego (Eds.), <i>Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela</i> (pp. 33–65). Wolters Kluwer España.</p>
<p>Edwards, W. H. (2010). <i>Motor Learning and Control: From Theory to Practice</i>. Cengage Learning.</p>
<p>Granja, J., & Sainz, R. M. (1992). Evolución histórica de la educación física en España</p>

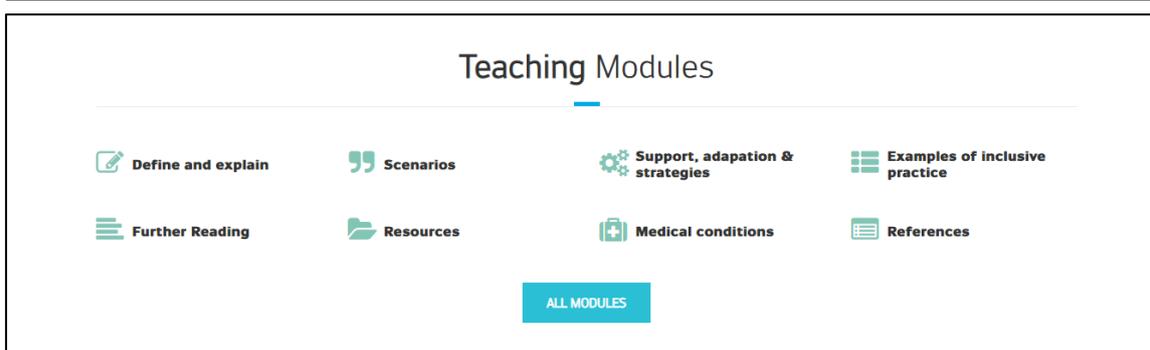
y en el País Vasco. En <i>Cuadernos de Sección. Educación 5</i> . (pp. 49–67). Eusko Ikaskuntza.
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
ORDEN EDU/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.
Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). <i>Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo</i> . Edelvives.
Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
Rubio, M. J., & Vargas, J. (1999). La observación. En <i>El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación</i> (Vol. 9, pp. 41–47). Editorial CCS.
Valenzuela-Morales, C. (2020, enero). <i>Las Capacidades Físicas Básicas</i> (N.º 10649). Universidad de Jaén. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. https://hdl.handle.net/10953.1/10649

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1



Captura de pantalla con la pantalla de inicio de la página web que incluye los apartados y botón directo al apartado “Planning for Inclusion” y a los 7 módulos que existen en el apartado de “Teaching Modules”.



Subapartados que se incluyen en cada uno de los módulos que ofrece la página web del proyecto.

8.2. ANEXO 2

TÍTULO del Proceso de enseñanza y aprendizaje: Escape room “El Boicot Deportivo” a través de la orientación deportiva.

LOCALIZACIÓN: CURRÍCULO OFICIAL; DOCUMENTOS ELABORADOS:

Esta unidad de aprendizaje se llevará a cabo siguiendo lo establecido en el 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. Seguirá el área de Educación Física, centrada concretamente en el bloque 4 (Juegos y actividades deportivas) del 4º curso de Educación Primaria, aunque también se incluirán contenidos de los otros bloques trabajando así todos en su conjunto.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Se ha decidido llevar a cabo esta unidad didáctica, ya que, debido a las circunstancias actuales, es buena opción el intentar llevar a cabo las actividades en espacio abiertos y el tiempo meteorológico de esta temporada del año suele permitirlo.

Esta unidad didáctica tiene gran importancia en el desarrollo y aprendizaje del alumnado actualmente, ya que, con la práctica de este tipo de deportes al aire libre y al alcance de todos, se les muestra una nueva posibilidad de ocio y actividad física en su conjunto. También, posibilita su práctica en familia, haciendo así que se incluya la actividad a todos los miembros.

En esta unidad didáctica el alumnado adquiere una alternativa de actividad física y deporte en la que observa y aprende la percepción y localización espacial mientras desarrolla y mejora diferentes habilidades motrices, especialmente de desplazamiento. A su vez, adquieren conocimientos de muchas otras áreas y les acompaña esa motivación por la intriga y la satisfacción del logro, pudiendo también adaptarlo a las diferentes capacidades del alumnado.

CONTEXTO

Responsable: Cristina Merino Montoya

Para desarrollar en la sala de Educación Física con alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria Fechas aproximadas: 19 de abril al 21 de mayo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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. Boletín Oficial de Castilla y León, 142, de 25 de julio de 2016, 34184 a 34746.

DOCUMENTOS QUE SE ADJUNTAN:

Materiales elaborados y utilizados en cada sesión. Añadidos en anexos. Ejemplos: fichas de parejas, mapas de orientación, caligrama de los huesos del cuerpo humano, tarjetas con pasos de baile, etc.

EL PROYECTO EN EL AULA, EN EL PATIO, EN EL PARQUE...

INTERDISCIPLINARIEDAD DEL PROYECTO

El deporte de orientación no solo se puede desarrollar durante las lecciones de Educación

Física, si no que puede ir más allá. En este caso, podría llevarse al escenario social o familiar o en el parque dándoles pie a una forma diferente de la realización de actividad física. Esto podría incentivarse proporcionándoles páginas webs donde se cuelgan mapas de rutas de orientación fijas en diferentes lugares o pueblos y a las cuales podrían tener acceso y realizar cuando ellos quieran y con quien quieran. También, podría llevarse al aula enseñándoles a elaborar mapas de orientación básicos y de esta forma que ellos mismos lo elaboren y escondan las pistas y otros las busquen, cambiando así de roles.

**ESTRUCTURA DE FUNCIONAMIENTO.
PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

<p><i>Momento de Encuentro</i> Disposición Implicación</p>	<p>Comenzaremos en el aula, realizando alguna explicación en caso de ser necesario. En algunas ocasiones se procederá a la revisión del material que deben llevar todos los días (neceser y botella de agua) y si alguno de los alumnos quiere realizar su exposición oral sobre el deportista elegido también lo realizará. Después, se procederá a bajar por el pasillo en fila y en silencio. En caso de ir al gimnasio o al patio, los neceseres se dejarán en los baños y los alumnos se colocarán en los bancos o en el círculo central, dependiendo del lugar. En caso de ir al parque, las cosas se dejarán en la zona de la portería y los alumnos se colocarán en el círculo central.</p> <p>Una vez colocados, se procederá a realizar alguna actividad de calentamiento, donde se insistirá mucho en el movimiento de todos los participantes. Tras finalizar el calentamiento, se procederá a la explicación de la siguiente actividad a realizar.</p> <p>Una vez explicada, se procederá a echar el gel hidroalcohólico a los alumnos y, en caso de ser necesario, a la realización de los grupos o parejas.</p>
<p><i>Momento de Construcción del Aprendizaje</i></p>	<p>Cuando esto ya esté hecho, se comenzará con la actividad. Durante la realización de esta, se realizará la observación exhaustiva de los acontecimientos y, a su vez, las correcciones pertinentes a cada alumno. En caso de creer que se necesite alguna adaptación a mayores de las planificadas, se realizará en ese momento según convenga y se seguirá probando hasta encontrar a la que beneficie al alumno concreto o al grupo conjunto.</p> <p>Al tratarse de un escape room, el primer día se realizará la contextualización de la trama y la temática en torno a la que van a girar el resto de las sesiones. Sin embargo, el momento de construcción del aprendizaje va a ser muy diferente según el día, pero siempre se intentará seguir una progresión del aprendizaje de orientación deportiva y del trabajo en equipo o cooperación, dejando claro que todos dependen de todos.</p> <p>La progresión del aprendizaje de la orientación deportiva se llevará a cabo comenzando por mapas más simples y en interiores, utilizando</p>

<i>Momento de Despedida</i>	<p>exclusivamente su percepción espacial. Después, se irán incluyendo elementos como la brújula y los mapas de exterior (de entornos más conocidos y próximos a más lejanos y desconocidos) y, con estos, la orientación del mapa con brújula y la toma de rumbo también con esta. El desarrollo de estas sesiones irá explicado en la continuación del informe y sus materiales correspondientes incluidos en anexos.</p> <p>Al finalizar la actividad y en caso de sobrar tiempo, se procederá a realizar alguna actividad de vuelta a la calma, utilizando principalmente el proyecto escolar de bailes o de yoga. Después, se procederá a recoger los materiales y lavar las manos en los baños, cada uno con sus utensilios de higiene. Por último, se regresará al aula de la misma forma que se ha salido de esta, en fila de forma ordenada y en silencio.</p>
-----------------------------	--

PREVISIONES PARA LA REGULACION DE LA PRÁCTICA

Previas. – Según el espacio donde se vaya a desarrollar la sesión, tener preparados los materiales que se deben llevar o colocados en los espacios pertinentes.

- Preparar y revisar las fotocopias y la cantidad de estas.
- Contabilizar el número de mapas y brújulas.
- Preparar las diferentes posibilidades de materiales para elegir la mejor según el alumnado del grupo.
- Etc.

Estas previsiones irán variando según la sesión que se vaya a realizar al igual que lo que vaya a suceder y se deba cambiar de estas. Esto estará detallado en la continuación del informe.

En ambos, tener en cuenta la *atención a la diversidad*

OBJETIVOS Capacidades que desarrolla el alumnado al realizar las tareas previstas

- Orientar y tomar rumbo con el uso de un mapa y una brújula.
- Desarrollar la habilidad de orientación en diferentes espacios y medios naturales.
- Asumir la responsabilidad de grupo y la individual.
- Efectuar materiales con materiales reciclados para el desarrollo de juegos populares.
- Descubrir diferentes juegos populares y sus variantes.
- Desarrollar la cooperación y la inclusión del grupo.

CONTENIDOS Aprendizajes que el alumnado construye al realizar las tareas previstas.

- Conoce diferentes juegos populares y sus variantes.
- Toma conciencia de la responsabilidad de sus actos como sujeto individual o formando parte de un grupo.
- Aplica la orientación del mapa y toma de rumbo con brújula.
- Confecciona materiales con material reciclado para el desarrollo de juegos populares.
- Demuestra sus habilidades de orientación en diferentes espacios y medios naturales.
- Interioriza la cooperación e inclusión del grupo.

EVALUACIÓN Saber qué aprendieron, qué capacidades desarrollaron.

En esta evaluación se tendrán en cuenta la actitud, el desarrollo y aprendizaje de los conocimientos y procedimientos, el tener los materiales que se requieren a diario y para actividades concretas y la realización de las tareas que se pidan (realización del cuaderno de educación física y tareas de investigación).

Se llevará a cabo una evaluación continua mediante la observación de los aprendizajes y avances del alumnado con el aumento de dificultad en la progresión del aprendizaje, teniendo también en cuenta el cumplimiento de los objetivos y la actitud con la que estos actúan durante las sesiones.

Por otro lado, se evaluarán también los aprendizajes adquiridos mediante el desarrollo de un plickers en el aula y un forms como tarea para casa. En este último, se les pedirá una autoevaluación.