



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

# La Educación Física como oportunidad para una Educación Inclusiva

TRABAJO FIN DE GRADO

Curso 2015-2016

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

AUTOR: Martín Santos Muñoz

TUTOR: Lucio Martínez Álvarez

Palencia.

UVa

PA-  
LEN-  
CIA

## Contenido

Resumen.....	3
<b>1- Introducción .....</b>	<b>4</b>
<b>2- Objetivos.....</b>	<b>8</b>
<b>3- Justificación.....</b>	<b>9</b>
<b>4- Educación Inclusiva General.....</b>	<b>10</b>
4.1 - Concepto de educación inclusiva .....	10
4.2 - Evolución en la legislación educativa – Diferencias con otros modelos .....	12
4.3 - Diferentes Corrientes – Interpretaciones de la inclusión .....	15
4.3.1 - ¿Quién se adapta? .....	17
4.4 - Barreras.....	18
4.4.1 - ¿Cómo superarlas? .....	20
<b>5- Educación Inclusiva en el Área de Educación Física .....</b>	<b>23</b>
5.1 - Traducción de barreras en la Educación Física.....	25
5.2 - Ventajas de la Educación Física Inclusiva .....	28
5.3 - La importancia del currículo oculto.....	29
5.4 - Modelo de Inclusión en Educación Física - Espectro de Inclusión.....	31
5.5 - Evaluación Inclusiva en Educación Física.....	33
<b>6- Uso del conocimiento para mejora de la planificación didáctica.....</b>	<b>37</b>
6.1 Modificación del currículo .....	37
6.1.1 Objetivos y Contenidos.....	37
6.1.2 - Metodología.....	37
6.1.3 - Evaluación.....	38
<b>7- Conclusiones.....</b>	<b>39</b>
<b>8- Bibliografía .....</b>	<b>44</b>
<b>9- Anexos .....</b>	<b>49</b>
Anexo 1 .....	49
Anexo 2. Unidad Didáctica – Modificamos juegos del mundo.....	50

## Resumen

La sociedad ha sido testigo y partícipe de una evolución durante los últimos años, cambiando el “prisma” con el cual se ve la diversidad. Esta evolución ha afectado, a su vez, a la educación, promoviendo una transformación educativa hacia una escuela donde esta diversidad sea reconocida y asumida como una ventaja.

A fin de abordar esto, el tema de este trabajo es la educación inclusiva. A este respecto, partiendo de una revisión teórica del ámbito de la Educación, se presenta una traducción de este modelo de educación en el área de Educación física; realizando una aproximación entre el discurso teórico y la práctica, tomando como base la opinión de profesionales especialistas en este tema y, presentando una aplicación de estos planteamientos en una unidad didáctica, de modo que se aproxime a los postulados defendidos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación inclusiva, Educación Física, escuela inclusiva, inclusión, TFG.

## Abstract

Society has been a witness of, as well as a participant in an evolution in recent years, changing the "prism" through which diversity is seen. This evolution has affected education as well, promoting an educational transformation into a school where diversity is recognized and accepted as an advantage.

To address this, the subject of this work is inclusive education. In this regard, based on a theoretical review of the field of education, a translation of this education model is presented in the area of physical education; performing an approximation between the theoretical discourse and practice, based on the opinion of specialists in this subject and submitting an application of these approaches to a teaching unit, which approximates the postulates defended.

**KEYWORDS:** Inclusive education, Physical Education, Inclusive school, inclusion, TFG.

## 1- Introducción

El trabajo que aquí se presenta trata sobre la educación inclusiva, realizando una aproximación entre el discurso teórico y la práctica, y focalizando este acercamiento en el área de Educación Física.

La elección de la educación inclusiva como tema de mi Trabajo de Fin de Grado viene suscitada por diversos factores. Mi experiencia personal es el primero de ellos. Tras años de escolaridad he tenido la oportunidad de comprobar que la diversidad en el aula es una realidad innegable, que no es más que una traducción de la presente en la sociedad.

Del mismo modo, mis primeras experiencias profesionales como docente constituyen otro de los factores de elección de este tema como digno de estudio. Tanto en los periodos de prácticas cursados en España, como el llevado a cabo en Holanda, como parte de una movilidad Erasmus que realicé, me han mostrado realidades muy diferentes de la educación, con alumnado muy diverso, demostrándome que desde los centros educativos no se debe rehuir esta característica humana y motivándome a documentarme acerca de procedimientos para atender a la diversidad como estrategia para mejorar la calidad educativa.

Como futuro docente, siento que es una tarea obligada la de investigar acerca de modelos para abordar esta diversidad. A este respecto, la educación inclusiva responde a la estrategia más relevante en la actualidad, producto de una larga evolución en Educación. No obstante, su discurso teórico es difuso y complicado de ver en la práctica, y es en la aproximación a este aspecto en lo que se basa el siguiente trabajo, concretando más profundamente en la práctica de la Educación Física inclusiva.

Son, asimismo, numerosos los objetivos de esta titulación de Maestro en Educación Primaria los relacionados y abordados con el contenido y desarrollo de este TFG, de acuerdo a la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid:

3.- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

5.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

9.- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

10.- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

13.- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Desde esta perspectiva, contemplo este trabajo de fin de grado como una oportunidad para ampliar y reforzar mis conocimientos como docente, y que me puedan servir en un futuro poder atender de una mejor manera al alumnado.

El cuerpo de este trabajo consta de multitud de referencias científicas a teóricos de la materia, a fin de respaldar la idea defendida. Siguiendo el concepto de Ainscow, Echeita e Unicef reflexionaré acerca del concepto, pese a que diferentes matices estarán presentes a lo largo de todo el desarrollo del trabajo. Es así como demostramos que la inclusión nace a raíz de una ineficaz o equivocada atención a la diferencia. A este respecto haremos un paréntesis para justificar esta evolución, remontándonos a la historia para abordar los diferentes modelos de educación hasta la actualidad. De esta manera, cabe remarcar que esta evolución no ha tomado el mismo camino en todos los lugares, y distintos teóricos de la materia tienen un concepto diferente de la inclusión.

Ante tal dicotomía de opiniones respecto a la materia que nos concierne, es de obligación hacer referencia a que no son los alumnos, sino las escuelas las que deben aceptar todo tipo de alumnado, mediante la modificación de su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica. Y es en este sentido donde hemos de analizar las barreras que impiden que

esto se de en la práctica educativa. Somos conscientes de que el concepto de barreras es robusto, no obstante, existen mecanismos para superarlas; y a este respecto se hace una especial referencia en este trabajo al Index for Inclusion (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002) como marco y estrategia de superación de las mismas.

A estas alturas del trabajo, realizaré una traducción de todo lo anterior aplicado a la Educación Física, definiendo la asignatura y su valor dentro de la educación inclusiva. En este sentido, realizaré una traducción de las barreras dentro del área, de acuerdo al trabajo de la profesora Ríos. Tras lo cual demostraremos cómo se pueden minimizar o eliminar a fin de llevar a cabo procesos inclusivos dentro del área. No obstante, siendo conscientes de que este proceso puede ser costoso, haremos referencia a las ventajas del mismo, las características positivas de una Educación Física inclusiva, como agente motivante y justificador de ese proceso; para lo cual nos apoyaremos en organismos internacionales como Unicef, la Unesco el Comité Olímpico Internacional o la OMS.

Conociendo una de las grandes ventajas de la Educación Física inclusiva, como es la creación de lazos afectivos mediante la actividad física conjunta, es de vital importancia la referencia al currículum oculto y la creación de entornos seguros, siempre de cara a una práctica inclusiva.

Tras estas reflexiones y, de nuevo, con voluntad de una puesta en práctica del modelo inclusivo, existen opciones de diferentes niveles de inclusión como modo de conseguir que todo alumno participe activa y significativamente en la práctica y, a fin de especificar un modelo práctico de esto, hago referencia a la clasificación de Black & Stevenson (2011) y al modelo STEP, el cual muestra varias estrategias para hacer frente a la diversidad del alumnado, haciendo cambios en las actividades físicas y deportivas para que todos puedan sentirse incluidos y ser partícipes.

Por último, el trabajo hace referencia a la Evaluación Inclusiva en Educación Física. A este respecto, hablaremos sobre la adaptación del currículum y las modificaciones de contenidos (contenidos multinivel) y objetivos, necesarias para lograr una correcta inclusión de todos los estudiantes. Del mismo modo, defenderemos la evaluación formativa y compartida, aportando instrumentos que podrían ser utilizados para el proceso práctico de evaluación inclusivo.

Concluyendo este trabajo, quisiera remarcar el último punto del mismo, en el cual se hace referencia a los saberes adquiridos durante el trabajo que me han ayudado a llevar a aplicar

este conocimiento a una revisión de mi propia práctica, transformando una unidad didáctica, adaptándola al modelo inclusivo. Modificación cuyo grueso se encuentra presente en el Anexo 2. Unidad Didáctica, donde se describe la modificación de una unidad didáctica llevada a cabo durante mi periodo de prácticas en el CEIP Juan Mena de acuerdo a los criterios y saberes aprendidos tras este trabajo.

Para finalizar este trabajo concluiremos con las aportaciones que puede haber supuesto el desarrollo de este TFG a mi formación académica y profesional.

## 2- Objetivos

El propósito de este apartado es el de determinar las líneas de investigación consideradas más importantes del objeto de estudio; así como, definir y acotar los conocimientos a alcanzar, a los cuales dirigir la acción, que deben quedar claros gracias a este trabajo.

- Diferenciar la educación inclusiva de otros modelos de educación, identificando sus características.
- Analizar las barreras o dificultades presentes para su aplicación y estrategias para superarlas, especificando las presentes en procesos de Educación Física inclusiva.
- Identificar las características principales de la Educación Inclusiva dentro del área de Educación Física
- Conocer y estudiar las posibilidades de la Educación Física Inclusiva, así como su valor educativo.
- Determinar un modelo de trabajo inclusivo dentro del área de Educación Física.
- Diseñar un proceso inclusivo en el área de Educación Física.
- Mejorar mis competencias profesionales en el área de Educación Física a través del estudio y trabajo de una metodología educativa.

### 3- Justificación

Abordamos lo que considero el mayor reto que enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo: responder a la diversidad. Este trabajo tiene como propósito convencer de que el modelo inclusivo tiene un gran valor desde el ámbito de la Educación Física, para lograr una Educación Física para todos/as, y que merece la pena llevar a cabo.

Una de las responsabilidades de un docente es la selección de un método o estrategia de intervención que consiga que el alumnado aprenda de la manera más eficaz posible. A menudo tendemos a olvidarnos en esta elección de los alumnos con dificultades. Esto es debido a que es el modelo de educación que hemos experimentado. Tenemos naturalizada una idea “homogeneizante” de la escuela. Mi experiencia en prácticas me ha demostrado que esta idea es errónea ya que no todos los alumnos aprender igual, ni de la misma forma; y como futuro docente, mi inquietud personal me lleva a querer aprender más acerca de cómo hacer frente a la diversidad en la escuela.

Pese a que cultura escolar alega que el alumno diferente atrasa el rendimiento académico, la perspectiva que con el presente trabajo pretendo mostrar, escapa de esto y amplía la idea de lo humano. Este modelo abarca a la totalidad del alumnado y defiende el desarrollo de una educación que comprenda la diversidad.

*“Solo un sistema que incluya las diferencias y se comprometa con el logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y favorecer la convivencia en paz” (Echeita, 2006, pág. 79)*

Defiendo lo que considero una propuesta educativa realizable, que incluye a todo el alumnado, y pretendo utilizar la educación inclusiva como para generar una educación de calidad para todo el alumnado; analizando las dificultades que supondría aplicar este modelo educativo dentro de la Educación Física y las ventajas del mismo.

De acuerdo a las palabras de Miltler (2012) lo que sucede en las escuelas es el reflejo de la sociedad. Los valores sociales, las creencias y prioridades impregnan la vida escolar y no se detienen a las puertas de la escuela; por lo que considero que una educación de la que todo individuo se sienta partícipe y se vea reflejado, es necesaria.

Necesitamos un espacio donde las diferencias sean vistas como una ventaja, a fin de evitar casos como, por ejemplo, el surgido en Palencia (2006), donde a un niño se le negó la posibilidad de estudiar en un centro ordinario, por el hecho de estar diagnosticado con un trastorno del espectro autista (El País, Viernes 7 de Febrero 2014).

Se trata de una propuesta arriesgada. No tanto la del proyecto como la de una educación que, pese a estar establecida en la legislación (tanto internacional, con la conferencia mundial de NEE de Salamanca, como nacional) en la práctica, se aleja de la normalizada, con unas bases aún en construcción y difíciles de trasladar al aula en algunos contextos. Se trata, ante todo, de una propuesta coherente con la que espero contribuir al acercamiento entre el discurso y la práctica cotidiana, de una plataforma que nos permita introducir la educación inclusiva en el diseño y desarrollo de la Educación, y más concretamente, en el ámbito de la Educación Física.

## **4- Educación Inclusiva General**

### **4.1 - Concepto de educación inclusiva**

Pese a que tal como indica Ainscow (2001) la gran mayoría de la población educativa estaría a favor de una educación inclusiva, pocos de ellos sabrían lo que realmente esto implica. Para que lo que este proyecto abarca sea posible, se debe comprender el concepto de “educación inclusiva”.

El concepto de inclusión surge como una reacción a otros conceptos previos y a su ineficiencia en su atención a la diversidad; conceptos a los cuales haremos referencia más adelante, diferenciando y entendiendo la aportación de esta idea a los mismos.

Echeita (2006) afirma que hablar de educación inclusiva genera dificultades. La primera es que una propuesta subjetiva, imparcial; impregnada de connotaciones morales y disyuntivas éticas. La segunda, que no se trata de un concepto singular, sino que existe una amplia gama de discursos sobre la inclusión que interactúan de forma compleja. Este carácter “vivo” y cambiante del movimiento inclusivo dificulta su análisis, así como, conocer las aportaciones más recientes.

A este respecto, con motivo de facilitar su estudio, debemos fijar el concepto de inclusión. Hablar de inclusión supone hablar del sistema educativo que queremos, y con ello, del tipo de sociedad que pretendemos ayudar a conseguir. Es un concepto nuevo que plantea unos retos revolucionarios, un cambio de mirada hacia la escuela y lo que hace el maestro/a.

Como base, podríamos definir la inclusión según la visión de uno de los académicos con mayor relevancia en este ámbito (Ainscow M. , 2006):

- Un proceso, una búsqueda de mejoras en la respuesta a la diversidad de los alumnos que aprenden. Aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia.
- Tiene que ver con la tarea de identificar y remover barreras, recopilar, ordenar y evaluar información de una amplia variedad de fuentes para panificar mejoras en las políticas y en las prácticas educativas.
- La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas.
  - “Presencia” se vincula con dónde son educados los niños y jóvenes y cuánto son de fiables las instituciones donde estos son atendidos.
  - “Participación” hace referencia a la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que incorporar la opinión de los propios aprendices.
  - “Rendimiento” es acerca de los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones.
- La inclusión supone un énfasis particular en los grados de los alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Inclusión es pensar en la diversidad del alumnado y dar diferentes respuestas educativas a sus diferencias. Consiste en apreciar la heterogeneidad de cada alumno y alumna como un elemento de valor y una oportunidad para conseguir una mejor educación.

En el campo de la educación, el modelo de inclusión implica un proceso de reforma y reestructuración de la escuela en su conjunto, con el objetivo de garantizar el acceso de todo el alumnado a toda la gama de oportunidades educativas y sociales ofrecidas por la escuela. Asegurando el acceso y la participación; y evitando la segregación o el aislamiento (Milttler, 2012).

Rechazando el verse restringidos por unos marcos curriculares que de poco sirven ante la diversidad de la realidad humana, incluso Unicef (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños), en el año 1989, afirma en su artículo 28 el derecho de cualquier niño a la educación escolar, siendo esta proporcionada sobre la base de la igualdad de oportunidades.

La inclusión no es un modelo que cree problemas, sino que los pone al descubierto. Los alumnos que presionan los límites del sistema son los que revelan las carencias del mismo,

indicando el camino por el cual el sistema educativo debe evolucionar, para satisfacer las necesidades de todo el alumnado (Carrión Martínez, 2001).

#### 4.2 - Evolución en la legislación educativa – Diferencias con otros modelos

Como ejemplo de ello, no tenemos más que remontarnos a la historia, a lo largo del tiempo las diferentes leyes de Educación han ido tratando de basarse en distintos modelos, desde la LGE hasta la actual LOMCE, variando el trato al alumno/a diferente, dentro del panorama nacional.

Salmerón Sánchez (2011) sostiene:

Hasta los años 80, el sistema educativo se había preocupado poco por los alumnos “diferentes”, optando como única solución por su segregación del sistema ordinario, agrupándolos en clases diferentes en las que convivían con alumnos con los mismos o parecidos problemas. El niño “diferente” no tenía cabida en una escuela pensada para que todos los alumnos recibieran el mismo tipo de educación básica.

Hasta entonces, los modelos no reconocían la diferencia como algo positivo y abogaban por la exclusión o segregación del alumno/a diferente, diferenciando y apartando al alumnado diferente del considerado “normal”; ambos modelos opuestos al defendido en este trabajo. En este sentido, cabe definir ambos conceptos:

- Denominamos sistema segregador a aquel sistema educativo definido como una lucha de grupos, distintos entre sí y supuestamente homogéneos dentro de sí mismos. Los estudiantes se encuentran diferenciados en grupos, de acuerdo a factores como: nivel socioeconómico, raza, sexo, religión, capacidades físicas o intelectuales. El sistema es dominado por un sector social considerado “normal”, que determina las fronteras con otros grupos y dificulta el traspaso de las mismas, impidiendo la mezcla de personas de diferentes grupos.
- El sistema exclusivo es aquel que va incluso más allá del segregador, no realizando siquiera una clasificación del diferente, estableciendo únicamente una lista de diferencias que impiden la cohesión social. Los excluidos están fuera del sistema.

De acuerdo a la definición de Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2009), el concepto de exclusión también incorpora una valoración diferencial entre estos grupos ya que uno es considerado mejor que el otro y esto conlleva a comportamientos diferenciales con uno u otro grupo, lo que instaura diferencias en el

acceso a oportunidades y beneficios. Asimismo, Vélaz de Medrano (2002, pág. 291), afirma que la exclusión es:

Un proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte”.

Ambos modelos, exclusión y segregación, se alejan enormemente del modelo inclusivo; fomentando sociedades “cerradas”, con miedo o escepticismo hacia el diferente, dividiendo a la población entre “normales” y “especiales”.

En relación a esto, surge en 1982 la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), la cual aboga por “la integración en el sistema ordinario, siempre que sea posible.”

Siguiendo esta corriente surge la LOGSE, sumándose al modelo integrador con intención de atender a la diversidad. Del mismo modo, surge con esta ley el concepto de Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs).

Con anterioridad a la LOGSE, los alumnos con graves problemas de aprendizaje o comportamiento y/o discapacidad, eran dirigidos a centros específicos diferenciados de los centros normalizados (segregación). El concepto de Necesidades Educativas Especiales derivado de las propuestas de integración y normalización extraídas del Informe Warnock, cambia esto, motivando que parte de los recursos materiales y personales empleados en aquellos centros se trasladen a los centros ordinarios, permaneciendo en los centros específicos los casos de mayor gravedad.

En 1994, se celebra en Salamanca la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, asentando las bases de la educación inclusiva, y fomentándola tanto a nivel nacional como internacional.

A raíz de esto, la siguiente ley educativa (LOE 2006) incluye el término inclusión, aunque aún ligado a la integración:

“A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración”; pero

valorándola como el principio desde el cuál concebir “la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos”. (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo)

Desde entonces las siguientes leyes educativas, tratan de sumarse a la inclusión, siguiendo también pautas internacionales.

A lo largo de todo este recorrido legislativo, podemos apreciar cómo, poco a poco y cada vez más, se van teniendo presente el adoptar todas las medidas que sean necesarias para que exista una plena inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, produciéndose paulatinamente un abandono de la idea de “integración”, dando cada vez más cabida al de “inclusión”.

Siguiendo esta línea, cabe destacar la diferencia entre ambos conceptos y el porqué de este cambio de paradigma. Ainscow (2001) interpreta la integración como un proceso de asimilación, donde el niño es apoyado para participar en el proceso vigente y apenas cambiado de la escuela; mientras que la inclusión implica un proceso de transformación donde las escuelas se transforman en función de la diversidad de su alumnado.

Como ya aclara Unicef (2001), la inclusión propone un modelo de *escuela* “en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación”.

Pese a que la educación inclusiva es asociada con la participación de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en la escuela “común”, esta definición sería más acorde con el concepto de integración educativa y no el de inclusión. La inclusión abarca una disciplina más extensa, favoreciendo que todos los niños y niñas de una determinada comunidad estudien y aprendan juntos, independientemente de sus situaciones o condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

No deben confundirse ambos modelos. Basándose en las definiciones dadas por Unicef (2001), los procesos de integración educativa han centrado su preocupación en reconvertir el concepto de educación especial, adaptándolo a la escuela regular; realizando únicamente adaptaciones para los alumnos “especiales” y no para todos.

De acuerdo con Susinos (1997) la integración ha sido utilizada como modelo ortopédico o discriminación positiva para deshacer la segregación en los distintos sistemas educativos; pero tras un análisis de la regulación y aplicación de este modelo podemos declarar que muchos de los alumnos siguen siendo segregados en estos sistemas.

El modelo inclusivo, por el contrario, modifica las escuelas para responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos/as. “En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales” (Unicef, 2001).

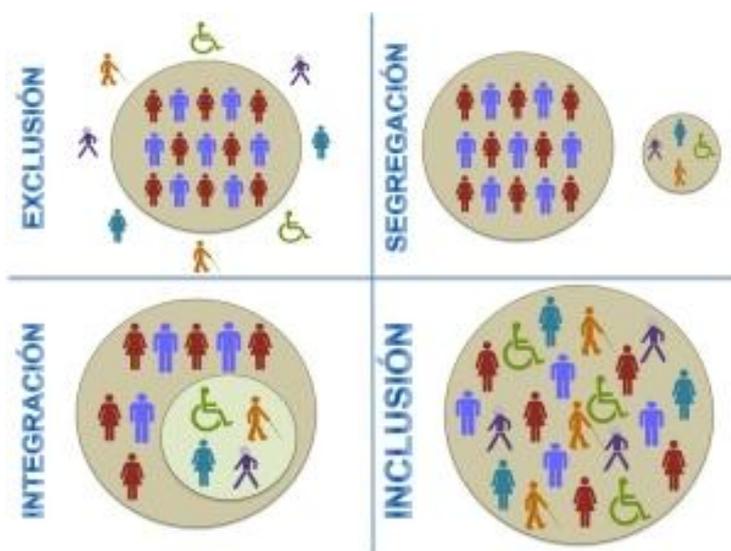


Ilustración 1: Modificación de la original en

<https://miguelrosacastejon.wordpress.com/2014/11/11/segregacion-inclusion-exclusion-integracion-y-equidad/>

### 4.3 - Diferentes Corrientes – Interpretaciones de la inclusión

El concepto de inclusión ha sido objeto de extenso debate, con diferentes modelos y teorías acerca de su puesta en práctica, siempre tratando de dar la mejor respuesta a la diversidad; especialmente en términos de su relación a las denominadas “Necesidades Educativas Especiales”.

Por citar ejemplos, existen dos grandes corrientes en cuanto a educación inclusiva se refiere. Ambas defienden la unificación de la Educación Ordinaria y Educación Especial, pero no convienen dónde serán las ayudas.

Lipsky & Gartner (1996) pretenden realizar esta unificación a nivel de aula, con apoyos dentro de la misma; Reynolds, Wang, & Walberg (1987) apuestan por una unificación de los servicios y programas destinados a atender a la diversidad (Ed. Especial, compensatoria,

inmigrantes, bilingüismo, ...) pero a su vez, acuerdan conveniente que no todas las necesidades educativas sean resueltas en el aula ordinaria.

Pese a que, como aclaramos anteriormente, la inclusión quedó consolidada como modelo con la Declaración de Salamanca, diferentes autores como Booth (1995) y Dyson & Millward (2000) afirman que la definición de inclusión en esta declaración es altamente específica y se refiere más a aspectos de la diversidad cultural, olvidando la educación especial. Ellos argumentan que la interpretación de inclusión de la Declaración de Salamanca (1994) se refiere principalmente a la búsqueda de formas básicas para la educación de niños marginados, niños que trabajan y/o que viven en zonas remotas. Por el contrario, Dyson & Millward (2000) sugieren que la inclusión es diferente en su emergencia a través de la obra de Skrtic (1991,1995) y Fuchs & Fuchs (1994), en el que la noción americana de inclusión surgió de una diferente historia política, basada en los derechos civiles, con especial referencia a la raza, y más recientemente, el concepto ha sido trasladado a la educación de los niños/as con NEE.

Podemos ver, por tanto, que ni siquiera los teóricos de la materia se ponen de acuerdo en cuanto a su definición, ya que varía en función de sus orígenes. Para suavizar estos dilemas son importantes las palabras de Booth et al (2000, pág. 12) que defienden que:

La inclusión es un conjunto de procesos sin fin. Se trata de la especificación de la dirección del cambio. Es relevante para cualquier escuela tanto inclusiva como exclusiva, en sus actuales culturas, políticas y prácticas. Requiere que las escuelas participen en un examen crítico de lo que es posible hacer para aumentar el aprendizaje y la participación de la diversidad de los estudiantes dentro de la localidad de la escuela.<sup>1</sup>

Siguiendo esta línea, Daniels & Garner (1999) defienden que, aunque es importante reconocer que la inclusión puede tener acuerdo global (Pijl, Meijer, & Hegarty, 1997)), es vital que la inclusión se interprete específicamente dentro de cada sistema nacional.

---

<sup>1</sup> Traducción propia de "Inclusion is a set of never ending processes. It involves the specification of the direction of change. It is relevant to any school however inclusive or exclusive its current cultures, policies and practices. It requires schools to engage in a critical examination of what can be done to increase the learning and participation of the diversity of students within the school locality"

En este sentido, autores del ámbito nacional (López Melero, 2011) con apoyo de otros internacionales (Mittler, 2012), defienden el cambio del sistema, persiguiendo un cambio cultural utilizando la modificación del lenguaje y eliminando términos y organismos como educación especial, aulas de apoyo, de compensatoria, de adaptaciones curriculares, de niños y niñas con necesidades educativas especiales; debido a la segregación que ellos conllevan en sí mismos.

López Melero presenta una opinión contraria a los anteriores autores (Lipsky & Gartner y Reynolds, Wang, & Walberg), afirmando que muchos profesionales todavía conciben la educación inclusiva como la educación especial de la post-modernidad y consideran que, por el mero hecho de la presencia de un niño o niña con alguna excepcionalidad en las aulas, están haciendo prácticas inclusivas. Con planteamientos clásicos de la tradicional educación especial es imposible conseguir prácticas inclusivas. La educación inclusiva no tiene nada que ver con la educación especial sino con la educación general.

La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia.

Mittler (2013), como defensor la de educación inclusiva en la actualidad, defiende una corriente que aboga por la reconceptualización de la educación especial dentro de un contexto más social, en el cual la pobreza, marginalización y la exclusión social son vistos como el mayor obstáculo del aprendizaje.

De acuerdo a este último, (Mittler, 2012) no debemos cometer el error de asumir que el origen de las dificultades de aprendizaje reside en el niño; sino en un sistema incapaz de adaptarse a la realidad social.

#### 4.3.1 - ¿Quién se adapta?

Buscamos una escuela para todos, “que no hace ninguna distinción por razones de procedencia, color, sexo, lengua, religión, discapacidad, superdotación, origen social ni cualquier otra condición” (Saiz, 2009, pág. 12).

La inclusión es un principio educativo que abarca a la total diversidad de estudiantes que aprenden, es decir, a todo el alumnado. Del mismo modo este concepto, se centra en

alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Lo que supone, focalizar nuestra atención en aquellos que necesiten de nuestro apoyo.

Esto nos hace ver la responsabilidad moral que debemos asumir para asegurar que estos grupos estadísticamente más vulnerables, sean observados cuidadosamente y que, cuando sea necesario, se tomen las medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo (Ainscow M. , 2006).

En consecuencia, la inclusión no intenta disfrazar las limitaciones del alumnado, son algo real y, por tanto, no se deben camuflar para aumentar la inserción. Este modelo trata de lograr una escuela que acepte todo tipo de alumnado y modifique su estructura, su funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos. De este modo, los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en lugar de seguir un programa de estudios diferente, reciben apoyo en el programa de estudios regular. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran (Unesco, 1994).

Lindsqvist (1995) también afirma que no deberían ser los individuos los sometidos al estándar de la institución, sino más bien debería ser ésta la dominada por las necesidades de los individuos, acomodándose a las mismas. “Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella” (Marchesi, Durán, Giné, & Hernández Izquierdo, 2009, pág. 4).

Esto genera nuevas dudas, si es la escuela la que debe adaptarse ¿hasta dónde es posible introducir estos cambios?, no es suficiente que desde las instituciones se diga que hay que hacerlo si no se dan las condiciones en la escuela y la formación docente.

#### **4.4 - Barreras**

“Para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan dicho proceso” (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, & West, 2001). Este proceso es nuclear a la perspectiva que estamos intentando compartir ya que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos (Echeita & Ainscow, 2011). Echeita et al (2011, pág. 33) apoyan el concepto y afirman que debemos entender como barreras:

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

A este respecto, el primer impedimento a este modelo lo define (Lopez Melero, 2011, pág. 42) afirmando que este modelo:

Requiere una ruptura del paradigma deficitario propio de la escuela tradicional, donde se legitiman las desigualdades humanas como algo absolutamente común, por un nuevo paradigma competencial inclusivo donde se valoran las diferencias como valor y cualidad.

El modelo aquí defendido, contrasta con el modelo clínico (counseling) en donde son las dificultades o problemas individuales las causantes de una educación deficiente. En este modelo, el social, las barreras al aprendizaje y la participación surgen mediante la “interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002, pág. 22).

Aunque más adelante hablaremos de las barreras de la educación inclusiva dentro de la Educación Física, cabe mencionar a grandes rasgos las barreras en la educación general. Conscientes de que la situación de buena parte de las escuelas de nuestro país no reúne las mejores condiciones para el desarrollo de experiencias inclusivas (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014) (ratio, falta de maestros de apoyo, recursos insuficientes, falta de formación docente en cuanto a estrategias pedagógicas para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales y escasa sensibilidad social a las políticas inclusivas); la acción innovadora de las escuelas y de los maestros/as se ve dificultada.

A este respecto, parece lógico que, si deseamos fomentar centros inclusivos, analicemos y estudiemos los motivos y factores que evitan que lo sea. Son varios los autores ( (Echeita & Ainscow, 2011), (López Melero, 2011), (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002)) que realizan de forma similar el análisis de barreras, realizando su división en:

- Políticas: Barreras establecidas por los gobiernos (Normativas contradictorias, distribución de recursos, proyectos educativos, ...)
- Culturales: Barreras en cuanto a valores, creencias, conceptos y actitudes; la división entre alumnado normal y especial.
- Didácticas/Prácticas: Barreras en los procesos de enseñanza-aprendizaje (metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.)

En ocasiones, la decisión recae en los docentes ya que son quienes, en última instancia, deciden si el modelo que quieren practicar en sus clases es un modelo inclusivo. Es el docente individual quien decide si un alumno/a es una “carga” o un recurso que ha de ser valorado. A este respecto, haremos un análisis detallado más adelante, analizando las posibilidades del área de Educación Física en los procesos inclusivos.

No obstante, el enfoque de desarrollo inclusivo recomendando (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006) no puede ser llevado a cabo por un solo docente, sino que tiene importantes implicaciones para la política y la práctica en el campo. Requiere de:

- Implicaciones por parte de la dirección de la escuela
- El trabajo conjunto de los equipos de personal con el fin de abordar las barreras de participación y aprendizaje
- La recolección e utilización de evidencias por parte de las escuelas con el fin de reforzar sus prácticas
- Las perspectivas críticas y alternativas a las que las escuelas necesitan tener acceso
- Las implicaciones para establecer relaciones entre las escuelas, autoridades locales e investigadores

#### 4.4.1 - ¿Cómo superarlas?

La superación de las barreras viene de la mano de su identificación. “Para que las barreras puedan ser eliminadas, han de ser conocidas y comprendidas por el profesorado” (Lopez Melero, 2011, pág. 42). Siguiendo esta línea, Booth & Ainscow (2002) proponen un proceso (Index for Inclusion) mediante el cual las escuelas puedan identificar los cambios necesarios en términos de actitudes, creencias y prácticas con el objetivo de incluir a todo el alumnado (Ilustración 2). Un proceso cuyas etapas quedan detalladas en el [Anexo 1](#).

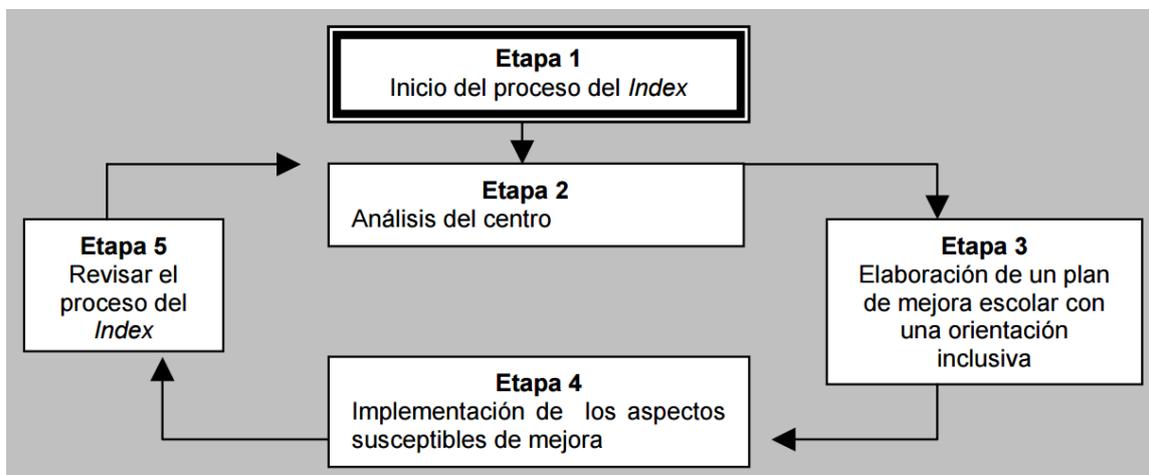


Ilustración 2: (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002, pág. 28)

En este sentido, Booth et al (2002, pág. 17) presentan un enfoque mediante el cual mejorar los centros educativos, a través del trabajo en tres diferentes dimensiones. Enfoque que mostramos en el siguiente triángulo (Ilustración 3), con las dimensiones que estructuran un centro educativo inclusivo; defendiendo que tanto prácticas como políticas y culturas “deben ser consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión dentro del centro.”

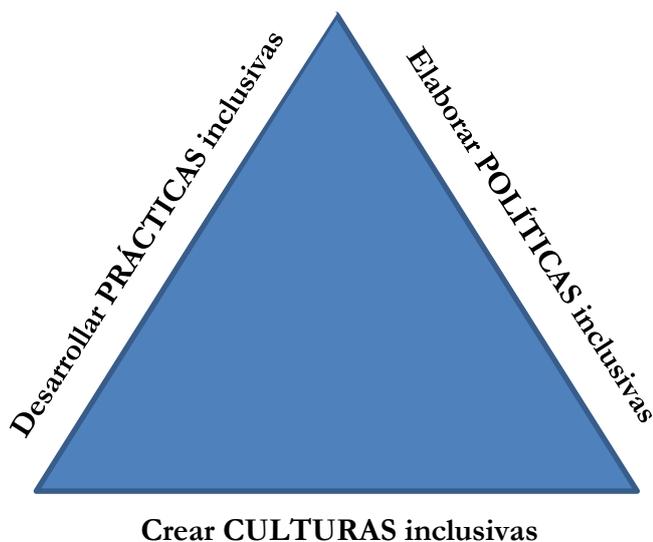


Ilustración 3: Recreación de la original en (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002, pág. 17)

De acuerdo a esta misma división, cada una de las dimensiones se encuentra dividida en dos subconjuntos:

Dimensión 1ª. Crear CULTURAS inclusivas.

Una dimensión dirigida a la creación de una comunidad escolar segura, colaboradora y estimulante en la que cada individuo es valorado. Esta dimensión pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad escolar (incluyendo las familias).

- Construir comunidad.
- Establecer valores inclusivos.

Dimensión 2ª: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

Una dimensión cuyo objetivo es asegurar que el apoyo es reunido en un marco único y defiende el modelo social, centrando su atención en el desarrollo de los estudiantes; su presencia, participación y éxito.

- Desarrollar una escuela para todos.
- Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Dimensión 3ª: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Dimensión cuyo propósito es que las prácticas en las escuelas reflejen la cultura y las políticas inclusivas, asegurando que docencia y apoyos se organizan de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. Los recursos del centro educativo y de las comunidades locales son utilizados para mantener el aprendizaje activo de todos.

- Orquestar el aprendizaje.
- Movilizar recursos.

Podemos ver que el modelo inclusivo implica un proceso que presenta dificultades, pero a pesar de ellas, avanza progresivamente hacia el respeto de los derechos del alumnado en su conjunto y en la mejora de la calidad de la educación ofrecida al mismo.

Estos autores no sugieren que los centros educativos tengan el poder para acabar con todas las barreras necesarias para lograr la inclusión educativa; ya que gran número de barreras se dan en contextos sobre los que la escuela no tiene control (políticas nacionales, sistemas educativos, de formación de profesorado, familias, etc.). No obstante, siguen defendiendo este modelo, bajo el argumento de que:

Nuestra experiencia nos dice que muchos centros educativos, incluyendo algunos que se ubican en áreas económicamente pobres, encuentran útil esta perspectiva y la tarea de analizar lo que hacen, con el fin de determinar prioridades de cambio y poner en práctica estas prioridades. (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002, pág. 23)

## 5- Educación Inclusiva en el Área de Educación Física

La Educación Física es un área que ha vivido grandes cambios en relación a su programación y docencia en las últimas décadas. Existen muchas formas de entender y llevar a la práctica a la Educación Física; no obstante, el modelo técnico ha estado siempre ligado a la práctica de esta área (Grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia, 2006). Kirk (1990, pág. 37) señala que “los teóricos del currículo de la Educación Física han seguido esta orientación tradicionalista incluso más celosamente que ningún otro grupo de teóricos”. Sin embargo, más recientemente, “comienzan a ser más habituales aquellas formas de organizar la docencia de la Educación Física que centran la atención en la comunicación y en la contextualización de las acciones” (González Arévalo & Lleixà Arribas, 2010, pág. 5). Es a este respecto, siendo conscientes de la evolución que nuestra área de trabajo está experimentando, cabe destacar la dirección en la que esta evolución debe dirigirse; la importancia y especificidad de la Educación Física dentro del modelo inclusivo.

La Educación Física desarrolla la competencia física de manera que todos los niños puedan moverse de manera eficiente, efectiva y segura y entender lo que están haciendo. El resultado de ello, la alfabetización física, es una base esencial para su pleno desarrollo.

Es debido a esto, que el área de Educación Física forma parte del currículo nacional, el cual la define como la primera área específica, presente en todos los cursos de la Educación Primaria y encargada de:

“...desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente.”

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE de 1 de marzo)

Asimismo, no debemos olvidar la relación entre salud y actividad física (Unesco, 2015): actualmente, según la OMS (2010) el sedentarismo es el cuarto factor de riesgo de

mortalidad más importante. Un problema a nivel mundial del cual, la Educación Física es la única materia escolar que toma consciencia y aborda; una materia cuyo foco principal está en el cuerpo, la actividad física, el desarrollo físico y la salud; y ayuda a los niños/as a desarrollar el interés por la actividad física, factores que son esenciales para un desarrollo saludable y que sientan las bases para estilos de vida saludables en la vida adulta.

La Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la Unesco (1978, pág. 8) afirma:

Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social.

Pues bien, si la Educación Física es tan importante, y un derecho reconocido tanto nacional como internacionalmente, ¿por qué no todo el alumnado puede disfrutar de ella?

De acuerdo a Rybová & Kudláček (2013), el resultado del actual sistema educativo, así como la formación docente, ha tenido como consecuencia la exclusión funcional de ciertos estudiantes en la Educación Física. Definiendo exclusión funcional como un nivel de no participación o participación inadecuada (ej. jugando a las cartas o el ajedrez en Educación Física, mientras sus compañeros/as participan en la clase general de Educación Física).

Una realidad que se contrapone a lo estipulado por la legislación nacional, vigente en nuestro ámbito de trabajo; BOCyL (ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, Boletín Oficial de Castilla y León, 20 de junio de 2014), la cual cita en su capítulo 1- Principios y disposiciones generales, Artículo 3, punto 5, 5. “La educación inclusiva orientará la respuesta educativa del alumnado en esta etapa (Educación Primaria)”, dando constancia de que la inclusión debe verse reflejada en todas las áreas y debe responder a todo el alumnado.

La Unesco (2015) reconoce que la educación física de calidad depende de educadores calificados y horas programadas dentro del plan de estudios, los cuales son posibles de proporcionar incluso ante la escasez de recursos, como equipamiento; poniendo por tanto de relieve que “la implementación de políticas de Educación Física sigue siendo incoherente” (Unesco, 2015, pág. 12).

Como ya remarcamos anteriormente, docentes individuales poco pueden hacer por sí mismos; ya que “las buenas prácticas inclusivas dependen de escuelas reestructuradas, que permiten entornos flexibles de aprendizaje, con currículos y prácticas flexibles”<sup>2</sup> (Barry-Power, 2010, pág. 48). No obstante, nuestra obligación como docentes, en este caso de Educación Física, es pensar en las distintas maneras de abordar las diferencias presentes en una clase, haciendo el mejor uso posible de las mismas, de modo que todos los alumnos se encuentren incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese a ello, “en muchos países la educación inclusiva en el área de Educación Física es aún una práctica en desarrollo”<sup>3</sup> (O'brien, Kudláček, & David Howe, 2009, pág. 41) , poniendo de relieve que los profesores de Educación Física están aún insuficientemente equipados o capacitados para lograr la inclusión de todo el alumnado. “Para algunos docentes de Educación Física, el cambio es difícil, de enormes proporciones; y en las instituciones educativas el statu quo a menudo prevalece por ser el camino más fácil.”<sup>4</sup> (Tripp, Rizzo, & Webert, Inclusion in Physical Education: Changing the culture, 2007, pág. 33).

### 5.1 - Traducción de barreras en la Educación Física

Existen unas barreras para la participación y aprendizaje que pueden, directa o indirectamente, afectar en el proceso de inclusión del alumnado en las sesiones de Educación Física. Como ya explicamos anteriormente, el proceso de análisis de recursos y barreras, teniendo en cuenta el contexto es de gran importancia para el buen desarrollo de la inclusión, y del mismo modo lo es en Educación Física.

Según la experiencia de la profesora Ríos Hernández (2009, págs. 88-92), varios factores influyen y condicionan el proceso de inclusión, que son:

- Factores infraestructurales:
  - Escasez de recursos económicos: gran parte de los centros no disponen de los recursos suficientes para atender a la diversidad asegurando calidad docente y cubriendo las necesidades que plantea.
  - Accesibilidad y diseño para todos: es imprescindible que tanto las instalaciones escolares como el material a utilizar en las sesiones de

---

<sup>2</sup> Traducción propia “Successful inclusion practices depend on restructured schools that allows for flexible learning environments, with flexible curricula and instruction.”

<sup>3</sup> Traducción propia “In many countries inclusive physical education is still a developing practice”

<sup>4</sup> Traducción propia de “For some physical educators, change is daunting and difficult; and in educational institutions the status quo often wins out because it is the path of least resistance”

Educación Física estén adaptados a las necesidades educativas del alumnado.

- Factores sociales:
  - Desconocimiento de la población con discapacidad: el desconocimiento y la poca sensibilización pueden provocar conductas insolidarias concretándose en actitudes de rechazo y de evitación.
- Factores de los propios alumnos que presentan necesidades educativas especiales:
  - Nos podemos encontrar con alumnos que presentan problemas de automarginación, atención, dificultades en las relaciones sociales y bajo nivel de autoaceptación. “La personalidad y el carácter del alumnado influyen también notablemente en su socialización en el área de Educación Física” (Ríos, 2005) citada en Ríos Hernández (2009).
  - En función de cada alumno, tenga o no limitaciones, el significado emocional de los contenidos curriculares de nuestra materia pueden potenciar el deseo de aprender o incluso, bloquearlo en otros casos.
- Factores de la práctica docente:
  - La infravaloración del área de Educación Física: cuando se hace referencia a la atención a la diversidad en el proyecto educativo de centro, debería considerar el área de Educación Física a imagen de las instrumentales. Cuando esto no sucede y se ignora esta área, puede llegarse a que ni el profesor de apoyo ni el de Educación Especial se planteen reforzar las sesiones de Educación Física, provocando una ausencia de comunicación del profesor de Educación Física con los diferentes profesionales que intervienen con el alumnado con discapacidad.
  - La formación del profesorado: la carencia de formación en este ámbito puede inducir a miedos, miedo a lo desconocido, que no deben favorecer la falsa inclusión, es decir, cuando la interacción entre el alumno con dificultades y el resto del grupo es muy reducida y, además, su participación en las sesiones de Educación Física es pasiva. Citaremos entre otras, algunas prácticas habituales (Ríos, 1996) citada en Ríos Hernández (2009):
    - Hacer exclusivamente acto de presencia.
    - Asunción de roles pasivos –dejar hacer, asumir el papel de anotador o árbitro de forma permanente-.

- Abusar del trabajo teórico, mientras que el resto del grupo participa en clase.
- Destinar el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia.
- Realizar actividades individualizadas al margen del resto de compañeros de manera habitual.

Es evidente que la falta de formación puede conllevar a una respuesta inapropiada, desde la organización escolar, el currículo, hasta la sesión propiamente dicha. También pueden conllevar a la desmotivación del grupo y el alumnado con discapacidad, pudiendo llegar a favorecer la segregación (Ríos, 2005) citada en Ríos Hernández (2009).

- La propia idiosincrasia del profesorado: hay que tener en cuenta las experiencias previas, la propia ideología, la actitud hacia la búsqueda de la solución de problemas y la capacidad de innovación, que determinan las posibilidades educativas del alumnado y, por tanto, situarlo en mejores o peores condiciones para el aprendizaje.

El concepto de barreras es robusto para cuestionarnos nuestra actuación educativa para con los alumnos que experimentan dificultades; sin embargo, estas barreras se pueden minimizar o eliminar. Como ejemplo de ello (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002) ya sustituyen el término “Necesidades Educativas Especiales” por “barreras para el aprendizaje y la participación”; indicando que estas necesidades no suponen un problema en tanto la escuela y sus escolares estén preparados para afrontar las diferencias.

En este sentido contamos con el gran ejemplo del movimiento de las personas con discapacidad, que nos ha demostrado que no son tanto las condiciones personales de las personas con discapacidad, sino estas barreras las que condicionan las posibilidades de estas personas.

De acuerdo a Tripp et al. (2007) para que la Educación Física sea realmente inclusiva, los docentes deben mirar más allá de la percepción común y concebir al grupo como una comunidad diversa de estudiantes con diferentes niveles de habilidad.

Siendo conscientes de los recursos, bibliografía y buenas prácticas con los que contamos, no podemos utilizar el factor político o económico como una excusa. Es de hecho en los centros educativos ubicados en áreas económicamente pobres, con menor infraestructura,

donde la perspectiva inclusiva resulta de mayor utilidad (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002).

Debemos ser conscientes de que toda educación inclusiva empieza desde el propio docente, mediante la búsqueda de estrategias educativas. “El eje central de una escuela inclusiva es el profesorado de la escuela ordinaria” (Saiz, 2009, pág. 10) y es nuestra labor, tanto legal como moral, atender a todo el alumnado de forma que todo individuo se encuentre presente y participe en las sesiones de Educación Física.

Hemos de ser conscientes de que la flexibilidad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje es necesaria para conseguir una Educación Física inclusiva de calidad. A este respecto, (Dyson & Millward, 2000), tienen un punto de vista similar, que enfatiza en “la necesidad de que los docentes sean proactivos y adapten el currículo para satisfacer las necesidades individuales de los niños con necesidades educativas especiales” (Vickerman, 2004).<sup>5</sup> Adaptación a la cual haremos referencia más adelante y que está presente en el [Anexo- Unidad Didáctica](#).

No obstante, siendo conscientes de estas barreras habrá quien considere normal permanecer con el sistema establecido, sin preocuparse de prestar atención a todo el alumnado. Pero hemos de ser conscientes de las ventajas que el área de Educación Física ofrece frente a las demás, en cuestión de inclusión.

## **5.2 - Ventajas de la Educación Física Inclusiva**

Pese a que la Educación Física inclusiva pueda parecer en múltiples situaciones inviable en la práctica, el salto no ha de ser repentino, sino con modificaciones en la programación.

Existen marcos en los cuales el carácter del área de Educación Física permite llevar a cabo una Educación Física inclusiva y fomentarla dentro del ámbito escolar.

De acuerdo al Consejo Internacional para la Ciencia del Deporte y la Educación Física (2010), la educación física en la escuela es el medio más efectivo e inclusivo para proporcionar a todos los niños/as, independientemente de su capacidad/discapacidad, sexo, edad, cultura, raza/origen étnico, religioso o social; de las habilidades, las actitudes, los valores, el conocimiento y la comprensión para toda su vida, de la correcta participación en la actividad física y el deporte. Entidades como la Unesco (Declaración de Berlín, 2013, pág. 3) van más allá, afirmando que el área de Educación Física no solo afecta a la actividad

---

<sup>5</sup> Traducción propia (“which focuses the emphasis of change with teachers and “the need to be pro-active and adapt the curriculum to meet the individual needs of children with SEN.”)

física y el deporte, sino que dota al alumnado de habilidades para “su participación en la sociedad”.

El modelo inclusivo tiene especial potencial e importancia dentro de la Educación Física; prueba de ello es la guía para la Educación Física de Calidad, fruto de la colaboración entre la Comisión Europea, el Consejo Internacional para la Ciencia del Deporte y la Educación Física (ICSSPE), el Comité Olímpico Internacional (COI), el PNUD, UNICEF, UNOSDP y la OMS, la cual hace un llamamiento a la acción, abogando por una inversión en Educación Física, argumentando que “la educación física de calidad es la plataforma de inclusión más amplia en la sociedad, especialmente en términos de desafío al estigma y superación de estereotipos” (Unesco, 2015, pág. 6).

Los “ambientes educativos inclusivos pretenden tener beneficios actitudinales, sociales, educativos, así como beneficios en el comportamiento” (Sherrill, Heikinaro-Johansson, y Slininger, 1994; Stainback, Stainback, y Jackson, 1992) citado en Seymour, Reid, & Bloom (2009). Es en este sentido donde esta área puede aportar un gran valor; especialistas en actividad física (Seymour, Reid, & Bloom, 2009) afirman que el ejercicio y deporte inclusivos son propicios a la hora de generar amistad y mejores relaciones sociales.

Este desarrollo de amistades e interacción social son una de las metas de la educación inclusiva (Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski, & Shokoohi-Yekta, 1994) capaces de eliminar esos estigmas y estereotipos anteriormente mencionados; pero son características que se han ignorado en gran medida en la Educación Física, el deporte adaptado y la psicología del ejercicio (Smith, 2003) en (Seymour, Reid, & Bloom, 2009, pág. 201) <sup>6</sup>.

La aceptación social y la inclusión en la Educación Física general están directamente relacionadas con las actitudes y creencias de los estudiantes (Hutzler & Levi, 2008). No obstante, en ocasiones puede haber alumnos/as que se sientan aislados socialmente (Place & Hodge, 2001).

### **5.3 - La importancia del currículo oculto**

Este modelo de enseñanza “supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginación exclusión o fracaso escolar” (Echeita, 2006, pág. 14). Como ya aclaramos con anterioridad, de acuerdo con Ríos Hernández (2009), los factores

---

<sup>6</sup> Traducción propia de “Friendship is a dimension of social interaction and a goal of inclusion (Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski, & Shokoohi-Yekta, 1994), but it has been largely ignored in adapted physical education and sport and exercise psychology (Smith, 2003).”

sociales y factores de los propios alumnos que presentan necesidades educativas especiales son dos de las barreras que se deben superar para lograr una Educación Física inclusiva.

La dimensión personal cobra aquí pues, un valor esencial: los problemas, las preocupaciones y los autoconceptos que manifiesta el alumnado respecto a la inmersión práctica, en relación a sus compañeros/as y consigo mismos.

López Melero (2011, pág. 39) afirma en este sentido que las personas con hándicaps no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (Nussbaum, 2006) e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula, suele ocurrir lo que denomina Iris Marion Young (2000) una “exclusión interna”, originándose ‘zonas de discriminación’ (discriminación que puede verse reflejada por diferencias en el currículum, y de las cuales hablaremos más adelante).

Es por tanto que se debe contar, no únicamente con la disposición y capacidad para cambiar, sino también con la dimensión personal de los alumnos. Independientemente de cómo se plantee la práctica, estará abocada al fracaso si en ella no se cuenta con los participantes (sus motivaciones, sentimientos, disponibilidad, compromiso y estabilidad emocional). Cada alumno/a es un individuo diferente e interpreta las sesiones de Educación Física de forma diferente, con diferentes experiencias, temores (miedo a llevarse un golpe, al ridículo, etc.)

Existen, por ejemplo, estudios (Molina & Beltrán, 2007) que demuestran que la incompetencia motriz puede repercutir en un descenso de motivación, además de rechazo por parte del resto de compañeros/as, desencadenando con ello un miedo al ridículo en las situaciones de práctica.

Todas estas experiencias, y posibles aspectos negativos, no se ven recogidos en el currículum oficial y forman parte del currículum oculto de la Educación Física. Un currículum que abarca una dimensión sociocultural, que afecta y determina la actuación del alumnado. Es por tanto de vital importancia, como da a entender Kirk (1990), la identificación de las distintas ideologías sociales que se puedan presentar durante la asignatura, para detectar contenidos no deseables que pudieran desarrollarse en el ámbito del currículum oculto.

Todos los miembros deben tener un factor en el desarrollo de las clases, deben sentir la pertenencia al grupo. “Los alumnos no pueden constituir una comunidad ni sentirse

cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo” (Stainback & Stainback, 2007). Del mismo modo, la mejora de la autoestima y el autoconcepto inclina a los estudiantes a ser más receptivos frente a los cambios o las novedades.

### **Crear entornos “seguros”**

La sensación de seguridad en el grupo invita a los niños/as a sentirse parte del mismo, esa sensación de pertenencia se ve representada en una sensación de libertad; ayudando a los demás, compartiendo los recursos en lugar de ver todo esto desde una perspectiva individualista, invita a los alumnos a afrontar riesgos en lugar de evitarlos por miedo al fracaso o al ridículo.

“La creación de un ambiente seguro favorece el éxito de todos los alumnos y tiene una importancia especial cuando buscamos la participación satisfactoria de todos los alumnos [...]” (Stainback & Stainback, 2007)

Desde el ámbito docente se deben:

- Quitar importancia al carácter de correcto o erróneo. Registrando todas las aportaciones y recompensando la participación.
- Premiar los comportamientos “abiertos”, los alumnos que expongan sus preocupaciones.
- Perseguir un logro común, ayudándose y empleando habilidades sociales como escuchar, negociar y poner en común.

(Stainback & Stainback, 2007)

### **5.4 - Modelo de Inclusión en Educación Física - Espectro de Inclusión**

Es importante señalar que la inclusión no significa arrojar a todo el alumnado en una clase general sin el apoyo o los servicios que cada uno necesita para lograr allí su éxito, negociando con la calidad de la educación o la intensidad de los apoyos que el niño/a pudiese necesitar para su inclusión. No significa eliminar o recortar los servicios de educación especial; no se pretende que todo el alumnado aprenda lo mismo, al mismo tiempo ni de la misma forma.

Es esencial para los educadores determinar cuánta ayuda necesita recibir el alumnado para desarrollar una Educación Física adecuada. Se ha de ser consciente de que puede haber repercusiones negativas por el hecho de que los alumnos/as, solo se dediquen en clase de Educación Física, a seguir roles poco activos físicamente (Thompson, Humbert, & Mirwald, 2003); esto supondría una exclusión sutil, la cual definimos brevemente con anterioridad; la denominada exclusión funcional (Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007), que ocurre cuando el docente incluye un estudiante en la clase de Educación Física, pero el estudiante no participa de manera significativa en el proceso de aprendizaje con sus compañeros. Por ejemplo, a un estudiante se le puede "permitir" ver a otros, llevar el marcador, limpiar la sala de material, hacer el inventario, jugar a "pillar" con un para-educador, o incluso ayudar al maestro con una tarea.

En estos casos, el estudiante no recibe la misma oportunidad para la instrucción significativa y la participación activa como sus pares. Ambas formas de exclusión producen el mismo resultado negativo.

Es por tanto necesario remarcar que dentro de la Educación Física existen opciones de diferentes niveles de inclusión, a fin de conseguir que todo alumno participe activa y significativamente en la práctica. De acuerdo a la clasificación de Black & Stevenson (2011) la inclusión en Educación Física puede realizarse mediante cinco ámbitos:

- Actividades abiertas – Cualquiera puede jugar: Todos haciendo lo mismo, actividades basadas en lo que todos pueden hacer, sin adaptación o modificación.
- Actividades modificadas – Cambio para incluir: Todos haciendo lo misma tarea, pero con cambios en las reglas, área o equipamiento.<sup>7</sup>
- Actividades paralelas – Grupos de habilidad: los participantes siguen un tema de actividad común, pero lo hacen a su propio ritmo y nivel, mediante el trabajo en grupos basados en sus capacidades.
- Actividades separadas – actividades alternativas: Ciertos participantes trabajan temporalmente habilidades específicas, fuera del grupo, con motivo de una mejor inclusión posterior.

---

<sup>7</sup> Modelo STEP (“Space, Task, Equipment and People”)

- Actividades de Deportes adaptados – Actividad física adaptada: “Reverse integration”, las personas sin discapacidad toman partido en deportes adaptados. Aspectos de la actividad física basados en programas deportivos de actividad física adaptada y discapacidad pueden ser incluidos en todos los enfoques

La herramienta STEP es un sistema para hacer cambios en las actividades físicas y deportivas para que todos puedan sentirse incluidos y ser partícipes. Consiste en la realización de cambios en la dimensión estructural de las actividades. Se puede utilizar para ayudar a organizar el pensamiento en torno a la adaptación y modificación de la actividad, en apoyo del modelo de inclusión, o como una herramienta independiente.

Los cambios en la forma en que la actividad es llevada a cabo mediante la manipulación de uno o más elementos estructurales:

“Space” – Espacio: Aumentando o reduciendo el tamaño de la zona de juego, variando distancias de acuerdo a las diferentes habilidades, creando diferentes zonas de juego, etc.

“Task” – Tarea: Asegurando que todos los participantes tienen iguales oportunidades de participar, rompiendo habilidades complejas en habilidades más sencillas que ayuden a los jugadores a desarrollar las habilidades más fácilmente, asegurando que existen oportunidades para practicar habilidades individualmente o con un compañero/a antes de participar en juegos de equipo.

“Equipment” – Equipamiento: en juegos de pelota, adecuando el tamaño del móvil a la habilidad de los participantes, o al tipo de habilidad que se esté desarrollando, proveer de opciones que permitan a los participantes enviar o recibir la pelota de diferentes maneras (rampas para lanzar, guantes para recibir, ...), el uso de campanas o pelotas sonoras, etc.

“People” – Personas: Juntando jugadores de similares habilidades en actividades de marcaje o juego reducido, estableciendo un balance de jugadores en función de la habilidad en el grupo (puede ser preferible jugar con equipos desnivelados en número, para facilitar la inclusión y maximizar la participación).

## 5.5 - Evaluación Inclusiva en Educación Física

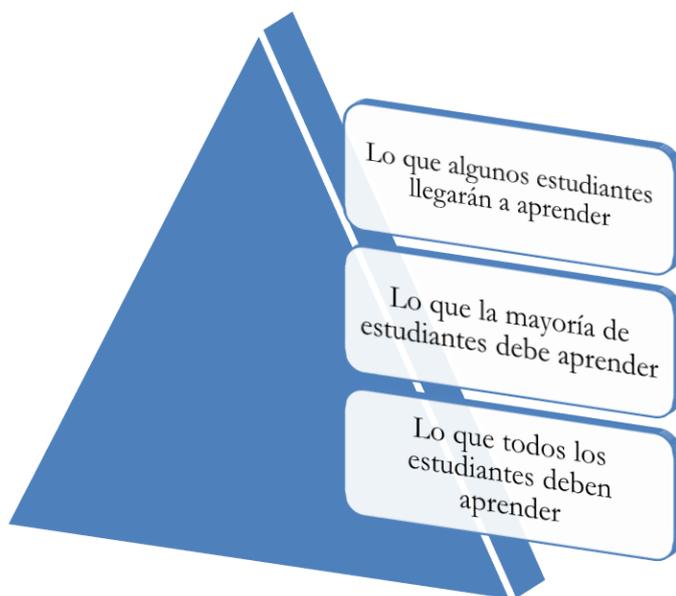
Pues bien, habiendo demostrado que existen diferentes niveles de inclusión es lógico que una duda nos asalte: ¿cómo evaluamos de igual forma a individuos diferentes?

Son numerosos los autores que se han cuestionado esto (Drapeau, 2004), (Gregory & Chapman, 2002)), afirmando que no es posible responder a la diversidad con un currículo uniforme; al igual que con la ropa, una misma talla no es válida para todo el mundo. Estos autores abogan, por tanto, por una adecuación del currículo, flexibilizándolo, con elementos que posibiliten una práctica que responda a la diversidad del alumnado.

Esto no significa que sean necesarias adaptaciones individualizadas para cada alumno, sino que el currículo puede ser modificado de forma que las necesidades de todos los alumnos tengan su espacio, en lugar de atender únicamente al alumno “normal”.

Este cambio debe comenzar con la programación de los objetivos y contenidos. Unos objetivos inclusivos deben estar redactados de forma que planteen diferentes medios e instrumentos para la consecución de un mismo objetivo, sin que el uso de un instrumento u otro desmerezca su propósito. De esta manera, los objetivos generales propuestos para todos los estudiantes se encontrarán en armonía con las necesidades individuales de cada uno.

Del mismo modo, los contenidos deben verse modificados. En este sentido, Gartin, Murdick, Imbeau, & Perner (2002) abogan por los contenidos multinivel como estrategia efectiva para la inclusión de todo el alumnado. Estos mismos autores apoyan el modelo Piramidal de Schumm et al. (1994) mostrado a continuación (Ilustración 4) y con un ejemplo práctico en el [Anexo- Unidad Didáctica](#), defendiendo que no todo el alumnado aprenderá lo mismo, ni del mismo modo. Un modelo que divide los contenidos en relación a su importancia de aprendizaje: cuyo primer nivel consiste en los contenidos esenciales que se estima que todos los estudiantes aprendan, una segunda sección que muestra los contenidos que le siguen en importancia, pero no todos los estudiantes logren alcanzar; y un nivel superior que presenta contenidos de ampliación, más complejos, que serán alcanzados por un número reducido de estudiantes.



**Ilustración 4:** Reproducción simplificada de la Pirámide de Schumm de acuerdo a (Gartin, Murdick, Imbeau, & Perner, 2002, pág. 24) <sup>8</sup>

Estas modificaciones de contenidos y objetivos suponen un especial esfuerzo en el área de Educación Física, cuyos teóricos del currículo, tal y como mencionamos anteriormente, han seguido orientaciones tradicionalistas incluso más celosamente que ningún otro grupo de teóricos; entendiendo como tradicionalistas, aquellos que siguen un modelo tradicional de evaluación: sistema evaluativo-calificativo (test de condición física y de habilidades motrices).

El sistema de evaluación inclusivo, en cambio, supone un tipo de trabajo que se aleja de los test; implica más continuidad en la evaluación, así como un “enfoque de ayuda y mejora, no de control” (Grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia, 2006, pág. 39).

En este sentido, el Grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en EF de Segovia (2006) también afirma que:

Estos cambios tienen dos implicaciones: por un lado, son más lentos y costosos, dado que supone remover nuestras costumbres y rutinas más asentadas, así como algunas de nuestras convicciones; por otro lado, implica una carga de trabajo

---

<sup>8</sup> Traducción propia: The base or lower tier consists of "What all students will learn". The middle tier is "What most but not all students will learn", while the top tier is "What some students will learn"

diferente que, si no se cumple correctamente el criterio de «viabilidad», puede convertirse en una sobrecarga de trabajo que acabe afectando al buen desarrollo de los procesos de evaluación orientados al aprendizaje.

La evaluación inclusiva en Educación Física que aquí se propone (Agut, 2010) (Grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia, 2006) (López Pastor, 2007) sería la combinación de:

- Evaluación Formativa: una evaluación que se basa en el concepto de “evaluar para mejorar”, cuyo fin no es la calificación, sino la ayuda a aprender y mejorar. Este sistema de evaluación no trabaja únicamente la mejora del aprendizaje del alumnado, sino también el de la calidad educativa del profesorado; mejorando con ello los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación Compartida: una evaluación que hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación. En la cual la evaluación es entendida como diálogo en lugar de un proceso impuesto.

A este respecto (López Pastor, 2004) hace referencia a cinco buenos instrumentos que podrían ser utilizados para el proceso de evaluación inclusivo:

- El cuaderno del profesor
- Diarios de aula, fichas-sesión y las fichas-unidades didácticas
- Producciones del alumnado, la carpeta y el cuaderno del alumno
- Fichas y hojas para el alumnado
- Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación

Siendo estos instrumentos para la evaluación del alumnado, no debemos olvidarnos del proceso de autoevaluación como docentes. Un proceso que puede ir de la mano de la ayuda de otros docentes, con proyectos de colaboración, etc. beneficiándose de las opiniones para la elaboración de un análisis sobre la práctica, y una mejora de la misma.

En este sentido, para llevar a cabo este proceso de autoevaluación, Agut, en “*La evaluación en un modelo de escuela inclusiva*” (2010, pág. 44), defiende el uso de:

“Metodologías propuestas desde la práctica reflexiva con herramientas como el portafolio, e instrumentos de evaluación estandarizados como Index of Inclusion, que recogen multitud de parámetros que permiten evaluar elementos en relación con la sensibilidad inclusiva de los centros docentes.”

## **6- Uso del conocimiento para mejora de la planificación didáctica**

Este apartado estará dedicado a la exposición de los conocimientos asimilados durante el marco teórico y su aplicación práctica.

En este sentido, he de explicar que, a fin de aplicar estos conocimientos, he retomado una Unidad Didáctica, mencionada a lo largo del trabajo, y presente en el Anexo 2. Unidad Didáctica – Modificamos juegos del mundo. Una unidad desarrollada durante el periodo de Prácticum II, de la cual he seleccionado y rediseñando ciertos apartados, de acuerdo a los principios tratados en el marco teórico.

### **6.1 Modificación del currículo**

#### **6.1.1 Objetivos y Contenidos**

Este cambio hacia la inclusión comienza con la modificación del currículo, en este caso, con la programación de los objetivos y contenidos. Desarrollando unos objetivos flexibles que se amoldan a la totalidad del alumnado, redactados de forma que plantean diferentes opciones para su consecución.

Los contenidos también deber verse modificados, de forma que se contribuya a la creación de unos contenidos que se adaptan a todos los estudiantes; sin empobrecer con ello el aprendizaje. Los contenidos deben verse adaptados de forma que sean aprendidos a través de procesos activos, que impliquen la participación de los estudiantes.

En la unidad didáctica, se opta por unos contenidos multinivel, adaptados a la pirámide de Schumm, como los defendidos por Gartin, Murdick, Imbeau, & Perner (2002). Unos contenidos que pretenden atender a la diversidad del alumnado y a su diversidad de aprendizaje presentes en el grupo-clase.

#### **6.1.2 - Metodología**

La metodología es un elemento fundamental a la hora de responder a las demandas específicas de alumnos con necesidades educativas especiales y, por otro, no descuidar al resto del grupo.

Tras la elaboración del marco teórico he podido observar que, para desarrollar unidades didácticas inclusivas en el área de Educación Física, son de vital importancia el uso de metodologías más centradas en crear buen ambiente en el grupo, en crear entornos seguros donde todos los estudiantes se sientan parte del grupo, tal y como defienden Stainback &

Stainback (2007); favoreciendo en la medida de lo posible, el desarrollo de amistades y mejora de las relaciones sociales dentro del grupo. Asimismo, y a este respecto, el análisis y conocimiento del grupo y sus individualidades es un factor muy importante a la hora de ajustar la ayuda pedagógica y mejorar la práctica docente, prestando una mayor atención a aquellos que se puedan encontrar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

En este sentido, la unidad ha seguido estos patrones, fomentando la creación de ambientes seguros (restando importancia al carácter erróneo de la acción, premiando comportamientos abiertos y el uso de la negociación en la resolución de conflictos) y focalizando nuestra atención en aquellos que necesiten de nuestro apoyo, estableciendo medidas para ayudarlos.

La unidad ha sido enfocada desde la perspectiva de la resolución de problemas, proporcionando juegos no inclusivos, que los estudiantes deben asumir como un reto y modificarlos de forma que todos puedan participar. Otorgándoles un problema relacionado con la vida real: exclusión en la sociedad y, desde una perspectiva más cercana al alumnado, la exclusión en el juego. Y favoreciendo diversas soluciones a un mismo problema. Desde este planteamiento el alumnado deberá investigar las diferentes opciones y analizar la aplicación y resultado de las mismas.

### **6.1.3 - Evaluación**

La evaluación es otro aspecto crucial a la hora de desarrollar una educación inclusiva. Hemos de ser conscientes de que los procesos e instrumentos de evaluación también pueden constituir una barrera para ciertos estudiantes. Es en este sentido que debemos erradicar los test, exámenes y pruebas; ofreciendo una alternativa de evaluación, entendida como un proceso.

En este sentido, de acuerdo a lo dicho en el marco teórico, la evaluación propuesta en la unidad didáctica es formativa y compartida. Utilizando métodos como los defendidos por López Pastor (2004) para su realización:

- Cuaderno del profesor: donde recoger información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que van teniendo lugar día a día.
- Fichas-sesión: donde fomentar la observación, el análisis, la reflexión sobre lo acontecido y la toma de decisiones, de modo que se generen ciclos de reflexión-acción sobre los procesos educativos que se llevan a cabo durante las sesiones.

Siguiendo el modelo inclusivo, debemos asumir como deber la búsqueda de la mejora, como docentes, realizando un proceso de autoevaluación. Un proceso en el cual reflexionar acerca de las decisiones que hemos ido tomando a lo largo de la unidad. Dedicando un espacio a la comprobación de los objetivos, contenidos y los recursos utilizados y su adecuación; comparándolos con los resultados obtenidos. Y, del mismo modo, llevando a cabo un proceso de reflexión sobre el cuaderno del profesor, identificando las dudas anotadas y posibles errores, a fin de corregirlos en prácticas posteriores, mejorando aún más la Unidad Didáctica y su programación.

Aun siendo conscientes de que la modificación de esta Unidad Didáctica no es más un diseño, que no ha sido llevado a la práctica, y por tanto seguramente aún está muy lejos de ser un modelo perfecto, y requiera de múltiples modificaciones en base a lo sucedido tras la puesta en práctica. No debemos olvidar que la educación inclusiva es un proceso, y esta unidad no pretende más que dar un paso hacia delante en este proceso sirviendo, tanto al lector, como a mí mismo, como futuro docente, como ejemplo de nexo entre el discurso teórico y la práctica en el aula de la educación inclusiva.

## **7- Conclusiones**

A continuación, se han elaborado una serie de reflexiones sobre el trabajo realizado, en las que se abordarán los objetivos planteados al inicio del mismo, y su desarrollo durante la elaboración del trabajo. Se procurará conectar con la fundamentación teórica y los antecedentes; y, del mismo modo, hacer un análisis del alcance del trabajo y las oportunidades o limitaciones que ofrece.

En primer lugar, para la elaboración de este trabajo ha sido inevitable replantearme mis conocimientos previos en relación a la educación inclusiva. Haciendo referencia a esto, mi formación inicial en este ámbito, previa al desarrollo de este trabajo, se vio reducida a la asignatura de Fundamentos Psicopedagógicos de atención a la diversidad, la cual se ha denotado especialmente útil en este trabajo. Esta asignatura fue la que me dio a conocer el término “inclusión”, así como, a valorar la diversidad como un agente positivo en un aula. Del mismo modo, este interés temprano fue alimentado tras la asistencia a las reuniones del

Programa Intensivo Erasmus “Developing Effective Schools for Inclusion”<sup>9</sup>. No obstante, el factor detonante que me inspiró a investigar sobre el tema fue mi propia experiencia como docente, en los periodos de prácticas, tanto en España, donde tuve la oportunidad de cursar estos periodos en el CRA del Cerrato y CEIP Juan Mena; como el periodo de prácticas cursado durante mi Erasmus en Holanda, donde tuve la ocasión de ejercer como docente en un colegio internacional (IPS Hilversum). El hecho de haber estado inmerso en centros tan diversos, con alumnado tan diferente entre sí; al igual que haber formado parte de otro sistema educativo, me hizo plantearme cantidad de preguntas sobre el sistema educativo del que formo parte; motivando la selección de la educación inclusiva como tema de mi TFG, como necesidad de conocer un modelo de educación que se ajusta a las capacidades, intereses y necesidades de todo el alumnado. Ahora, finalizado el TFG, vuelvo a plantearme las mismas cuestiones que me asaltaban antes de la realización del mismo, y puedo comprobar gratamente que tengo multitud de argumentos para defender el modelo inclusivo.

### Objetivos del trabajo

Considero que los propósitos que me planteé al comienzo de este trabajo han sido, en la medida de mis posibilidades, alcanzados satisfactoriamente durante el desarrollo del mismo:

La diferenciación de la educación inclusiva frente a otros modelos de educación es abordada dentro del marco teórico, donde, utilizando la historia como nexo, se identifican las características de los diferentes modelos y las diferencias y beneficios de la inclusión frente a los demás.

El análisis de las barreras, impedimentos y dificultades para la aplicación de la educación inclusiva ha sido tratado en un apartado exclusivamente dedicado a ello, dentro del marco teórico; mientras que su especificación dentro de la Educación Física ha tenido su espacio en una traducción de estas barreras.

Del mismo modo, las características principales de la educación inclusiva, dentro de la Educación Física han sido identificadas en el marco teórico específico, dedicado a esta área,

---

<sup>9</sup> Un programa Erasmus desarrollado por facultades de cuatro universidades, entre las cuales se encuentra la Uva. Tuvo lugar en tres ediciones, una en Turquía, otra en Palencia y otra en Lituania, en las que profesores y estudiantes de cada universidad se reunieron durante dos semanas para trabajar sobre la inclusión.

donde también se aborda el objetivo destinado a conocer y estudiar las posibilidades de la Educación Física inclusiva, valorando su función dentro de la Educación.

Uno de los objetivos que me propuse al comienzo de este trabajo fue el de determinar un modelo de trabajo inclusivo, dentro del área de Educación Física. A este respecto, se hace referencia al modelo de Black/Stevenson, el cual supone un modelo sencillo, que propone diferentes niveles de inclusión, a través de una gran variedad de actividades, lo que lo hace idóneo para una toma de contacto con la Educación Física inclusiva.

El siguiente objetivo que me planteé fue el de diseñar un proceso inclusivo dentro del área de Educación Física, el cual fue completado mediante la modificación de una Unidad Didáctica no inclusiva, desarrollada durante el periodo del Prácticum II, una modificación basada en conceptos teóricos, como mejora de la realizada durante las prácticas, pero que no ha sido desarrollada en un aula y por tanto, no es más que un ejemplo de cómo una unidad didáctica puede modificarse para ser más inclusiva.

Por último, el objetivo a mi parecer más ambicioso de todos, el de mejorar mis competencias profesionales en el área de Educación Física. Un objetivo ambicioso, pero el cual, no obstante, considero que he conseguido satisfactoriamente, a través del estudio y trabajo de la educación inclusiva. Remontándome a las dudas que tenía al comienzo de este TFG, considero que mis conocimientos actuales de la metodología inclusiva y su aplicación en la Educación Física son significativamente superiores y han quedado demostrados a lo largo del TFG. Asimismo, considero que mediante este trabajo he demostrado competencias en la capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria, objetivo fundamental de esta titulación.

En cuanto a los beneficios potenciales de este trabajo, o implicaciones para alguien que esté interesado en la materia; este trabajo expone una aproximación entre el discurso teórico y la práctica de la educación inclusiva; tomando el área de Educación Física como núcleo de este acercamiento. A través de este trabajo, el lector puede:

- Hacer una revisión teórica de la inclusión, acotando y definiendo el término ante la dicotomía existente.
- Observar la evolución histórica de los modelos educativos en España, así como las diferencias frente al modelo inclusivo.

- Ser consciente de las barreras que impiden que la inclusión y de mecanismos para su superación, viendo una traducción de las mismas dentro del área de Educación Física.
- Indicar las ventajas de la Educación Física inclusiva, sus características y organismos que lo abalan.
- Remarcar el valor de los lazos afectivos y las relaciones a través de la actividad física, de cara al desarrollo de una Educación Física inclusiva.
- Conocer un modelo de trabajo inclusivo en Educación Física.
- Ser consciente de mecanismos para realizar una evaluación inclusiva, dentro del área Educación Física.

Considero que mediante este trabajo he abordado una de las que deberían ser las principales prioridades en Educación: el conseguir, sino aproximarse, a una educación de calidad para todos.

La educación inclusiva requiere de un esfuerzo y dedicación, requiere de la superación de unos estereotipos y de lo que se encuentra predispuesto en la mayoría de contextos, exige, por tanto, alejarse del *statu quo*. Es cierto que estos cambios no se pueden realizar de la noche a la mañana, requieren de organización y tiempo, de implicaciones en la política y la práctica en el campo de diferentes agentes del sistema educativo; pero todo este proceso tiene como finalidad la de generar una educación de calidad, para todos; y es por ello que debería ser asumido como una prioridad. La inclusión escolar es un derecho de todo alumno/a, no una voluntad del docente o las entidades educativas.

La experiencia de la elaboración de este trabajo ha sido muy interesante. El trabajo de revisión teórica me ha ayudado a ampliar mis conocimientos acerca del concepto y corrientes de la educación inclusiva, así como de sus impedimentos a la hora de llevar este modelo a la práctica. No obstante, este trabajo me ha mostrado también los caminos para superar estas barreras, y los motivos por los cuales merece la pena el esfuerzo. Me ha demostrado que la inclusión es posible dentro del área de Educación Física

Aún desconozco la medida en la que los saberes recogidos en este TFG me acompañarán a lo largo de mi vida profesional, pues este tipo de trabajo conlleva una gran cantidad de tiempo y requiere de una interiorización de conocimientos, actitudes y valores que modifican los que se tenían antes de su realización. Lo que sé, es que lo que he estudiado ha abierto nuevos retos que me acompañarán en el futuro y que, allá donde imparta clase

trataré de aplicar estos conocimientos. Y me gusta pensar que este trabajo ha contribuido, aunque tan solo sea a nivel personal, a fomentar la educación inclusiva.

## 8- Bibliografía

- Agell, M., Sala, G., & Torrent, J. (2009). Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En G. Climent, D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (págs. 63-78). Barcelona: Horsori.
- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial. (2007). Trabajando hacia la evaluación inclusiva: recomendaciones para la normativa y la práctica. En A. E. Especial, *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación* (págs. 49-62). Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 42-44.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Unesco*, 34.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas Inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 44-49.
- Ainscow, M. (2006). Prólogo. En G. Echeita, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (págs. 11-15). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar políticas de educación? En C. Giné, D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (págs. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear ediciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Alba Pastor, C., Espinosa, J. A., Rodríguez, J. A., & Sanchez-Hipola, M. d. (<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/3.pdf>). Diseño curricular inclusivo: componentes del currículo para todos. En <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/3.pdf>, <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/3.pdf>. Obtenido de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.II.htm>.
- Arroyo Domínguez, M. D. (2011). El juego y su utilización en la educación física. *Autodidacta*, 99-114.
- Barry-Power, D. (2010). *The Inclusion of Students with Disabilities in Mainstream Post-Primary Physical Education from the perspective of the Physical Education teacher*. Waterford: Waterford Institute of Technology.
- Black, K., & Stevenson, P. (1 de Diciembre de 2011). *The inclusion spectrum incorporating STEP*. Obtenido de Sports Development in the United Kingdom Website: <http://www.sportdevelopment.info/index.php/browse-all-documents/748-the-inclusion-spectrum?catid=98%253adisability-sport-a-physical-activity>

- Booth, T. (1995). Mapping Inclusion and exclusion: Concepts for all? En C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, *Towards Inclusive Schools*. Londres: David Fulton.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Carrión Martínez, J. J. (2001). Escuela inclusiva: una apuesta para el futuro. En J. J. Carrión Martínez, *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* (págs. 45-60). Málaga: Ed.Aljibe.
- Daniels, H., & Garner, P. (1999). Introduction. En H. Daniels, & P. Garner, *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. Londres: Kogan page.
- Drapeau, P. (2004). *Differentiated Instruction. Making it work*. Nueva York: Scholastic.
- Dyson, A., & Milkward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Champan.
- Echeita, G. (2006). ¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La inclusión educativa como prevención de la exclusion social. En G. Echeita, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (págs. 75-111). Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 26-46.
- EDU/519/2014, O. (20 de junio de 2014). *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, Boletín Oficial de Castilla y León*. España: nº117, p. 44183.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M., & Perner, D. E. (2002). *How To Use Differentiated Instruction with Students with Developmental Disabilities in the General Education Classroom*. Arlington, VA: Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- González Arévalo, C., & Lleixà Arribas, T. (2010). Presentación. En O. R. Contreras Jordán, P. Gil Madrona, E. Sebastiani Obrador, C. Pascual Baños, D. Huguet Mora, J. L. Hernández Álvarez, . . . M. Capllonch Bujosa, *Didáctica de la educación física* (págs. 5-9). Barcelona: Graó.
- Gregory, G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia. (2006). La Evaluación En Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31-41.
- Hamre-Nietupski, S., Hendrickson, J., Nietupski, J., & Shokoohi-Yekta, M. (1994). Regular educators' perceptions of facilitating friendships of students with moderate, severe, or profound disabilities with nondisabled peers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 102–117.

- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including Children With Disability In Physical Education: General And Specific Attitudes Of High-School Students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1 (2), 21-30.
- Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. (2009). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación. Obtenido de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/mo3\\_la\\_exclusion\\_social\\_y\\_educativa.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_la_exclusion_social_y_educativa.htm)
- International Council of Sport Science and Physical Education. (2010). *International Position Statement on Physical Education*. International Council of Sport Science and Physical Education.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Lindsqvist, B. (1995). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. *Resumen de las disertaciones y los debates por áreas temáticas* (págs. 27-32). Salamanca: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, Vol. 66, No. 4, pp. 762-797.
- Lopez Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 37-54.
- López Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile Aranda, *Didáctica de la educación física : una perspectiva crítica y transversal* (págs. 265-290). España: Biblioteca Nueva.
- López Pastor, V. M. (2007). La Evaluación en Educación Física y su relación con la Atención A La Diversidad del alumnado. *Kronos*, 59-71.
- Marchesi, Á., Durán, D., Giné, C., & Hernández Izquierdo, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martínez Vidal, J. (2009). Juegos del mundo: La cultura nos une. *EFdeportes.com*, nº136.
- Mckiddie, B., & Maynard, I. W. (1997). Perceived competence of schoolchildren in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 324-339.
- Milttler, P. (2012). From Exclusion to Inclusion. En P. Milttler, *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts* (págs. 1-13). New York: David Fulton.
- Mittler, P. (2013). Equal opportunities - for whom? En J. Wearmouth, *Special Educational Provision in the Context of Inclusion: Policy and Practice in Schools* (págs. 36-46). Routledge: David Fulton Publishers.
- Molina, J. P., & Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en Educación Física: El caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad European Journal of Human Movement*, 165-190.

- Molina, J. P., & Beltrán, V. J. (2007). Motor incompetence and performance ideology in physical education: the case of a student with intellectual disability. *European Journal of Human Movement*, 165-190.
- O'brien, D., Kudláček, M., & David Howe, P. (2009). A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46–61.
- Obrusnikova, I. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 127-142.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). La educación inclusiva. En Á. Marchesí, D. Durán, C. Giné, & L. Hernández Izquierdo, *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas* (pág. 4). Madrid: Fundación Mapfre.
- Pijl, S., Meijer, C., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. Londres: Routledge.
- Place, K., & Hodge, S. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389–404.
- Quirce Moras, J. (2014). *El "juego bueno" y su valor educativo en la Educación Física escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Reynolds, M. C., Wang, M., & Walberg, H. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 391-398.
- Rios Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Ágora para la Educación Física*, 83-114.
- Ruiz Navarro, F., & Ureña Ortín, N. (2009). *Los Juegos y su aplicación práctica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ruiz Nebrera, J. J. (2008). Sensibilización y atención a la diversidad. *EFdeportes.com*, nº 122.
- Rybová, L., & Kudláček, M. (2013). The State Of Inclusion Of Students With Physical Disabilities In General Physical Education In Prague And Central Bohemian Region. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(1), 57-61.
- Saiz, M. (2009). El modelo educativo que queremos. En I. Macarulla, & M. Saiz, *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad* (págs. 9-33). Barcelona: Graó.
- Salmerón Sánchez, M. (2011). La atención a la diversidad en el Sistema Educativo Español. *EFDeportes.com*, N°152. Obtenido de [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com/efd152/la-atencion-a-la-diversidad-en-el-sistema-educativo-espanol.htm): <http://www.efdeportes.com/efd152/la-atencion-a-la-diversidad-en-el-sistema-educativo-espanol.htm>
- Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 201-219.
- Smith, A. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 25-39.

- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Susinos, T. (1997). Las escuelas inclusivas y la atención a la diversidad. Apuntes para un debate abierto. En J. J. Monge, & R. Portillo, *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI* (págs. 139-152). Santander: Servicio de publicaciones de la Univerisidad de Cantabria.
- Thompson, A. M., Humbert, M. L., & Mirwald, R. L. (2003). A longitudinal study of the impact of childhood and adolescent physical activity experiences on adult physical activity perceptions and behaviors. *Qualitative Helabt Research*, 13, , 358-377.
- Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *JOPERD. Solutions for Including Individual with Disabilities*, 32-48.
- Unesco. (1994). Marco de Acción. In Unesco, *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (pp. 59-80). Salamanca: Ministerio de Educacion y Ciencia.
- Unesco. (2013). Declaración de Berlín. *Conferencia Internacional de Ministros encargados del Deporte de la Unesco (MINEPS V)* (pág. 3). Berlín: Unesco.
- Unesco. (2015). *Educación Física de Calidad (EFC)*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unicef. (1989). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños*. Unicef.
- Unicef. (2001). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa* (págs. 7-56). Unesco: Fundación HINENI.
- Velaz de Medrano, C. (2002). Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. En C. Velaz de Medrano, *Factores escolares y socioculturales* (pág. 291). Madrid: UNED.
- Vickerman, P. B. (2004). Developments in inclusive physical education and disability sport. En P. B. Vickerman, *The training of physical education teachers for the inclusion of children with special educational needs* (págs. 80-104). Leeds, Reino Unido: University of Leeds.

## 9- Anexos

### Anexo 1

[Volver al texto principal](#)

Etapas de trabajo (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002, pág. 26)

#### **El proceso de trabajo con el Index**

##### **Etapa 1 Inicio del proceso del *Index* (medio trimestre)**

Constitución de un grupo coordinador  
Sensibilización del centro respecto al *Index*  
Exploración del conocimiento del grupo  
Preparación para usar los indicadores y las preguntas  
Preparación para trabajar con otros grupos

##### **Etapa 2 Análisis del centro (un trimestre)**

Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar  
Exploración del conocimiento del alumnado  
Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad  
Decisión de las prioridades susceptibles de mejora

##### **Etapa 3 Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva (medio trimestre)**

Introducción del *Index* en el proceso de planificación escolar  
Introducción de las prioridades en el plan de mejora

##### **Etapa 4 Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo (continuo)**

Poner en práctica las prioridades  
Mejora sostenida  
Registro del progreso

##### **Etapa 5 Evaluación del proceso del *Index* (continuo)**

Evaluación de las innovaciones  
Revisión del trabajo realizado con el *Index*  
Continuación el proceso del *Index*

## Anexo 2. Unidad Didáctica – Modificamos juegos del mundo

[Volver al texto principal](#)

### **CONTENIDO**

INTRODUCCIÓN.....	50
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>52</b>
<b>CONTEXTO.....</b>	<b>53</b>
<b>LOCALIZACIÓN: Currículo Oficial.....</b>	<b>55</b>
<b>OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA .....</b>	<b>56</b>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	56
Pre-Modificación – Objetivos Rígidos.....	57
Modificados – Objetivos flexibles .....	57
<b>CONTENIDOS .....</b>	<b>57</b>
CONTENIDOS ESPECÍFICOS.....	58
Pre-Modificación .....	58
Modificados.....	58
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>59</b>
Aspectos metodológicos generales .....	60
Aspectos metodológicos específicos.....	61
Temporalización y Espacios.....	61
Interdisciplinariedad Del Proyecto (El Proyecto En El Aula, En El Patio, En El Parque... ).....	62
<b>Estructura de funcionamiento. Propuestas de enseñanza y aprendizaje .....</b>	<b>62</b>
Rutinas .....	63
<b>SESIONES .....</b>	<b>63</b>
SUGERENCIAS DIDÁCTICAS: Estrategias de motivación y control de clase.....	65
Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.....	66
Exposición de actividades de enseñanza y aprendizaje: sesiones en donde se va a llevar a cabo la “praxis educativa” .....	69
Evaluación.....	67
<b>Bibliografía Consultada.....</b>	<b>72</b>

## INTRODUCCIÓN

A través de esta Unidad Didáctica pretendo desarrollar y demostrar mis habilidades, desde las diferentes labores y tareas existentes en la tarea de docente de Educación Física.

De esta manera, he propuesto y modificado la siguiente Unidad Didáctica sobre juegos del mundo, desarrollada originalmente durante mi periodo de prácticas en el CEIP Juan Mena, y adaptada; en función de los conocimientos adquiridos tras el anterior trabajo, basándome en el modelo inclusivo y tratando de adaptar la unidad al mismo.

Parto de una experiencia previa que podríamos catalogar de negativa, en términos generales, desarrollada durante el Prácticum II; al intentar llevar a cabo una Unidad Didáctica sobre juegos del mundo, en la que los resultados no fueron los deseados. El “fracaso” inicial de esta propuesta me ha servido como justificación para replantear mi intervención didáctica buscando unos cambios que permitan la participación de todo el alumnado y creen una unidad didáctica compatible con la inclusión.

Debemos ser conscientes de que esta metodología, de obligación legal, requiere de una carga de trabajo y planificación previas. Del mismo modo, esta no es más que una propuesta; ciertos grupos necesitan más ayuda y otros son más autónomos y rápidos. No tendrá unos estándares únicos o inamovibles para todos.

Las sesiones estarían condicionadas y adaptadas en función de la capacidad del alumnado, así como sus conocimientos previos y ritmo de trabajo.

Orientando los juegos del mundo desde una perspectiva modificable; pretendo motivar la participación de todo el alumnado; modificación, no obstante, de la cual el alumnado será partícipe y dejará constancia de ello a través de las diferentes fichas trabajadas en esta unidad, siendo así consciente de su propio aprendizaje y sirviendo como una herramienta que facilitará la evaluación de su progreso.

## JUSTIFICACIÓN

Creo conveniente empezar a fundamentar esta UD sobre juegos del mundo, definiendo la palabra juego. De acuerdo a la definición de Huizinga (1938) en Ruiz Navarro & Ureña Ortín (Los Juegos y su aplicación práctica, 2009), podríamos considerar el juego “como una acción o actividad voluntaria que se realiza dentro de unos límites fijados en el tiempo y en el espacio que sigue una regla libremente aceptada, provista de un fin en sí misma, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de ser algo diferente a lo que se es en la vida corriente”.

Los juegos tienen una importancia básica en el desarrollo motor de los niños para que conozcan su cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Por lo tanto, es fundamental trabajar los juegos con el alumnado desde la Educación Física para adquirir aquellas habilidades que carezcan y mejorar aquellas que no se hayan desarrollado y afirmado en su totalidad. El desarrollo de las diferentes habilidades presentes en los juegos permitirá favorecer y facilitar el dominio motriz del medio para la conquista de la autonomía, por parte del alumnado.

En la actualidad, el juego ha perdido protagonismo frente a plataformas como la televisión, los móviles o el ordenador. Factores culturales (estereotipos) o bien estructurales (aumento del tráfico, falta de espacios, etc.) han favorecido este hecho. Sin embargo, no debemos olvidar los beneficios del mismo, y fomentarlo desde la escuela en la medida de lo posible.

Mediante el juego se comparten experiencias, momentos claves, y se establecen relaciones con los demás (Arroyo Domínguez, 2011, pág. 110), factores clave, todos ellos, para construir sociedades inclusivas.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje va a girar en torno a los diferentes juegos del mundo, con el objetivo de ensanchar la perspectiva de juegos de un alumnado que conoce bien poco de lo que sucede fuera de su barrio. Se pretende pues, fomentar la diversidad cultural, así como, ampliar el catálogo de juegos del alumnado. Los juegos serán modificados en la medida que el alumnado lo considere necesario, detectando los factores exclusivos y modificándolos para la correcta participación y rendimiento de todos los alumnos; de esta manera, son los propios alumnos los que irán construyendo su propio aprendizaje de manera consciente.

Tal y como dice Vaca Escribano, M. (2002) “El juego se sostiene en habilidades muy ricas pero la implicación emocional que se da en él impide muchas veces que los niños y niñas

puedan progresar en ellas, tomar conciencia de su nivel de competencia y conocer cómo mejorar”. Esta cita refleja claramente la presencia de la dimensión personal en el juego y su importancia ya que cada alumno es único y responde de manera diferente a una misma acción. Es por ello por lo que el docente de Educación Física debe atender a las necesidades individuales de cada alumno para encaminarle hacia un desarrollo motriz integral basado en la autoconfianza.

También, hay que destacar que el juego también trabaja la dimensión estructural y la cultural. La dimensión estructural se trabaja a partir de un pacto de normativa por parte del alumnado haciéndole reflexionar sobre qué normas son las que van a guiar el juego hacia un juego bueno, en el que todo el alumnado participe de forma igualitaria. Por último, la dimensión cultural es trabajada en gran medida, en el sentido de que, a través de esta Unidad Didáctica, el alumnado modificará los juegos de forma que puedan adecuarse a la cultura de nuestro contexto, el juego lo irán construyendo los propios alumnos a partir de su visión del entorno y la relación con el mismo que se puede conocer a través del juego. Así pues, la presencia de esta dimensión se consolida a partir de lo que dice García Monge, A. (2001), que afirma que el juego es un agente de enculturación que va normalizando unos usos, prácticas y vivencias corporales, así como el aprendizaje de actitudes y valores en cada contexto.

## CONTEXTO

Esta Unidad Didáctica se desarrollará en el CEIP Juan Mena de la Cruz, situado la ciudad de Palencia, en la parte norte de la capital palentina.

Lo que le diferencia de la mayoría de los otros centros de la ciudad es su diversidad étnica. Este centro está compuesto en su mayoría por alumnos y alumnas de etnia gitana.

Las características que pueden definir el entorno se pueden resumir en los siguientes términos:

- \* La población es altamente sedentaria, lo que supone una anomalía en el desenvolvimiento del desarrollo integral del niño/a.
- \* La asistencia a clase es media-baja; se producen faltas bastante ocasionales, injustificadas, o argumentando enfermedades.
- \* La familia no procura proporcionar a sus hijos de un lugar adecuado para el estudio.

\* Los alumnos presencian situaciones de alcoholismo, violencia de género y maltrato, incluso dentro de sus propias familias.

El grupo que desarrollará esta Unidad Didáctica serán el de 6º curso de Educación Primaria, la única línea de 6º de la escuela. Este grupo de 3º ciclo (6º curso), está compuesto por 12 alumnos/as (diez alumnos gitanos y dos payos).

Entre los cuales se encuentran algunos con las siguientes peculiaridades:

- El “líder” de la clase, pese a esto, es un alumno con muchas inseguridades y pregunta en todo momento, cuando hace actividades, si sus respuestas son correctas. Los informes le presentan como un alumno con dificultades, pero aún no está claro, el informe no fue realizado correctamente puesto que él se negaba a realizar el test.
- Alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE), con un nivel de 4º.
- Alumna con necesidades educativas especiales (ACNEE), padece de hipoacusia leve. Dificultades severas de aprendizaje, con un nivel entre 1º e Infantil, ha repetido curso por 3º vez.
- Alumna con dificultades de aprendizaje, con un nivel de 2º ciclo.
- Alumno nuevo en el centro, con dificultades de aprendizaje, llegó al centro con un nivel de 2º ciclo, según los informes de su anterior centro, pero actualmente se encuentra en la clase de 6º, sin ninguna derivación.
- Alumno absentista. Ha estado un curso completo sin escolarizar. El año pasado se negó a acudir a clase durante todo el curso, consentido desde el ámbito familiar. Sufre el acoso de ciertos compañeros, tanto su moral como autoconcepto son muy bajos.

Excepto dos estudiantes, todos son alumnos ACNEE.

En un ámbito jerárquico, el líder de la clase es el “gitano con dinero” esta jerarquía se ha visto afectada por la llegada de un alumno nuevo (un alumno problemático en su anterior colegio). Hasta el momento esta relación se mantiene estable, ambos se controlan el uno al otro y se han vuelto inseparables.

Desde una perspectiva general, la situación familiar de ciertos alumnos es muy dura, con ambos padres alcohólicos, violencia de género en sus casas, e incluso se dan casos en que

son los propios alumnos quienes golpean a sus madres y hermanas. Asimismo, el machismo es imperante en la clase, e incluso aceptado por las niñas. Los problemas de conducta y disciplina, la violencia física y verbal es, del mismo modo, algo casi rutinario.

No obstante, los alumnos son “grandes consumidores de juegos”. De acuerdo a su tutora, las lecciones han de ser dinámicas, los alumnos tienden a des centrarse si el mismo juego se repite durante más de 3 lecciones; por lo que hay que “engañarles” trabajando las mismas habilidades con más de un juego.

## **LOCALIZACIÓN: Currículo Oficial**

La unidad didáctica que aquí proponemos se encuentra localizada en el currículo oficial de Castilla y León en:

### **Contenidos**

#### **Bloque 1. Contenidos Comunes**

- Técnicas de trabajo individual y en grupo con atención a los diferentes roles y a la responsabilidad individual y colectiva.
- Estrategias para la resolución de conflictos: utilización de normas de convivencia, conocimiento y respeto de las normas y reglas de juego y valoración del respeto a los demás

#### **Bloque 3. Habilidades motrices**

- Control motor y corporal previo, durante y posterior a la ejecución de las acciones motrices.
- Autonomía en la ejecución y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales y en situaciones o entornos adaptados.
- Desarrollo de la iniciativa y la autonomía en la toma de decisiones: resolución de problemas motores utilizando el pensamiento divergente y la anticipación de estrategias y procedimientos para la resolución de problemas motrices con varias alternativas de respuesta, que implique al menos 2 o 3 jugadores, con actitud cooperativa y mentalidad de equipo.

## **Bloque 4. Juegos y actividades deportivas**

- Iniciación al deporte adaptado al espacio, al tiempo y los recursos: juegos deportivos convencionales, recreativos adaptados y deportes alternativos.
- Normas, reglas, roles y finalidad de los juegos. Comprensión aceptación, respeto, tolerancia y no discriminación hacia las normas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
- Identificación y aceptación como propios, de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación del resultado.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas.
- Aceptación dentro del equipo, del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad del intercambio de papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades.

## **OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

[Volver al texto principal](#)

Los objetivos son capacidades que deben desarrollar los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pueden considerar, por tanto, intenciones educativas; lo que se lograría mediante la planificación y correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La redacción de unos objetivos inclusivos implica facilitar la consecución de un objetivo a través de una gran variedad de medios e instrumentos. En este caso, a través de diferentes juegos. De esta manera, estaremos combinando los objetivos generales propuestos para todo el alumnado, con las necesidades específicas de cada estudiante.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Los objetivos que pretendemos alcanzar con esta Unidad Didáctica son:

Pre-Modificación – Objetivos Rígidos	Modificados – Objetivos flexibles
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las diferentes culturas a través de la práctica de juegos del mundo.</li> <li>• Coordinar estrategias de ataque y defensa con sus compañeros de equipo en situaciones de juego.</li> <li>• Conocer el reglamento de los diferentes juegos para su correcta realización, evitando situaciones de conflicto.</li> <li>• Realizar juegos practicados en otros países, comprobando la similitud con los realizados en nuestra zona.</li> <li>• Valorar el juego como instrumento de socialización e integración.</li> <li>• Colaborar en los juegos, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás, actitudes que favorecen la convivencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer diferentes juegos del mundo y saber llevarlos a la práctica.</li> <li>• Coordinar acciones con compañeros/as en situaciones de juego.</li> <li>• Conocer diferentes elementos que se pueden modificar de los juegos.</li> <li>• Participar junto con el resto de compañeros y compañeras.</li> <li>• Reflexionar sobre los cambios en el juego y las consecuencias de los mismos en el desarrollo del juego.</li> <li>• Jugar con seguridad, sin dañarse ni dañar a los demás.</li> <li>• Colaborar en el acondicionamiento de las zonas de juego.</li> <li>• Considerar y respetar las diferentes opiniones de los compañeros/as.</li> </ul>

## CONTENIDOS

Uno de los puntos esenciales como docentes es determinar qué es lo que se debe aprender. Desde la idea de inclusión se aboga por una reducción de contenidos, sin empobrecer el aprendizaje, sino profundizando más en aquellos que se consideren fundamentales.

Sería posible realizar una adaptación de contenidos, si se considera que el contenido general de la clase no es adecuado o viable para un estudiante o grupo de estudiantes (contenidos suplementarios, simplificados o currículo alternativo).

## CONTENIDOS ESPECÍFICOS

### Pre-Modificación

#### Conceptuales

- Juegos del mundo.
- Reglamento de los juegos.
- Seguridad en el juego.
- Respeto y tolerancia.

#### Procedimentales

- Participación en condiciones de igualdad independientemente de su edad, sexo, cultura, etc.
- Coordinación de estrategias de ataque y defensa en situaciones de juego.
- Realización de juegos del mundo para fomentar la cooperación y participación entre alumnos de diferentes culturas.
- Práctica de juegos multiculturales en situación de motivación.
- Apreciación e interiorización a través de las actividades, de conductas de respeto, aceptación y tolerancia.

#### Actitudinales

- Actitud de respeto y tolerancia hacia uno mismo y hacia los demás.
- Sensibilización sobre la diversidad y multiculturalidad.
- Responsabilidad en la asistencia a compañeros que necesiten ayuda.

### Modificados

[Volver al texto principal](#)

#### Base

Contenidos que todos los alumnos/as deben aprender:

- Reglamento de los juegos.
- Valoración y respeto de las normas pactadas en el juego.
- Participación en juegos sin que las diferencias individuales (género, etnia, habilidad, ...) sean un obstáculo.
- Actitud de respeto y tolerancia hacia uno mismo y hacia los demás.

#### Intermedio

Lo que la mayoría del alumnado logrará alcanzar:

- Identificación de las consecuencias producidas al modificar el juego.
- Responsabilidad en la asistencia a compañeros/as que necesiten ayuda.
- Elaboración de hipótesis sobre las variables del juego para extraer conclusiones.
- Coordinación de la acción con la de sus compañeros/as en situaciones de juego.

*Superior*

Información de ampliación:

- Asociación de juegos del mundo con juegos autóctonos.
- Información sobre los países de los que provienen los juegos.

## **METODOLOGÍA**

[Volver al texto principal](#)

El modelo inclusivo guiará las dinámicas durante esta Unidad Didáctica, fomentando la presencia, participación activa y rendimiento de todo el alumnado.

Las actividades propuestas pretenden ofrecer situaciones lúdicas, donde conocer y asumir las posibilidades y limitaciones en el juego, para con cada jugador, y trabajar sobre las mismas. Partiendo de juegos desconocidos, se analizarán las situaciones problemáticas, y en case a ello, los juegos serán modificados para adaptarlos al modelo inclusivo (fomentando la presencia, participación y rendimiento de todo el alumnado). Pensemos que estos aprendizajes deben provocar un mayor acercamiento a los conocimientos del juego en cuestión. Es así que la técnica de enseñanza será la instrucción directa, en ciertas ocasiones, pero la búsqueda dirigida, en mayor medida; a fin de motivar la toma de decisiones del alumnado. Del mismo modo, se pretende que la práctica se desarrolle en un entorno seguro, donde los alumnos se sientan tranquilos, por lo que como docentes intentaremos recompensar la participación, restando importancia al carácter erróneo de la acción; premiando comportamientos abiertos y el uso de la negociación en la resolución de conflictos.

El tema de la unidad favorece el desarrollo de amistades y mejora de las relaciones sociales dentro del grupo; es por tanto que se compensarán positivamente (feedback positivo, verbal) comportamientos cooperativos y de ayuda entre compañeros/as. Del mismo modo, para favorecer estos comportamientos, la organización será principalmente mediante agrupamientos heterogéneos, de gran grupo o grupos reducidos, y ocasionalmente en parejas cuando la situación lo requiera.

La metodología empleada facilita del mismo modo la resolución de los conflictos y la prevención de otros futuros, ya que el alumnado tendrá diariamente un espacio (tiempo) donde presentar sus opiniones, comentar los problemas que puedan ir apareciendo y buscar, entre todos, soluciones a los mismos (Reflexión sobre la Acción). Se les dotará de un espacio donde exponer sus juicios acerca de las actitudes convenientes para el buen funcionamiento de los grupos y gestión del tiempo (y las que no lo son), así como para analizar y proponer soluciones a conflictos que vayan surgiendo, en la asamblea al final de la clase.

Siendo conscientes del contexto, la relación-profesor alumno deberá ser respetuosa. No obstante, deberá existir cierta confianza entre docente y alumno para evitar el distanciamiento y lograr la inmersión de este último en el proceso educativo. En este sentido la motivación del alumnado será un punto clave; motivación que se pretende conseguir con la presentación de juegos novedosos, el buzón de sugerencias, así como una salida tras la unidad didáctica. Del mismo modo, el feedback será, como hemos aclarado, continuo durante las sesiones.

Para finalizar la Unidad Didáctica aprovecharemos la ocasión para enlazar con la Educación para la Convivencia en el centro, organizando, una vez finalizada la unidad, encuentros con los alumnos de 1º ciclo. Donde los alumnos elegirán los juegos que consideren más oportunos, mediante votación argumentada, y se los enseñarán a los alumnos más pequeños, a fin de dotar a los mismos de recursos para jugar en los recreos y ampliar su catálogo de juegos; así como favorecer las situaciones de juego conjunto entre pequeños y mayores en el tiempo libre.

### **Aspectos metodológicos generales**

#### ***Antes de su inicio***

- Que las alumnas/os presten atención.
- Evitar explicaciones largas y complicadas.
- Destinar un periodo de tiempo a recordar la sesión anterior.
- Ceder espacios para el planteamiento de dudas y aclaraciones.
- Organizar el espacio de acuerdo a la lección

#### ***En su desarrollo***

- Implicar la participación de la totalidad del alumnado.

- Recompensar comportamientos abiertos
- Plantear momentos de reflexión sobre la acción.

### Aspectos metodológicos específicos

La metodología utilizada a lo largo de las sesiones tendrá en cuenta la opinión del alumnado, valorando conjuntamente las intervenciones de cada uno y tomándolas como base para el desarrollo de la sesión.

- **Activa:** Los alumnos tienen un papel fundamental durante el proceso de desarrollo de esta Unidad Didáctica, participando activamente en la evolución de la práctica, mediante sus observaciones, opiniones y apreciaciones acerca del juego y sus sesiones.
- **Constructiva:** Buscamos el entendimiento por parte de los alumnos, tanto de las reglas presentes en el juego, como de los problemas que surgen en el mismo. Esto da pie a un trabajo más selectivo sobre los juegos, cediendo espacio a la reflexión y análisis de los mismos y con ello, a un cambio en el proceso de comprensión, entre los conceptos previos y los nuevos.
- **Participativa:** Pretendemos fomentar la colaboración y el trabajo en equipo con actividades que impliquen a todo el grupo-clase, siendo separados en grupos más reducidos, en los casos donde busquemos una mayor participación, siendo conscientes del cansancio físico que esto puede suponer.

### Temporalización y Espacios

El grupo tiene tres lecciones de Educación Física a la semana, dos de media hora (Martes y Jueves) y una de una hora (Viernes). Es por tanto que la Unidad Didáctica se desarrollará en 10 lecciones.

Por otra parte, el material que utilizaremos durante la Unidad será el presente en el gimnasio: pañuelos, petos, pelotas de diferentes tamaños y materiales, bancos suecos, picas, cuerdas, aros, colchonetas, etc. Del mismo modo, haremos uso de útiles de escritura, la pizarra y de un mapa que nos servirá de guía para la localización de origen de los juegos. En cuanto a las instalaciones, utilizaremos el gimnasio y el patio de recreo de la escuela.

## **Interdisciplinaria del Proyecto (el proyecto en el aula, el Patio, el parque...)**

Esta Unidad puede enriquecerse mediante la comunicación con otros docentes, en cuanto a que los juegos del mundo pueden ser fácilmente relacionados con otras asignaturas como Ciencias Sociales (Geografía, identificación de los países de donde provienen los juegos en el mapa), Primera y Segunda Lengua Extranjera (frases en diferentes idiomas del país en el cual se realizan los juegos) e incluso Religión y Valores Sociales y Cívicos (valores, diferentes culturas, etc.).

Esta práctica, del mismo modo, puede verse fomentada si el profesorado encargado de cuidar el patio, incentiva la práctica de acciones motrices seguras en las que todos los jugadores cumplan las normas y participen por igual sin que exista ningún tipo de discriminación dentro del juego que se esté desarrollando. Por último, creo que es fundamental que las familias estén al tanto de lo que se está desarrollando en las lecciones de Educación Física. Que conozcan los objetivos que buscamos con la temática de esta Unidad, para que cuando estén en el parque o interactuando con otros niños/as, comprueben si al jugar cumplen los objetivos marcados y de no ser así que se los recuerden.

## **Estructura de funcionamiento. Propuestas de enseñanza y aprendizaje**

Las sesiones que planifiqué antes de adquirir mis conocimientos sobre educación inclusiva fomentaban la competitividad. Los juegos del mundo fueron abordados mediante un “Gran Prix” en el cual la clase era dividida en dos equipos que deberían jugar a diferentes juegos, ya estipulados y sin modificaciones, ganando unos determinados puntos en función a diversos factores, (posiciones en la competición, demostrando conocimientos de otras culturas, respondiendo a preguntas, etc.). Propuse un sistema que premiaba el individualismo, dando mayor cantidad de puntos al “mejor” (al más rápido, al que más saltaba, etc.) y fomentaba conflictos en cuanto a que el equipo ganador recibiría un “premio” (el premio era la misma copa que la del 2º equipo, de diferente color). No obstante, este 1º premio era tan deseado que los alumnos llegaban a olvidar que eran compañeros con tal de ganar las pruebas y llegaban incluso a agredirse durante el juego.

En este sentido, las sesiones planificadas para esta Unidad abordan los juegos del mundo desde una perspectiva que premia la participación y el disfrute de todos/as durante el juego.

## Rutinas

### **Rutina de Entrada:**

- Esperar en la puerta del gimnasio, hasta la llegada del profesor/a
- Tiempo para beber agua e ir al baño
- Sentarse en los bancos (se elige una persona para dirigir el calentamiento)
- Dar 3 vueltas, corriendo, sin adelantar
- Ir al centro de la pista, darse las manos y hacer un círculo
- Ejercicios de movilidad articular (dirigidos por la persona elegida)
- La persona que dirige el calentamiento elige un juego dinámico y se juega.
- Vuelta al banco

### **Rutina de salida:**

- Se recoge el material
- Tiempo para beber agua e ir al baño
- Fila por orden de lista en la salida del gimnasio

## SESIONES

Nuestras sesiones girarán en torno al trabajo de modificación/adaptación de Juegos del Mundo.

Es importante que la primera sesión se desarrolle en una de las clases de 50 minutos, a fin de aclarar perfectamente todos los factores modificables en el juego.

El hecho de que los juegos se modifiquen a lo largo de las sesiones otorga al docente un papel fundamental, al tener que detectar qué momento es el idóneo para parar, analizar y consensuar los cambios.

La estructura de todas las sesiones tomará el modelo de la gran sesión, y de este modo las sesiones irán evolucionando en función de lo acontecido en las sesiones anteriores. De esta manera que no podamos dividir las sesiones de una forma tradicional, sino que se plantean en este formato. Esto no significa que no se trabajen contenidos ni objetivos en dichas

sesiones, sino que estos están reflejados previamente y serán desarrollados a lo largo de las sesiones en unas bases que no podemos determinar, ya que será el alumnado quien lo determine.

Consideramos interesante que en la décima y última sesión sean los propios alumnos quienes dividan al grupo clase en equipos. Esto se debe a que en el transcurso de las sesiones han ido colaborando y jugando con todos sus compañeros/as y por lo tanto percatándose del nivel de sus habilidades motrices. Asimismo, esto nos permitirá ver hasta qué punto los alumnos son conscientes del desarrollo de sí mismos y sus compañeros/as y la incidencia del mismo en el transcurso del juego.

### **Estructura de las sesiones – Gran Sesión**

*Momento de Encuentro.* Disposición – Implicación

Rutina de acceso al gimnasio – Preparación del material

Se reúne a la clase alrededor de la pizarra del gimnasio, asegurando que todos tengan buena visibilidad de la misma. Presentación del Título de la Unidad Didáctica y descripción del juego (identificación en el mapa, lengua del país y saludo en el idioma): reglas, materiales y organización del mismo; descripción que realizaremos tanto oral como visualmente (en la pizarra y/o ejemplos físicos). Explicación de los factores modificables del juego, con ejemplos.

Momento para dudas y explicaciones de lo que no haya quedado claro.

Mediante las explicaciones de entrada y las reflexiones sobre la acción, procuraremos que las interrupciones disminuyan, en la medida de lo posible, en el transcurso de las sesiones.

*Momento de Construcción del Aprendizaje*

No todas las sesiones tendrán la misma estructura de trabajo, sino que esta variará en función de si la lección es de 30 o 50 minutos.

En las sesiones de 30 minutos se priorizará el tiempo de juego, reduciendo los momentos de reflexión sobre la acción de forma conjunta a momentos cruciales y, principalmente, al final de la sesión.

En cambio, la estructura de trabajo de las sesiones de 50 minutos se detallará en estos puntos:

- Exposición de las diferentes posibilidades que he planificado, que pueden surgir o no, pero hacia las que les iré orientando para modificar el juego. Hay que destacar que pueden surgir numerosas ideas por parte del alumnado que sean buenas y propicias para la construcción de un juego que sea bueno para todos.
- División del grupo-clase en equipos, en caso de ser necesario para el juego, los cuales serán diferentes en cada una de las sesiones e igualmente equilibrados, para desarrollar un juego más equilibrado.
- Práctica del juego explicado
- Una vez que haya transcurrido un tiempo de juego, consideración del profesor, se pasará a analizar, con los alumnos, mediante preguntas concretas, el desarrollo del juego y las modificaciones que podrían mejorar el mismo. Periodo de reflexión sobre la acción.
- Cuando se haya llegado a un acuerdo sobre las modificaciones, se pondrán en práctica en el juego.
- Finalmente se reunirá al alumnado para analizar si tras el juego modificado, las modificaciones han sido satisfactorias; si han sido conscientes de lo sucedido durante el mismo y si han intentado mejorar en base a ello.

#### *Momento de Despedida*

Breve resumen de lo que se ha visto en cada lección, momento de reflexión sobre la acción y realización de las fichas. En estos momentos podrá observarse la evolución de los alumnos/as durante el transcurso de la unidad didáctica y del mismo modo, extraer conclusiones de la acción que se ha realizado e incluso solventar cualquier pequeña duda que haya podido surgir. Intercambio de opiniones e ideas entre el docente y el alumnado sobre los juegos que se están proponiendo.

Rutina de salida

### **SUGERENCIAS DIDÁCTICAS: Estrategias de motivación y control de clase**

En base a la experiencia tras la realización de esta Unidad Didáctica y al modelo inclusivo, serían recomendables estas sugerencias a fin de motivar el control de la clase y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Plantear tareas sencillas y significativas
- Adecuar todos los espacios y materiales de forma que sean seguros
- Reforzar la participación correcta y la diversión más que el resultado
- Implantación de normas para regular la organización y funcionamiento de la clase, impregnándola de actitudes como la aceptación de los demás, la tolerancia, valoración del esfuerzo, el respeto...
- Atajar las acciones violentas severamente y al mínimo indicio
- Establecer un premio colectivo (una salida) tras el desarrollo satisfactorio de la unidad, que sirva de motivante durante la misma.

### **Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo**

Pese a que la UD está especialmente diseñada para la participación normalizada y facilitada de todo el alumnado. Como aclaramos, la inclusión supone un énfasis particular en los alumnos con riesgo de exclusión, marginalización o fracaso escolar, en este sentido, establecemos unas pautas indicativas que debemos tener en cuenta a fin de mejorar la participación y rendimiento de todos los estudiantes durante la unidad didáctica.

Antes de nada, será necesario la comunicación y consulta constantes con el/la especialista del centro, a fin de adecuar de la mejor manera posible las ayudas y apoyos a estos estudiantes, tanto al comienzo como durante la unidad.

A continuación, se muestran unos ejemplos que podrían ayudar al alumnado al que se dirige esta unidad didáctica:

- Hipoacusia leve: Utilizar distintos canales para transmitir la información (oral, escrito, visual y gestual), comprobando la comprensión de aquello que se ha dicho. Alumno cerca del profesor.
- Baja moral: Fomentar su participación, valorando abiertamente su opinión y su trabajo, tanto individual como colectivamente; darle roles más protagonistas en la clase (líder de calentamiento).

## Evaluación

La evaluación será, del mismo modo, inclusiva. Para evaluar esta unidad didáctica tendremos varios elementos que nos permitirán realizar una evaluación más objetiva:

- Cuaderno de observación del docente (registro anecdótico, de conflictos, datos significativos ocurridos durante las sesiones, ...)
- Fichas para el alumnado: Fichas que los alumnos deberán rellenar tras cada sesión, con las que recoger información de forma sistemática y continua sobre el proceso de aprendizaje.
- Comentarios: destinados a determinar las sensaciones del alumno en cada sesión, su valoración de la misma, y contrastarlos con las observaciones del profesor.
- Buzón de sugerencias: lugar donde de forma voluntaria los estudiantes, pueden mandar material (dibujos, frases, redacciones...,) de aquello que más le ha gustado de las clases o que les gustaría repetir o mejorar.

**Ejemplo de Ficha** (Variaríamos la cantidad de cuestiones en función de la sesión y del tiempo de respuesta):

¿A qué juego hemos jugado? Describe las normas del juego

¿Hemos participado todos/as en el juego? Escribe una norma que podría mejorar la participación.

¿Ha ocurrido alguna acción o actitud peligrosa durante el juego? Escribe alguna situación peligrosa que haya sucedido o podría haber sucedido durante la clase.

¿Cómo valorarías tu práctica de hoy? Si volviésemos a realizar este juego, escribe dos cosas que podrías mejorar.

### Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje – Reflexión sobre la “praxis educativa”

- Análisis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (reflexiones del alumnado, resultados obtenidos, ...)
- Reflexión sobre el cuaderno de observación

Tras esta unidad didáctica, realizaremos una evaluación propia de las decisiones que hemos ido tomando a lo largo de la misma. Comprobaremos la adecuación de los objetivos, contenidos y los recursos utilizados; comparándolos con los resultados obtenidos.

Asimismo, identificaremos las dudas anotadas y posibles errores, a fin de corregirlos en prácticas posteriores, mejorando aún más la Unidad Didáctica y su programación.

#### Descripción de la primera sesión

<b>UD: “Modificamos los juegos del mundo”</b>	<b>Sesión n°:1</b>	<b>Curso: 6º Ciclo: 3º</b>	<b>Nº Alumnos/as: 12</b>
Instalaciones: Gimnasio		Juego: La Txaila – Argelia	
Experiencia anterior: El alumnado lanzaba con excesiva agresividad, riendo incluso cuando golpeaban en la cabeza a un compañero/a, los lanzamientos eran realizados continuamente por el mismo miembro de la pareja (chicos, generalmente), faltas de respeto a la normativa, (si alguien era golpeado con la pelota, la buscaba y tiraba a quien se la hubiera lanzado).			
<b>Saludo:</b> Idioma: Árabe – Escriben de derecha a izquierda Buenos días: صباح الخير – (sabah alkhyr) Hola: مرحبا – (marhabaan)			

**Material Inicial:** Tres pelotas.

Material disponible: Pelotas de diferentes tamaños y formas.

**Organización Inicial:** Son necesarios dos equipos. El equipo perseguidor se distribuye por parejas, con una pelota por pareja; los miembros del otro equipo, individualmente.

**Descripción Inicial:**

Se forman dos equipos. El equipo perseguidor se coloca por parejas cogidos de las manos con una pelota para cada una de las parejas. Los miembros del otro equipo circulan individualmente por el terreno. El juego consiste en tocar a todos los componentes del equipo contrario con la pelota mediante lanzamientos. Cuando un jugador/a es golpeado por una pelota, se queda fuera del juego (variable). Las parejas nunca se pueden soltar de las manos, si lo hacen, los lanzamientos no son válidos. Cuando todos los jugadores han sido tocados, se cambian los papeles.

**Observaciones**

Regla primaria: Tocar evitar ser tocado por un objeto

**Factores que impiden la inclusión:**

Diferencias de fuerza

Diferencia de habilidad de lanzamiento

Diferencias de velocidad

Agresividad

**Posibles modificaciones de reglamento:**

Aumentar la participación: reglamento para asegurar que todos tienen la posibilidad de jugar.

- El jugador que es golpeado recoge la pelota y se une a la cadena, en el extremo, se convierte en el próximo lanzador (atentos a cuál es nuestra mano dominante a la hora de unirse a la cadena).
- La cadena se rompe en dos cuando es formada por 4 personas (la pareja más reciente se queda con la pelota, la otra va a buscar otra. Valorar si hay 6 pelotas del tipo con la que se estén jugando)
- Se puede librar a los jugadores que han sido eliminados.
- Reglamento de seguridad (delimitación en las zonas en las que está permitido impactar a un compañero/a con la pelota.)

Aumentar el rendimiento: reglamento para asegurar que todos participan correctamente y cumplen con los objetivos del juego.

- Modificaciones del objeto con el que se juega: (balón) la forma, tamaño, su peso, su dureza, su tacto, sus ventajas e inconvenientes...
- Modificaciones en la distancia de lanzamiento (no está permitido lanzar desde más de 5 m)
- Diferentes opciones de lanzamiento (mano izquierda, mano derecha, ...)
- Cambios en el modo de desplazamiento

### **Desarrollo de la sesión:**

*Momento de Encuentro.* Disposición – Implicación

Rutina de acceso al gimnasio – Preparación del material

Nos reuniremos alrededor de la pizarra del gimnasio, asegurando que todos tengan buena visibilidad.

Presentación de la Unidad Didáctica y objetivos de la misma.

Pacto de reglas de seguridad.

Descripción del juego de la Txaila (identificación de Argelia en el mapa, lengua del país y saludo en el idioma): reglas, materiales y organización del mismo;

Explicación de los factores modificables del juego, con ejemplos.

Momento para dudas y explicaciones de lo que no haya quedado claro.

*Momento de Construcción del Aprendizaje*

- Exposición de las diferentes posibilidades que he planificado, que pueden surgir o no, pero hacia las que les iré orientando para modificar el juego. Valorando, no obstante, las ideas por parte del alumnado que sean buenas y propicias para la construcción de un juego inclusivo.
- División del grupo-clase en equipos equilibrados para el desarrollo del juego.
- Práctica del juego “La Txaila”
- Una vez que haya transcurrido un tiempo de juego, a consideración personal, se pasará a analizar, con los alumnos, mediante preguntas concretas, el desarrollo del juego y las modificaciones que podrían mejorar el mismo. Periodo de reflexión sobre la acción.
- Cuando se haya llegado a un acuerdo sobre las modificaciones se pondrán en práctica en el juego.
- Finalmente se reunirá al alumnado para analizar si tras el juego modificado, las modificaciones han sido satisfactorias; si han sido conscientes de lo sucedido durante el mismo y si han intentado mejorar en base a ello.

*Momento de Despedida*

Resumen de lo trabajado en la lección, momento de reflexión sobre la acción y realización de las fichas. Intercambio de dudas, opiniones e ideas con el alumnado sobre el juego de “la Txaila”.

Rutina de salida

## **Bibliografía Consultada**

Arroyo Domínguez, M. D. (2011). El juego y su utilización en la educación física.

*Autodidacta*, 99-114.

Martínez Vidal, J. (2009). Juegos del mundo: La cultura nos une. *EFdeportes.com*, nº136.

Quirce Moras, J. (2014). *El "juego bueno" y su valor educativo en la Educación Física escolar*.

Valladolid: Universidad de Valladolid.

ORDEN EDU/519/2014, del 17 de julio por la que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León

Ruiz Navarro, F., & Ureña Ortín, N. (2009). *Los Juegos y su aplicación práctica*. Murcia:

Universidad de Murcia.

Ruiz Nebrera, J. J. (2008). Sensibilización y atención a la diversidad. *EFdeportes.com*, nº 122.