



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza**

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Título: Educación inclusiva a través de actividades
cooperativas en el área de Educación Física en
Primaria**

Alumno: Francisco Javier Martín Lario

NIA: 780315

Director: David Pérez Castejón

AÑO ACADÉMICO 2021-2022

RESUMEN

La educación inclusiva busca dar una respuesta a la diversidad de necesidades de todo el alumnado a través de la igualdad, la participación y el respeto por las diferencias. En el presente Trabajo de Fin de Grado se expone, en una primera parte, el análisis teórico del estudio y proceso de la inclusión en las clases de Educación Física a través de actividades cooperativas, y, en una segunda parte, la implementación práctica en propuestas de actividades motrices cooperativas y sus adaptaciones a la diversidad presente en el aula. Dichas propuestas estarán orientadas hacia el alumnado con necesidades especiales, específicamente a discapacidades tipo de orden físico, sensorial (visual) e intelectual. A través de las diferentes adaptaciones de las actividades propuestas, se pretende facilitar la inclusión de este alumnado, a la vez que se trabaja la cooperación como una herramienta útil y un gran recurso para la inclusión.

Palabras claves: inclusión, Educación Física, actividades cooperativas, discapacidad física, discapacidad visual, discapacidad intelectual.

ABSTRACT

Inclusive education seeks to respond to the diversity of needs of all students through equality, participation and respect for differences. In this Final Degree Project, it is exposed, in a first part, the theoretical analysis of the study and process of inclusion in Physical Education classes through cooperative activities, and, in a second part, the practical implementation in proposals for cooperative motor activities and their adaptations to the diversity inside the classroom. These proposals will be oriented towards students with special needs, specifically to physical, sensory (visual) and intellectual disabilities. Through the different adaptations of the activities proposed, it is intended to facilitate the inclusion of these students, while working on cooperation as a useful tool and a great resource for inclusion.

Key words: inclusion, Physical Education, cooperative activities, physical disability, visual disability, intellectual disability.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA	7
2.1.1. El camino hacia la inclusión: antecedentes y origen de la educación inclusiva ...	7
2.1.2. ¿Qué entendemos por inclusión? Filosofía de la educación inclusiva	9
2.1.3. La escuela inclusiva: una escuela sin exclusiones y sin barreras	13
2.2. EDUCACIÓN FÍSICA Y ACTIVIDADES COOPERATIVAS	16
2.2.1. ¿Qué entendemos por Educación Física? Finalidad y beneficios de la actividad física en la escuela	16
2.2.2. Educación Física Inclusiva	19
2.2.3. Actividades cooperativas en Educación Física	25
3. MARCO PRÁCTICO	29
3.1. INTRODUCCIÓN	30
3.2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES COOPERATIVAS INCLUSIVAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU ADAPTACIÓN	32
3.2.1. Actividad 1	32
3.2.2. Actividad 2	37
3.2.3. Actividad 3	42
3.2.4. Actividad 4	47
3.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES INCLUSIVAS	50
4. CONCLUSIÓN	52
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
6. ANEXOS	58
6.1. Anexo 1	58
6.2. Anexo 2	59
6.3. Anexo 3	59
6.4. Anexo 4	60

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1: Diferencias básicas entre integración e inclusión	10
Tabla 2: Relación entre comportamiento motor y discapacidades tipo	24
Tabla 3: Valor educativo de los juegos cooperativos en comparación con los juegos competitivos	27
Tabla 4: Rúbrica de evaluación de la propuesta	51

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1: Fases de la respuesta educativa respecto a la diversidad	7
Figura 2: Adaptación de las actividades motrices en E.F.	23

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad en la que vivimos ha cambiado significativamente en los últimos años a un ritmo muy rápido, y, consecuentemente, también la escuela. Al igual que sucede en la sociedad actual, en el aula conviven diferentes culturas, diversidad y heterogeneidad, lo que, de acuerdo con los objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, supone un reto para la escuela, que intenta afrontar esta nueva realidad en el aula desde la perspectiva de la inclusión.

El presente trabajo aborda el modelo inclusivo de educación como respuesta a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, y como el camino a seguir en el ámbito educativo para lograr una educación de calidad basada en la igualdad de oportunidades para todos. El trabajo asienta primero las bases teóricas sobre las que, posteriormente, se construirán y desarrollarán las propuestas prácticas de actividades motrices cooperativas.

Este estudio está estructurado en torno a dos grandes bloques: un primer bloque que corresponde al marco teórico, y un segundo bloque que corresponde al marco práctico. El desarrollo del marco teórico sirve como contextualización, y se inicia con los orígenes y antecedentes de la educación inclusiva, el análisis del concepto de inclusión y las características y barreras de la escuela inclusiva; posteriormente, se analiza el concepto de Educación Física y de Educación Física inclusiva, y se ofrece una visión de las actividades cooperativas como herramienta que favorece la inclusión en el área de Educación Física.

El segundo bloque corresponde al marco práctico, y presenta la descripción de una serie de actividades motrices basadas en la cooperación y sus adaptaciones al alumnado con discapacidad física, sensorial (visual) e intelectual. Las actividades se estructuran en tres partes: calentamiento, desarrollo de la actividad principal y vuelta a la calma. A través de estas actividades se pretende ofrecer una respuesta inclusiva a los alumnos y alumnas con discapacidad, facilitando su inclusión en la clase de Educación Física mediante la cooperación.

Como futuro docente de Educación Física, las actividades motrices cooperativas que se exponen en el presente trabajo también pretenden ofrecer a los docentes de Educación Física un recurso didáctico útil y una herramienta eficaz para la inclusión del alumnado con discapacidad.

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

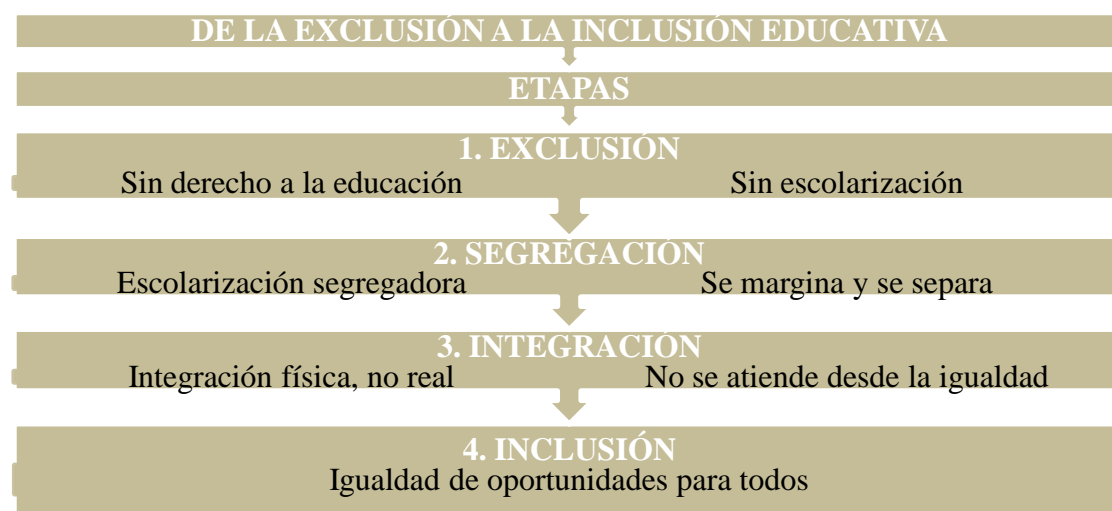
2.1.1. EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN: ANTECEDENTES Y ORIGEN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El proceso de explorar y dar una respuesta a la diversidad de necesidades de todas las personas en el ámbito educativo, ha experimentado una evolución compleja a lo largo de la historia de la educación. Parrilla (2002) señala que el camino hacia la inclusión comprende diferentes etapas que van desde la negación misma del derecho a la educación de diversos grupos de personas hasta las llamadas reformas educativas inclusivas, donde la prioridad se centra en la atención a todos y cada uno de los alumnos/as en su diversidad. La historia de la educación ha sido una historia de marginación y de segregación de distintos grupos de personas que han experimentado la desigualdad educativa hasta la llegada de la educación inclusiva. En este apartado, la intención es reflejar este largo camino hacia la inclusión.

Parrilla (2002, p.15) recoge los diferentes tipos y respuestas que la escuela y los sistemas educativos han dado a la diversidad hasta llegar a abordar la orientación inclusiva. Este tránsito se desarrolla en cuatro fases, desde la exclusión a la inclusión, partiendo de un análisis de Fernández Enguita (1998), en el que establece cuatro fases: Exclusión, Segregación, Integración e Inclusión. La figura 1 muestra esta evolución.

Figura 1

Fases de la respuesta educativa respecto a la diversidad.



Fuente: elaboración propia a partir de Parrilla, A. (2002)

La exclusión, propia de las *primeras etapas educativas*, donde la principal función de la escuela era preparar a las élites, se daba en colectivos como las clases trabajadoras, las mujeres, los gitanos o los discapacitados, así como los llamados “anormales”. Todos estos grupos de personas marginales eran excluidos del sistema educativo y no tenían derecho a la educación.

Posteriormente, en una *segunda etapa educativa*, se van escolarizando los colectivos citados anteriormente, y se pasa a un reconocimiento del derecho a la educación pero de manera segregadora, ya que se marginaba y se separaba al alumnado perteneciente a estos colectivos, dándoles unas respuestas educativas especiales y diferenciadas que Parrilla (2002) establece en cuatro y define como “trayectoria segregadora” para el alumnado. La primera respuesta educativa fue la escuela graduada, que incorporó a los alumnos y alumnas de clases sociales desfavorecidas (En España, las escuelas populares). Una segunda respuesta educativa fueron las escuelas separadas, donde se incorporó a las minorías étnicas. La tercera respuesta educativa, dirigida a la incorporación de la mujer a la educación, consistió en separar, en diferentes centros, a hombres y mujeres. La cuarta y última respuesta educativa consistió en escolarizar a los alumnos “deficientes” en la llamada red de centros de Educación Especial, definidos por Melero como “centros organizados según categorías de déficit y con sus propias propuestas curriculares no siempre reguladas por una normativa y muy dependientes de la buena voluntad y capacidad de entrega y saber hacer de los profesionales (Parrilla, 2002, p.16)

Tal y como señala Parrilla (2002), La *tercera etapa educativa*, correspondiente a la integración, supuso un gran avance en el reconocimiento al derecho de la educación, ya que se intentó corregir, por medio de diferentes reformas integradoras, las grandes desigualdades que se produjeron en la etapa de segregación anterior, incorporando a los distintos colectivos a la escuela ordinaria.

El proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales (en España se produce a mediados de los años ochenta) no supuso ningún cambio de la escuela respecto a la acogida de estos alumnos y alumnas, sino que se trató únicamente de un traspaso de este alumnado desde los centros específicos a las escuelas ordinarias, por lo que no fue una integración real, sino simplemente física (Booth y Ainscow, 1998). Aunque las reformas integradoras reconocieron el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades respecto a la educación, no se garantizó el derecho a la atención de las propias necesidades desde la

igualdad, sino que más bien se trató de un proceso de adición y no de transformación profunda de la escuela, ya que las exclusiones en la escuela de la integración continuaban presentes (Parrilla, 2002).

Ante las carencias y deficiencias mostradas por los procesos de integración, diversos autores e investigadores como Lipsky y Gartner (1996), Booth (1996), Clough (1999), Hayton (1999) o Parsons y Howlett (1996), señalaron en sus estudios la necesidad de una escuela que responda no sólo a las necesidades de los alumnos/as “especiales”, sino a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Se llega así a la actual *cuarta etapa educativa*, donde aparecen las reformas educativas inclusivas, que intentan dar una respuesta definitiva a la diversidad.

Si se analizan los orígenes de la orientación inclusiva, habría que remontarse a la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Thailandia), donde toma forma la propuesta de una Educación para todos. Posteriormente, esta idea es aceptada y refrendada en la Conferencia de Salamanca (1994), donde se introdujo la noción de inclusión, se fomentó la orientación inclusiva y se asumió que la inclusión supone un derecho de todos los niños, no sólo de aquellos con Necesidades Educativas Especiales.

Una vez llegados a este punto, es necesario abordar la cuestión de qué se entiende por inclusión, cuáles son sus metas y cuáles las mejoras que la inclusión propone. A estas preguntas, se intentará dar respuesta en el siguiente apartado, donde se analizarán los distintos puntos de vista de diferentes autores respecto a la inclusión y lo que esto implica.

2.1.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INCLUSIÓN? FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como punto inicial se toma como referencia la definición de la UNESCO (2009), según la cual:

La inclusión es un proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo su exclusión dentro y desde la educación. Se relaciona con la asistencia, la participación y los logros de todos los

estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes razones, son excluidos o tienen riesgo de ser marginados. (p.13)

En la definición presentada, la UNESCO pone el foco en la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos/as, según sus diversas características y necesidades, haciendo especial mención de aquellos que anteriormente siempre habían sido excluidos. El concepto de inclusión puede definirse desde distintas perspectivas; no existe una definición única sobre el término inclusión, sino que diferentes autores e investigadores orientan su visión de la inclusión en diferentes direcciones; unos, definen el término inclusión en oposición al de integración, otros basan la inclusión en la transformación de las escuelas y en la respuesta educativa, otros ven la inclusión como una actitud filosófica o como un conjunto de valores, etc.

A continuación, se analiza el concepto de inclusión y de educación inclusiva desde los diferentes puntos de vista de algunos de los autores e investigadores que han profundizado en el estudio de la inclusión y de la educación inclusiva.

Ainscow (2001), propone una idea del término inclusión por oposición a integración, y señala la importancia de la transformación de las escuelas para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

En esta línea, Puigdemívol (2014, p. 9) establecía, como se recoge en la Tabla 1, las siguientes diferencias básicas entre la integración y la inclusión:

Tabla 1.

Diferencias básicas entre integración e inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Dirigida a alumnos y alumnas con discapacidad y necesidades especiales.	Dirigida a los alumnos y alumnas vulnerables con riesgo de exclusión del sistema educativo.
Se focaliza en el alumno o la alumna y se adapta el currículo.	Se focaliza en la transformación del centro educativo y en la dinámica del aula, mediante apoyos integrados y planes individualizados.

Fuente: elaboración propia a partir de Puigdemívol, I. (2014).

Se puede interpretar, a través de la tabla anterior, que la integración pone el foco en las dificultades, necesidades especiales y carencias del alumnado, mientras que la inclusión se centra en la atención de todos los alumnos y alumnas, con sus diferentes necesidades, que deben estar incluidos en la misma aula, sin diferencias.

Otros autores, como Booth (1998) y York (1994) resaltan la importancia de la comunidad cuando nos referimos a la inclusión, del hecho de que los alumnos y alumnas asistan a la misma escuela que sus hermanos, amigos o vecinos y puedan compartir las mismas aulas con sus compañeros/as recibiendo el apoyo apropiado para aprender.

En un principio, Booth (1998) incluye los términos de comunidad y participación a la hora de definir la inclusión, y posteriormente añade dos dimensiones más: el carácter de proceso (la inclusión como un proceso y no algo estático) y su conexión con los procesos de exclusión. En este sentido, Booth y Ainscow (1998, p. 2) definen la inclusión como “aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad”. Según esta definición, la educación inclusiva conlleva dos procesos interrelacionados entre sí: el proceso de aumentar la participación del alumnado en las escuelas y en el currículum común y el proceso de disminuir la exclusión de los alumnos y alumnas de la cultura y de la comunidad.

Siguiendo esta línea, Parrilla (2002) señala que la inclusión significa participar en la comunidad de todos de forma activa respetando el derecho de todos a pertenecer a ella.

Otros autores, como Arnaiz (1996), ven la inclusión desde una perspectiva filosófica que va más allá de una transformación, y consideran la inclusión no sólo como una acción, un proceso o un conjunto de acciones o procesos, sino como una actitud y un sistema de valores y creencias:

(...) Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...). Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito. (p.27-28)

Pearpoint y Forest (1999) siguen esta línea y consideran la inclusión, una forma mejor de vivir, que tiene que ver con un cambio en nuestros valores, que deben basarse en una educación de calidad y la igualdad para todos y todas.

Llegados a este punto, y por todo lo expuesto anteriormente, se observa que el concepto de inclusión puede definirse de muchas formas por distintas personas, y que no existe una definición concreta, sino que el significado del término inclusión dependerá del contexto en el que se utilice, de la perspectiva desde la cual se utilice, del propósito con el que se utilice, etc. Aunque existen diferencias en las distintas definiciones e interpretaciones que se dan sobre el concepto de inclusión, son interesantes las reflexiones de Parrilla (2002) sobre la inclusión, que a modo de conclusión pueden clarificar el concepto y aportar consideraciones nuevas a tener en cuenta. Parrilla establece seis puntos principales que describen su propia visión de la inclusión. Estos puntos son los siguientes:

1. La inclusión no es un nuevo enfoque, sino que supone un proceso de enriquecimiento ideológico respecto a las reformas integradoras anteriores.
2. La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación, sino que se trata de una idea transversal que debe estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, familiar, etc.)
3. La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia, partiendo de la igualdad de derechos humanos.
4. La inclusión pretende alterar la Educación en general, tiene que ver con educar a todos los alumnos y no simplemente con situar a los alumnos con discapacidades o necesidades especiales en el aula con el resto de alumnos y que profesores especialistas den respuesta a sus necesidades. La inclusión debe basarse en cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos.
5. La inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades para todos. Esta nueva ética conlleva pasar de aceptar la diferencia a aprender a aprender de ella.
6. La inclusión supone un enriquecimiento cultural y educativo.

2.1.3. LA ESCUELA INCLUSIVA: UNA ESCUELA SIN EXCLUSIONES Y SIN BARRERAS

Una vez desarrollado el concepto de inclusión, en este apartado se abordará el término de educación inclusiva, y se analizarán, partiendo de las aportaciones de diferentes autores, aspectos como los siguientes: qué se entiende por educación inclusiva, qué caracteriza a la escuela inclusiva o qué barreras impiden o dificultan la inclusión en la escuela.

¿Qué entendemos por educación inclusiva? La UNESCO (2005), la define del siguiente modo:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. (p.13)

Ya la UNESCO (1994), en la Conferencia de Salamanca, sentaba las bases de la escuela inclusiva, señalando que todos los niños tienen derecho a la educación:

(...) Las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas y otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (...). (pp. 59-60)

Con estas premisas, se observa cómo la escuela inclusiva de hoy en día intenta poner en práctica los Derechos Humanos, guiándose por el principio de que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación.

Coincidiendo con López Melero (2011), la escuela está ante una ocasión única donde el respeto, la participación y la convivencia son los nuevos pilares para lograr una educación en valores. Pero esta nueva educación debe ser una educación de calidad y de equidad, es decir, una educación que llegue a todos y que se logra cuando todos los alumnos y alumnas se educan juntos, sin discriminación, en valores que la escuela inclusiva debe poner en práctica, como la convivencia, la cooperación, la igualdad, el respeto, etc.

La escuela inclusiva, según Muntaner (2014), se caracteriza por tres principios claves:

1. La aceptación y el respeto por la diversidad.
2. El planteamiento de actividades flexibles y abiertas que permiten la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.
3. La utilización de agrupamientos heterogéneos, que reflejan la realidad diversa de todos los alumnos.

Estas tres características intentan dar respuesta a la realidad actual de las escuelas: por un lado, la escuela tiene que evitar la exclusión y ofrecer una educación común, y, por otro lado, tiene que atender de manera correcta a las características individuales de cada alumno/a para facilitar su aprendizaje.

Asimismo, hablar de escuela inclusiva implica hablar de las barreras que impiden, limitan o entorpecen que los niños y niñas aprendan en el aula y participen en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, según Ainscow, Booth y Dyson (2006), la educación inclusiva implicaría un proceso durante el cual se debe intentar erradicar las diversas barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas en la escuela, prestando una mayor atención a aquellos más vulnerables.

Coincidiendo con Muntaner (2014), este planteamiento nos lleva a analizar brevemente los tres principios generales con los que debe cumplir la educación inclusiva: Presencia, Participación y Progreso.

- Por *Presencia* entendemos que todos los alumnos deben estar presentes cuando se realicen las diferentes actividades de aprendizaje, tanto en la escuela como en el aula.
- Por *Participación* entendemos la participación de todos los alumnos en dichas actividades.
- Por *Progreso* entendemos que a través de su participación en estas actividades, todos los alumnos progresan en su aprendizaje y aprenden.

Por lo tanto, para que la presencia, la participación y el progreso sean una realidad para todo el alumnado, la escuela inclusiva debe poner todo su empeño en superar las barreras u obstáculos que impiden la convivencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Las barreras que dificultan la inclusión en la escuela, son descritas y analizadas por López Melero (2011) y por Muntaner (2014), quienes también aportan sus reflexiones

respecto a las posibles soluciones o estrategias que aconsejan seguir para derribar estas barreras.

López Melero (2011) señala, como una primera barrera a derribar, la competitividad en las aulas, y propone el trabajo cooperativo como estrategia de superación, es decir, el aula como una comunidad de convivencia, aprendizaje y apoyo de unos a otros. Por su parte, Muntaner (2014), habla de la barrera que supone una agrupación errónea del alumnado; es decir, de la agrupación del alumnado sin tener en cuenta su diversidad, con un único profesor ante un alumnado heterogéneo, a la manera tradicional, o bien la separación del alumnado por niveles de rendimiento. La solución, en este caso, vendría dada por los agrupamientos heterogéneos, con la participación y el aprendizaje para todos y todas, con todos los alumnos y alumnas compartiendo la misma aula ordinaria y un mismo contenido de aprendizaje.

Una segunda barrera a derribar sería, en opinión de López Melero (2011), el currículum basado en dar información y reglas para aprender dicha información. Melero (2011) propone un currículum basado en aprender lo mismo pero con experiencias diferentes, a través de proyectos de investigación. Respecto al currículum, Muntaner (2014) señala como barrera un currículum rígido que no garantiza el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, y propone un currículum flexible, basado en los principios del diseño universal, que sea abierto y único para todo el alumnado y que potencie el desarrollo académico y personal de todos los alumnos y alumnas.

Según López Melero (2011), otro de los obstáculos que dificultan la inclusión estaría relacionado con una mala disposición del alumnado en el aula, es decir, la organización del aula sin tener en cuenta los valores inclusivos ni la actividad a realizar. En este sentido, el autor propone una organización del aula como unidad de apoyo, donde los alumnos y alumnas se ayuden mutuamente; en definitiva, una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado. Por su parte, Muntaner (2014) señala como barrera a derribar no sólo que no se tenga en cuenta la actividad a realizar, sino la planificación de las actividades sin tener en cuenta la diversidad. Su propuesta de superación de esta barrera se centra en una estrategia de planificación de las actividades teniendo en cuenta tanto los puntos en común que tienen todos los alumnos y alumnas del grupo, como las distintas necesidades que cada uno de los alumnos y alumnas presentan.

Una metodología a la manera tradicional, basada en la figura del profesor como mero transmisor de conocimientos es otra barrera que dificulta la inclusión en la escuela, en

opinión de López Melero (2011). El autor propone un cambio en el papel que debe desempeñar el profesor, que debe entenderse como el de un curioso investigador que enseña a los alumnos y alumnas a construir su aprendizaje. En el mismo sentido, Muntaner (2014) destaca como obstáculo a la inclusión una metodología basada en la transmisión de conocimiento por parte del profesor, donde los alumnos y alumnas son meros receptores pasivos de esos conocimientos que tienen que aprender de memoria. La propuesta del autor apunta a una metodología basada en hacer a los alumnos y alumnas competentes en la sociedad actual, y donde el profesor y el alumnado trabajan cooperativamente para construir el aprendizaje, atendiendo a la diversidad de necesidades que cada uno de los alumnos y alumnas presenta.

Por todo lo expuesto anteriormente, se deduce que la escuela sigue necesitando de cambios para convertirse en una escuela realmente inclusiva, o, al menos, una escuela que sea cada vez más inclusiva. Se debe tomar conciencia de que la inclusión significa una manera diferente de entender la educación. No se trata de poner a todo el alumnado, con sus diversas singularidades en la misma aula, sino que, como dice López Melero (2011, p. 41) “La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas”.

2.2. EDUCACIÓN FÍSICA Y ACTIVIDADES COOPERATIVAS

2.2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN FÍSICA? FINALIDAD Y BENEFICIOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA ESCUELA

En este apartado se aborda el concepto de Educación Física, desde su origen etimológico hasta las distintas definiciones expresadas por diferentes profesionales de esta materia, así como las finalidades y beneficios de la educación física escolar.

El concepto de Educación Física está formado por dos palabras: Educación y Física. La etimología de estas palabras indica que *educación* proviene del latín *educare* y *física* del griego *physis*. Uniendo los dos términos, la Educación Física, desde una perspectiva etimológica, trataría del estudio de los movimientos del cuerpo. A partir de esta concepción inicial, se ha intentado definir qué es la Educación Física, y se observa que no existe una definición cerrada ni concreta de lo que es la Educación Física, sino un gran número de

definiciones que parten de distintos puntos de vista (como ciencia, como área educativa, etc.). A continuación se exponen varios ejemplos:

Cagigal (1981, p. 28), define la Educación Física como “Toda tarea y la ciencia establecida alrededor del hecho de educar con el empleo del movimiento, el cuerpo y las capacidades psicomotrices”, y establece que su cometido es “El hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud”.

Para Cagigal (1981), la Educación Física sería la manera de ayudar a las personas a desarrollar correctamente sus capacidades físicas de movimiento y expresión, al igual que sus relaciones sociales.

Parlebas (1996, p. 34), complementa la definición de Cagigal (1981) y añade el término “conducta motriz”, y define la Educación Física como “Pedagogía de las conductas motrices”. Aquí se observa cómo Parlebas (1996) define la Educación Física desde un punto de vista pedagógico, más cercano a la escuela. En otro momento, refiriéndose al concepto de conducta motriz, Parlebas (1996), afirma lo siguiente:

La noción de movimiento reduce la acción física a las características de desplazamiento de la máquina biológica, e hipervalora de modo abusivo la descripción técnica. Por el contrario, el concepto de conducta motriz coloca en el centro de la escena al individuo en acción y a las modalidades motrices de expresión de su personalidad. (p. 34)

De esta aportación, se deduce que, para Parlebas (1996) en la Educación Física es tan importante la acción (movimiento) como el desarrollo que se produce en la persona a nivel psicológico y social.

Otros autores, como Lleixá (2003), Cecchini (1996) y Lagardera (1999), desarrollan una visión de la Educación Física más próxima al ámbito curricular, e introducen factores como el entorno sociocultural, la educación en valores y la educación para la salud como elementos imprescindibles que conforman el concepto de Educación Física.

A través de todas las diferentes definiciones expuestas anteriormente, se observa cómo el concepto de Educación Física ha ido evolucionando y transformándose, y también se ha ido concretando en función de la visión que cada autor tiene de la Educación Física.

Por otra parte, conocer el papel que debe desempeñar la Educación Física en la escuela de hoy en día, sus finalidades y los beneficios que aporta, determina la importancia que se le debe reconocer dentro de la escuela, ya que, como señala Veiga Núñez (2007, p. 45): “La educación física tiene la capacidad de influir sobre la salud (...). (...) puede tener un efecto directo sobre la salud de los escolares a partir de las cantidades de actividad física que es capaz de proporcionar”.

Según el nuevo currículo de educación primaria LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) del área de Educación Física en Aragón, la Educación Física en la escuela trata de conseguir el desarrollo de la persona en su totalidad, y de manera más específica, el desarrollo de las capacidades para la adquisición de las conductas motrices.

Por otro lado, Guerrero Soto (2009, p. 115) señala que el papel fundamental de la Educación Física en la escuela debe ser: “fomentar un estilo de vida activo. Se trata de un período en el que necesitan aprender habilidades esenciales de la vida y adquirir una base de conocimientos prácticos que influirán y facilitarán el compromiso con una vida activa”.

Volviendo al nuevo currículo LOMLOE, se establecen como finalidades de la E.F., entre otras, educar las conductas motrices y las capacidades para su adquisición, descubriendo de forma activa la cultura motriz que representan las AFDAE (Actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas), así como adoptar principios de ciudadanía y valores para la práctica de la actividad física, impulsando un estilo de vida saludable prolongable a lo largo de toda la vida.

Conocer las finalidades de la educación física es importante porque ayuda al docente a diseñar las sesiones de educación física, y, consecuentemente, a captar la atención de los alumnos y alumnas y despertar su curiosidad hacia el campo de lo motriz. Si se consigue transmitir al alumnado de manera clara estas finalidades, será el primer paso para establecer una adhesión hacia la actividad física y, en consecuencia, se creará un clima propicio para la participación y colaboración de todos y todas, en igualdad y en el respeto a las diferencias, que es el objetivo de la educación inclusiva. Por lo tanto, si este primer contacto de los

alumnos/as con la Educación Física resulta positivo, repercutirá en el enriquecimiento de los valores que la educación inclusiva impulsa, y además, la actividad física se podrá mantener constante en su vida adulta, y tendrá numerosos beneficios sobre su salud física y mental.

El análisis presentado de la conceptualización de la Educación Física muestra que se constituye como un área donde se produce una gran socialización. En este sentido, se presenta como el escenario ideal desde el que trabajar por una verdadera educación inclusiva de todo el alumnado.

En relación con lo expuesto anteriormente, la clase de Educación Física se manifiesta como un espacio donde se acoge a todo el alumnado, independientemente de las necesidades especiales que presenten, y todos participan en las diferentes actividades físicas, por lo que se da una gran interacción social que favorece la inclusión, especialmente a través de actividades cooperativas. El trabajar juntos en actividades que requieren movimiento y colaboración, posibilita que también se produzca una gran respuesta solidaria y de empatía hacia los alumnos y alumnas que presentan algún tipo de discapacidad, y una mayor aceptación de estos alumnos y alumnas por parte de sus compañeros. La clase de Educación Física se convierte así en un escenario desde el que trabajar la diversidad como algo enriquecedor y positivo, donde se valoran las diferencias individuales de cada uno como potencialidades. En este sentido, la clase de Educación Física favorece que los alumnos y alumnas valoren a sus compañeros y compañeras tal y como son y no por lo que les pueda hacer diferentes.

2.2.2. EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA (EFI)

¿Qué se entiende por EFI?

Según Ríos (2009, 2004), hablar de Educación Física inclusiva es hablar del aprendizaje de todos y todas, donde los alumnos y alumnas comparten un espacio común en el que no hay diferencias y en el que la diversidad cohesiona al grupo enriqueciéndolo. Este enriquecimiento se fundamenta, principalmente, en el componente socializador de la educación física.

El área de Educación Física ofrece una gran oportunidad a los alumnos y alumnas para establecer relaciones sociales entre ellos, conocerse y entablar relaciones de amistad y cooperación, por lo que la clase de Educación Física puede ser un buen espacio para la inclusión.

Con el objetivo de que el alumnado con discapacidad participe activamente y de manera efectiva en la clase de Educación Física, Ríos (2004, 2005) presenta las siguientes estrategias:

- La educación en actitudes y valores: será la base para que todos los alumnos y alumnas respeten la diversidad y vean en la inclusión un valor enriquecedor.
- El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas: la cooperación como elemento fundamental para mejorar el aprendizaje de todos y todas.
- La enseñanza multinivel: donde todos los alumnos y alumnas comparten actividades y contenidos a través del diseño de una única sesión de clase, para todo el alumnado la misma, pero con la posibilidad de introducir objetivos individuales.
- La adaptación de las tareas: adaptación de las tareas motrices a las singularidades del alumnado con necesidades especiales.
- La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas: es decir, compensar las limitaciones que tiene el alumnado con discapacidad.
- Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad: los alumnos y alumnas pueden simular la discapacidad del alumno o alumna discapacitado en actividades específicas; por ejemplo, en una actividad determinada, los alumnos y alumnas del grupo pueden trabajar la actividad con los ojos vendados si tenemos un alumno o alumna ciego en el aula.
- El asesoramiento y el apoyo: el profesor debe contar con el asesoramiento de especialistas del propio centro y con una formación continuada respecto a la diversidad. En cuanto al apoyo, se debe evitar la dependencia del alumno o alumna con el profesional de referencia (PT, etc.), y potenciar el hecho de que sean los compañeros y compañeras los que faciliten el apoyo y el propio alumno o alumna con discapacidad el que solicite el apoyo.

Respecto a este último punto, es destacable la importancia de lo que Hernández et.al (2018) denominan “el alumno tutor” en la clase de Educación Física: el alumno o alumna que comparte aula con el alumnado con necesidades especiales y que ayuda con su intervención a la inclusión de este alumnado.

Por otro lado, se debe tener presente lo que Ríos (2009, p. 88) llama “barreras para la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad que presentan necesidades educativas especiales en el área de Educación Física”, es decir, todo aquello que dificulta o imposibilita que el alumnado comparta el mismo espacio, sin diferencias, que los alumnos y alumnas con necesidades especiales compartan con su grupo el proceso de aprendizaje.

Ríos (2009) especifica que estos condicionantes o barreras se pueden agrupar en cuatro categorías, que son las siguientes:

1. Condicionantes infraestructurales: la escasez de recursos económicos (material, auxiliares, profesores de apoyo, etc.) y el acceso de todos a los materiales e instalaciones, es decir, que tanto las instalaciones escolares como el material de la clase de Educación Física estén adaptados a las necesidades de los alumnos y alumnas.

2. Condicionantes sociales: principalmente, el desconocimiento de la población con discapacidad, que puede llevar a comportamientos insolidarios y actitudes de rechazo.

3. Condicionantes de los propios alumnos y alumnas con necesidades especiales: puede darse la posibilidad de encontrar alumnos y alumnas con problemas de automarginación, con dificultades en relacionarse socialmente o con problemas para aceptar sus limitaciones. Todo esto puede dificultar la inclusión.

4. Condicionantes de la práctica docente: Entre estos condicionantes, destacan los siguientes:

- El escaso reconocimiento del área de Educación Física, que suele considerarse como una asignatura de poca importancia y fácil de superar.
- La formación del profesorado, que debería ser imprescindible para dar una respuesta adecuada al alumnado con necesidades especiales, ya que la falta de formación del profesorado favorece, por ejemplo, el miedo de los profesores de Educación Física a provocar lesiones a los alumnos y alumnas discapacitados o a enfrentarse a situaciones que les son desconocidas.

- La actitud de las familias, que en ocasiones muestran actitudes de sobreprotección, miedo a las lesiones que puedan ocurrir, poca colaboración con la escuela, etc.
- La actitud del grupo clase, que puede ser de rechazo o de poco respeto hacia las diferencias, e incluso puede darse el hecho de que los compañeros y compañeras rechacen las adaptaciones que propone el profesor para los alumnos y alumnas con discapacidad.

Los docentes de Educación Física adquieren un papel imprescindible en la superación de estas barreras, fomentando una escuela que atienda a la diversidad sin ningún tipo de discriminación, potenciando el diálogo con las familias de todo el alumnado e informando de aquellos aspectos del área de Educación Física que puedan generar dudas o temores. Del mismo modo, apoyando al alumnado con discapacidad en su aprendizaje de la actividad física, potenciando sus posibilidades y favoreciendo sus relaciones sociales y de cooperación con sus compañeros. También a través de la colaboración y trabajo conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa, ya que el tratamiento de la diversidad en las clases de Educación Física también debe ser una tarea que implique a todos, para así poder dar una respuesta adecuada a todo tipo de alumnado desde la inclusión.

¿Cómo se implementa la inclusión en la clase de EF?

Una vez realizado el análisis conceptual y descriptivo de lo que se entiende por Educación Física inclusiva, así como de las principales estrategias para la inclusión y las barreras que la dificultan, impiden o entorpecen, se hace necesario abordar la manera de llevar a la práctica la inclusión efectiva de los alumnos y alumnas con discapacidades. Se trata de contextualizar lo teórico en actividades motrices cooperativas concretas que se aplicarán en la clase de Educación Física y que serán descritas en el marco práctico del presente trabajo, cuyo objetivo principal se centra en ofrecer una serie de actividades con una serie de ajustes para que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus diferencias individuales, y desde la cooperación, puedan alcanzar una participación efectiva, llevando a la práctica la orientación inclusiva y teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento en los apartados anteriores.

Ante la imposibilidad de describir todos los tipos de discapacidades de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, se ha optado en este trabajo por actividades que irán dirigidas a aquellos/as que presenten unas discapacidades tipo y que son

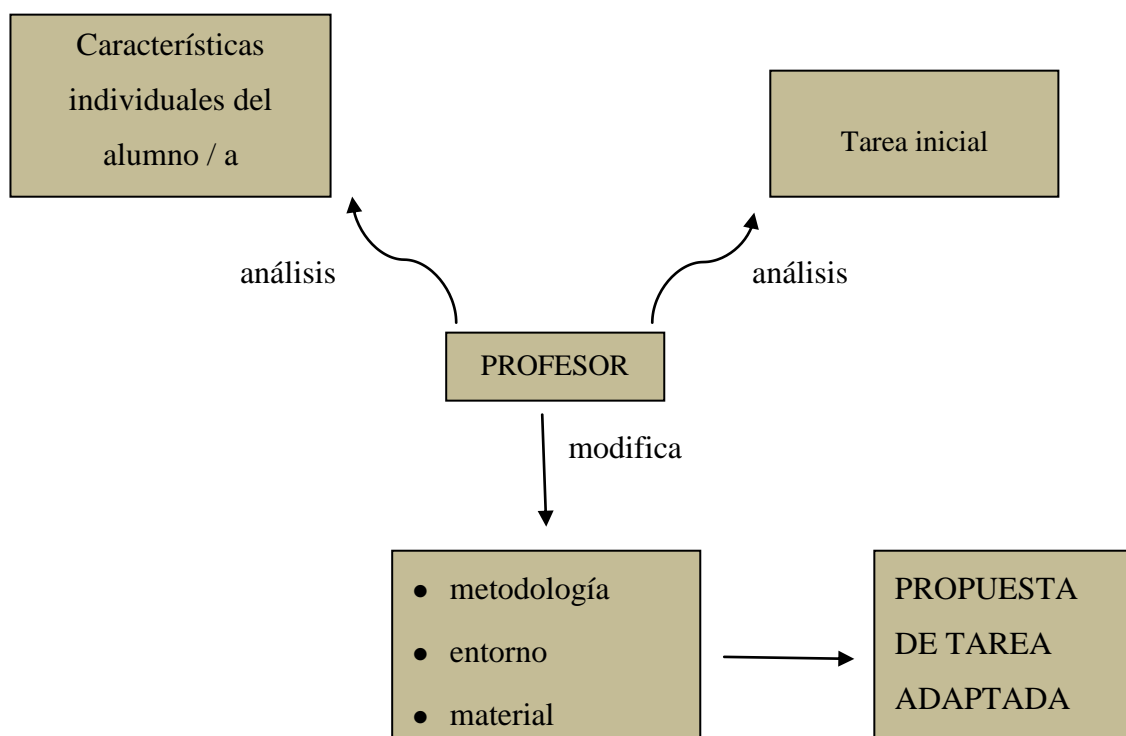
representativas de las discapacidades más habituales en el aula, que, según Ríos (2003) son, entre otras: la discapacidad física (en silla de ruedas), la discapacidad intelectual (moderada) y la discapacidad visual (ceguera). Estas discapacidades tipo también pueden servir de referencia para otras discapacidades que puedan presentar los alumnos y alumnas en la clase de Educación Física.

Las actividades motrices a desarrollar en la clase de Educación Física requerirán de un proceso de adaptación que Ríos (2003) establece en tres fases: la información como punto de partida, el análisis de la tarea y el ajuste de la tarea. Es decir, en primer lugar, se detectan, evalúan y analizan las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad y de la situación de aprendizaje; a continuación, se realiza la propuesta de actividades teniendo en cuenta estas necesidades; y, finalmente, se adapta la actividad.

En la siguiente figura se observa el proceso de adaptación de las actividades en EF:

Figura 2

Adaptación de las actividades motrices en Educación Física.



Fuente: Ruiz Sánchez (1994, p. 46), en Ríos, M. (2003, p. 333)

Por su parte, en referencia a la propuesta de tareas respecto al grupo clase, Hernández et.al (2018) presentan los siguientes indicadores: objetivos, material, tiempo, espacio, elementos de análisis y criterios de adaptación. Los criterios de adaptación estarán relacionados con los contenidos, metodología, materiales, organización de los grupos y cualquier recurso que se utilice para la inclusión del alumnado con discapacidad.

Al trabajar actividades motrices en la clase de Educación Física, es importante considerar la relación entre el comportamiento motor y la discapacidad, ya que, como señala Ríos (2003), según el tipo de discapacidad que presente el alumno o la alumna, uno de los mecanismos del comportamiento motor se verá afectado, tal y como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Relación entre el comportamiento motor y las discapacidades tipo propuestas

RELACIÓN DISCAPACIDADES / COMPORTAMIENTO MOTOR	
Discapacidades tipo	Mecanismo del comportamiento motor afectado
Discapacidad visual (sensorial)	Perceptivo
Discapacidad intelectual	Decisorio
Discapacidad física	Ejecutivo y de control

Fuente: Elaboración propia a partir de Ríos, M. (2003)

La información expuesta en la tabla anterior será de gran ayuda a la hora de adaptar las actividades motrices a las distintas discapacidades tipo sobre las que se va a trabajar.

La inclusión efectiva de los alumnos y alumnas con discapacidades en la clase de Educación Física, se llevará a cabo a través de actividades motrices cooperativas en las que se realizarán las adaptaciones pertinentes, y serán la respuesta práctica al marco teórico del presente trabajo.

2.2.3. ACTIVIDADES COOPERATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

En este apartado, se ofrecerá una visión de lo que entendemos por actividades cooperativas a desarrollar en el área de Educación Física, y cómo el juego cooperativo puede ser un gran recurso para la inclusión.

Molina y Beltrán (2007, en Munafó, (2016), señalan que en las sesiones de Educación Física en la actualidad, el principal objetivo es el rendimiento. Es decir, lo fundamental son los resultados, por lo que el alumnado con necesidades especiales o con discapacidad queda al margen, en un segundo plano. Munafó (2016) indica que se puede revertir esta situación a través de la puesta en práctica de actividades o juegos cooperativos, ya que en este tipo de actividades se prioriza, entre otras cosas, la interrelación de cooperación entre todo el alumnado, la participación activa de todos y el enfoque lúdico, y se da más importancia al proceso de la actividad que al resultado de la misma.

Frente a los valores competitivos y el individualismo, las actividades cooperativas fomentan los valores de la educación inclusiva: la igualdad, la participación, la apertura, la aceptación, la pertenencia al grupo, la diversidad, la amistad, la habilidad de pedir ayuda y recibirla, etc. Estos valores se oponen a la tendencia en la cultura actual de ser el número uno y el mejor, donde no existe conexión con el grupo y las relaciones e interacciones entre los compañeros/as no se basan en conseguir el éxito de todos a través del esfuerzo de cada miembro del grupo, sino que, en la mayoría de los casos, los alumnos y las alumnas intentan sobresalir individualmente por encima de sus compañeros. En este sentido, Ríos (2009) habla de la “interdependencia positiva” que se da en las actividades cooperativas como la estrategia que implica que cada miembro del grupo asume que el éxito propio no será posible si no se da el logro de todos, por lo que debe haber un compromiso de cada miembro del grupo que beneficiará a todos y al resultado.

A la hora de definir las actividades cooperativas en el ámbito de la E.F., se distinguen varias aportaciones de diferentes autores expertos en la materia, lo que ayudará a tener una idea más clara de su significado. Entre estas definiciones, encontramos las siguientes:

- Según Callado (2004), hablaremos de cooperación cuando las actuaciones de uno o más jugadores se dirijan a beneficiar las actuaciones de todos los demás.

- Según Garaigordobil y Fagoaga (2006), en las actividades cooperativas ningún alumno o alumna queda al margen del grupo, sino que todos participan, ya que cada uno puede aportar sus propias destrezas para conseguir el objetivo establecido por el grupo, creando un ambiente que favorece el desarrollo de la personalidad.
- Según Omeñaca (2002), en las actividades cooperativas:

Todos los participantes aspiran a una finalidad común trabajando juntos. Todos ganan si se consigue la finalidad pretendida y todos pierden en caso contrario. Todos los jugadores compiten contra los elementos no humanos, en lugar de competir entre ellos. Los jugadores combinan sus diferentes habilidades uniendo esfuerzos. Los juegos cooperativos exigen apertura, confianza y diálogo. (p.77)

Como se puede apreciar, las actividades cooperativas favorecen la inclusión, y se podría llegar a pensar que en estos juegos toda competición queda descartada. Sin embargo, como señalan Giné (2009, 2001), De Anna (2009) y Block y Obrusnikova (2007) citados por Munafó (2016), no se trata de eliminar las actividades competitivas de las clases de Educación Física, sino de presentar alternativas a esa competición que permitan la inclusión de todo el alumnado, mediante la práctica de juegos cooperativos y optimizando los aspectos competitivos, de tal manera que se pueda dar una competición con uno mismo y no contra los otros.

Por lo tanto, y según los autores nombrados en el párrafo anterior, para conseguir la inclusión de todo el alumnado sin renunciar a la competición, habría que diseñar actividades que potencien la participación activa de todos los alumnos y alumnas, desligar la actividad del resultado de la misma y compartir el logro que se consiga entre todos. Sin embargo, Ríos (2009) nos advierte del abuso en la utilización de actividades competitivas, ya que pueden llevar a la exclusión, y destaca la importancia de incorporar juegos y actividades cooperativas para promover una Educación Física rica en valores.

Asimismo, Ríos (1994), señala como una herramienta útil que favorece la inclusión, la puesta en práctica de los juegos motrices sensibilizadores en la clase de Educación Física. Ríos (1994, p. 93), define así los juegos sensibilizadores: “Son aquellos que, con la presencia de personas con disminución o sin ella, hacen que los participantes vivan de manera lúdica las

limitaciones de las personas con dificultades (físicas o sensoriales) y valoren sus capacidades”. Como su nombre indica, los juegos sensibilizadores en el área de Educación Física pretenden sensibilizar al alumnado sobre la realidad de los compañeros y compañeras que presenten algún tipo de discapacidad, a la vez que experimentan las limitaciones de estos compañeros y compañeras. Por su parte, Otuzi Broto (2003), destaca el valor educativo de los juegos cooperativos en comparación con los juegos competitivos, tal y como podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Valor educativo de los juegos cooperativos en comparación con los juegos competitivos.

JUEGOS COMPETITIVOS	JUEGOS COOPERATIVOS
Son divertidos sólo para algunos	Son divertidos para todos y todas
Algunos son excluidos por falta de habilidad	Los grupos juegan juntos y se crea una gran aceptación mutua.
Se aprende a ser desconfiado, egoísta o, en algunos casos, el alumno o la alumna puede sentirse amedrentado por otros.	Se aprende a compartir y a confiar en los demás.
La mayoría experimenta un sentimiento de derrota.	Todos tienen un sentimiento de victoria.
Los jugadores no se solidarizan y se alegran del fracaso de los otros.	Los jugadores aprenden a tener un sentido de unidad y a compartir el éxito.
Se crea una división por categorías, favoreciendo la exclusión.	Hay una mezcla de alumnos y alumnas en grupos heterogéneos que juegan juntos y se aceptan mutuamente.
Los perdedores salen del juego y simplemente se convierten en observadores.	Nadie sale del juego obligado por las reglas del mismo. Todos juntos inician y dan por finalizada la actividad.
Los jugadores pierden la confianza en sí mismos cuando son rechazados o cuando pierden.	Los jugadores desarrollan la autoconfianza porque todos son bien aceptados.
La poca tolerancia a la derrota desarrolla en algunos alumnos y alumnas un sentimiento de abandono frente a las dificultades.	La habilidad de superar las dificultades se fortalece por el apoyo de los miembros del grupo.

Fuente: Otuzzi Broto, F. (2003)

A partir de las aportaciones de los diferentes autores expuestas anteriormente, se pueden establecer las siguientes características de las actividades cooperativas en el área de Educación Física:

- La ayuda entre los alumnos y alumnas es un elemento esencial
- Favorecen la comunicación y la socialización de los alumnos y alumnas que participan
- Favorecen la empatía y la colaboración
- Favorecen la motivación
- Es más importante el proceso de toda la actividad que el resultado de la misma
- Se contribuye al logro de los demás
- Se prioriza la cooperación por encima de la competición
- Todo el alumnado participa para conseguir un objetivo común
- Se potencia un entorno lúdico y sin presiones, donde todos los alumnos y alumnas disfrutan de la actividad.

Las palabras de Omeñaca (2002) respecto a los juegos cooperativos, ofrecen una visión global del análisis expuesto anteriormente:

Los juegos cooperativos generan un proceso incluyente, de solidaridad y cooperación, en el cual lo importante no es la conquista individual sino la responsabilidad, la organización y el compromiso por una meta común, sin obviar que la experiencia deja un aprendizaje y una experiencia individual que se logra en el proceso grupal. (p.13)

Por otra parte, es fundamental destacar la contribución de las actividades cooperativas a la educación en valores y a la creación de un ambiente de trabajo relajado y pacífico. Estas actividades favorecen la convivencia, y por lo tanto, contribuyen a una educación inclusiva y a valorar la diversidad. Así mismo, se mejoran las relaciones sociales de los alumnos y alumnas y se evitan situaciones de agresividad o enfrentamientos. La cooperación aporta valores cívicos como la inclusión, la empatía, la solidaridad y la responsabilidad y ayuda a crear un clima de confianza y de cohesión en el grupo clase.

MARCO PRÁCTICO

3. MARCO PRÁCTICO

3.1. INTRODUCCIÓN

Una vez expuesto el marco teórico del presente trabajo, en este apartado se lleva a cabo la descripción de diferentes actividades motrices adaptadas basadas en la cooperación, con el objetivo de ofrecer una respuesta inclusiva al alumnado con discapacidad y también como un recurso didáctico útil para las clases de Educación Física, por lo que el objetivo de la propuesta práctica será realizar los ajustes necesarios en estas actividades.

La propuesta de actividades inclusivas que se describen en el siguiente apartado se fundamenta en una realidad: la clase de Educación Física es el espacio donde se acoge a todos los alumnos y alumnas independientemente de su diversidad, y el escenario idóneo donde llevar a cabo los valores de la educación inclusiva, dado el componente socializador de la actividad física.

Es un hecho que en las aulas existe una gran diversidad y que el tratamiento de esta diversidad supone un reto para los docentes. Con el objetivo de poder afrontar esta realidad desde el área de Educación Física y dar una respuesta inclusiva al alumnado con necesidades especiales, se ha optado por ofrecer un banco de recursos de actividades motrices, cooperativas e inclusivas para las situaciones de aula en las que exista una diversidad caracterizada por la presencia de alumnos y alumnas que presenten discapacidades tipo de orden físico (silla de ruedas), sensorial (discapacidad visual: ceguera) e intelectual. Estas actividades estarán dirigidas principalmente al alumnado del primer ciclo de Primaria.

Cada una de las actividades se estructura en tres partes diferenciadas: el calentamiento, que consiste en una actividad para ir adaptando el cuerpo desde el estado de reposo al de actividad motriz de forma progresiva; la actividad principal, donde se incrementa la actividad física; y la vuelta a la calma, que consiste en una actividad para que el cuerpo vuelva a su estado de reposo progresivamente. En la propuesta, hay cuatro actividades principales, cada una de ellas con su correspondiente actividad de calentamiento y de vuelta a la calma. Se ha optado por poner el título de la actividad principal, así como detallar los siguientes elementos, que también estarán referidos a la actividad principal: objetivos, material, espacio, tiempo, agrupamientos, ambientación y gradación de dificultad. La gradación de dificultad se refiere a la decisión del docente de dar mayor o menor complejidad a la actividad principal.

En cada una de las doce actividades se explica en primer lugar en qué consiste la actividad y cómo se organizan los alumnos y alumnas para llevarla a cabo. Posteriormente, se realizan los ajustes necesarios para igualar oportunidades del alumnado con discapacidad física, visual e intelectual. Es decir, la misma actividad que se presenta al grupo clase se adapta y se ajusta al alumnado con discapacidad.

En la elaboración de las actividades se ha tenido en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), compuesto por tres principios fundamentales (Proporcionar múltiples formas de implicación, Proporcionar múltiples formas de representación y Proporcionar múltiples formas de acción y expresión) que se desarrollan a través de tres pautas de aplicación cada uno con el fin de que los docentes puedan proporcionar a los alumnos y alumnas varias posibilidades de acceso al aprendizaje. En las actividades presentadas se ha intentado fomentar la implicación favoreciendo la elección individual y la autonomía (elección libre de diferentes roles, turnos para ejercer de alumno-tutor, autonomía en las decisiones de elección de tarea y resolución de problemas), minimizando la sensación de inseguridad (a través de la cooperación), variando los niveles de exigencia (mayor-menor complejidad en las actividades, ajustes a necesidades individuales), fomentando la colaboración y la comunidad (todas las actividades son cooperativas y promueven la colaboración, la pertenencia al grupo y la cohesión de grupo), utilizando el feedback (se hace uso de aprendizajes previos) y favoreciendo la motivación (a través de elementos de ambientación, variación en la realización de la actividad, actividades que potencian la diversión, la autoconfianza y el bienestar).

También se han proporcionado diversas formas de representación, ofreciendo alternativas para la información visual (ajustes a discapacidad visual en todas las actividades, proporcionando información de manera táctil y auditiva, utilizando materiales y objetos físicos), activando los conocimientos previos para favorecer la comprensión (se establecen conexiones con actividades realizadas previamente o en cursos anteriores) y clarificando el vocabulario, los símbolos y las ideas principales (en todas las actividades se dan indicaciones sencillas, se persigue que todos los alumnos y alumnas diferencien entre lo que es importante y lo que no, se realizan ajustes a discapacidad intelectual especialmente a través de ejemplos, anticipación, modelado e imitación). Por otra parte, también se ha hecho uso de diversas formas de acción y expresión, utilizando diversos medios de comunicación (expresión corporal, expresión escrita, uso de objetos físicos manipulables y sus ajustes a necesidades

especiales –balones sonoros, cascabeles-, composiciones a través de la música y el movimiento) y proporcionando niveles graduados de apoyo en el aprendizaje (compañeros, alumno-tutor, ejemplos de realización de las actividades, simulación, imitación, anticipación, modelado).

3.2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES COOPERATIVAS INCLUSIVAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU ADAPTACIÓN

3.2.1. ACTIVIDAD 1

ACTIVIDAD: TORNEO DE LA PUNTERÍA (Lanzamiento a diana)

- **OBJETIVOS:**

Objetivo inclusivo: igualar oportunidades en el alumno o alumna con discapacidad.

Objetivo EF: mejorar la precisión y la fuerza del lanzamiento.

- **MATERIAL:** Cinco dianas, velcro, pelotas con velcro, tarjeta de anotaciones, lanzador / recogedor de pelotas (Flamingo Shooter), cascabel.

- **ESPACIO:** El gimnasio.

- **TIEMPO:** 20 minutos.

- **GRADACIÓN DE DIFICULTAD:** mano dominante / mano no dominante. Distancia a la diana: menor / mayor.

- **AGRUPAMIENTOS:** el grupo-clase se distribuirá en grupos de 4 alumnos y alumnas.

- **AMBIENTACIÓN:** música de torneo medieval y caseta de Robin Hood.

- **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

CALENTAMIENTO: Formas Colectivas.

Los alumnos y alumnas se organizarán en grupos de 6-7 miembros. El profesor indicará una forma (triángulo, rectángulo, cuadrado, estrella, número, letra, etc.) determinada y cada grupo de alumnos deberá realizar esta forma utilizando sus cuerpos. Los alumnos y alumnas podrán

tumbarse en el suelo, sujetar a sus compañeros, levantar los brazos, cruzar las piernas, permanecer a la pata coja, etc.

Ajustes educación inclusiva

El alumno o alumna con discapacidad física (silla de ruedas) llevará a cabo la actividad con la ayuda de sus compañeros de equipo, y realizará las formas utilizando sus brazos y la zona del tronco que no esté afectada. Al realizarse la actividad en un espacio ya delimitado, las dificultades de movilidad están compensadas.

El alumno o alumna con discapacidad visual será guiado por el alumno-tutor en su grupo, que le “dibujará” en la mano, de manera táctil, la forma a realizar, en caso de que sea necesario. Los alumnos y alumnas del grupo irán explicando de manera clara las acciones a realizar por cada uno de los miembros para poder completar la figura, y el alumno o alumna con discapacidad visual también será conocedor de lo que tiene que hacer él. El alumno-tutor guiará al alumno o alumna con discapacidad visual para que pueda tocar a sus compañeros durante la realización de la forma y se haga una idea de la representación corporal de la forma indicada por el profesor.

En caso de necesitar ajustes, el alumno o alumna con discapacidad intelectual será ayudado por sus compañeros de grupo, quienes le explicarán la actividad de manera clara y simplificada (anticipación). Los alumnos y alumnas de su grupo le dibujarán la forma a representar en un folio si es necesario, y le indicarán su posición en la figura.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PRINCIPAL: Torneo de la puntería (Lanzamiento a diana).

Se explica a los niños y niñas que van a participar en un torneo de lanzamientos a diana. El objetivo del juego es conseguir la mayor puntuación posible para así poder superar a Robin Hood, el ganador de todos los torneos que se han celebrado.

Se colocan cinco dianas grandes con velcro en las espaldas del gimnasio (Caseta de Robin Hood) a una distancia de 4 metros. Las dianas tendrán diferente puntuación, cuanto más al centro, mayor puntuación. Cada grupo tendrá que alcanzar la mayor puntuación posible, sumando la alcanzada por los lanzamientos de cada miembro del grupo. Se realizarán 4 lanzamientos con la mano dominante y 4 con la mano no dominante. Cada miembro del

equipo asumirá un rol durante el desarrollo de la actividad, y los roles irán rotando durante los lanzamientos: dos alumnos/as del grupo asumirán el rol de árbitro, colaborarán para observar y vigilar que se cumplen las normas y anotarán los puntos en la tarjeta de anotaciones. Otro alumno/a será el lanzador. Un tercer alumno/a recogerá el material (pelota) para entregarlo al siguiente lanzador.

Una vez finalizados los lanzamientos, se comprobarán las puntuaciones de cada grupo y se verá qué grupos han conseguido superar la máxima puntuación alcanzada por Robin Hood en torneos anteriores.

A criterio del profesor de EF, se podrá proponer una final entre los grupos que hayan alcanzado una puntuación más alta en los lanzamientos.

Ajustes educación inclusiva

- Adaptación a discapacidad física:

El alumno o alumna con discapacidad física (silla de ruedas) podrá realizar la actividad igual que sus compañeros de grupo, ya que en los lanzamientos no necesitará ayuda para la impulsión. En la recogida de material (pelota), utilizará el lanzador / recogedor de pelotas (Flamingo Shooter), en caso de que caiga alguna pelota al suelo, ya que este instrumento posibilita recoger las pelotas sin necesidad de agacharse.

- Adaptación a discapacidad visual:

Antes de comenzar la actividad, el alumno-tutor le mostrará de manera táctil las dimensiones de la diana. El alumno/a con discapacidad visual tocará la diana y el compañero ayudante le indicará la puntuación que hay descrita en cada una de las partes de la diana. A continuación, será guiado por su compañero para contar los pasos que hay desde la diana hasta el lugar desde donde tiene que realizar los lanzamientos. De esta manera, podrá percibir la distancia existente y necesaria para poder realizar el lanzamiento con la mayor efectividad. Durante el desarrollo de la actividad, uno de los dos alumnos/as que desempeñen el rol de árbitro, se colocará al lado de la diana y dará palmas para ayudar al alumno/a con discapacidad visual a orientarse a la hora de lanzar. Otro de los compañeros/as del grupo, le guiará en el lanzamiento y le dará indicaciones para que lance recto, más a la derecha o más a la izquierda, más arriba o más abajo, con más fuerza o con menos fuerza, etc. El alumno/a con

discapacidad visual dispondrá de una pelota con cascabel para poder hacerse una idea de hacia dónde va la pelota. En la alternancia de roles, el alumno o alumna con discapacidad visual será ayudado por el alumno-tutor, quien le informará verbalmente de las puntuaciones y le guiará en la recogida de material.

- Adaptación a discapacidad intelectual:

En caso de necesitar ajustes, antes de comenzar la actividad, se llevará a cabo la anticipación, es decir, se explicará de manera precisa, concreta y simplificada en qué consiste. Si no se está seguro de que el alumno/a con discapacidad intelectual lo ha entendido, sus compañeros de grupo volverán a explicarle la actividad de manera más gráfica y visual, y uno de ellos realizará el modelado, es decir, una demostración, mientras el alumno o alumna con discapacidad intelectual observa. El compañero ayudante le irá indicando los pasos a seguir y el alumno o alumna con discapacidad intelectual irá imitando cada paso de la actividad. Durante los lanzamientos, el compañero o compañera le irá dando instrucciones sencillas para que lance recto. Una vez realizado el primer lanzamiento, en función del resultado del mismo, el compañero le irá guiando para que lance más arriba o más abajo, más a la derecha o más a la izquierda, con más fuerza o menos fuerza, etc. Durante la alternancia de roles, tanto en la recogida de material como en el rol de árbitro, inicialmente el alumno o alumna con discapacidad intelectual estará acompañado por uno de los alumnos o alumnas de su grupo, quien le ayudará en el desempeño del rol que le toque realizar. En función del resultado, las siguientes alternancias de roles podrá realizarlas de manera autónoma.

VUELTA A LA CALMA: El director de orquesta.

Los niños y niñas se organizarán formando un círculo sentados en el suelo. Uno de los alumnos/as se colocará fuera del círculo, mirando a la pared o fuera del gimnasio; podrá salir voluntario o por indicación del profesor. El resto que están formando el círculo podrán elegir al director de orquesta o, si no hay acuerdo, será el profesor quien lo elija. El director de orquesta tendrá que realizar una serie de movimientos para marcar un ritmo determinado, por ejemplo, dar palmas, chasquidos, silbidos, trompeta, golpes al suelo con la mano, etc., y los demás tendrán que seguir al director de orquesta realizando ese movimiento y ese ritmo. El director de orquesta irá cambiando de movimientos y de ritmos de manera continuada, sin que haya una pausa. Una vez elegido el director de orquesta, entrará el alumno/a que estaba fuera del gimnasio o de cara a la pared y se situará en el centro, dentro del círculo. Este

alumno/a tendrá que adivinar quién es el director de orquesta, y tendrá 3 intentos. Una vez que el director de orquesta sea identificado, se repite el juego eligiendo a otros dos participantes.

Ajustes educación inclusiva

El alumno/a con discapacidad física realizará el juego igual que sus compañeros, y no necesitará ninguna adaptación, ya que puede ejecutar los diferentes roles de manera autónoma. Únicamente en el rol de alumno/a que tiene que adivinar quién es el director de orquesta, el resto de participantes se colocarán de pie, para facilitar al alumno/a con discapacidad física (silla de ruedas) la identificación del director de orquesta.

El alumno o alumna con discapacidad visual podrá realizar el juego siguiendo los ritmos y sonidos de manera auditiva, estando atento a los cambios de ritmo y sonido percibidos por el oído. En el rol de alumno/a que tiene que adivinar quién es el director de orquesta, se introducirán algunas variantes: el director de orquesta indicará el ritmo y movimiento a seguir a través de la voz, y el alumno/a con discapacidad visual tendrá que identificar al director de orquesta a través de su voz. Si la identificación resulta demasiado sencilla, se podrá incrementar la dificultad con dos, tres o cuatro directores de orquesta, quienes previamente conocerán el sonido y ritmo que tendrán que decir al resto, y el alumno/a con discapacidad visual tendrá que identificar a los directores de orquesta a través de la diferenciación de sus voces. Por ejemplo:

Patricia: Palmas!

Lucía: Silbidos!

Alex: Chasquidos!

Mario: Pitos!

En caso de necesitar ajustes, al alumno/a con discapacidad intelectual se le explicará la dinámica del juego con claridad y previamente al inicio de la actividad se hará una demostración a modo de ensayo. En el rol de adivinar quién es el director de orquesta, se podrá contar con dos o tres directores de orquesta que realizarán el mismo ritmo y movimiento a la vez, para que el alumno/a tenga más posibilidades de ver el cambio de movimiento y ritmo y adivinar quién es el director de orquesta. Si esto resultara insuficiente, se podrán introducir variantes que le faciliten el reconocimiento del director de orquesta. Por ejemplo, dándole pistas por la ropa que lleven puesta sus compañeros y compañeras, por

ejemplo: “el director de orquesta está entre los que llevan pantalón de chándal azul”, o repartiendo cuatro petos a cuatro alumnos/as para que fije su atención únicamente en ellos.

3.2.2. ACTIVIDAD 2

ACTIVIDAD: FRONTÓN-MANTA

- **OBJETIVOS:**

Objetivo inclusivo: igualar oportunidades en el alumno o alumna con discapacidad.

Objetivo EF: mejorar la percepción de la trayectoria y la dirección. Mejorar el equilibrio, la gestión y control de la fuerza, la fuerza de brazos y la coordinación.

- **MATERIAL:** 5 mantas pequeñas (o manteles), 2 mantas grandes, 5 balones o pelotas de smashball, balones sonoros con cascabel, red.

- **ESPACIO:** El patio.

- **TIEMPO:** 30 minutos.

- **GRADACIÓN DE DIFICULTAD:** Uso de pelotas o balones de diferente peso y tamaño. Uso de mantas de diferentes tamaños.

- **AGRUPAMIENTOS:** el grupo-clase se distribuirá en grupos de 4 alumnos y alumnas.

- **AMBIENTACIÓN:** Música motivadora a petición de los alumnos y alumnas.

- **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

CALENTAMIENTO: La cadeneta.

Los alumnos y alumnas se distribuyen libremente por el patio, en un espacio que estará delimitado con conos. Uno de los alumnos o alumnas deberá correr para perseguir e intentar capturar a otro compañero o compañera. Cuando consiga tocar o atrapar a uno de sus compañeros o compañeras, el alumno o alumna “pillado” se le unirá, cogiéndole de la mano, y ambos intentarán atrapar al resto de sus compañeros y compañeras, que irán sumándose a los perseguidores formando una cadena hasta conseguir “pillar” a todos y que no quede

ningún alumno o alumna por “pillar”. La cadeneta no puede romperse, es decir, los alumnos y alumnas que la formen no pueden soltarse de las manos, y si un alumno o alumna se sale del espacio delimitado con conos tendrá que unirse a la cadeneta. Se podrá introducir alguna variante al juego; por ejemplo, a medida que la cadeneta se va haciendo más grande, se podrá dividir en dos o en cadenetas más pequeñas.

Ajustes educación inclusiva

Para el alumno o alumna con discapacidad física se comprobará que el suelo del patio esté limpio y sin obstáculos, y se marcarán zonas en las que el alumno o alumna con discapacidad física se pueda refugiar y estar a salvo de ser “pillado”. Estas zonas pueden marcarse con tiza, con conos o con cintas de colores. En el rol de perseguidor, el alumno o la alumna puede llevar una pelota en la mano y “pillar” a sus compañeros y compañeras por medio del lanzamiento de la pelota a la vez que se desplaza con la silla de ruedas. Cuando la pelota caiga al suelo, uno de sus compañeros o compañeras la recogerá y se la devolverá al alumno o alumna con discapacidad física, y estará a salvo de ser “pillado”. En el rol de perseguidor, también se podrá delimitar la zona un poco más, para que quede más pequeña y así facilitar la captura de los compañeros y compañeras. Cuando consiga “pillar” a un compañero o compañera, éste se unirá y ayudará al desplazamiento de la silla de ruedas, y el alumno/a con discapacidad seguirá “pillando” a través del lanzamiento de la pelota. Cuando ambos consigan “pillar” a un nuevo alumno/a, éste iniciará otra cadeneta diferente, y así sucesivamente.

En el caso del alumno o alumna con discapacidad visual, previamente al inicio de la actividad el alumno-tutor le mostrará las dimensiones de la zona acotada con conos y realizarán el recorrido. Se comprobará que el suelo del patio esté limpio y sin obstáculos. La actividad se adaptará y se realizará como juego de sensibilización. Se jugará por parejas, y uno de los miembros de la pareja llevará puesto un antifaz. El otro miembro de la pareja guiará, tanto en el rol de perseguidores como de perseguidos. Uno de los miembros de la pareja que inicie la cadeneta (perseguidores) llevará una goma con cascabeles en los tobillos. Los desplazamientos se realizarán caminando, no corriendo, y ambos miembros de la pareja tendrán que coordinarse para no ser “pillados” o para “pillar”. La pareja que sea “pillada” iniciará otra cadeneta nueva, de manera que las cadenetas siempre estarán formadas por una pareja, y uno de sus miembros se pondrá la goma con cascabeles en los tobillos. Los cascabeles servirán a los alumnos “ciegos” a localizar a los perseguidores. En un segundo

turno del juego, las parejas cambiarán de rol, los “ciegos” serán “guías” y los que en el turno anterior eran “guías”, serán “ciegos”.

En caso de necesitar ajustes, al alumno o alumna con discapacidad intelectual se le explicará la actividad con claridad. Antes de iniciar la actividad, se realizará una pequeña demostración en la que el alumno/a con discapacidad intelectual primero observará y después participará activamente. Se comprobará que toda la clase ha entendido la dinámica del juego dando inicio a la actividad. Si el alumno/a con discapacidad no pudiera realizar la actividad de manera autónoma, formará pareja con el alumno-tutor, quien le ayudará y le guiará durante todo el desarrollo de la actividad. Se realizarán turnos entre todos para intervenir como alumno-tutor.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PRINCIPAL: Frontón-manta

Durante el desarrollo de esta actividad se realizarán diferentes ejercicios graduados en dificultad. Se iniciará la actividad organizando a los alumnos y alumnas en parejas. A cada pareja se le dará una pequeña manta y una pelota de smashball. Cada miembro de la pareja sujetará la manta por los extremos, se colocará la pelota en el centro de la manta y comenzarán a lanzar la pelota al aire y recuperarla utilizando la fuerza de sus brazos para impulsar la manta. Durante este ejercicio, los alumnos y alumnas irán familiarizándose con el lanzamiento y recogida de la pelota utilizando la manta.

Posteriormente, se organizará a los alumnos y alumnas en grupos de cuatro, que sujetarán la manta por cada uno de los cuatro lados, lanzarán la pelota y tendrán que conseguir que ésta no se caiga al suelo, equilibrando la manta. A continuación, el grupo deberá ir “pasando” la pelota por la superficie de la manta, realizando el recorrido por los cuatro lados de la manta, evitando que la pelota caiga al suelo e incrementando la velocidad.

Posteriormente, un grupo se colocará enfrente del otro y cada uno pasará su pelota de manta a manta; los miembros de cada grupo deberán coordinarse en los lanzamientos para poder lanzar la pelota a la vez y recuperar la pelota lanzada por el otro grupo. Se realizarán varios pases de manta a manta utilizando las dos pelotas a la vez.

En los ejercicios anteriores, se podrá incrementar la dificultad utilizando más de una pelota, y pelotas de diferentes tamaños y pesos, así como mantas más grandes para formar grandes grupos, por ejemplo, dos mantas con diez participantes en cada una de ellas.

Una vez finalizados los pases de manta a manta, cada grupo rebotará la pelota en una pared a modo de frontón, que deberá ser recuperada y lanzada de nuevo contra la pared por el siguiente grupo, y así sucesivamente. La pelota podrá dar un único bote en el suelo antes de ser recuperada y lanzada de nuevo. Los alumnos y alumnas intentarán rebotar la pelota contra la pared el mayor número de veces posible de manera seguida entre todos los grupos de alumnos y alumnas.

Finalmente, dos grupos se colocarán a un lado de la red y otros dos al otro lado. Se jugará con una pelota y se intentará lograr el mayor número de pases seguidos de campo a campo entre todos los participantes. Se podrá aumentar la dificultad haciendo que el grupo que lanza la pelota hacia el campo contrario cambie de lado pasando por debajo de la red o utilizando dos pelotas. Para hacer esta actividad aún más divertida, se podrán utilizar las dos mantas grandes y jugar en gran grupo, con un grupo a cada lado de la red.

Ajustes educación inclusiva

- Adaptación a discapacidad física:

El alumno o alumna con discapacidad física podrá realizar los lanzamientos y las recepciones de balón igual que sus compañeros. Los compañeros y compañeras de grupo intentarán equilibrar la manta a la altura del alumno discapacitado y se intentará que los distintos lanzamientos se realicen de manera estática, reduciendo en lo posible el desplazamiento. En las acciones de mayor dificultad que requieran de desplazamientos, el alumno o alumna con discapacidad física será ayudado por uno de sus compañeros o compañeras de grupo, que moverá la silla de ruedas mientras el alumno o alumna discapacitado sujeta la manta; en este caso, serán tres los alumnos que sujeten la manta, que se irán turnando para intervenir como alumno-tutor.

- Adaptación a discapacidad visual:

El alumno con discapacidad visual reconocerá la manta y la pelota a través del tacto y así se familiarizará con estos materiales antes de comenzar la actividad. A modo de ensayo, un alumno o alumna ayudante se colocará detrás del alumno o alumna con discapacidad visual y pondrá sus manos junto a las del alumno o alumna invidente, sujetando la manta y realizando el movimiento de impulsión del balón durante los lanzamientos, para que el alumno o alumna invidente pueda percibir los movimientos a través del tacto y familiarizarse con la actividad.

Durante el desarrollo de la actividad, los compañeros de su grupo le guiarán en los lanzamientos y recepciones a través de sus voces. A la voz de ¡Ya! o ¡Ahora! se indicarán los lanzamientos y recepciones, y los miembros del grupo guiarán a su compañero o compañera con diferentes instrucciones e información sobre la trayectoria del balón y los posibles desplazamientos. El grupo del alumno/a con discapacidad visual dispondrá de un balón sonoro con cascabeles dentro durante el desarrollo de la actividad. En las acciones de mayor dificultad será ayudado por un miembro de su equipo; por ejemplo, a la hora de pasar por debajo de la red para cambiar de campo.

- Adaptación a discapacidad intelectual:

En caso de necesitar ajustes, al alumno o alumna con discapacidad intelectual se le explicará de manera concreta y sencilla cada una de las actividades, previamente a su realización. Esta labor la realizarán sus compañeros o compañeras de equipo, que se irán turnando, de manera que un alumno o alumna diferente explicará cada uno de los ejercicios de la actividad, interviniendo como alumno-tutor. Durante las explicaciones, los alumnos/as del grupo del alumno/a con discapacidad realizarán las demostraciones para que pueda comprender mejor la actividad a través de la imitación. Tanto las instrucciones como las demostraciones se repetirán las veces que sea necesario, hasta verificar que el alumno/a con discapacidad comprende las dinámicas de cada actividad y puede ser autónomo en su realización.

VUELTA A LA CALMA: Un, dos, tres, pajarito inglés.

Uno de los alumnos/as se colocará de cara a la pared, dando la espalda al resto de sus compañeros y compañeras. Este alumno o alumna será el guardián del castillo (la pared). Los demás se colocarán a unos cinco metros de distancia del guardián. El guardián, de espaldas a sus compañeros y compañeras, contará “un, dos, tres, pajarito inglés”, y los demás irán avanzando con el objetivo de llegar y tocar la pared (el castillo) que está custodiando el guardián. Cuando el guardián haya terminado de contar “un, dos, tres, pajarito inglés”, se dará la vuelta, y en el momento en que se gire, los compañeros y compañeras deberán estar quietos; aquellos a los que el guardián vea moverse serán enviados a su posición inicial, es decir, volverán atrás de nuevo. Ganará el que consiga llegar a la pared sin que el guardián le haya visto moverse. Una vez que uno de los alumnos/as consiga llegar a la pared donde se encuentra el guardián, gritará “¡fuego!”, y los demás volverán corriendo a la posición de distancia inicial para salvarse. Si el guardián “pilla” a alguno de sus compañeros o

compañeras, el que sea “pillado” hará de guardián en la siguiente ronda. Ganará el alumno/a que consiga llegar a la pared sin que el guardián le haya visto moverse.

Ajustes educación inclusiva

El alumno o alumna con discapacidad física podrá realizar la actividad igual que sus compañeros y compañeras, moviendo la silla de ruedas para avanzar hacia la pared. El guardián deberá observar si la silla de ruedas permanece inmóvil o en movimiento en el momento de girarse.

Al alumno o alumna con discapacidad visual se le mostrará el recorrido antes de comenzar la actividad, y contará los pasos que hay desde la posición de inicio (salida) hasta la pared, para hacerse una idea de la distancia a recorrer. Se le explicará que cuando oiga la última palabra (“inglés”) deberá quedarse quieto, sin moverse. Se le marcará el recorrido con una cuerda, para que tenga una referencia táctil y pueda desplazarse de forma autónoma al estar en contacto con la cuerda, y avanzará pisando la cuerda. En la fase final del trayecto, cuando quede más o menos un metro para llegar a la pared, se pondrá otra cuerda en sentido horizontal para avisarle de que está llegando ya a la pared. En la última fase del juego, volverá a su posición inicial siguiendo la cuerda.

En caso de necesitar ajustes, al alumno o alumna con discapacidad intelectual se le explicará la dinámica del juego de manera clara y sencilla. Se realizará una demostración previa a modo de ensayo, y el alumno/a con discapacidad actuará acompañado por uno de sus compañeros o compañeras, quien le ayudará y guiará para que posteriormente pueda realizar la actividad de manera autónoma.

3.2.3. ACTIVIDAD 3

¡TODOS A BAILAR!

- **OBJETIVOS:**

Objetivo inclusivo: igualar oportunidades en el alumno o alumna con discapacidad.

Objetivo EF: efectuar movimientos corporales expresivos y desplazamientos adaptados a un ritmo musical. Representación y expresión a través del cuerpo.

- MATERIAL: Equipo de música (Reproductor de CDs / Pen-drive). Cuerdas largas y cinta adhesiva.
- ESPACIO: El gimnasio.
- TIEMPO: 20 minutos.
- GRADACIÓN DE DIFICULTAD: ritmos más lentos / ritmos más rápidos.
- AGRUPAMIENTOS: gran grupo / parejas / grupos de 6.
- AMBIENTACIÓN: Diferentes tipos de música.
- DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

CALENTAMIENTO: Policías y ladrones.

Los alumnos y alumnas se dividen en dos equipos; unos serán los policías y otros serán los ladrones. Se utilizarán petos de distintos colores para diferenciar a los policías de los ladrones. Una portería será la cárcel. Los ladrones estarán distribuidos por la zona de juego, que será medio campo de fútbol del patio del colegio. Cuando comienza el juego, los policías salen a perseguir a los ladrones, que deberán huir e intentar no ser pillados por los policías. Cuando un ladrón sea pillado por un policía, lo llevará a la cárcel (la portería). Los ladrones que hayan sido pillados por los policías y estén en la cárcel, se podrán salvar si sus compañeros ladrones que están libres les tocan. Así serán liberados de la cárcel y volverán al juego. Los policías también deberán montar guardia en la cárcel (portería) para evitar que los ladrones liberen a sus compañeros encarcelados. Cuando todos los ladrones sean atrapados, los alumnos cambiarán los roles, los que hayan jugado de policías pasarán a ladrones, y los ladrones a policías, y se volverá a jugar.

Ajustes educación inclusiva

El alumno o alumna con discapacidad física tendrá zonas de refugio delimitadas con cinta donde no podrá ser pillado. En el rol de policía, el alumno o alumna con discapacidad podrá pillar a sus compañeros y compañeras a través del lanzamiento de pelotas de espuma o frisbees de espuma que llevará en una bolsa colgada en el brazo de la silla de ruedas.

Al alumno o alumna con discapacidad visual se le señalarán unas zonas de refugio con cuerdas, donde no podrá ser pillado; estas zonas estarán en los laterales del medio campo. Las cuerdas le proporcionarán una referencia táctil. Previamente, el alumno-tutor le guiará por la zona de juego hasta la portería (cárcel). Tanto en el rol de policía como en el de ladrón, el alumno o alumna con discapacidad visual estará acompañado por el alumno-tutor, que lo ayudará durante el desarrollo de la actividad. En el rol de policía, se podrá modificar la actividad, y los ladrones no huirán corriendo, sino andando; además, a través de sus voces podrán orientar a su compañero o compañera con discapacidad visual para que los localice. El alumno-tutor guiará a su compañero o compañera con discapacidad visual en los desplazamientos. Los alumnos y alumnas se irán turnando para ejercer de alumno-tutor.

En caso de necesitar ajustes, al alumno o alumna con discapacidad intelectual se le explicará con claridad en qué consiste el juego y se realizará una prueba antes a modo de ensayo, con menos alumnos y alumnas, en la que observará y participará. Al comienzo de la actividad, podrá ir acompañado de otro alumno o alumna, hasta que se pueda manejar de manera autónoma.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PRINCIPAL: ¡Todos a bailar!

Los alumnos y alumnas se desplazarán bailando por el gimnasio mientras suena la música. El tipo de música irá cambiando cada vez (rock, pop, reggae, clásica, rap, reguetón, rap, etc.), y bailarán ritmos distintos, más lentos o más rápidos. Cuando la música cese, tendrán que buscar lo más rápido posible a un compañero o compañera y convertirlo en una estatua, de manera que tendrán que mover y colocar los brazos, piernas, tronco, cabeza, etc. del compañero o compañera para conseguir la figura deseada. La estatua podrá adoptar diferentes posiciones (de pie, tumbada boca arriba o boca abajo, en cuclillas, de lado, etc.). Cuando la música vuelva a sonar, los participantes volverán a desplazarse bailando libremente por el gimnasio al ritmo de la música. Cuando cese la música, buscarán a su compañero o compañera anterior y se repetirá el proceso cambiando los roles: el que anteriormente ha sido el escultor pasará a ser la estatua, y la estatua pasará a ser escultor.

En una segunda fase del juego, los alumnos volverán a desplazarse por el gimnasio al ritmo de la música en grupos de 6. Cuando la música cese, cada grupo creará una composición fotográfica según lo que les sugiera la música (una comida familiar, un concierto de rock, una visita al zoo, una orquesta, un equipo de fútbol, etc.). Cada grupo tendrá que adivinar de qué

trata la composición fotográfica del resto de grupos. Uno de los miembros del grupo será el fotógrafo, y ayudará a su grupo a crear la composición fotográfica. Si no se consigue adivinar de qué trata cada composición fotográfica, el fotógrafo de cada grupo explicará de qué trata la “foto” de su grupo.

Ajustes educación inclusiva

- Adaptación a discapacidad física:

El alumno con discapacidad física se desplazará bailando por el gimnasio mientras suena la música con la ayuda del alumno-tutor. Irá moviendo los brazos, las manos, la cabeza y el tronco al ritmo de la música. Cuando cese la música, podrá ir en busca de un compañero/a o esperar a ser buscado. En el rol de escultor, su compañero o compañera se situará a su lado, a su altura, y el alumno con discapacidad podrá moverle los brazos y la cabeza. Las partes del cuerpo del compañero/a que no puedan ser manipuladas por el alumno con discapacidad, lo serán a través de las indicaciones verbales que dará a su compañero o compañera. En la creación fotográfica, el alumno o alumna con discapacidad física participará igual que sus compañeros y compañeras, siendo ayudado por el alumno-tutor en el desplazamiento musical. Los compañeros y compañeras se irán turnando en el rol de alumno-tutor cada vez que pare la música.

- Adaptación a discapacidad visual:

El alumno con discapacidad visual irá acompañado de un compañero o compañera que le servirá de guía y ayuda en los desplazamientos por el gimnasio mientras suena la música. Realizará la actividad en pareja, y los dos, cogidos de las manos, bailarían al ritmo de la música. Posteriormente, podrán soltarse de las manos cuando vayan cogiendo confianza. Primero, los dos realizarán desplazamientos cortos, y después más largos. Se delimitará una zona del suelo del gimnasio con cuerdas pegadas con cinta adhesiva donde el alumno/a con discapacidad visual realizará la actividad, y donde los demás no podrán entrar. Dentro de este espacio, el alumno/a con discapacidad se sentirá más seguro y no dependerá tanto del compañero/compañera ayudante. Posteriormente, el alumno o alumna con discapacidad se unirá al resto del grupo junto con su alumno-tutor, quien estará pendiente de que no se produzcan choques con el resto de alumnos y alumnas. En la composición fotográfica, el alumno o alumna con discapacidad visual seguirá las indicaciones a través de la voz de sus compañeros de grupo y del fotógrafo. Cuando tengan que adivinar de qué tratan las

composiciones fotográficas del resto de grupos, sus compañeros le explicarán detalladamente las composiciones y el alumno o alumna con discapacidad también podrá hacerse una idea a través del tacto, tocando a los compañeros/as que estén representando la composición fotográfica.

- **Adaptación a discapacidad intelectual:**

En caso de necesitar ajustes, al alumno o alumna con discapacidad intelectual se le explicará la actividad de manera con claridad, y se realizará una demostración por parte de un grupo reducido de alumnos y alumnas. El alumno observará y después participará, repitiendo e imitando a sus compañeros y compañeras. Al inicio de la actividad, el alumno con discapacidad intelectual repetirá tres o cuatro movimientos con su cuerpo, que serán siempre los mismos y no se desplazará. Posteriormente, se irán incorporando más movimientos y se iniciará el desplazamiento; podrá ser ayudado por el alumno-tutor, quien le guiará durante el desarrollo de la actividad.

VUELTA A LA CALMA: La cueva

Los alumnos y alumnas se cogerán de las manos formando un círculo. Uno de los alumnos o alumnas se colocará en el centro del círculo con los ojos tapados con un pañuelo o antifaz. El círculo formado representará una cueva de la que el alumno/a con los ojos tapados tendrá que intentar salir lo más rápido posible; se formará un círculo compacto del que sólo se podrá salir por una salida. La salida será el hueco que quede cuando dos alumnos o alumnas levanten sus brazos con las manos entrelazadas. Para hacerlo más divertido, la cueva puede ir moviéndose en ambos sentidos. Todos participarán como cueva (formando el círculo) y como prisionero de la cueva (en el centro del círculo).

Ajustes educación inclusiva

El alumno con discapacidad física participará en la formación del círculo, aunque la salida la formarán otros compañeros o compañeras. Si la cueva se mueve, el alumno-tutor ayudará a desplazar la silla de ruedas. En el rol de prisionero de la cueva, la cueva no se moverá, y sus compañeros y compañeras dejarán doble espacio de salida en el círculo, por donde pueda pasar la silla de ruedas. El alumno-tutor ayudará en el desplazamiento de la silla siguiendo las indicaciones del alumno con discapacidad, que le señalará hacia dónde quiere dirigirse, y

también estará pendiente de que no se produzca ningún choque. Los alumnos y alumnas irán turnándose en la función de alumno-tutor al terminar cada ronda del juego.

El alumno o alumna con discapacidad visual participará en el juego igual que sus compañeros, no necesitará de ayuda en ningunos de los dos roles ni la actividad necesitará de adaptación. La actividad servirá como juego de sensibilización para sus compañeros.

En caso de necesitar ajustes, al alumno o alumna con discapacidad intelectual se le explicará la dinámica del juego de manera clara y sencilla. Antes del inicio de la actividad, un reducido grupo de alumnos y alumnas realizarán una pequeña demostración, y el alumno con discapacidad observará. Durante las primeras rondas del juego, el alumno/a con discapacidad intelectual participará únicamente en el rol de cueva (formando el círculo). Posteriormente, una vez que se verifique que ha comprendido la dinámica del juego, participará también en el rol de prisionero de la cueva; en este rol, podrá ser ayudado por el alumno-tutor.

3.2.4. ACTIVIDAD 4

EL FUTBOLÍN LOCO

- **OBJETIVOS:**
 - Objetivo inclusivo: igualar oportunidades en el alumno o alumna con discapacidad.
 - Objetivo EF: mejorar la percepción del espacio, la coordinación y los pases de balón.
- **MATERIAL:** balón de fútbol, balón sonoro, cinta de embalar (cinta adhesiva), cuerdas, petos de diferente color y stick de hockey.
- **ESPACIO:** el campo de futbito.
- **TIEMPO:** 30 minutos.
- **GRADACIÓN DE DIFICULTAD:** pases con el pie no dominante.
- **AGRUPAMIENTOS:** dos grupos
- **AMBIENTACIÓN:** música a elección del alumnado.

- DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

CALENTAMIENTO: El balón enano y el balón gigante.

Se formarán dos o tres grupos de unos 8-10 alumnos y alumnas cada uno. Cada grupo se colocará en fila detrás de una línea de salida que se situará delante de la cada fila. El alumno o alumna situado el primero de la fila tendrá un balón grande (gigante), y el alumno o alumna situado el tercero de la fila tendrá un balón pequeño (enano). Los alumnos y alumnas se irán pasando los balones únicamente con sus brazos, por encima de la cabeza, sin girarse ni moverse de su sitio. Cuando el último de cada fila coja el balón correspondiente, volverá al inicio de la fila y empezará de nuevo a pasar el balón. El juego terminará cuando los alumnos que al inicio ocupaban la primera posición en la fila vuelvan a ocuparla con el balón correspondiente en sus manos.

Ajustes educación inclusiva

El alumno o alumna con discapacidad física realizará la actividad igual que los demás. En el desplazamiento hacia el inicio de la fila será ayudado por un compañero o compañera.

El alumno o alumna con discapacidad visual realizará la actividad sin necesidad de ninguna adaptación. Si es necesario, sus compañeros de equipo le guiarán dándole indicaciones a través de sus voces.

En caso de necesitar ajustes, al alumno/a con discapacidad intelectual se le explicará el juego de manera clara y sencilla. Se podrá hacer una ronda de demostración a modo de ejemplo.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PRINCIPAL: El futbolín loco.

Se formarán dos equipos, equipo peto rojo y equipo peto azul. Se colocarán en el campo en diferentes filas, como en un futbolín:

Fila 1: Portero equipo rojo.

Fila 2: Defensas equipo rojo.

Fila 3: Ataque equipo azul.

Fila 4: Centrocampistas equipo rojo.

Fila 5: Centrocampistas equipo azul.

Fila 6: Delanteros equipo rojo.

Fila 7: Defensas equipo azul.

Fila 8: Portero equipo azul.

Todos deberán permanecer en sus filas y sólo podrán desplazarse hacia los lados, como en un fútbol. Los pases de balón solamente podrán realizarse con el balón rodando por la superficie del terreno de juego. En la segunda mitad del juego, realizarán los pases con su pie no dominante. Para hacerlo más divertido, los participantes de cada línea podrán ir agarrados a una cuerda, de forma que si un alumno o alumna se mueve hacia un lado, también se tendrán que mover todos, como sucede en un fútbol. Las funciones de los jugadores en cada fila son las mismas que en el fútbol. Los jugadores de cada equipo deberán marcar goles y defender su portería, colaborando entre ellos para lograrlo.

Ajustes educación inclusiva

- Adaptación a discapacidad física:

El alumno o alumna con discapacidad física jugará en la línea de defensa, en uno de los extremos. Cuando la fila de jugadores se mueva, el alumno o alumna con discapacidad física permanecerá en su sitio. Cuando le llegue un balón dispondrá de un stick de hockey con el que podrá pasar el balón. Si es necesario, al principio podrá ser ayudado por el alumno-tutor.

- Adaptación a discapacidad visual:

El alumno con discapacidad visual tendrá como referencia táctil una cuerda pegada al suelo con la cinta adhesiva de embalar, a lo largo de una de las líneas, que le ayudará en el posicionamiento y en los desplazamientos. Se jugará con un balón sonoro y los compañeros de fila podrán darle indicaciones a través de sus voces. Al comienzo del juego, el alumno o alumna con discapacidad visual podrá elegir la fila en la que se encuentre más cómodo. Antes del inicio de la actividad, el alumno-tutor realizará un recorrido del terreno de juego junto al alumno o alumna con discapacidad visual.

- Adaptación a discapacidad intelectual:

En caso de necesitar ajustes, al alumno o alumna con discapacidad intelectual se le explicará el juego de manera clara. Al comienzo del juego, jugará acompañado por un compañero o compañera, el alumno-tutor, quien se colocará a su lado y le irá explicando poco a poco cada

momento del juego, ayudándole a comprender la dinámica de la actividad. Posteriormente, se intentará que juegue de manera autónoma.

VUELTA A LA CALMA: Los nudos difíciles.

Los alumnos y alumnas, en dos grupos de 8 o 10, se cogerán de las manos y formarán un círculo. Después, se soltarán y cogerán las manos de otros dos alumnos o alumnas, enredando las manos entre ellos, y así sucesivamente hasta formar un nudo. Entre todos los miembros del grupo tendrán que intentar deshacer el nudo sin soltarse de las manos. Cuando lo logren, se volverá a formar un nuevo círculo. A criterio del profesor o profesora, se podrá declarar vencedor al grupo que antes consiga deshacer el nudo y crear un nuevo círculo.

Ajustes educación inclusiva

El alumno con discapacidad física podrá tener ayuda para coger las manos al inicio del juego. Sólo si es necesario, podrá soltar las manos (si necesita desplazamiento de cualquier tipo para deshacer el nudo).

El alumno con discapacidad visual no necesitará ayuda ni la actividad requerirá adaptación. Podrá seguir las indicaciones de los compañeros/as a través de sus voces.

En caso de necesitar ajustes, al alumno/a con discapacidad intelectual se le explicará la actividad de manera sencilla, y con un reducido número de alumnos y alumnas realizará un ensayo. Durante el ensayo, sus compañeros y compañeras le irán explicando la actividad paso a paso, al tiempo que todos la van realizando. Después, se incorporará a su grupo y realizará el juego con todos.

3.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES INCLUSIVAS

Considerando el objetivo de la propuesta de actividades presentada, se propone como instrumento de evaluación de cada actividad la siguiente rúbrica (Tabla 4), que valorará en qué medida se ha conseguido la inclusión que se busca.

Tabla 4.

Rúbrica de evaluación de la propuesta

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA			
ACTIVIDAD			
DESCRIPTORES	Criterios de valoración		
	SÍ (2)	NO (0)	A VECES (1)
En el desarrollo de la actividad han participado todos los alumnos y alumnas.			
Los materiales en los ajustes han podido ser utilizados por todos y todas.			
Los materiales utilizados en los ajustes han sido eficaces.			
Todos los alumnos y alumnas han llevado a cabo la actividad con normalidad.			
Los alumnos y alumnas han mostrado aceptación y una actitud positiva hacia las diferencias.			
Todos los alumnos y alumnas han progresado en los aprendizajes.			
Se ha conseguido evitar el individualismo.			
Los alumnos y alumnas han cooperado para alcanzar el objetivo común.			
Ha habido compañerismo e interdependencia en la realización de la actividad.			
La figura del alumno-tutor ha resultado positiva y eficaz.			
Los alumnos y alumnas con discapacidad han recibido el apoyo necesario.			
La actividad ha propiciado la mejora de la convivencia y las relaciones entre todo el alumnado.			
Los agrupamientos han sido heterogéneos y han promovido la inclusión.			

4. CONCLUSIÓN

El Trabajo de Fin de Grado supone la culminación de todas las experiencias vividas y aprendizajes recibidos durante el desarrollo de mi carrera universitaria. Estos aprendizajes me han ayudado a plantearme nuevas metas dentro de la especialidad que elegí en el campo de la docencia: la Educación Física. Durante estos años de aprendizaje he tenido la oportunidad de poder vivir la experiencia directa del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; he tenido ocasión de implicarme no sólo en la parte didáctica de este proceso interviniendo en el aula, sino también como observador del mismo. A través de la observación de la vida en el aula, y especialmente en el aula de Educación Física, empecé a interesarme por los alumnos y alumnas más vulnerables, aquellos que presentaban necesidades especiales. La experiencia en el aula de Educación Física me hizo reflexionar sobre las enormes posibilidades que el área de Educación Física puede ofrecer para favorecer la inclusión, y descubrí el juego cooperativo como una experiencia de éxito en este sentido. Llegados a este punto, tomé la decisión de realizar el Trabajo de Fin de Grado sobre la temática de la educación inclusiva a través de actividades cooperativas en el área de Educación Física en Primaria.

La realización de este trabajo me ha permitido explorar en profundidad la realidad de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula de Educación Física, y comprender el reto que supone para los profesores de Educación Física diseñar propuestas de actividades que faciliten la inclusión de estos alumnos y que a la vez mejoren sus capacidades motrices. El objetivo final de este proyecto ha sido, precisamente, lograr la inclusión de todo el alumnado a través de una propuesta de actividades motrices, cooperativas e inclusivas para las situaciones de aula en las que exista una diversidad caracterizada por la presencia de alumnos y alumnas que presenten discapacidades tipo de orden físico (silla de ruedas), sensorial (discapacidad visual: ceguera) e intelectual. Las actividades se han diseñado realizando los ajustes necesarios para estas discapacidades y teniendo en cuenta la competencia motriz del alumnado. Esta propuesta de actividades también tiene como objetivo proporcionar a los docentes de Educación Física un recurso didáctico útil con el que trabajar la diversidad y la inclusión en la clase de Educación Física.

La realización de la fundamentación teórica ha contribuido a aumentar los conocimientos sobre la educación inclusiva y sobre las actividades y juegos cooperativos, asentando las bases sobre las que desarrollar el banco de actividades propuestas.

Estas actividades se realizan en un espacio ideal para trabajar la inclusión, el área de la Educación Física. Pero si asumimos que la clase de Educación Física es un espacio ideal para trabajar la inclusión, debemos asumir que, por contra, también es el escenario idóneo para que se den conductas y actitudes dañinas que vemos en la sociedad actual: los valores negativos de la competición o el individualismo. Con frecuencia se observa que en las clases de Educación Física, los alumnos y alumnas intentan sobresalir individualmente, superar a sus compañeros y compañeras y sobresalir por encima de ellos. Frente a estos valores negativos, las actividades propuestas basadas en la cooperación promueven los valores de la educación inclusiva: la igualdad, la participación de todos y todas, la aceptación de las diferencias y la diversidad, el sentimiento de pertenencia al grupo y de conexión entre todos los miembros del grupo, las relaciones de amistad, las estrategias y habilidades para pedir ayuda y recibirla, y, especialmente, una interacción que se basa en conseguir el éxito de todos a través del esfuerzo de cada uno para lograr una meta común. Se juega con el otro y no contra el otro. Por lo tanto, una de las principales conclusiones a las que se llega es que la manera en la que los alumnos y alumnas juegan y realizan las actividades contribuirá a su formación como personas y a su manera de relacionarse en la vida.

Por otra parte, hay que destacar la importancia de la figura del alumno-tutor y de los mismos compañeros y compañeras como facilitadores de la educación inclusiva y de la participación activa en cada una de las actividades propuestas. Se pretende que a través de este apoyo de los compañeros y compañeras hacia el alumnado con discapacidad, se cree una relación positiva de interdependencia en la clase, donde se acepten los ajustes a las actividades con normalidad.

Entre los aspectos novedosos que he trabajado, destacaría la realización de las adaptaciones a discapacidad física, visual e intelectual de cada una de las actividades motrices inclusivas y cooperativas. Esta elaboración también ha supuesto la mayor dificultad, dado que en los años anteriores de Grado se ha visto la diversidad y la atención a la diversidad, pero sin profundizar en adaptaciones concretas dirigidas a casos específicos. De igual manera, durante la realización de la Mención de Educación Física, tampoco se ha trabajado la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en la clase de Educación Física. También he encontrado limitaciones en la falta de fuentes bibliográficas referidas a ajustes específicos en actividades motrices. Todo ello ha supuesto un esfuerzo de creatividad y un trabajo de indagación y búsqueda de información que ha resultado ser muy útil para mi futura actividad como docente

de Educación Física, ya que me ha dado la oportunidad de acceder a herramientas, recursos y estrategias que voy a poder utilizar en las clases de Educación Física.

Por otra parte, considero importante destacar la utilidad de todo el contenido expuesto en el trabajo, teniendo en cuenta las necesidades de la escuela actual, con la presencia en las aulas de alumnos y alumnas vulnerables, con necesidades especiales y diversas, a quienes hay que ofrecer una educación de calidad, que llegue a todos ellos y en igualdad de oportunidades.

Finalmente, la elaboración de este trabajo ha sido muy satisfactorio a nivel personal, porque trabajar la inclusión a través de actividades motrices cooperativas tiene grandes beneficios para todo el alumnado, ya que promueve la participación de todos los alumnos y alumnas, la interacción social positiva entre todos ellos, el respeto a las diferencias individuales de los compañeros y compañeras de clase y también el desarrollo y la mejora de las habilidades motrices.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (II), pp. 25-34.

Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. En E. Blyth y J. Milner (eds.). *Exclusions from school*. Routledge, pp. 21-36.

Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? En Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (Eds). *Towards inclusive schools?* Routledge. 79-89.

Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Routledge.

Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Miñon.

- Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Cecchini, J. A. (1996). Concepto de Educación Física. En García Hoz, V. (coord.): *Personalización de la Educación Física*. Rialp.
- Clough, P. (1999). Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 3 (1), pp. 63-73.
- Felipe, J. L. (2013). La Educación Física escolar...¿Qué es?. *Revista digital*. 18, 185. Disponible en <http://www.efdeportes.com>
- Fernández, M. (1998). *La escuela a examen*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Fagoagam J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. CIDE.
- Giné, C., Duran, D., Font i Roura J. I., y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE. Universitat de Barcelona.
- Guerrero, A. (2009). Las actividades físicodeportivas en México, adherencia o apatía: una perspectiva docente. En *B.C. XVII Jornadas de formación de educación física en la escuela: factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica en diferentes contextos físico-deportivos*. Universidad de Huelva.
- Hayton, A. (1999). *Tackling Disaffection and Social Exclusion*. Kogan Page.
- Hernández, F. J., Bofill, A., y Niort, J. (2018). *Inclusión en Educación Física*. INDE.
- Lagardera, F. (1999). Educación física. En *Diccionario de la actividad física y el deporte*. Paidotribo.
- Lipsky, D. y Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.
- Lleixá, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. ICE-Horsori.

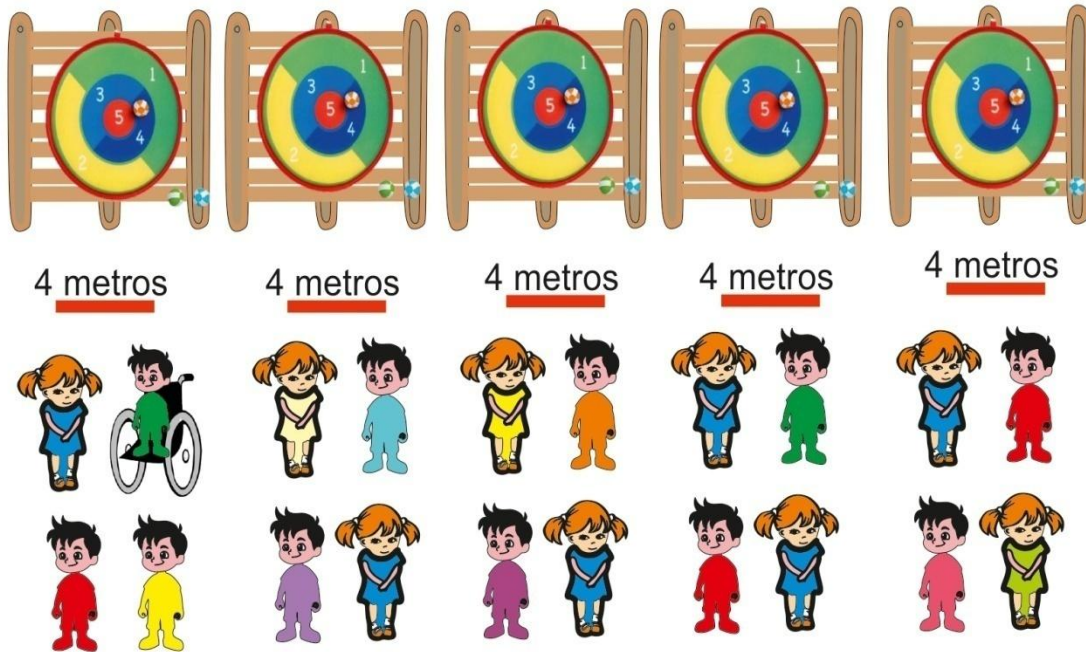
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, pp. 37-54.
- Meler, M. (1982). *Pedagogía Terapéutica*. PPU.
- Munafó, C. (2016). El juego cooperativo como recurso para la inclusión en Educación Física. *Revista Digital*. Año 21, N° 219. Disponible en <http://www.efdeportes.com>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 1889-4208, 7, 1.
- Omeñaca, J. (2002). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Paidotribo.
- Gobierno de Aragón (2022). *Orden ECD/1112/2022, de 18 de Julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. (Anexo II Currículo de las áreas de conocimiento de Educación Primaria).
- OtuziBrotto, F. (2003). *Juegos Cooperativos*. LUMEN.
- Parlebas, P. (1996). Perspectivas para una Educación Física Moderna. *Cuadernos técnicos del deporte*, 25. Instituto Andaluz del Deporte.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parsons, C. y Howlett, K. (1996). Permanent exclusions from school: a case where society is failing its children. *Support for Learning*, 11 (3), pp. 109-112.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas Inclusivas*. (pp. 15-18). Narcea.
- Puigdellívol, I. (2014). La inclusión: aproximación conceptual. En Ríos, M., Sánchez, P. y Carol, N. (2014). *La inclusión en la actividad física y deportiva*. Paidotribo, 5-19.
- Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

- Ríos, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En *Actas del III Congreso Vasco del Deporte*. Diputación Foral de Álava.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Ríos, M. (1994). *Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social*. Apunts: Educación Física y Deportes, 93-98.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Paidotribo.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Unesco.
- UNESCO (2009). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflexions around the 48th session of the International Conference on Education*. International Bureau of Education.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Unesco.
- Veiga, O. y Martínez, D. (2007): *Programa Perseo*. Ministerio de Sanidad y Consumo, Agencia Española de Seguridad Alimentaria y nutrición.
- York, J. (1994). *What's Working*. Minneapolis: Institute on Community Integration-Minnesota University.

6. ANEXOS

6.1. ANEXO 1

Imagen actividad principal 1



6.2. ANEXO 2

Imagen actividad principal 2



6.3. ANEXO 3

Imagen actividad principal 3



6.4. ANEXO 4

Imagen actividad principal 4

