

Trabajo Fin de Máster: Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

**ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y  
RENDIMIENTO (PMAR) EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA: HACIA LA ELIMINACIÓN DE BARRERAS PARA LA  
PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE**

**Autora:** Maialen Artiach Arriolabengoa

**Tutores:** J. Miguel Fernández Cabrera y Pablo Borges Hernández

Convocatoria: Julio 2022

## **RESUMEN**

En esta propuesta de innovación se analiza la influencia que tiene la intervención docente en la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje en la materia de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para la recogida de datos se hace uso de un diseño multimétodo que combina los datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos antes de implementar la Situación de Aprendizaje (SA) y después. Los resultados del estudio muestran que el aprendizaje cooperativo es una estrategia que favorece la inclusión del alumnado aumentando la participación, aceptación y las habilidades sociales. Además, se comprueba que la intervención docente, a partir de la reflexión sobre los distintos elementos estructurales y funcionales de la tarea motriz y su alcance inclusivo, promueve una mejora en la atención a la diversidad en la práctica de las clases de Educación Física. Asimismo, se concluye que un modelo de formación colaborativa y permanente del profesorado mejoraría la calidad de la intervención docente desde una perspectiva inclusiva.

*Palabras clave: Inclusión, Educación Física, Dificultades de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo.*

## **ABSTRACT**

This innovation proposal analyzes the influence of the teaching intervention on the inclusion of students with learning difficulties in the subject of Physical Education in Compulsory Secondary Education (ESO). For the data collection, a multimethod design is used that combines quantitative and qualitative data, obtained before and after implementing the Learning Situation (LS). The results of the study show that cooperative learning is a strategy that favors student inclusion by increasing participation, acceptance and social skills. In addition, it is proved that the teaching intervention, based on the reflection on the different structural and functional elements of the motor task and its inclusive scope, promotes an improvement in the attention to diversity in the practice of Physical Education classes. Likewise, it is concluded that a collaborative and permanent teacher training model would improve the quality of the teaching intervention from an inclusive perspective.

*Key words: Inclusion, Physical Education, Learning Difficulties, Cooperative Learning.*

## ÍNDICE

RESUMEN .....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Justificación de la Innovación .....	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	6
2.1. Antecedentes de la Educación Inclusiva.....	7
2.2. Análisis Conceptual de la Educación Inclusiva.....	7
2.3. La Atención a la Diversidad.....	10
2.4. La Escuela ante la Diversidad: La Escuela Inclusiva .....	13
2.5. El currículo de Educación Física en Educación Secundaria .....	16
2.6. Educación física inclusiva.....	17
2.7. Barreras para la Participación y el Aprendizaje .....	18
2.8. Estrategias que favorecen la inclusión .....	21
2.9. El aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva .....	23
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS .....	30
4. METODOLOGÍA.....	31
4.1. Participantes.....	31
4.2. Herramientas e instrumentos de recogida de datos .....	32
4.2.1. Cuestionario sobre la escala de percepción sobre la inclusión en Educación Física (EPI) .....	32
4.2.2. Las entrevistas.....	33
4.3. Procedimiento.....	34
4.4. Esquema y fases.....	34
4.4.1 Fase inicial .....	35
4.4.2. Fase intermedia.....	35
4.4.3. Fase final .....	35
4.5. Análisis estadístico de la recogida de datos .....	35
5. RESULTADOS .....	36
5.1. Análisis cuantitativo de los datos: La escala de percepción sobre la inclusión (EPI).....	36
5.2. Análisis cualitativo de los datos: Entrevistas .....	42
5.2.1 Entrevista al alumno.....	42
5.2.2. <i>Entrevista a la docente de EF</i> .....	43
6. DISCUSIÓN .....	44
7. CONCLUSIONES.....	50
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS .....	50
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
10. ANEXOS.....	56

## 1. INTRODUCCIÓN

Cualquier innovación educativa tiene como punto de partida la detección de un problema al que se le quiere dar respuesta. Es por ello, que creemos necesario justificar cual ha sido la principal razón por la que se presenta el siguiente Trabajo de Fin de Máster (TFM). El punto de partida tiene su origen en la reflexión acerca de la realidad educativa vinculada con la atención a la diversidad en Educación Física (EF).

Nos encontramos en una sociedad en constante cambio, tanto social como cultural, favorecido por la globalización y el desarrollo tecnológico. En consecuencia, la educación también ha pasado por múltiples transformaciones. En poco tiempo hemos pasado del paradigma de la integración al paradigma de la inclusión en el que todo el aprendizaje es personalizado, lo que supone ajustarse a las necesidades e intereses individuales de todo el alumnado (Elizondo, 2017). De acuerdo con Santamaria et al. (2016), el sistema educativo español se basa en la “atención a la diversidad”, combinándose el principio de equidad con el de calidad de la educación. Así, la sociedad y las escuelas actualmente se caracterizan por la heterogeneidad de las personas que las componen, y esto hace que la necesidad de interactuar y aprender con los demás se convierta en un reto ineludible.

Respecto a la realidad educativa que nos encontramos en los centros, es habitual convivir entre la diversidad cultural y personal. Esto se ve reflejado en los contextos multiculturales de los centros educativos, encontrándonos con personas de diversas culturas y países, diferentes capacidades de aprendizaje, diferencias respecto al nivel socioeconómico, etc. Todas las diferencias individuales de los contextos que se encuentren en un centro educativo deben ser aprovechadas como medio para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia métodos más inclusivos que den respuesta a toda la diversidad, concebida como un valor que enriquece al conjunto de personas de un grupo o comunidad.

Aunque Educación Inclusiva se va incorporando progresivamente en la cultura, gestión y práctica de los centros educativos (Booth y Ainscow, 2002), aún nos queda mucho camino por recorrer. Este trabajo informa acerca de cómo la educación inclusiva ha ido evolucionando a lo largo de los años, pero creemos que la transferencia de los aspectos teóricos a la realidad práctica sigue teniendo carencias. Es por ello por lo que creemos que es fundamental que el docente detecte las barreras en el aprendizaje y haga uso de estrategias que favorezcan la participación y la inclusión.

Este TFM, además de contemplar un apartado teórico, recoge una propuesta de innovación que está enfocada a querer favorecer la inclusión del alumnado y, por ello, se plantean estrategias que pueden ayudar al docente a facilitar la participación y el aprendizaje del alumnado desde una perspectiva más inclusiva, con el fin de que todo el alumnado alcance los mayores objetivos educativos independientemente de sus capacidades y limitaciones.

Querer crear un contexto inclusivo en el que todo el alumnado con sus diferencias y limitaciones sea partícipe de nuestras sesiones han sido los motivos que han hecho que se nos despierte inquietud y preocupación por indagar acerca del objeto de estudio de la presente innovación: Eliminar las barreras para favorecer la participación y el aprendizaje en Educación Física.

Como docentes, tenemos interés respecto a hacer de la EF un espacio donde predomine la inclusión y creemos que es uno de los retos al que nos tenemos que enfrentar en nuestra profesión. Además, ponemos en valor la implicación y compromiso del profesorado para favorecer la adquisición de hábitos y recursos que ayuden al alumnado a mejorar tanto su implicación como la posibilidad de ofrecer propuestas que colaboren en el cambio para tender hacia una sociedad cada vez más inclusiva. Por ello, hemos querido detectar las barreras que dificultan la inclusión en el centro educativo donde se han realizado las prácticas e indagar sobre las diversas estrategias inclusivas que se pueden emplear para favorecer la participación de todo el alumnado sin exclusiones.

Antes de dar paso a las razones por las que se ha abordado la temática, se expone de manera breve los apartados que se engloban a lo largo de este trabajo. En primer lugar, se expone un marco teórico con diversos apartados que han sido el eje de apoyo para realizar la innovación. En segundo lugar, se hace mención del planteamiento del problema y los objetivos que se quieren abordar tras la realización de este trabajo. En tercer lugar, como se ha mencionado el trabajo consiste en realizar una propuesta de innovación. Es por ello que se redacta un apartado en el que se desarrolla la metodología, las herramientas utilizadas, el procedimiento que se ha seguido y los resultados obtenidos. Por último, se hace mención de la discusión, las principales conclusiones y las limitaciones y perspectivas obtenidas de futuro.

### **1.1. Justificación de la Innovación**

A continuación, presentamos las principales razones por las que hemos escogido esta temática. En primer lugar, consideramos que todo docente debería de interesarse por fomentar una educación lo más inclusiva posible, conociendo las diversas herramientas y recursos que favorezcan el aprendizaje de todo el alumnado. En segundo lugar, creemos

fundamental que el docente de EF aspire a que todos sus estudiantes participen de manera activa y significativa, conociendo las estrategias necesarias para favorecer su inclusión. En tercer y último lugar, opinamos que todo docente debe tener una mirada inclusiva que vaya más allá de incluir a todos y todas en un mismo saco. Todos y todas somos diferentes y eso es lo que enriquece la dinámica que se desarrolla en la clase. Detectar las necesidades que tiene cada alumno y dar respuesta mediante diferentes herramientas hará que todo el alumnado además de aprender disfrute de nuestra materia. Por tanto, el eje de este trabajo es conseguir la inclusión de todo el alumnado en las clases de EF.

Teniendo en cuenta la amplia diversidad de los grupos, es necesario conocer las barreras y las diversas herramientas de las que la docente puede hacer uso para favorecer la participación y el aprendizaje de todas y todos. El profesorado tiene que analizar las desigualdades y las necesidades de su alumnado y con ese punto de partida trabajar de una manera equitativa.

Para conseguir una EF que dé respuesta a la diversidad del alumnado, este trabajo cuenta con un apartado de innovación en el que se hace uso de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Antes de implementar la propuesta se ha analizado la participación de un alumnado con dificultades comunicativas en su grupo y posteriormente se ha aplicado la metodología cooperativa como herramienta con el objetivo de favorecer la inclusión y la participación de todo el alumnado.

Por otro lado, con este trabajo se han pretendido desarrollar las siguientes competencias presentes en la guía docente de la asignatura de TFM:

*CE4: Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.*

*CE9: participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.*

Estas dos competencias se trabajan durante toda la propuesta de innovación debido a que la inclusión requiere analizar y conocer las necesidades del alumnado y además se interviene creando una propuesta en la que se hace uso de herramientas y adaptaciones que favorecen la inclusión de todo el alumnado.

También se trabaja la siguiente competencia general:

*G6: Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Esta competencia se contribuye mediante la propuesta de innovación en la que se busca que el alumnado participe de manera activa y significativa. Para ello se elabora una SA con una metodología determinada.

Asimismo, se han desarrollado las siguientes competencias básicas:

*CB8: Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios*

*CB9: Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.*

Los trabajos de innovación requieren adquirir conocimientos acerca del objeto de estudio, es por ello que se ha realizado una indagación acerca del tema para posteriormente reflexionar y sacar conclusiones.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

La inclusión del alumnado en el área de EF ha sido abordada desde múltiples perspectivas. Debido a que es una temática de interés para el docente, hemos procedido a la búsqueda de referencias bibliográficas en diversas bases de datos como Dialnet, Punto Q y Google Scholar para crear la base de nuestro marco teórico.

Tomando como punto de partida los resultados de esta indagación documental, la fundamentación teórica la hemos dividido en diversos apartados: antecedentes de la educación inclusiva, el análisis conceptual de la integración e inclusión, evolución de la atención a la diversidad, la escuela inclusiva, el currículo de EF en Educación Secundaria, EF inclusiva, barreras para la participación y el aprendizaje, las estrategias como facilitadores inclusivos y finalmente se hace referencia al (Tabla 1) resumen respecto a los antecedentes acerca de los diversos temas trabajados.

## **2.1. Antecedentes de la Educación Inclusiva**

El concepto de inclusión y el movimiento de la educación inclusiva lleva siendo objeto de estudio por diversos autores a lo largo de los años (Stainback & Stainback 1999; Ríos, 2003; Sinisi, 2010; Aincow y Echieta, 2011; Rosales, 2015; Plancarte; 2017). Los trabajos publicados, como indica Fernández (2014), “han generado corrientes de opinión y abrieron caminos hacia el desarrollo de investigaciones relacionadas con las prácticas inclusivas” (p. 22). Se destaca que el currículum también ha presenciado diverso cambio, y a medida que las leyes se han ido modificando, cada vez ha sido mayor el enfoque inclusivo que la educación ha adoptado.

Para mejorar la educación inclusiva se ha observado la necesidad de detenerse a analizar las barreras que perjudican el proceso de aprendizaje del alumnado (Ainscow y Echeita, 2011; Durán y Giné, 2017; Huguet, 2011; López, 2011; Ríos, 1996, 2009). En consecuencia, surge la necesidad de crear estrategias para favorecer la inclusión y diversos autores (Duran y Giné, 2017; Pérez, 2013; Velázquez 2015; Azorín, 2018; Sánchez-Molina et al., 2021; Santamaría et al., 2016) señalan la importancia de la formación continua que el profesorado debe adquirir para poder responder de manera adecuada a la diversidad educativa y crear una educación inclusiva que trasciende de lo teórico a lo práctico.

Todo lo mencionado será descrito de manera más detallada y apoyado por más autores y autoras a lo largo de los siguientes apartados del marco teórico.

## **2.2. Análisis Conceptual de la Educación Inclusiva**

La diversidad es una realidad que se presenta en los centros educativos, alumnado que, debido a sus características individuales y necesidades de aprendizaje, ha hecho que el docente reflexione sobre cómo favorecer su participación atendiendo a las necesidades específicas. Garantizar la participación de todo el alumnado es labor del docente y para ello es fundamental que tenga en cuenta la diversidad y las diversas necesidades de aprendizaje que presenta su alumnado. A modo reflexivo, nos parece relevante que, antes de continuar, nos planteemos la siguiente pregunta. ¿Existe una inclusión real en las clases de EF? Para comprender de lo que se está hablando, es necesario delimitar conceptualmente el significado de la palabra diversidad, integración e inclusión.

Para Ríos (2003), asumir la diversidad significa “reconocer el derecho a la diferencia como un valor educativo y social” (p. 214). Cada vez somos más conscientes de que lo natural es que seamos diferentes y que lo común y generalizado en nuestra sociedad es la diferencia. Lo mencionado también es observado en las aulas y centros educativos, la diversidad es lo general (Rosales, 2015).



Nos encontramos en una sociedad cada vez más diversa y aparentemente inclusiva, pero ¿de qué hablamos cuando mencionamos la palabra inclusión? Son muchas las aportaciones realizadas por diversas instituciones y autores en relación con este concepto. Para indagar sobre este concepto es pertinente diferenciar entre “integrar” e “incluir” ya que se trata de términos cuyo significado se puede prestar a confusión.

Según Sinisi (2010) y analizando la etimología de ambas palabras, nos encontramos que los dos términos provienen del latín y que la palabra integrar se relaciona con formar parte de un todo; hacer que alguien forme parte de un todo. En cambio, la palabra incluir, significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. Si estos dos términos los llevamos al ámbito educativo, Torres (2010) señala que la integración es un proceso que pretende conseguir que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) lleguen a ser parte de las escuelas ordinarias. En cambio, la educación inclusiva se centra en el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, poniendo especial atención a aquellos que se encuentran en mayor riesgo de exclusión o marginados por diversas razones, sin olvidar que debemos garantizar el aprendizaje de todo el alumnado (Plancarte, 2011).

Tras realizar la diferenciación de ambos términos, consideramos que la integración ha sido una parte del camino hacia la inclusión. Como indica Plancarte (2011), la inclusión no es solo para el alumnado que con NEE, sino para todo estudiante, educadores, familias y miembros de la comunidad. Por lo mencionado hasta ahora, se puede decir que la inclusión abre oportunidades y se caracteriza por buscar la igualdad de posibilidades, con el propósito de lograr un nivel de bienestar para todos. No se debe olvidar que la inclusión no se circunscribe sólo al ámbito educativo, sino que forma parte de un proceso de inclusión social más amplio (Torres, 2010).

Como indica UNESCO, partimos del siguiente concepto de inclusión:

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 marginado (UNESCO, 2019, p. 13).

Una vez comprendido el significado de diversidad, inclusión e integración en las próximas líneas se hace alusión a las diferencias más representativas respecto a una educación integradora y una educación inclusiva. Es importante destacarlo debido a que la integración y la inclusión no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la

realidad. En la realidad educativa nos podemos encontrar situaciones en las que los profesionales por el hecho de incluir al alumnado con NEE en sus aulas dan por finalizada su labor creyendo fomentar la inclusión de ese alumnado.

Si analizamos ambos términos, se observan diferencias con relación al ámbito educativo. El concepto de integración hace referencia a que el alumnado con NEE es incorporado en aulas ordinarias integrándose con el resto de los estudiantes, pero no se analizan las barreras que impiden el aprendizaje ni se realizan adaptaciones para incluir en plenitud a este alumnado. La integración consiste en el alumnado con NEE participe “a su manera” mientras que el resto de los alumnos lo hacen de otra forma.

En cambio, el concepto de inclusión atiende al alumnado de manera singular y teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado en su diferencia. Este se centra en ayudar a todo el alumnado y en especial a aquellos que por diversas causas está teniendo dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Torres, 2011). En esta línea, tal y como indica Plancarte (2011) los centros educativos deben ser responsables de satisfacer las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus características personales, psicológicas o sociales. Para favorecer la participación de todo el alumnado, el docente debe ofrecer oportunidades de manera equitativa, realizando las adaptaciones necesarias que se ajusten a la realidad de su alumnado para así poder dar respuesta a las necesidades individuales de cada persona.

Son muchos los docentes que confunden los términos de integración e inclusión, creyendo que su actuación favorece la inclusión en el aula, y la realidad es que realizan acciones integradoras. Para finalizar con este apartado hemos de destacar que de acuerdo con López (2011) esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje. Los docentes deben tener una mirada inclusiva, en la que la educación se base en la diversidad, en la que se favorezca una educación que valore y respete las diferencias del alumnado y pongan los medios y recursos necesarios para que todo el alumnado se encuentre con oportunidades de aprender.

Teniendo en cuenta lo anterior, parece oportuno identificar aquellos rasgos que caracterizan la inclusión y que, de alguna manera, facilitarán la reflexión sobre la adopción de estrategias para facilitarla. Fernández (2014) señala que el modelo inclusivo lleva implícito los siguientes rasgos: las estrategias didácticas, valores democráticos y pedagógicos, comunidad de aprendizaje, calidad de la EF, atención a la diversidad y la tarea motriz como referente. El modelo de educación inclusiva hace referencia a que la escuela debe dar respuesta a la

diversidad desde el punto de vista de la equidad. Esto no será posible si antes no nos detenemos a analizar de manera crítica la cultura, las políticas y las prácticas escolares. Detenernos y reflexionar al respecto contribuirá a disminuir barreras que son condicionantes directos de la participación activa y de la calidad del aprendizaje del alumnado. Desde nuestra materia, es de vital importancia que centremos la atención en aquel grupo que se encuentra en riesgo de exclusión e intentar poner los recursos necesarios para que puedan alcanzar la tarea motriz y su inclusión en el grupo.

La educación ha ido cambiando a lo largo de los años, aunque los procesos de atención a la diversidad lo hayan hecho en un menor ritmo. Esto de favorecer la inclusión y formar a profesorado cuya mirada sea desde un enfoque inclusivo ha requerido un largo camino. Para comprender la evolución que ha tenido la atención a la diversidad respecto al marco legislativo en el siguiente apartado se expone más detalladamente información que sirve para situar al lector respecto a los cambios que la educación ha ido presenciando.

### **2.3. La Atención a la Diversidad**

Es importante contextualizar la educación inclusiva para conocer de dónde venimos y hacia dónde vamos. Actualmente, la educación se encuentra en el proceso de lograr la inclusión de todo el alumnado en sus aulas, y, para ello, han tenido que surgir acontecimientos a lo largo de los años que han ido provocando cambios en el sistema educativo.

Uno de los primeros grandes cambios educativos se dio en el año 1978 con la aparición del Informe Warnock. La publicación de este informe supuso avanzar para defender la integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aulas ordinarias donde posteriormente la diversidad se catalogaría como una oportunidad. A partir de este informe, García (2021) considera que el número de escuelas especiales debería reducirse para transformarse en centros de apoyo destinados a ofrecer recursos, información y asesoramiento a las familias y a los centros ordinarios. Además, surge la idea de que las necesidades educativas son específicas de cada alumno y es necesario definir las individualmente, para que el alumno pueda tener progresos en el proceso de aprendizaje. Otro cambio apuntado por García (2021) es que el Informe Warnock “aconseja eliminar la clasificación de los estudiantes en función de unas NEE, sugiriendo emplear en su lugar el concepto de dificultad de aprendizaje y describir más pormenorizada y detalladamente las necesidades que presente cada niño” (p. 258).

Según Medin (2018) “es en el Informe Warnock (1978) donde se plantea el principio de integración en el ámbito escolar, al manifestar que todos los niños tienen derecho a asistir

a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión” (p. 43). Dicho informe supuso un hito fundamental en la historia reciente de la Educación Especial debido a que el conjunto de ideas generales y hasta entonces dispersas pasaron a ser concebidas como una propuesta coherente y sistemática, liderada por el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” (Torres, 2011).

Junto con la creación del Informe Warnock, en el artículo 27 de la Constitución Española (1978) se recogía que “todos tienen derecho a la educación y esta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 8). A partir de este informe y del artículo mencionado, se empieza a reconocer que toda persona es digna de recibir una educación de calidad independientemente de sus características y necesidades y a educarse en escuelas ordinarias, adaptándose los alumnos al currículo, métodos, valores y normas de la escolarización. Hasta entonces, como se puede observar en las líneas anteriores el alumno recibía una oportunidad de integrarse y formarse en aulas en la que predominaba la diversidad, pero no se hacía alusión a que la escuela fuera quien se tenía que adaptar al alumnado y no a la inversa. De acuerdo con Plancarte (2017), el sistema educativo debe ser quien esté al servicio del alumnado dando respuesta a las necesidades de los individuos.

Esta visión contribuyó al modelo de inclusión en los años 80, en el que se destaca que todo el alumnado tiene derecho a una educación de calidad y a que participe de manera activa en un currículum compartido con el grupo, independientemente de sus características, dificultades o ritmos de aprendizaje (Fernández, 2014). Además, Plancarte (2017) está de acuerdo con lo que dicen los anteriores autores, y añade que la educación inclusiva pone especial énfasis en el alumnado que se encuentra en riesgo de ser excluidos o marginados.

A partir de entonces es cuando se empieza a poner especial atención al alumnado que se encuentra excluido en las aulas por diversas razones y se empieza a plantear la idea que remarca López (2011) de que es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva. Al hilo de lo mencionado, el sistema educativo comienza a fomentar la idea de ofrecer las oportunidades y los recursos necesarios para que todos los alumnos puedan participar plenamente en la comunidad educativa a la que pertenecen.

En 1990, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria, se aprobó una declaración en la que se considera a la educación inclusiva una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos

(UNESCO, 2009). Por lo que la cosa está muy clara: toda persona tiene derecho a la educación, y no a una educación cualquiera sino de calidad.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se convierte en un importante refuerzo de la integración de los alumnos con NEE, ya que propugna un modelo de escuela abierta a la diversidad y lo suficientemente flexible para ofrecer respuesta la educativa más adecuada a cada alumno. Como puede observarse, dicha Ley sustituye el término Educación Especial por Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La LOGSE, por tanto, más que un cambio profundo en la regulación de la educación especial en España supone la consolidación de los principios como la normalización, integración escolar e individualización de la enseñanza, dando lugar a una enseñanza que atienda a la diversidad del alumnado.

La ley educativa se mantiene hasta que en el año 2002 se establece la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). En dicha ley, concretamente en el artículo 45, se indica que como medida para atender al alumnado con NEE estos “serán escolarizados en función de sus características, integrándose en grupos ordinarias, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada” (p .45201) y, además, una vez identificada la necesidad serán los profesionales cualificados quienes establezcan en cada caso el plan de actuación.

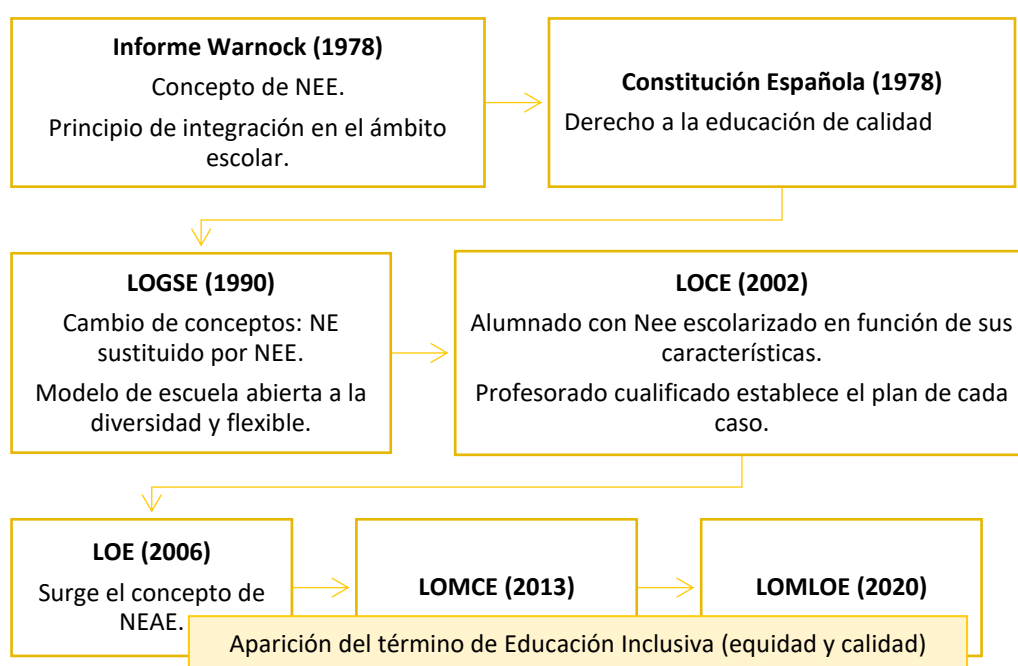
En La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), es cuando se plantó una nueva terminología en relación con su ley predecesora: el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), que a su vez se mantuvo en Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Así, se entiende por alumnos con NEAE aquellos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por “necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (LOE, 2006, p. 51).

En relación con el término de educación inclusiva, en las últimas leyes educativas Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad (LOMCE, 2013) y Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), al igual que las Leyes anteriores, se reconoce expresamente la heterogeneidad y el derecho de todos los alumnos de recibir una educación adaptada a los individuos. La inclusión en España aparece como continuación del programa de integración, heredando las limitaciones, confusiones y desvíos que protagonizó la incorporación de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias (Muntaner, 2010).

Llegados a este punto, queda claro que con el paso de los años el sistema educativo ha vivido grandes cambios y es esta quien debe modificarse o adaptarse a las necesidades del alumnado atendiendo a las diferentes necesidades que el alumnado manifiesta y a la diversidad existen en cada aula. Según Ríos (2003) “asumir la diversidad significa reconocer el derecho a la diferencia como un valor educativo y social, es decir, se considera diversidad cuando observamos diferencias que pueden tener un carácter individual o social” (p. 214). Como dice López (2011) si cada uno de nosotros aceptamos a cada persona como es y no como nos gustaría que fuera, aprenderemos de las diferencias humanas.

**Figura 1**

*Evolución de la atención a la diversidad en las leyes educativas*



Las modificaciones en la legislación fueron suponiendo cambios en el sistema educativo en el que el enfoque de la educación fue cambiando. Actualmente nos encontramos ante un enfoque de escuela inclusiva, cuyo logro ha supuesto un largo recorrido en el tiempo. En el siguiente apartado se recoge el punto de partida de la educación inclusiva, la delimitación conceptual y los objetivos que se persiguen.

#### **2.4. La Escuela ante la Diversidad: La Escuela Inclusiva**

Como se ha expuesto hasta ahora, existen grandes diferencias entre una educación integradora y una educación inclusiva. La educación inclusiva es el resultado de un largo y costoso recorrido de transformación de la educación cuyo punto de partida es la Declaración de Salamanca 1994 donde surge el planteamiento de “Educación para todos”. En dicha

declaración se reconoce que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una educación de calidad para todos (Muntaner, 2010). Durante el largo trayecto y de acuerdo con Plancarte (2017) “han surgido temas de grandes debates, controversias y todo un largo proceso, cuyo principal propósito fue, y es hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (p. 214). Todo ese camino ha sido trascendental para convertir las escuelas en centros inclusivos que dan respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2012).

Según Muntaner (2010) la educación inclusiva se plantea para conseguir dos objetivos fundamentales:

- La equidad y calidad educativa para todo el alumnado.
- Luchar contra la exclusión y segregación en la educación.

Para conseguir los citados objetivos han tenido que surgir diversos cambios. En primer lugar, las creencias de familias, organizaciones de personas con discapacidad, autoridades, comunidad educativa, etc. han sido modificadas. Por otra parte, la visión respecto a la mirada inclusiva ha sido cambiada, mostrando que el problema reside en el sistema educativo y no en el alumnado con NEE (Muntaner, 2010).

Para atender a la diversidad surge el concepto de educación inclusiva, que se caracteriza por ser un proceso en la que se debe involucrar toda la comunidad educativa que tiene como finalidad lograr una educación de calidad para todos. “Una escuela inclusiva tiene que intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas, para estimular y fomentar la participación de todos los alumnos” (Torres, 2011, p. 79). Durán y Giné (2017) añaden que la educación inclusiva es un proceso de cambio basado en la identificación y minimización de las barreras a la participación. López (2011) se posiciona junto con los anteriores autores señalando que la educación inclusiva enseña a vivir con las diferencias de las personas. “En este sentido, la inclusión debería revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente” (Camilloni, 2008, p. 8).

En definitiva, la educación inclusiva es un cambio global del sistema educativo que se caracteriza por el compromiso para desarrollar la capacidad de dar respuesta a la amplia diferencia de su alumnado (Fernández et al., 2012). Por un lado, pretende conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela y por otro, lucha contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación (Muntaner et al., 2016, p. 33).

Bajo este enfoque, una escuela inclusiva se caracterizaría, principalmente, por su compromiso para desarrollar la capacidad de acomodar una amplia gama de diferencias individuales entre su alumnado.

Del análisis de las diferentes definiciones sobre la educación inclusiva y de acuerdo con lo que Plancarte (2017), Torres (2010), Ainscow y Echeita (2011) plantean, se recogen una serie de elementos comunes que nos ayudarán a identificar las múltiples definiciones o dimensiones (figura 2) asociadas a la educación inclusiva:

- La educación inclusiva es un proceso inacabado, que supone aprender a vivir de las diferencias y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. Supone la aceptación de todos los alumnos (Torres, 2010).
- La educación inclusiva se relaciona con la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje (Plancarte, 2017; Echeita y Ainscow, 2011).
- La educación inclusiva se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes (Plancarte, 2017).
- La educación inclusiva involucra un énfasis particular en aquellos grupos de aprendices, que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o desventaja (Plancarte, 2017).

**Figura 2**

*Dimensiones de la educación inclusiva, adaptado de Torres (2010).*



Para que la educación inclusiva, Muntaner, Rosello y Mayol (2016) señalan que se necesita la presencia de tres dimensiones básicas: calidad, equidad e inclusión. Estos destacan que cuanto más coherencia se dé entre las variables, mayor calidad tendrá la propuesta educativa. La educación inclusiva persigue ofrecer una respuesta de calidad a la diversidad



existente en las aulas, desde un planteamiento equitativo debido a que como indican Garzón et al. (2016) recibir una a educación de calidad es un derecho de todos y todas. Adoptar una postura equitativa requiere adaptarse a la diversidad de necesidades personales, sociales y culturales del alumnado.

Teniendo en consideración todas las aportaciones sobre el término de educación inclusiva anteriormente mencionadas, se debe entender dicho concepto como un proceso que pretende que todo el alumnado pueda desarrollarse y participar en un proceso de enseñanza-aprendizaje, pese a sus necesidades educativas. Por tanto, podemos concluir que la educación inclusiva es una manera de entender la escuela desde la aceptación social que busca satisfacer las necesidades de todo el alumnado, no solo de aquella persona que disponga de un diagnóstico previo. Dicho de otra forma, es un proceso en el que se tienen en consideración las características y necesidades individuales del alumno con el objetivo de favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo mencionado cabe resaltar el mensaje ya dado en líneas anteriores, y es que es el sistema el que debe ser modificado para atender a las diversas necesidades existentes en las aulas y no el alumnado el que se tiene que adaptar a ella. Mientras el alumnado siga siendo quien se adapta, estaremos lejos de conseguir una educación plenamente inclusiva. Por tanto, queda claro que el sistema educativo en su globalidad tiene que aprender a trabajar con la diversidad del alumnado, manteniendo la igualdad de oportunidades y las altas expectativas de éxito para todo su alumnado (Muntaner et al., 2016). El cambio y evolución hacia una educación inclusiva, para todos y todas, independientemente de las diferencias o barreras que existan entre unos y otros, es trabajo del docente y de toda la comunidad educativa. Para que dicho cambio pueda efectuarse, se considera aspecto fundamental la adquisición de una formación previa por parte del profesorado y a querer aspirar a una educación inclusiva.

## **2.5. El currículo de Educación Física en Educación Secundaria**

En el Decreto 25/2018 *por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas*, se menciona la atención a la diversidad, estableciéndose como principio fundamental que debe regir toda enseñanza básica. El objetivo de la atención a la diversidad es proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad que se adecúe a sus características y necesidades. “Una educación de calidad es aquella capaz de promover el éxito escolar y la excelencia en todo el alumnado, de acuerdo con sus potencialidades, desde un enfoque inclusivo y competencial” (p. 7806). Hay que mencionar que la atención a la

diversidad debe abarcar todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Se trata de contemplar la diversidad de los escolares como principio y no como una disposición que corresponde a las necesidades de un grupo reducido de alumnado.

En cuanto al tratamiento de la atención a la diversidad en EF, se tiene en consideración las especificidades educativas que recoge el Decreto 83/2016, *de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Así, “el desarrollo didáctico de los contenidos debe contribuir al desarrollo de las competencias a partir de la generación de entornos de aprendizaje inclusivos orientados a que las tareas estén al alcance de todo el alumnado en su diversidad, de forma que el alumnado participe activa y significativamente en la práctica con independencia de su competencia motriz de partida” (p. 18644). Es fundamental que el docente realice adaptaciones metodológicas y en los casos necesarios adapte las tareas. En caso contrario, no estaremos contribuyendo a construir una EF inclusiva ni favoreciendo una educación de calidad. Debido a que no hay una guía concreta de los pasos a seguir para alcanzar una EF inclusiva, en el siguiente apartado se hace alusión a distintos principios que pueden ayudar al docente a darle un enfoque inclusivo a su materia.

## **2.6. Educación física inclusiva**

La EF es una materia en la que se puede generar un alto grado de sociabilización entre los miembros de un grupo. Así, se deben potenciar aquellos aspectos que se encuentren en nuestras manos para poder lograr la EF inclusiva que aspiramos. Destacamos que si no se trabaja de manera correcta pueden darse con mucha facilidad situaciones de exclusión.

Para conseguir una educación verdaderamente inclusiva, Huguet (2011) recoge 6 principios que se deben seguir si se quiere aspirar a una EF inclusiva:

1. Mantener la programación de referencia.
2. Propiciar la comprensión de la diversidad.
3. Seleccionar tareas inclusivas.
4. Adaptar tareas y juegos.
5. Aplicar métodos inclusivos de enseñanza.
6. Introducir el deporte específico y adaptado para todos.

Pese a aplicar estos principios nos podemos encontrar que no conseguimos alcanzar una EF plenamente inclusiva y es que muchas veces el docente se encuentra muy solo en sus clases ante tanta diversidad. En otras materias los docentes reciben un apoyo por parte de un especialista y en nuestra materia correspondiente esto no ocurre con tanta frecuencia. Según

Puigdellívol (2014), esto ocurre por las siguientes tres razones: falta de tiempo, especialización y en consecuencia de que la dinámica y la naturaleza del área de EF permite un mejor manejo del alumnado con discapacidad.

Por lo mencionado en el párrafo anterior, la diversidad del aula va a suponer al docente tener que utilizar estrategias y recursos para garantizar la inclusión de todo el alumnado. El docente debe tenerlas en consideración a la hora de diseñar sus sesiones debido a que contribuirá en la inclusión de su alumnado.

Teniendo en cuenta lo mencionado en este apartado, como docentes entendemos que, debido a la diversidad del alumnado en el aula, será fundamental que hagamos que nuestras sesiones favorezcan la inclusión de todo el alumnado. Para ello será imprescindible que las sesiones estén adaptadas a las diferentes necesidades del alumnado. Esto favorecerá que todo el alumnado pueda alcanzar los objetivos propuestos y, además, se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Para que el docente conozca las herramientas existentes para contribuir a una educación inclusiva, como se señala en el *DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias*, se debe promover la formación continua y la actualización permanente de todo el profesorado. “Los docentes deben recibir formación en actitudes y valores, en conocimientos y en habilidades, y en orientaciones metodológicas que le permitan ofrecer una respuesta educativa más ajustada” (p. 7812). Mientras el profesorado no se implique en su formación, estará lejos de atender en condiciones a la diversidad de necesidades presentes en un grupo. Nosotros hemos querido indagar acerca de las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje, y las posibles estrategias que puede hacer uso el docente, con el fin de ajustar nuestra enseñanza al alumnado. Por tanto, en los próximos apartados se recogen aspectos relacionados con las barreras y estrategias que favorecen la inclusión.

## **2.7. Barreras para la Participación y el Aprendizaje**

Son numerosas las investigaciones y estudios (Ainscow y Echeita, 2011; Durán y Giné, 2017; Huguet, 2011; López, 2011; Ríos, 2009) que tienen como objetivo mejorar la calidad del sistema educativo y para ello utilizan la idea de identificar barreras y facilitadores con el fin de fomentar la inclusión. “Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas” (López, 2011, p. 41). Debemos focalizar nuestra atención en la identificación de las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje que algunos niños perciben en el aula.

El término de barreras del aprendizaje se refiere “al análisis de las dificultades para acceder al currículo y a la participación” (Ríos, 2009, p. 6) y estos pueden afectar de manera directa o indirecta en el proceso tanto de enseñanza-aprendizaje como en el proceso de inclusión del alumnado. López (2011) añade que las barreras son obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad (p. 42). Ainscow y Echeita (2011) identifican el término de barrera como las creencias y actitudes que las personas tienen respecto al proceso de obtener una educación inclusiva y que en consecuencia generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

Es esencial que el profesorado se detenga y reconozca las barreras existentes para poder intervenir ante ellas debido a que para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible detectar las barreras y las posibles estrategias que ayudarán a ofrecer una plena educación inclusiva (Ainscow y Echeita, 2011). Se debe tener en cuenta que el progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, va a depender de una serie de barreras para la participación y el aprendizaje y no de sus características personales. Por esta razón se considera importante redactar los factores que influyen y condicionan los procesos señalados. Nos basaremos en la propuesta de Ríos (2009) que agrupa cuatro categorías: infraestructurales, sociales, de los propios alumnos con discapacidad y de las prácticas docentes. A continuación, se explican todas las barreras para la participación y el aprendizaje que nos podemos encontrar en un centro educativo:

En primer lugar, hablaremos de los **Condicionantes infraestructurales**: Dentro de estos condicionantes nos encontramos con la escasez de recursos económicos y la accesibilidad y diseño para todos. Estas barreras hacen referencia a los recursos materiales o recursos humanos que disponen los centros educativos para atender a la diversidad.

En segundo lugar, los **condicionantes sociales** hacen alusión al desconocimiento y la poca sensibilización en relación con la población que requieren adaptaciones. Como consecuencia se dan actitudes de rechazo y evitación debido a la falta de sensibilización y se pueden dar conductas de evitación. Las actitudes tienen una gran repercusión debido a que pueden influir negativamente en la actitud del resto del alumnado.

Otra de las categorías recogidas son los **condicionantes que los propios alumnos presentan**. En todos los centros educativos se encuentran alumnos que tienen problemas de auto marginación, atención, dificultades en las relaciones sociales y bajo nivel de autoaceptación. Es importante remarcar que el grado de aceptación que el alumnado tiene de

su propia realización puede provocar en él una actitud de retraimiento y desmotivación, y esto dificultará el proceso de inclusión y su predisposición para el aprendizaje.

Por último, los **condicionantes de la práctica docente** están compuestas por siete barreras que dificultan la participación y el aprendizaje del alumno:

1. La infravaloración del área de EF. En muchas ocasiones a diferencia con las demás asignaturas, la EF no se encuentra reforzada por profesores de apoyo. Parece que todavía se mantiene el lastre de considerar la educación física como asignatura “maría” que carece de planteamiento pedagógico.
2. La formación del profesorado: Un profesorado carente de formación o con temores a llevar a cabo el proceso de inclusión puede generar una falsa inclusión en la que el alumno con discapacidad adopta una participación más pasiva y de interacción más escasa con los compañeros. Con anterioridad a los docentes de EF no les preocupa que el alumnado con dificultades de aprendizaje hiciera acto de presencia en sus clases. En consecuencia, era común roles pasivos por falta de conocimiento respecto a cómo favorecer su inclusión, abusaban de trabajo teórico al alumnado que no era capaz de conseguir el objetivo establecido, era común realizar actividades individualizadas separados del resto, etc. (Ríos, 1996).
3. La propia idiosincrasia del profesorado. La actitud del profesor hacia la búsqueda de solución de problemas o su capacidad de innovación, su ideología y sus experiencias pueden ser barreras que condicionan el aprendizaje de todo el alumnado.
4. El “factor familia”, tiene relación con la actitud que adopta la familia ante su hijo, considerando que cualquier actitud que muestra la familia o el entorno que rodea al niño tendrán consecuencias en su inclusión.
5. La actitud del grupo clase se refiere a que debe de haber un trabajo previo de sensibilización que ayude a que el alumnado pueda aceptar las determinadas adaptaciones que el docente realice en sus sesiones para facilitar la participación y efectiva en las sesiones de EF.
6. El diagnóstico y los informes médicos. Este aspecto se puede convertir en barrera para la participación y el aprendizaje cuando el centro no cuenta con él o son muy poco concretos. Estos factores provocan un desconocimiento por parte de

los docentes no sabiendo cómo enfrentarse con exactitud en cuanto a las adaptaciones a realizar.

7. La opinión de los fisioterapeutas es otra de las barreras que nos encontramos. Estos profesionales muchas veces relacionan la EF con sesiones de alto rendimiento. Por ello, a menudo utilizan las horas de EF para realizar trabajo individual sin plantearse el hecho de colaborar con el profesorado de EF.

Un modelo inclusivo que permita la eliminación de las barreras es un proceso de cambio y de mejora del sistema educativo, que no piensa solo en los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sino que en todos los alumnos. La eliminación de las barreras facilitará la participación de todo el alumnado en igualdad, desde la aceptación de las diferencias y el respeto absoluto a la diversidad en las aulas y en las experiencias que allí se realizan (Muntaner, 2010).

Una vez planteadas las principales barreras y dificultades de la inclusión en el área de EF se ven que son muchos y muy diversos los aspectos que impiden una práctica plenamente inclusiva. Pero todas ellas también contribuyen a una reflexión por parte del docente ante estas barreras, que ayudan a buscar las estrategias que ayuden a favorecer la inclusión del alumnado. Para conocer las estrategias que pueden ayudar al profesorado y al alumnado, se redacta el siguiente apartado.

## **2.8. Estrategias que favorecen la inclusión**

Este apartado está dedicado a presentar una serie de estrategias que el docente puede utilizar como apoyo con el fin de fomentar una participación con éxito en igualdad de condiciones para mejorar la inclusión de todos los escolares. La inclusión sigue siendo un reto para el sistema educativo debido a que conseguir una plena inclusión no es tarea fácil. Para conseguir este objetivo el docente debe planificar actuación educativa teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno prestando atención a las necesidades y capacidades propias y diferenciales que tiene cada alumno como señala Muntaner (2010) “partiendo de lo común para abrirse a lo diverso y no al revés, como estamos acostumbrados a plantear” (p.12). El docente deberá fomentar la igualdad de derecho, de valor y de que su alumnado se sienta partícipe y obtenga éxito en su proceso de aprendizaje. La formación del profesorado respecto al conocimiento de las estrategias que favorecen la inclusión, cobra gran importancia debido a que no tener conocimiento acerca de cómo actuar, puede provocar la aplicación de estrategias inadecuadas. En consecuencia, esto puede suponer que aumente el grado de desmotivación del alumnado pudiendo llegar a favorecer la segregación del en EF (Ríos, 2009).

“Estas propuestas pueden ayudar a provocar cambios en los planteamientos generales del sistema educativo, que permitirán eliminar barreras y potenciarán los facilitadores necesarios en el avance de la educación inclusiva, proyectándose en la cultura y la vida cotidiana de los centros escolares” (Muntaner et al., 2016, p.41).

El docente debe comprender las diferencias individuales promoviendo la aceptación de las diferencias y favoreciendo el aprendizaje de todos. Para ello, Ríos (2009) dice que la flexibilidad es un eje esencial y que debemos tener la capacidad de adaptarnos al cambio y de ser conscientes de que no existe una única respuesta a los problemas que van surgiendo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe tener la capacidad de adaptarse y mostrarse con una actitud comprometida que acepta a todos sus alumnos en igualdad de condiciones. Como señala Ríos (2009) “sólo una actitud positiva acogida a todos los alumnos permitirá ejemplificar ante ellos la importancia de cada uno” (p.99).

Existen diversos estudios sobre las estrategias que se pueden aplicar en EF para favorecer la inclusión de todo el alumnado y Ríos (2009) propone las siguientes:

- La educación en actitudes y valores.
- **El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas.**
- La enseñanza multinivel.
- La adaptación a las tareas.
- La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.
- Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad.
- El asesoramiento y el apoyo.

Tras analizar que la barrera existente en el grupo seleccionado con el que se realiza la intervención está relacionada con el condicionante social y con los condicionantes que los propios alumnos presentan, hemos considerado que el aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta que contribuya a favorecer la inclusión. Antes de pasar al próximo apartado en el que se mencionan aspectos relacionados con la estrategia seleccionada, queremos destacar que conocer las estrategias que fomenten las inclusiones aportan al profesorado una buena base para comenzar a trabajar en una Educación Física inclusiva. Evidentemente, además de las estrategias descritas anteriormente, cada docente hará uso de sus propias estrategias y perspectivas, siempre contextualizándonos a la realidad de cada aula.

## 2.9. El aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva

Este apartado se recogen los beneficios que tiene el uso de esta metodología. Johnson et al. (1999), que son autores de referencia respecto a este modelo, señalan que el aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas al mismo tiempo. En primer lugar, ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluyendo los que tienen mayores capacidades como los que tienen mayor dificultad para aprender. Además, contribuye en las relaciones positivas entre sus iguales. Por último, esta metodología proporciona experiencias que necesitan para lograr un desarrollo social, psicológico y cognitivo. De acuerdo con Johnson et al. (1999), el aprendizaje cooperativo brinda la oportunidad de abordar los temas señalados al mismo tiempo y esto hace que sea superior a todos los demás métodos de enseñanza. Azorín (2019) añade que el aprendizaje cooperativo desde el punto de vista de la atención a la diversidad aumenta la sensibilidad social, la capacidad de liderazgo, cooperación, solidaridad y búsqueda de bien común que conjuntamente contribuyen a obtener mejoras socioafectivas y emocionales que intervienen en el desarrollo de su personalidad como indican (Sánchez-Molina et al., 2021).

Para nuestra propuesta de innovación, en la que pretendemos favorecer la inclusión de todo el grupo eliminando las barreras para la participación y el aprendizaje, se pretende darle un alto valor al trabajo en equipo en el que la competitividad queda en un segundo plano. La finalidad durante la innovación será organizar y facilitar el aprendizaje en equipo en lugar de centrarse en llenar la cabeza de los alumnos de conocimientos.

Ríos (2009) señala lo siguiente acerca de la estrategia escogida: “el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología inherente al movimiento de la escuela inclusiva con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y todas y promover una educación en actitudes y valores desde nuestra área de intervención” (p. 102). La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson et al., 1999).

El aprendizaje cooperativo tiene una serie de beneficios en lo que respecta al desarrollo integral del alumnado, pero, especialmente, al proceso de inclusión de todos ellos. Como docentes, y teniendo como uno de los principales criterios la inclusión de todo el alumnado en las sesiones de EF, consideramos que deberíamos favorecer las interacciones de todo el alumnado en nuestras sesiones. De acuerdo con Johnson et al. (1999) “al igual que los



alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo” (p. 5).

El aprendizaje cooperativo además de contribuir en el desarrollo integral del alumno también favorece el proceso de inclusión. A continuación, se señalan una serie de rasgos más característicos del aprendizaje cooperativo propuestos por (Velázquez, 2004):

1. Es un tipo de metodología activa.
2. Pretende que los estudiantes alcancen objetivos académicos, pero también metas sociales.
3. Utiliza la interacción del alumnado en grupos reducidos, y generalmente heterogéneos, como recurso didáctico, orientado a que todos los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.
4. Se basa, por tanto, en el trabajo grupal pero estructurado con base en unos principios que deben promover el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción.

Antes de implementar el aprendizaje cooperativo como herramienta inclusiva en nuestra innovación, se han querido indagar diversos aspectos que se deben tener en cuenta para que se dé un verdadero aprendizaje cooperativo.

Johnson et al. (1999) indican que para que el trabajo cooperativo funcione bien se deben dar 5 componentes esenciales que deben estar incorporados en las sesiones, (figura 3) siendo el docente la persona a la que le compete hacerse cargo de ponerlos en funcionamiento. La primera hace referencia a la interdependencia positiva, que hace alusión a lograr el objetivo o la tarea marcada por el docente de manera grupal, donde los esfuerzos se comparten entre todas y todas, donde los miembros del grupo tienen compromiso hacia el éxito a nivel individual y grupal. En segundo lugar, se encuentra la responsabilidad individual y grupal en la que cada miembro del grupo es responsable de realizar el rol que le ha tocado. El trabajo en grupo ayudará después a poder mostrar mayor desempeño como individuos. En tercer lugar, la interacción estimuladora hace referencia a promover el éxito de los demás mostrando ayuda, solidaridad y respaldo frente a la consecución de un objetivo común. El cuarto componente consiste en transmitirles prácticas interpersonales y grupales, en las que se trabaja la ejecución de tareas junto al trabajo en equipo. El quinto elemento fundamental hace referencia a la evaluación grupal, en la que se valora el grado en el que el grupo está obteniendo sus metas valorando las conductas que se deben modificar o regular para

conseguir el objetivo grupal y un análisis de cómo están funcionando las relaciones dentro del grupo.

**Figura 3**

*Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, adaptado de Cooperative Learning in the Classroom” (p. 9), por Johnson et al. 1999.*



A la hora de implementar nuestra propuesta de intervención además de cumplir con los componentes expuestos, cada miembro del grupo tendrá un rol (figura 4) específico que desempeñar. Para ello, se crearán grupos heterogéneos con el objetivo de juntar en un mismo grupo diferentes ritmos de rendimiento, interés y aprendizaje. De acuerdo con Johnson et al. (1999) todo ello contribuye a “que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos” (p. 18). Respecto a los roles asignados dentro de cada grupo se encontrarán los siguientes: portavoz, supervisor/a, crítico/a, secretario/a y animador/a.

Dichos roles serán los mismos en todas las sesiones asignado libremente un rol determinado a cada uno de los alumnos. Posterior a la primera sesión será el alumnado el que intercambiará de rol hasta haber vivido al menos una vez todas las opciones. El docente irá recordando las características de los diferentes roles y la obligación de cambiar de roles. La asignación de roles tiene una serie de ventajas como por ejemplo evitar que los alumnos tienden a tener una actitud pasiva en las clases, garantizar la participación activa de todo el

grupo debido a que cada uno de los roles debe de ser ejecutado para la consecución del objetivo común, y el fomento de la interdependencia positiva.

A continuación, se expone los diversos roles junto con las funciones que el alumnado deberá desempeñar.

**Figura 4**

*Ficha de roles, adaptado El aprendizaje cooperativo en el aula (p.24-25), por Jonhson et al. (1999).*

<b>PORTAVOZ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la voz del equipo.</li> <li>- Responde a nombre de todas/os.</li> <li>- Pregunta las dudas que surgen en el equipo.</li> </ul>
<b>SUPERVISOR/A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestiona el tiempo y los materiales.</li> <li>- Supervisa que todo el equipo trabaje.</li> <li>- Controla que los miembros del grupo se turnen para realizar la tarea asignada.</li> </ul>
<b>CRÍTICO/A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza los problemas y las relaciones que surgen en el equipo e intenta poner medios para mejorarlas.</li> <li>- Asesora a su equipo en la mejor opción a elegir.</li> <li>- Transmite las ideas y opiniones de cada uno.</li> </ul>
<b>SECRETARIO/A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coge nota y recuerda las tareas.</li> <li>- Comprueba si la tarea hecha realizada.</li> <li>- Anota las decisiones.</li> </ul>
<b>ANIMADOR/A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motiva al equipo y ayuda a sus iguales.</li> <li>- Muestra actitud positiva.</li> </ul>

Llegados este punto y como se ha podido observar durante el desarrollo del marco teórico, la inclusión ha sido temática de estudio para muchos autores y autoras. Para finalizar con el marco teórico y dar paso a la parte de la innovación se ha realizado una tabla resumen en la que se encuentran recogidos los antecedentes de nuestra temática (Tabla 1).

Las investigaciones analizadas se han estructurado en cuatro grandes apartados: trabajos relacionados con la educación inclusiva (color naranja), investigaciones que vinculan la EF con la inclusión y la intervención docente (color amarillo) , investigaciones relacionadas con el análisis de barreras y estrategias inclusivas (color morado) y, por último, se recogen varios autores que tratan sobre el aprendizaje cooperativo (color verde) . Cada apartado está secuencializado en base a la publicación y teniendo en cuenta la estructura organizativa que se sigue durante el marco teórico.

Tabla 1

Revisión bibliográfica sobre antecedentes de la inclusión en Educación Física, adaptado de Fernández (2014).

AUTOR/ES	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
Ríos (2003)	Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad	Manual de la didáctica de EF y el alumnado con discapacidad y la intervención educativa.
Sinisi (2010)	Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?	Recorrido etimológico y enfoques.
Ainscow y Echeita (2011)	La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.	Corrientes de opinión y caminos hacia el desarrollo de la educación inclusiva
Rosales (2015)	Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión	Pautas para seguir para transformar las aulas integradoras en inclusivas.
Plancarte (2017)	Inclusión educativa y cultura inclusiva.	Corrientes de opinión y caminos hacia el desarrollo de la educación inclusiva
Hernández et al. (2011)	Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión.	Análisis de los factores que determinan las actitudes del profesorado a la hora de fomentar una Educación Física inclusiva.
Fernández et al. (2012)	Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en Educación Física	La intervención docente parece ser efectiva en la inclusión del alumnado en las clases de EF.
Garzón et al. (2016)	Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado.	La formación del docente hacia prácticas inclusivas influye de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y en su calidad educativa.
Azorín (2018)	El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas.	Formación del profesorado en el método de aprendizaje cooperativo.
Ríos (2009)	La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje.	Barreras para la educación inclusiva. Propuesta de estrategias inclusivas en Educación Física.
López (2011)	Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones.	Barreras que dificultan el aprendizaje y propuestas de estrategias pedagógicas.

AUTOR/ES	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
<b>Huguet (2011)</b>	Estrategias inclusivas en Educación Física.	Propuesta de estrategias para el docente.
<b>Santamaría et al. (2016)</b>	Inclusión en las aulas de Educación Física. Estudio de casos.	Utilización de las adaptaciones como recurso para favorecer la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en EF.
<b>Durán y Giné (2017)</b>	La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.	Síntesis de los fundamentos de la formación de profesorado para la educación inclusiva.
<b>Johnson et al. (1999)</b>	Cooperative Learning in the Classroom.	Aspectos teóricos y la base del aprendizaje cooperativo.
<b>Stainback y Stainback (1999)</b>	Aulas inclusivas.	Los aspectos organizativos y didácticos del aula en la que deben atender a todo el alumnado. Procesos de diseño, adaptación y desarrollo de un currículum que se ajuste y sea sensible a las necesidades del alumnado, poniendo el acento en el aprendizaje colaborativo.
<b>Ghait, Shaaban y Harkous (2007)</b>	An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate.	Eficacia del aprendizaje cooperativo como recurso para mejorar la interdependencia positiva del alumnado.
<b>Pérez (2013)</b>	El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física.	Estilo actitudinal: una metodología para todos y cada uno de los alumnos de clase, donde la colaboración y la cooperación son el motor del proceso de aprendizaje.
<b>Velázquez (2015)</b>	Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención.	Cooperación como recurso para aprender.
<b>Azorín (2018)</b>	El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas.	Evolución conceptual y los distintos elementos que componen la denominada estructura cooperativa.
<b>Sanchez-Molina et al. (2021)</b>	Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su	La repercusión del aprendizaje cooperativo en el alumnado.

AUTOR/ES	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
	relación con la Inteligencia Emocional.	

Tras los estudios revisados hemos visto que la educación inclusiva lleva siendo objeto de investigación por muchos profesionales (Ríos, 2003; Sinisi, 2010; Aincow y Echieta, 2011; Rosales, 2015; Plancarte, 2017) por lo que muestra que la indagación en su día supuso interés y en la actualidad sigue manteniendo a muchos profesionales del sector predispuestos a seguir trabajando en la misma línea.

Las barreras y facilitadores han sido identificadas por números autores y estudios durante muchos años (Ainscow y Echeita, 2011; Durán y Giné, 2017; Huguet, 2011; López, 2011; Ríos, 1996, 2009) reconociendo que hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden un aprendizaje de calidad para el alumnado. Pero también se percibe que pese haber dado el paso de reconocer y analizar las barreras existentes, el profesorado no termina de poner todo su empeño para la eliminación o reducción de ellas. En diversos casos se ha visto (Duran y Giné, 2017; Pérez, 2013; Velázquez, 2015; Azorín, 2018; Sánchez-Molina et al. 2021.) que la falta de formación y predisposición del profesorado es una gran barrera para favorecer la inclusión del alumnado. Hemos observado que pese a que se mencione y se crea que la educación actual se encuentra siendo plenamente inclusiva, la realidad nos muestra que estamos en camino de lograrlo, pero lejos de que sea considerada como tal. La realidad apunta a que la falta de formación y la actitud del profesorado son factores determinantes a la hora de fomentar una EF inclusiva, debido a que cuanto mayor formación y predisposición tenga el docente, dispondrá de un mayor número de recursos y estrategias para poder llevarlas a cabo (Santamaría et al., 2016).

Pese a que la EF inclusiva esté avanzando, siendo cada vez más frecuentes y numerosos estudios realizados al respecto, todavía nos quedan muchos retos a los que hacer frente. Como docentes, debemos estar predispuestos a trascender de lo teórico a la práctica real. Así, nuestra investigación tiene la finalidad de analizar las principales barreras de aprendizaje de un grupo concreto y adoptar las estrategias inclusivas necesarias que contribuyan a la participación de todo el alumnado en las clases de EF. Así para Fernández (2014), la formación permanente de los docentes es un aspecto fundamental para desarrollar buenas prácticas inclusivas, y en ellos reside que lo teórico trascienda a lo práctico.

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

El problema planteado en este Trabajo de Fin de Máster está centrado en cómo mejorar la participación inclusiva del alumnado con dificultades en las clases de EF de todo el alumnado. Para ello, se ha realizado un análisis observacional previo a la implementación del proceso de innovación para analizar el grado de participación que tiene el alumnado, con el fin de detectar las barreras que provocan que este estudiante tenga dificultades en su proceso de aprendizaje. Ríos (2009) nos ha hecho reflexionar sobre las diversas estrategias que el docente puede utilizar con el fin de facilitar la participación y la inclusión de todo el alumnado. Opinamos que la reflexión sobre las estrategias inclusivas que el profesorado puede emplear y su compromiso con la inclusión son aspectos que favorecen de manera directa a la participación del alumnado.

A continuación, se recogen los objetivos a conseguir a lo largo de TFM que están centrados en la mejora de la participación de todo el alumnado en las sesiones de EF:

1. Conocer la percepción del alumnado sobre la inclusión en su clase en general y sobre el alumnado con dificultades comunicativas y de aprendizaje en particular.
2. Describir las barreras de aprendizaje existentes en el contexto analizado, para a partir de ahí elaborar una innovación y favorecer el aprendizaje de todo el alumnado atendiendo a sus necesidades individuales.
3. Identificar procesos de reflexión profesional que contemplen escenarios metodológicos que posibiliten la inclusión del alumnado con distintas capacidades.

#### **4. METODOLOGÍA**

Una vez visualizadas las diversas aportaciones que hacen los diferentes autores y autoras, los aspectos más relevantes que hemos tenido en cuenta a la hora de darle un enfoque teórico a nuestra propuesta de innovación y la justificación de la misma, es el momento de plantear el diseño que se ha llevado a cabo. Para ello, en este apartado se presenta la propuesta metodológica utilizada con la que se pretende dar respuesta al problema de innovación. En ella se redacta el enfoque metodológico empleado, las técnicas e instrumentos de recogida de la información y el procedimiento empleado para el análisis de los datos cuantitativos. Además, también se exponen los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas. Por tanto, se hace uso de un diseño multimétodo que combina los datos cuantitativos (mediante un cuestionario) y cualitativos (mediante entrevistas al alumno y a la profesora de EF). La combinación de distintos métodos hace que la información adquirida sea de una mayor validez y fiabilidad. De acuerdo con Anguera et al. (2014) hacer uso de una complementariedad metodológica “aportará resultados relevantes al combinar diferentes aproximaciones al estudio del fenómeno” (p. 127) compensando las debilidades de cada una de las metodologías cuando se hace uso de ellas de forma aislada.

##### **4.1. Participantes**

En esta innovación ha participado una docente de EF y 22 estudiantes de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) 12 chicas y 10 chicos. Tras realizar un análisis observacional se ve que hay diferentes niveles de habilidad motriz y de participación en la que nuestra atención se ha focalizado principalmente en un alumno que proviene de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento). Debido a barreras socioculturales, este alumno presenta dificultades comunicativas y participativas. En general se destaca que el alumnado tiende a tener una actitud positiva frente a la materia. A nivel competencial (cognitivo, motriz, social) nos encontramos con un chico con bajo rendimiento académico. A nivel motriz, se observa que no tiene mucha habilidad ni predisposición a querer mejorar. Y, por último, socialmente no se relaciona con nadie de su clase siendo escasa la participación y la comunicación con sus iguales. Hemos observado que el alumnado no está siendo atendido de la manera más adecuada para que tenga mejoras en su aprendizaje, debido a que tiene un perfil que “no molesta” y pasa desapercibido en clase. Es por ello, que hemos creído oportuno detenernos a analizar sus necesidades y proponer una innovación orientada hacia la mejora de su participación y de las relaciones sociales de todo el alumnado.



## 4.2. Herramientas e instrumentos de recogida de datos

Llegados a este punto es necesario especificar las técnicas que se han empleado para la recogida de los datos y abordar los instrumentos que hemos utilizado.

### 4.2.1. Cuestionario sobre la escala de percepción sobre la inclusión en Educación Física (EPI)

El objetivo de este cuestionario (Anexo 4) es conocer la percepción que tiene el alumno respecto a su participación en EF y la participación de sus compañeros/as desde una perspectiva inclusiva, así como aspectos relacionados con la estrategia inclusiva empleada en el proceso de innovación. Este cuestionario es respondido por el alumnado en dos momentos de la innovación, con el fin de poder constatar si se han producido cambios en la dinámica de las clases a partir de la utilización de estrategias que favorecen la inclusión. El cuestionario está compuesto por 23 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 opciones que ha sido validado previamente por Fernández (2014), considerando su adaptación a las características del caso que nos ocupa en esta innovación.

Llegados a este punto, se expone la estructura dimensional del cuestionario (Tabla 2), señalando las dimensiones y los ítems correspondientes junto a una breve explicación conceptual de cada una de ellas.

**Tabla 2**

*Dimensiones del cuestionario, adaptado de Fernández (2014).*

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	ÍTEMS
<p><b>CLIMA SOCIAL</b></p> <p>Formada por los ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre el clima social general de las clases de EF.</p>	1,4,10,13,18
<p><b>INTERVENCIÓN</b></p> <p>Formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre aquella intervención docente que posibilite la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva.</p>	2,3,7,14,17
<p><b>PARTICIPACIÓN</b></p> <p>Formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre aspectos relacionados con la participación general del alumnado en las clases de EF.</p>	5,6,8,16,20

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	ÍTEMS
<p><b>ACEPTACIÓN</b></p> <p>Formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado en general sobre el grado de aceptación del alumnado con dificultades en la dinámica de las clases de EF, vinculada con su incorporación activa en las tareas prácticas.</p>	9,11,12,15,19
<p><b>HABILIDAD COMUNICATIVA</b></p> <p>Formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre las habilidades comunicativas y su influencia en las relaciones sociales.</p>	21,22,23

El cuestionario está compuesto por 23 ítems con 4 posibles respuestas en base a una escala Likert (totalmente en desacuerdo; en desacuerdo; ni de acuerdo, ni en desacuerdo; de acuerdo; totalmente de acuerdo). Los ítems 21, 22, 23 se encuentran categorizados en una nueva dimensión llamada habilidad comunicativa que no se encuentra en la intervención llevada a cabo por Fernández (2014). El motivo de esta quinta dimensión es debido al interés de querer recabar información respecto a la importancia de las habilidades comunicativas y su impacto en las relaciones sociales que percibe el alumnado.

Los datos obtenidos mediante el cuestionario EPI serán complementados con las entrevistas que se explican más detalladamente en el siguiente apartado.

#### **4.2.2. Las entrevistas**

Al finalizar la SA llevada a cabo en el centro, se ha entrevistado a la profesora de EF y al alumno en cuestión mediante el uso de dos cuestionarios semiestructurados (Anexo 5 y 6) con el objetivo de que ambas personas expresaran su percepción respecto a la estrategia inclusiva empleada en la propuesta de innovación. La entrevista es una técnica directa que nos sirve para recoger datos de carácter personal y de manera intencionada. Las preguntas realizadas fueron previamente seleccionadas, pudiendo variar el orden de las cuestiones en función al desarrollo de la entrevista de tal manera que seguía el equilibrio entre la información que se planteaba y la que se precisaba recoger. Mediante estas dos entrevistas se contribuye a la consecución del tercer objetivo de nuestra propuesta de innovación: “Identificar ... escenarios metodológicos que posibiliten la inclusión del alumnado con distintas capacidades”.

### 4.3. Procedimiento

El procedimiento para seleccionar el curso consistió en observar el grado de inclusión de los diferentes niveles educativos que se tendrían en el proceso de las prácticas. Tras observar la diversidad de grupos, se seleccionó el caso expuesto anteriormente por los motivos ya comentados. Se realizó una reunión con la tutora de prácticas para notificarle la idea de intervenir en dicha clase con el fin de mejorar aspectos relacionados con la participación del alumnado y favorecer la inclusión. Hubo una buena predisposición por parte de la tutora reconociendo que dicho problema también había sido detectado por ella. El interés y compromiso del profesorado ha sido de gran ayuda para poder realizar el proceso de innovación.

Llegados a este punto, podemos decir que la selección del grupo en el que se ha intervenido es de carácter intencional por querer reducir las barreras participativas y favorecer estrategias inclusivas.

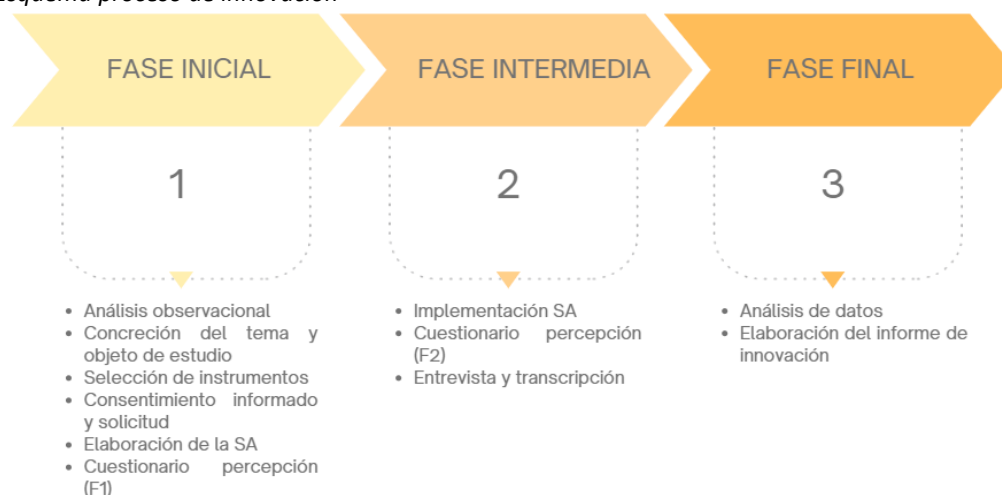
Para cumplir con el compromiso ético (Anexo 1) que debe tener toda investigación, se elaboró el correspondiente protocolo solicitando el permiso al centro para que tuvieran constancia de la intervención que se iba realizar.

### 4.4. Esquema y fases

Como último apartado dentro del diseño metodológico de la propuesta de innovación se presenta a continuación las fases que se han seguido (Figura 5). En cualquier proceso de innovación los tiempos resultan claves para el buen desarrollo de la misma es por ello que se exponen las fases y los pasos seguidos en cada una de ellas.

**Figura 5**

*Esquema proceso de innovación*



#### **4.4.1 Fase inicial**

Esta primera fase está destinada a la concreción del tema y del objeto de estudio. Para ello, antes de comenzar el periodo de prácticas se llevó a cabo un análisis observacional para valorar la participación y las NEAE que tiene el alumnado de un grupo-clase concreto. Una vez detectado el problema, se plantearon los aspectos relevantes que debe tener nuestro marco teórico como base de la que sería después la propuesta de innovación. Además, en esta fase se dio lugar a la selección de los instrumentos para la recogida de datos reflexionando los más convenientes con los tutores del máster.

Para el desarrollo del estudio, se presentó un consentimiento informado al director del centro debido a que los participantes son menores de edad (Anexo 1) y se solicitó al centro el permiso de poder pasar un cuestionario al alumnado (Anexo 2).

Teniendo dichas autorizaciones el alumnado dio respuesta al primer cuestionario, Se elaboró una SA (Anexo 3) que dio por concluida esta primera fase de la investigación, que tenía por objeto conocer la situación inicial del contexto desde una perspectiva inclusiva, así como la percepción inicial del alumnado en relación con aspectos inclusivos.

#### **4.4.2. Fase intermedia**

En la fase intermedia se implementó la SA que tuvo una duración de 6 sesiones. Una vez finalizada la SA el alumnado volvió a responder el cuestionario con el fin de conocer la percepción del alumnado sobre la metodología empleada como estrategia inclusiva. Tras la intervención propuesta se realizaron las entrevistas individuales tanto al alumno en cuestión como a la docente de EF para obtener más información respecto a la percepción acerca de la estrategia inclusiva empleada.

#### **4.4.3. Fase final**

Una vez recogidos los datos necesarios, se procedió a analizar la información de carácter cuantitativa y cualitativa derivada del cuestionario y las entrevistas, respectivamente.

### **4.5. Análisis estadístico de la recogida de datos**

Se procedió con estadística descriptiva media y desviación típica. Para verificar el grado de significación estadística de los ítems del cuestionario, se han comparado las respuestas del cuestionario en la versión previa y posterior a la intervención. Los resultados fueron analizados mediante estadística paramétrica mediante la prueba T de Student comparando la aplicación previa y posterior del cuestionario, estableciendo el nivel de significación  $p < 0,05$ .

## 5. RESULTADOS

En el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos a través de los instrumentos utilizados. Para facilitar la comprensión y lectura de este apartado, se ha organizado en dos bloques analizando primero los datos cuantitativos y después los cualitativos.

Los datos fueron recogidos en tres fases diferentes. El cuestionario de la escala de percepción sobre la inclusión en Educación Física (Anexo 4) fue aplicado antes de comenzar la SA (fase 1). Una vez finalizada la SA el alumnado volvió a realizar el mismo cuestionario para ver la evolución de la percepción en cuanto a aspectos inclusivos tras la implementación de una estrategia inclusiva (fase 2). Por último, se realizaron las entrevistas individuales a la profesora de EF y al alumno en cuestión (fase 3).

**Figura 6**

*Fases de la recogida de datos*



### 5.1. Análisis cuantitativo de los datos: La escala de percepción sobre la inclusión (EPI)

A la hora de hacer uso de un cuestionario es un elemento importante verificar su validez y fiabilidad. Teniendo en cuenta que el cuestionario que aquí se presenta ya ha sido validado con anterioridad se considera válido y fiable. El cuestionario (EPI) fue realizado en dos momentos diferentes con el fin de analizar las diferencias significativas respecto a las respuestas dadas por los estudiantes.

Para observar el grado de significación estadística entre las dimensiones se ha calculado la diferencia de medias para muestras independientes (Tabla 3).

**Tabla 3**

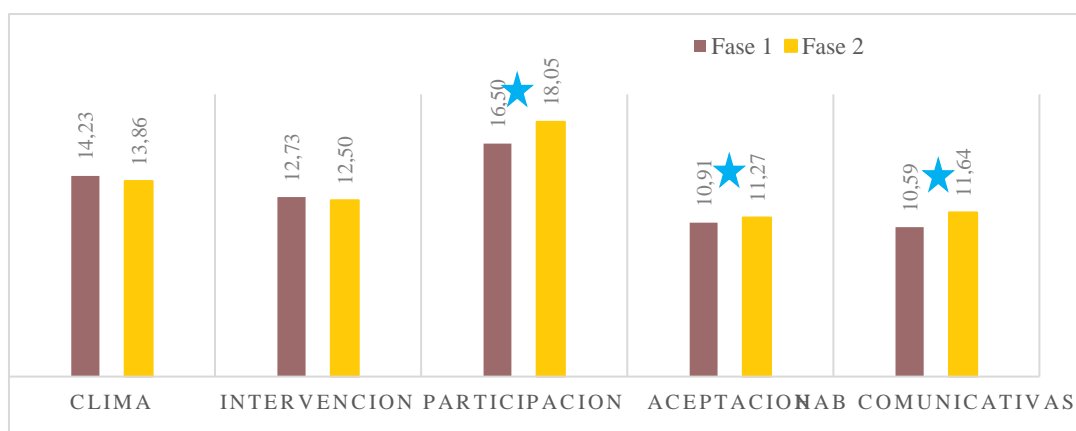
*Estadísticos descriptivos de la muestra considerada y comparación de media realizadas en función de la aplicación previa o posterior del cuestionario EPI*

PRUEBA T DE STUDENT	MEDIA		DESVIACIÓN TÍPICA	
	PRE-SA	POST-SA	PRE-SA	POST-SA
<b>Clima</b>	14,23	13,86	1,07	1,39
<b>Intervención</b>	12,73	12,50	1,83	2,09
<b>Participación</b>	16,50	18,05	1,87	1,53
<b>Aceptación</b>	10,91	11,27	0,97	1,16
<b>Habilidades comunicativas</b>	10,59	11,64	1,53	0,58

A continuación, se presenta de manera gráfica (Figura 7) las dimensiones en la que se puede observar que participación, aceptación y habilidades comunicativas han tenido un leve incremento una vez finalizada la situación de aprendizaje.

**Figura 7**

*Del cuestionario EPI en función de la aplicación previa o posterior a la intervención realizada*



*Nota: Las estrellas hacen referencia a las dimensiones con mayor significación estadística.*

Para analizar los resultados y la representación gráfica que representan la significación estadística de los respectivos ítems analizados, se ha elaborado la Tabla 4 y la Figura 8 en la que se observa significación estadística ( $p < 0,05$ ) en los ítems 5, 18, 20 y 21.

**Tabla 4**

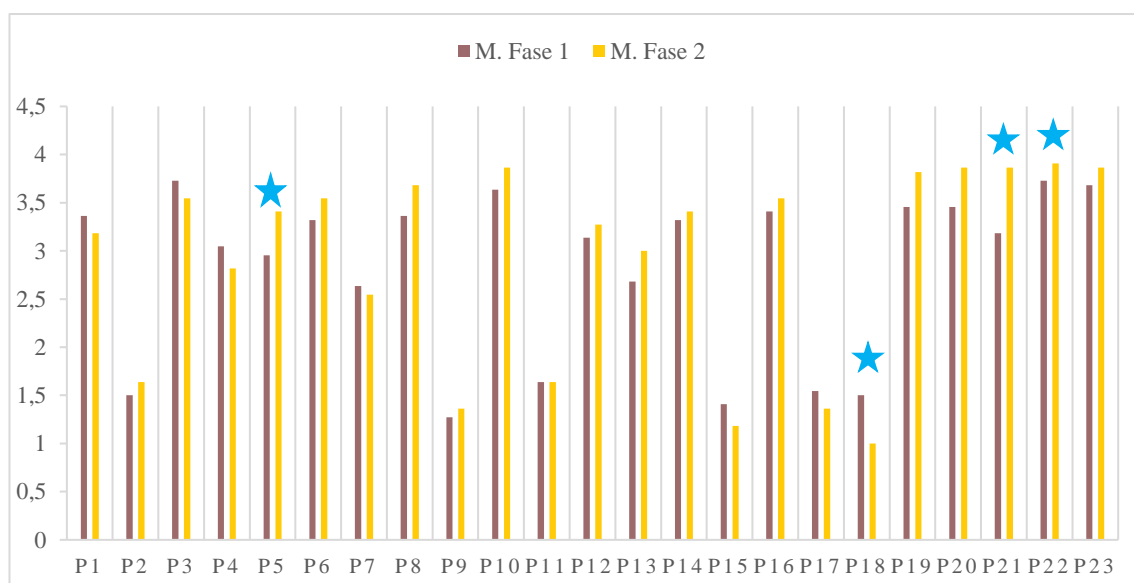
*Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario EPI (adaptado de Fernández, 2014), en función de la aplicación del mismo en su versión previa y posterior*

T de Student		MEDIA		DESVIACIÓN TÍPICA		Sig.
		FASE 1	FASE 2	FASE 1	FASE 2	
P.1.	Clima	3,4	3,2	0,6	0,7	0,
P.2.	Intervención	1,5	1,6	1	1	0,6
P.3.	Intervención	3,7	3,5	0,5	0,6	0,3
P.4.	Clima	3	2,8	0,7	0,7	0,3
P.5.	Participación	3	3,4	0,8	0,8	0
P.6.	Participación	3,3	3,5	0,7	0,6	0,3
P.7.	Intervención	2,6	2,5	1	0,9	0,7
P.8.	Participación	3,4	3,7	0,7	0,6	0,1
P.9.	Aceptación	1,3	1,4	0,7	0,6	0,7
P.10.	Clima	3,6	3,9	0,6	0,4	0,2
P.11.	Aceptación	1,6	1,6	0,5	0,5	1
P.12.	Aceptación	3,1	3,3	0,6	0,6	0,4
P.13.	Clima	2,7	3	0,6	0,4	0,1
P.14.	Intervención	3,3	3,4	0,8	0,9	0,5
P.15.	Aceptación	1,4	1,2	0,7	0,4	0,3
P.16.	Participación	3,4	3,5	0,7	0,7	0,4
P.17.	Intervención	1,5	14	0,9	0,8	0,4
P.18.	Clima	1,5	1	0,8	0	0
P.19.	Aceptación	3,5	3,8	0,9	0,4	0,2
P.20.	Participación	3,5	3,9	0,6	0,4	0

P.21.	Habilidades comunicativas	3,2	3,9	0,9	0,4	0
P.22.	Habilidades comunicativas	3,7	3,9	0,5	0,3	0,1
P.23.	Habilidades comunicativas	3,7	3,9	0,5	0,4	0,2

**Figura 8**

*Gráfico de los resultados T de Student de muestras relacionadas*



*Nota: Las estrellas azules hacen referencia a los ítems con mayor significación estadística.*

Teniendo en cuenta las dimensiones consideradas, se muestra en la figura 9 su relación con los ítems que presentan una mayor significación estadística:

**Figura 9**

*Relación de ítems con mayor significación estadística dentro de cada dimensión, teniendo en cuenta las dos fases de la investigación*





Una vez detectados los ítems con mayor significación, se exponen las frecuencias y porcentajes comparados de los ítems, teniendo en consideración las dimensiones y las fases de la propuesta de innovación.

## CLIMA SOCIAL

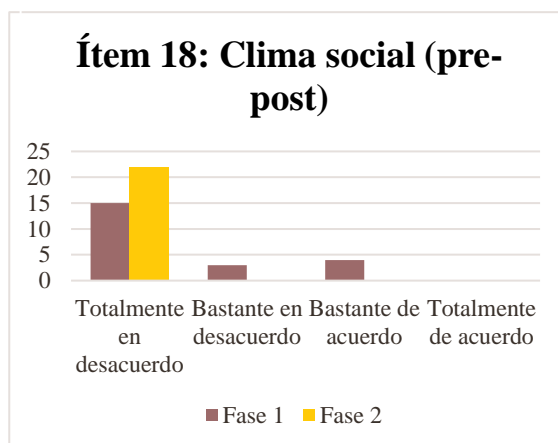
**Tabla 5**

*Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 18 de la EPI*

ÍTEM 18	Frecuencia		Porcentaje	
	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2
Totalmente en desacuerdo	15	22	68%	100%
Bastante en desacuerdo	3	0	14%	0%
Bastante de acuerdo	4	0	18%	0%
Totalmente de acuerdo	0	0	0%	0%

**Figura 10**

*Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 18 de la EPI*



**Comentario del ítem 18:** Ante la pregunta “Creo que no colaboro lo suficiente para que estudiantes con dificultades comunicativas puedan participar de forma activa en las clases de Educación Física” en un inicio el 82% del alumnado se muestra en desacuerdo con el ítem expuesto. Tras la implementación de la SA, el 100% se posiciona totalmente en desacuerdo con cuestionado. Esto muestra que el clima social del grupo ha tenido una mejoría en la que se ha percibido mayor colaboración entre sus iguales.

## PARTICIPACIÓN

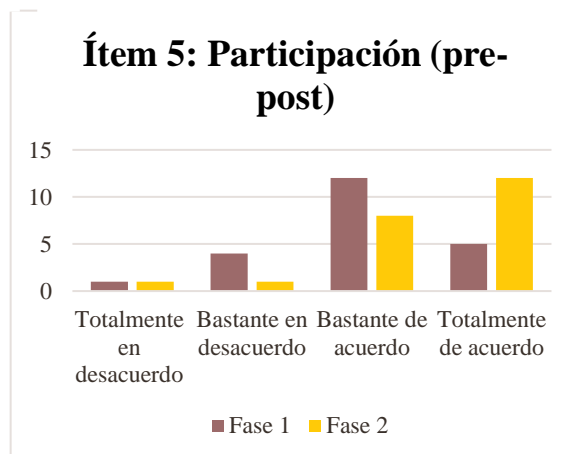
**Tabla 6**

*Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 5 de la EPI*

ÍTEM 5	Frecuencia		Porcentaje	
	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2
Totalmente en desacuerdo	1	1	5%	5%
Bastante en desacuerdo	4	1	18%	5%
Bastante de acuerdo	12	8	54%	36%
Totalmente de acuerdo	5	12	23%	54%

**Figura 11**

*Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 5 de la EPI*



**Comentario del ítem 5:** Respecto a la cuestión “Siempre estoy dispuesto a colaborar ayudando al alumnado con dificultades para que puedan participar en los juegos y/o tareas que se propongan en la clase de Educación Física” los datos destacan que hay un leve incremento hacia estar de acuerdo respecto a colaborar con sus iguales para que todos puedan participar en las clases de educación física (77% del alumnado en la fase 1 frente al 90% en la fase 2). Esta mejoría posiblemente haya sido dada debido a que ha sido esencial la colaboración de cada uno de los integrantes del equipo para alcanzar objetivos comunes. Por tanto, el empeño por querer hacer partícipe a todo el grupo en la fase post de la SA ha sido incrementada.

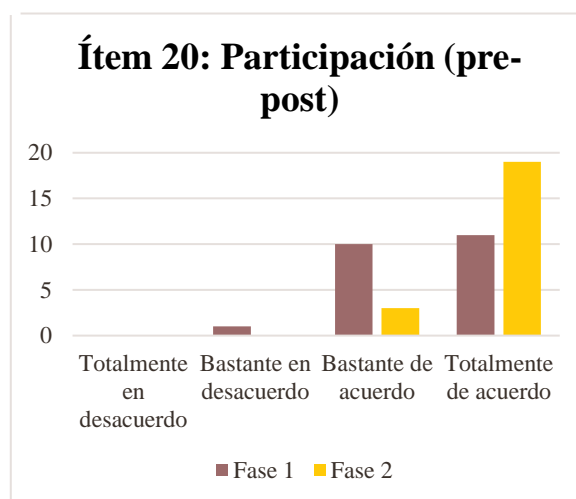
**Tabla 7**

Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 20 de la EPI

ÍTEM 20	Frecuencia		Porcentaje	
	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2
Totalmente en desacuerdo	0	0	0%	0%
Bastante en desacuerdo	1	0	5%	0%
Bastante de acuerdo	10	3	45%	14%
Totalmente de acuerdo	11	19	50%	86%

**Figura 12**

Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 20 de la EPI



**Comentario del ítem 20:** Respecto a la cuestión “Pienso que en las clases de Educación Física se favorece la participación activa del alumnado, independientemente de sus posibilidades” se observa que hay una tendencia favorable tras la intervención de la docente tras recurrir al uso de una metodología que favorece la participación de todo el alumnado independientemente de sus posibilidades. Todo el alumnado se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo frente a la cuestión tras la realización de la SA.

## HABILIDADES COMUNICATIVAS

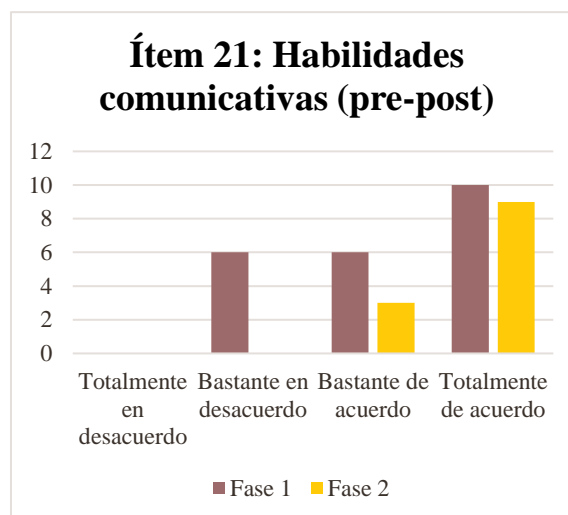
Tabla 8

Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 21 de la EPI

ÍTEM 21	Frecuencia		Porcentaje	
	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2
Totalmente en desacuerdo	0	0	0%	0%
Bastante en desacuerdo	6	0	27%	0%
Bastante de acuerdo	6	3	27%	14%
Totalmente de acuerdo	10	19	46%	86%

Figura 13

Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 21 de la EPI



**Comentario del ítem 21:** Respecto a la cuestión “Las habilidades comunicativas permiten mantener unas relaciones sociales positivas” existe un incremento importante hacia el acuerdo con esta afirmación (73% en la fase 1 frente al 100% en la fase 2).

### 5.2. Análisis cualitativo de los datos: Entrevistas

En este apartado se recoge la información obtenida a través de **la entrevista realizada** al alumno en cuestión y a la profesora de EF.

#### 5.2.1 Entrevista al alumno

Ante la problemática de la baja participación e interacción del alumno, se ha detectado que su grado de participación ha sido mayor y mejor tras aplicar la SA con la metodología de aprendizaje cooperativo.

*Si, mi participación ha sido mayor. He participado más con mi grupo porque todos teníamos algo que hacer.*

*Mi participación ha sido mejor porque me indican que tengo que hacer.*

Respecto al interés de querer saber la razón por la que prefiere el trabajo cooperativo frente al individual, su sensación respecto a la acogida por sus iguales y su interacción podemos decir que la estrategia utilizada contribuye de manera favorable en la participación.

*Prefiero trabajar con gente. Porque me ayudan. Me he sentido igual de acogido que siempre pero no he hablado mucho, he hecho lo que me decían. Me gustan más las clases cuando hay interacción.*

A modo de reflexión podemos decir que tras la intervención realizada la metodología cooperativa como estrategia inclusiva ha dado su fruto debido a que la participación del sujeto en cuestión ha aumentado y su percepción ha sido mejor que en otras sesiones.

### **5.2.2. Entrevista a la docente de EF**

En relación con la entrevista realizada a la docente de EF en relación con la metodología empleada como herramienta inclusiva, sus respuestas fueron las siguientes.

La profesora de EF reconoce que el trabajo en grupo favorece la inclusión y aumenta el grado de participación y motivación del alumnado.

*Saber que el resultado del equipo depende en parte de tu acción, hace que el alumnado se esfuerce por contribuir al logro del equipo. El trabajo cooperativo ayuda a que el alumnado con menor habilidad motriz, condicional o motivacional sienta que entre todos es posible lograr un buen resultado y se sienta copartícipe en caso de un buen resultado y aliviado (mayor anonimato) en caso de un peor logro.*

*La motivación y el grado de participación aumenta, además de contribuir positivamente en aspectos como la percepción de pertenencia al grupo, integración en el mismo, tan importante en estas edades.*

La docente de EF ha detectado una correcta transferencia en relación con las ayudas y la colaboración entre el alumnado en las sesiones.

*En general creo que el alumnado ayuda a los compañeros con más dificultades, pero evidentemente si ayudando, además consigues mejores resultados para ti, las posibilidades de crear un marco de acciones de ayuda, es mayor.*

El uso de la metodología cooperativa favorece la inclusión. Ante la problemática encontrada en clase y la elección de esta herramienta como ayuda a favorecer la inclusión podemos decir que la docente se muestra a favor de hacer uso de ella, señalando a su vez la importancia de hacer uso de otras metodologías.

*Haría uso dependiendo del contenido y del momento. Aunque también utilizaría metodologías en las que pueda observar el nivel de desempeño individual de cada alumno. Creo que colaborar enseña muchos valores y es una herramienta muy interesante, para el desarrollo de habilidades necesarias para el trabajo en equipo, pero también es necesario valorar el grado de desempeño motriz, condicional y expresivo individual, ya que también en nuestra materia hay alumnos que estudian más (entrenan y practican deporte o actividad física de forma regular) o han nacido con habilidades para nuestra materia y hay alumnos que estudian menos (no entrenan ni practican deporte).*

Las respuestas obtenidas por parte de la docente de EF nos han servido para afirmar conocer la percepción de ella tras herramienta utilizada. Viendo las respuestas podemos decir que los resultados obtenidos en el cuestionario EPI y las entrevistas tanto al alumno en cuestión como a la profesora siguen la misma dirección y es que el aprendizaje cooperativo ayuda, motiva y aumenta la participación del alumnado.

## **6. DISCUSIÓN**

En este apartado se propone una reflexión argumentada a modo de discusión en la que se vuelve a hacer mención a los objetivos a conseguir en páginas anteriores con el fin de plasmar la consecución de ellas. Para ello, además de hacer alusión a dichos objetivos, se retoman algunos de los autores mencionados en el marco teórico como apoyo a nuestra discusión.

A nivel legislativo, de acuerdo con Escarbajal et al. (2012) la inclusión está presente. Por ello podemos decir que la educación se encuentra en un momento en el que se cataloga como inclusiva y por ello, la comunidad educativa y cada profesorado en su materia, debemos de atender a la diversidad del alumnado. Coincidimos con Hernández et al. (2011) cuando plantea que el profesorado debe ser quien detecte las necesidades de su alumnado para que pueda aplicar los procedimientos didácticos de inclusión en sus clases (). Pero la realidad es que, pese a que las leyes y los decretos promuevan una reflexión acerca de la necesidad de crear una EF inclusiva, la inclusión en la realidad de las clases de EF en la ESO es aún una asignatura pendiente. Esto puede ser debido a la falta de experiencia, falta de preparación académica o la falta de implicación por el alumnado. De acuerdo con lo mencionado por Flores et al. (2014), los déficits formativos del profesorado suelen ser la principal causa de no saber qué hacer ante la diversidad del alumnado. Si recordamos el planteamiento y la situación del

problema, tras la detección de la baja participación en las sesiones del alumno debido a dificultades comunicativas con sus iguales, se ha querido indagar acerca de cómo mejorar su participación y en consecuencia su inclusión en las sesiones. Uno de los objetivos a conseguir ha sido que este alumno mejore su participación en la dinámica de las clases, como así se ha constatado en los resultados de este estudio.

Todo profesional comprometido con su labor debería querer mejorar su manera de intervenir en su materia. Un aspecto que nos ha inquietado desde el primer momento fue buscar la mejor manera para provocar un cambio en la participación del alumnado en general y del alumno en cuestión.

Debido a que venimos de una EF en el que el profesorado durante muchos años no se ha detenido a buscar y plantear medios para hacer partícipe al alumnado menos activo, esto ha supuesto que actualmente haya profesorado que no sepa cómo actuar frente a este tipo de alumnado, no sabiendo que adaptaciones realizar, ni cómo conseguir que dicho alumnado se incluya entre las actividades. Estas situaciones pueden provocar cierta intranquilidad al docente de EF, que manifiestan la necesidad de adquirir los conocimientos y recursos didácticos que no poseen (Pérez, 2013). Recibir formación y asesoramiento respecto a la intervención del docente en el aula, hará que el profesorado se sienta más seguro a la hora de introducir modificaciones en sus clases para favorecer la inclusión (Azorín, 2018). Mientras que el profesorado no se forme y su predisposición sea no mirar al grupo de alumnado cuya participación, motivación y aprendizaje sea menor que el del resto de la clase, se seguirá contribuyendo a que muchos estudiantes finalicen la ESO habiendo sido desatendidos, como es el caso seleccionado.

En este sentido, durante la elaboración de este trabajo hemos reflexionado acerca de que por mucho que la educación actualmente sea considerada inclusiva, no siempre lo teórico trasciende a lo práctico (Hernández et al., 2011). Por todo lo mencionado, y de acuerdo con Fernández (2014), se debe reflexionar de manera crítica sobre la práctica educativa para poder aplicar las estrategias didácticas que faciliten la inclusión. Mientras los docentes sigan atendiendo de la misma manera a todo el grupo, sin analizar las necesidades existentes y creyendo que para hacer uso de estrategias inclusivas no se debe haber un diagnóstico previo del alumnado, no se estará creando una EF plenamente inclusiva. La inclusión debe ser para todos los sujetos y no solo para el grupo de alumnado que se encuentra excluido (Torres, 2011; Durán y Giné, 2017). Por ello, consideramos que es necesario reflexionar críticamente sobre la práctica educativa para posibilitar la adopción de estrategias que faciliten la inclusión.

A continuación, se retoman los objetivos planteados durante el TFM y la manera de contribuir en ellas.

El primer objetivo planteado fue el siguiente: *Conocer la percepción del alumnado sobre la inclusión en su clase en general y sobre el alumnado con dificultades comunicativas y de aprendizaje en particular*. A dicho objetivo se le ha dado respuesta mediante el cuestionario EPI cuyas preguntas iban enfocadas a analizar el grado de inclusión existente en el grupo seleccionado queriendo indagar en particular, la percepción del alumnado en cuanto a tener en su grupo a personas que presenten dificultades comunicativas y de aprendizaje y producir cambios.

Apreciamos que con la aplicación del cuestionario hemos conocido la percepción que el alumnado tiene acerca de la inclusión en su clase. Los resultados de la EPI aplicado en las dos fases de la innovación señalan diferencias significativas ( $P=0.000$ ) en los ítems 5,18,20 y 21. Fernández (2014) señala que los resultados del cuestionario de opinión (EPI) le permitieron conocer detalles del cambio didáctico y en nuestra intervención podemos decir que al igual que el autor señalado, hemos podido observar principalmente mejoras en participación, clima social y las habilidades comunicativas tras la intervención docente.

Tras la intervención docente en la fase B (fase final) al igual que Fernández (2014) en su investigación, en nuestro caso también se confirma que las dimensiones de aceptación y participación ha mejorado. En nuestra intervención se confirma lo que señalan los autores Velázquez (2015) y Jonshon et al. (1999), y es que hemos visto que, tras emplear la metodología cooperativa, el alumnado se siente más aceptado debido a que la participación de cada uno de los integrantes del equipo importa de igual manera que el del resto. Además, el hecho de tener que asumir un rol favorece la responsabilidad individual, haciendo al alumnado consciente de que su trabajo es igual de importante que el del resto y que no será posible que el grupo alcance el objetivo si alguno de los componentes no realiza su función. Asimismo, el alumno de PMAR, reconoció en la entrevista como su percepción hacia la participación había mejorado. La entrevista con la profesora de EF del centro confirmó también que el uso de la metodología cooperativa como herramienta inclusiva aumenta el grado de participación y de motivación, y remarcó que todo ello contribuye de manera positiva en aspectos relacionado con la percepción de pertenencia al grupo y sentirse incluido, cuestiones relevantes, sobre todo en estas edades. Nuestros resultados muestran que se ven mejoras en cuanto la participación de todo el alumnado (ítem 5 y 20) debido a que tras la intervención el alumnado opina que su colaboración para hacer partícipe al resto de

compañeros ha aumentado y que en educación física se favorece la participación activa de todo el grupo. Hemos visto que como confirma Velázquez, (2015) hacer uso de la metodología cooperativa es un recurso potente para promover el aprendizaje motor, el desarrollo de la conducta social y la inclusión favorecer la inclusión del alumnado.

Durante la SA, hemos querido favorecer la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal asumiendo cada estudiante el rol asignado y la búsqueda de la interacción estimuladora promoviendo el éxito personal y el de los demás (Jonshon et al. 1999). Todo ello ha contribuido de manera positiva y en consecuencia la participación del alumnado ha sido mejorada. Además, emplear esta metodología ha favorecido a que todo el alumnado se mantuviera activo, participativo y motivado. Los resultados de Fernández (2014) coinciden con los nuestros y es que el reto de mejorar la participación inclusiva del alumnado se ve confirmada con el incremento de participación inclusiva del alumnado en la fase final respecto a la inicial. La razón por la que la participación del alumnado haya sido incrementada ha sido a raíz de la estrategia que el docente ha utilizado para hacer posible la inclusión en su práctica educativa.

Como docentes no nos cabe duda de que todo el alumnado es capaz de participar de manera activa en las clases de EF siempre y cuando se detecten las necesidades del grupo-clase y se propongan actividades adecuadas al nivel del alumnado, realizando las adaptaciones o haciendo uso de las estrategias necesarias. Stainback y Stainback (1999) mencionan que el alumnado con dificultades puede participar de manera activa en las sesiones de EF, y en nuestro caso el alumnado se posiciona a favor de la conclusión sacada por los autores mencionados. Esto que acabamos de mencionar se justifica con los resultados obtenidos en el ítem 5 debido a que en la fase b (fase final) una mayor cantidad de alumnado cree que ayuda más al alumnado con dificultades en las clases de EF.

Respecto al clima social en la fase B (fase final) la dimensión ha tenido un pequeño descenso, hay un aspecto muy destacable que es que el alumnado siente que ha colaborado más para que los componentes de su equipo puedan participar de forma activa en clases de EF. Tal y como muestran en su estudio Ghaith, et al. (2007), las relaciones interpersonales se han visto favorecidas haciendo uso de la metodología cooperativa. En nuestro caso se confirma la misma conclusión de los autores señalados debido a que el alumno con dificultades comunicativas indicaba en la entrevista que con las indicaciones de sus iguales su participación era mayor y que prefiere el trabajo cooperativo frente al individual, justificando su respuesta con un “porque me ayudan”.



En cuanto a la dimensión de las habilidades comunicativas se han visto incrementadas tras la intervención docente, siendo mayor la comunicación entre el alumnado y, de acuerdo con Mosquera et al. (2018), esto contribuye a una mejora en la interacción social y los factores afectivos. A su vez, los autores señalados dicen que ante situaciones como la expuesta en nuestro caso, la falta de implicación, reacción o la no retroalimentación hará que el aprendizaje que obtiene el alumnado pueda verse afectada. En relación con el ítem 21 que hace referencia a la dimensión de las habilidades comunicativas, el aprendizaje cooperativo, además de aportar beneficios a nivel participativo, motivacional y en el clima del aula, de acuerdo con Adela et al. (2021) también contribuye de manera positiva a que el alumnado obtenga mejoras socioafectivas y emocionales que intervienen en el desarrollo de su personalidad. Todo ello ayuda de manera directa a la mejora de las habilidades comunicativas entre los iguales.

Por último, se destaca que la dimensión de intervención en la fase B ha tenido un leve descenso. El resto de las dimensiones han tenido mejoras y han sido fruto de la intervención aplicada por el docente, por tanto, no podemos decir que el planteamiento utilizado haya sido incorrecto. El bajo número de alumnado y las posibles respuestas contestadas sin mucha implicación han podido ser factores que hayan descendido los valores en la fase B (fase final).

Respecto al segundo objetivo, este señalaba lo siguiente: *Describir las barreras de aprendizaje existentes en el contexto analizado, para a partir de ahí elaborar una intervención y favorecer el aprendizaje de todo el alumnado atendiendo a sus necesidades individuales.* Para dar respuesta a este objetivo se indagó acerca de las diversas barreras existentes que limitan el aprendizaje del alumnado posicionándonos completamente de acuerdo con López (2011) que señala que para hablar de educación inclusiva hay que detenerse a analizar las barreras que condicionan el proceso de aprendizaje del alumnado. Para ser conscientes de las barreras existentes en un grupo, como indican Echeita y Ainscow (2011) tiene que salir del docente el querer detenerse y reconocerlas. En nuestro caso, tras realizar un análisis previo del contexto se detectó que las barreras existentes en nuestro grupo estaban dentro de las categorías reconocidas por Ríos (2009) como condicionantes sociales y condicionantes el propio alumnado presenta. En diversos casos, el profesorado tiende a adaptar las sesiones únicamente cuando las necesidades del alumnado son diagnosticadas y tener una mirada inclusiva requiere pensar en todo el alumnado y no solo en aquellos que aparentemente presentan mayores necesidades. Como se ha podido observar el alumnado en cuestión y el grupo en general no presentaba indicios de tener que hacer uso de una estrategia inclusiva. Pero se debe destacar que en todas las clases hay algún aspecto donde se requiere intervenir. Para ello el primer paso lo tiene que dar el docente, observando las necesidades que el grupo-

clase demanda. Este alumno como otros/as muchos/as finalizan su trayectoria educativa no habiendo sido atendidos debido a la falta de contar con un profesorado cuya mirada inclusiva además de lo teórico trascienda a lo práctico.

Como tercer objetivo se recoge *Identificar procesos de reflexión profesional que contemplen escenarios metodológicos que posibiliten la inclusión del alumnado con distintas capacidades* que ha sido respondida mediante la intervención planteada. Para ello, es necesario que el profesorado se detenga a analizar las necesidades individuales demandadas en su grupo y buscar las estrategias más oportunas para favorecer la inclusión en su clase. El docente debe ofrecer un modelo didáctico inclusivo en el que predomine una enseñanza de calidad para que su alumnado obtenga un aprendizaje de calidad (Fernández, 2014). En nuestro caso se ha querido favorecer la participación efectiva de todo el alumnado y en concreto del alumno con dificultades comunicativas y de aprendizaje. Tras la reflexión y la indagación respecto a las estrategias que favorecen la inclusión, nuestra propuesta se basa en la estrategia de aprendizaje cooperativo propuesta por Ríos (2009) para favorecer la inclusión de todo el grupo de alumnado. Tras los datos obtenidos con el cuestionario EPI, el alumnado opina que el grado de participación y de comunicación aumenta cuando las sesiones están enfocadas a trabajar de manera cooperativa para la consecución de un objetivo grupal. Además, también se destaca que cuanto mayor comunicación más positivas son las relaciones sociales que se establecen y esta idea es afirmada por Jonhson et al. (1999) que indican que dicha metodología contribuye en las relaciones positivas entre sus iguales. Por lo que hemos podido constatar que el uso del aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva aporta una mejoría en el aprendizaje de todo el alumnado y beneficia al desarrollo integral del alumnado, proporcionando desarrollo social, psicológico y cognitivo en el alumnado.

Como último aspecto a destacar, opinamos que para que se dé una enseñanza de calidad, el profesorado no se puede quedar estancado en su proceso de enseñanza y eso supone obtener una formación permanente en la que se ofrezca orientación y recursos para hacer de la enseñanza lo más inclusiva posible. Las aulas están llenas de diversidad y esto supone al docente enfrentarse a continuos retos. Para hacer frente de la mejor manera posible, es necesario que el profesorado reflexione sobre la formación que tiene e indagar acerca de cómo puede hacer para mejorar la inclusión en su clase.

## 7. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la discusión de los resultados de la investigación, llegamos a las siguientes conclusiones.

- Se produce una mejora respecto a la participación inclusiva del alumnado en las clases de EF tras la implementación de la metodología del aprendizaje cooperativo.
- El uso del aprendizaje cooperativo contribuye a la mejora del desarrollo personal del alumnado. Habiendo una transferencia positiva respecto a que cuanto mayor comunicación, más positivas son las relaciones sociales establecidas en el grupo.
- Pese a que el sistema educativo sea considerado inclusivo, aún queda recorrido para que lo teórico trascienda de manera completa a lo práctico. La formación continua del docente es un factor esencial para mejorar las prácticas inclusivas.
- El grado de participación y motivación del alumno de PMAR se ha visto mejorada, por lo que se manifiesta que la implicación docente es un factor clave para favorecer la inclusión y provocar mejoras en el aprendizaje.
- Por último, la inclusión no supone adaptar y utilizar estrategias únicamente con el alumnado con diagnóstico. Adoptar una mirada inclusiva requiere atender las diferencias individuales de todo el alumnado.

## 8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

En este apartado hace referencia a las limitaciones encontradas tras la elaboración del trabajo y una pequeña reflexión sobre las perspectivas.

Respecto a las limitaciones destacamos que debido a la duración de la innovación los datos obtenidos no tienen un gran valor riguroso. Sería conveniente emplear la metodología utilizada durante más sesiones para poder realizar un análisis más exhaustivo. Además, la idea principal era detectar algún caso que requiriese tener que adoptar criterios de intervención a lo largo de las sesiones y en cada una de las actividades. Debido a que en los grupos donde se realizaron las prácticas no hubo ningún caso con diagnóstico previo, tuvimos que tener una mirada aún más inclusiva. Esto ha favorecido para reflexionar acerca de que en todas las clases hay una demanda de realizar adaptaciones, y que favorecer una EF inclusiva no supone adaptar las actividades al alumnado con un diagnóstico previo, sino a tener en cuenta las individualidades y necesidades de cada uno/a. Por último, se destaca que el número de instrumentos es escaso debido a que la idea era tener grabaciones que nos permitieran comparar y analizar con mayor rigor la evolución de la participación del alumnado antes de la

innovación y después de emplearla. Debido a que el centro no aceptó la idea de grabar diversas secuencias, no queda constancia de la mejora de la participación que ha habido.

De cara a futuras líneas de investigación, sería interesante implementar el aprendizaje cooperativo en más de una SA para tener una investigación más longitudinal e indagar acerca de la opinión del equipo docente que interviene con este grupo clase respecto a los efectos que puede tener el uso del aprendizaje cooperativo como recurso para mejorar el bienestar personal y el ajuste social del del alumnado.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., y Echeita Sarrionandia, G. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo (Trujillo)*, 12, 26-46. <https://bit.ly/2Xlq7OA>
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M. y Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130. <https://bit.ly/3HKaOwV>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://bit.ly/3nbdSZ7>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd edn). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12. <https://bit.ly/3HsSTdM>
- Decreto 25/2018 [con fuerza de ley]. *Por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias*. 6 de marzo de 2018, pp. 7805- 7820.
- Decreto 83 de 2016 [con fuerza de ley]. *Por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. 15 de junio de 2016. D.O. Nº. 136.
- Duran Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamérica de educación inclusiva*, 5(2), 156-177. <https://bit.ly/2WNVbzW>
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión. Forum Aragón*, 22, 28-31. <https://bit.ly/2PdxKLp>
- Escarbajal, A., Mirete A.B., Maquiñón, J.J., Izquierdo, T. López, J.I, Orcajda, N., Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144. <https://bit.ly/3nttbG6>
- Fernández Cabrera, J., Rosa Sánchez, C., Jiménez, F., Navarro, V., y Anguera Argilaga, M. (2012). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva

en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 67-73.  
<https://bit.ly/3aUGMtK>

Fernández, M. (2014). *Influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la materia de educación física: un doble estudio de casos múltiples en la educación secundaria obligatoria*. [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional - Universidad de La Laguna.

Flores, G., Prat, M. & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199. <https://bit.ly/3bnojWV>

García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de educación inclusiva*, 14(2), 254-266.  
<https://bit.ly/3MSAMiw>

Garzón, P., Calvo, M<sup>a</sup>. I y Orgaz, M<sup>a</sup>. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://bit.ly/2IKV7WR>

Ghaith, G. M., Shaaban, K. A., y Harkous, S. A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*, 35(2), 229-240.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.11.003>

Hernández, F. J., Casammort, J., Bofill, A., Niort, J. y Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (103), 24-30. <https://bit.ly/3A7436y>

Huguet, D. (2011). Estrategias inclusivas en Educación Física. *Didáctica de la Educación Física*, p. 83-103. Barcelona: Graó.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *Cooperatiae Learning in the Classroom*. Paidós. <https://bit.ly/2H7NCLr>

Ley Orgánica 1 de 1990. De Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990. D.O. Nº. 238.

Ley Orgánica 10 de 2002. De Calidad de la Educación. 24 de diciembre de 2002. D.O. Nº. 307.  
 Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 04 de mayo de 2006. D.O. Nº. 106.

- Ley Orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. D.O. Nº. 340.
- Ley Orgánica 8 de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. 20 de diciembre de 2013. D.O. Nº. 295.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. <https://bit.ly/3O24DGB>
- Medin, M. (2018). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].
- Mosquera, M. I., Velasco, K. S., y Cruz, E. F. (2018). Competencias, estrategias y habilidades comunicativas: un reto para la educación. En E.J. Ordoñez, *Discapacidad e inclusión en la educación universitaria* (pp. 76-112). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://bit.ly/3HU5eI5>
- Muntaner Guasp, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*.
- Muntaner Guasp, J., Rosselló Ramón, M., y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 34(1 Marzo), 31. <https://bit.ly/3NTu9hf>
- Pérez, Á. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 2(18), 81-92. <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92>
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226. <https://bit.ly/2VZ2X4U>
- Puigdemívol, I. (2014). La inclusión: aproximación conceptual. En Ríos, M., Sánchez, P. y Carol, N. (2014). *La inclusión en la actividad física y deportiva*, p. 5-19. Barcelona. Paidotribo.
- Ríos, M. (1996). La Educación Física y las necesidades educativas especiales. *Aula Comunidad*, 8.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Paidotribo.

- 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 Educación Física Y El Deporte*, (9), 83-114. <https://bit.ly/3tlpPJM>
- Rosales, M. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1, (2), 14-24. <https://bit.ly/3n2fFzZ>
- Sánchez Molina, Adela, Irene González Martí, and Andrea Hernández Martínez. "Percepción Del Profesorado De Educación Física Sobre El Aprendizaje Cooperativo Y Su Relación Con La Inteligencia Emocional. *Retos*, 41, 735-45. <https://bit.ly/3OvskH4>
- Santamaría, R. S., Sanchis, L. R., Puchalt, J. M., Ros, C. R., y Ruiz, J. M. (2016). Inclusión en las aulas de Educación Física. Estudio de casos. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 496-514. <https://bit.ly/3zlTark>
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14. <https://bit.ly/3MSbmla>
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. <https://bit.ly/3xpSIAQ>
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89. <https://bit.ly/3N39yFY>
- UNESCO. (2009). Defining an Inclusive Education Agenda: Reflexions around the 48th. session of the International Conference on Education. Ginebra, International Bureau of Education.
- Velázquez Callado, Carlos. (2015). "Aprendizaje Cooperativo En Educación Física: Estado De La Cuestión Y Propuesta De Intervención." *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación* 28, 234-39. <https://bit.ly/2X9UMbr>
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/3QWe2S3>



## 10. ANEXOS

### Anexo 1. Consentimiento de las familias

#### **PARTICIPACIÓN EN PROYECTO INNOVACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: CONSENTIMIENTO PADRES/MADRES**

Yo: \_\_\_\_\_, padre/madre/tutor-a del alumno-a: \_\_\_\_\_, con DNI: \_\_\_\_\_, doy el consentimiento para que mi hijo-a participe en un proyecto de innovación, que se llevará a cabo en el curso de 4º de la ESO del IES VIERA Y CLAVIJO. El objetivo de este proyecto es el de mejorar la participación activa de todo el alumnado, independientemente de sus posibilidades o limitaciones, a partir de una reflexión crítica sobre nuestra práctica educativa. Creemos que la Educación Física constituye un medio fundamental en el proceso de desarrollo integral de la personalidad y que, por tanto, debemos procurar que todo el alumnado desarrolle las capacidades que de la misma se deriven, con el fin de poder mejorar tanto su autonomía personal como su adaptación al entorno sociocultural.

Tanto el análisis de la información recogida a través de un cuestionario como los posibles resultados y conclusiones serán de absoluta confidencialidad; constituyendo, en su caso, herramientas que nos permitirán analizar mejor nuestra práctica con el fin de mejorarla, si es posible. Pretendemos que esta experiencia nos ayude a verificar el potencial educativo que presenta el área de Educación Física para afrontar valores tan necesarios en nuestra sociedad como son: la solidaridad, la participación, el respeto y la tolerancia, la convivencia..., y que se aporte un granito de arena a la conciencia general sobre estas cuestiones.

Agradeciendo su colaboración y estando a su disposición por si desean realizar cualquier consulta, reciban un cordial saludo.

San Cristóbal de La Laguna, a 18 de abril de 2022

EL PADRE/LA MADRE/TUTOR-A

Fdo: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2. Permiso del centro**

SR. DIRECTOR DEL IES VIERA Y CLAVIJO:

Maialen Artiach Arriolabengoa, alumna en prácticas del Máster en Formación del Profesorado (Universidad de La Laguna), quiero estudiar la relación del alumnado para mejorar las relaciones interpersonales.

Agradeciendo de antemano su colaboración y esperando que este trabajo pueda ayudar a mejorar las estrategias docentes para mejorar la atención a la diversidad en clases de EF, solicito su autorización para:

- Que durante el presente curso escolar 2021-2022 se llevará a cabo la fase de intervención práctica correspondiente al Trabajo Fin de Máster titulado: “Hacia una EF inclusiva: eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje”.
- Que una vez consultado con el Profesorado del Dpto. de Educación Física del IES VIERA Y CLAVIJO, sobre la posibilidad de llevar a cabo esta intervención en el Centro, dicho profesorado ha mostrado interés sobre la posibilidad de participar.
- Que el IES reúne las condiciones necesarias para que esta experiencia pueda realizarse.
- Que el objetivo fundamental de esta investigación se centrará en la búsqueda y aplicación de estrategias de intervención docente que posibiliten la integración e inclusión del alumnado con escasa participación y comunicación con sus compañeros en la dinámica de trabajo general en el Área de Educación Física. Se aplicará la metodología cooperativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esperemos que esta experiencia pueda ayudar al resto de profesionales del área en su proceso de atención a la diversidad.

Por lo que solicito permiso para poder realizar la fase de intervención práctica de la innovación que se realizará del 2 al 20 de mayo, que incluye la observación sistemática y el análisis de datos obtenidos de un cuestionario. Es importante señalar que, en cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, toda la información que se obtenga será utilizada exclusivamente para la consecución de los objetivos del proyecto de investigación, siendo los datos ANÓNIMOS, no existiendo ninguna forma posible de identificar la persona que ha rellenado los cuestionarios.

San Cristóbal de La Laguna, a 18 de abril de 2022

Fdo: Maialen Artiach Arriolabengoa

### Anexo 3. Situación de Aprendizaje

7	3º Trimestre	6 sesiones	¡NOS ORIENTAMOS!	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>				
<p>Con esta Situación de Aprendizaje se pretende incitar al alumno a resolver situaciones motrices de diversa dificultad relacionadas con el medio natural. Saber orientarse es una capacidad necesaria no solo en el medio natural sino en nuestra vida diaria. La situación de aprendizaje ha sido desarrollada por diversas razones que se exponen a continuación. Se presenta una alta implicación motriz en el alumnado, teniendo que estar constantemente activos en las búsquedas de pistas y balizas. Tendrán que ir corriendo de posta a posta realizando un trabajo físico de resistencia sin que ellos sepan que están trabajando dicho contenido. Además, realizar actividades de orientación servirá al alumnado poder enfrentarse con seguridad y confianza en diversas situaciones de su vida. Las actividades propuestas se realizarán en grupos heterogéneos, trabajando de manera cooperada para conseguir alcanzar los objetivos. Todo lo mencionado, implicará un alto grado de motivación en el alumnado en realización de diferentes actividades propuestas.</p> <p>Las dinámicas que requieren cooperación son aquellas en las que cada grupo trabaja por alcanzar un objetivo común. Según Bermejo et al. (2021) el trabajo cooperativo minimiza las diferencias que se encuentran en el aula en relación con niveles motrices y de condición física y ofrece posibilidades ajustadas para todos en función de sus capacidades, trabajando en grupos reducidos y heterogéneos. Este planteamiento didáctico es positivo por varios motivos. En primer lugar, no se basa en que unos ganen y otros pierden. Además, el trabajo cooperativo favorece que se establezca lazos de relaciones en el grupo ya que el objetivo es conseguir superar el reto todos juntos, por lo que el esfuerzo y las acciones de todos contribuirán y superar el desafío conjuntamente.</p>				
<b>FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR</b>				
<b>CE</b>	<b>EAE</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>COMPETENCIAS</b>	<b>OBJETIVOS GE</b>
SEFI04C1	17	5	CL, CD, AA, CSC,	A,b,c,d,e,f,h
SEFI04C2	8,10	5	SIEE	
SEFI04C3	24,31,32	2,7		
<b>INTERDISCIPLINAREIDAD</b>				
Geografía e historia				
<b>FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA</b>				
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>AGRUPAMIENTOS RECURSOS</b>		<b>RECURSOS</b>	
Aprendizaje cooperativo Resolución de problemas	La clase se dividirá en grupos heterogéneos de 5-6 personas para favorecer el trabajo cooperativo entre el alumnado. Cada miembro del grupo tendrá un rol en el equipo que será fundamental cumplirlo para que todo el grupo salga beneficiado. Los grupos serán creados con diversas dinámicas para que el alumnado no cree grupos heterogéneos por afinidad.		Mapas del centro, pelotas de tenis, cartulinas que servirán como balizas, cuerdas, conos, aros, bolígrafos, folios e imágenes de las zonas de la cancha exterior.	
			<b>ESPACIOS</b>	
			Canchas de fútbol sala, vóley y baloncesto. Además, también se hará uso de diversas partes que componen el patio exterior del centro educativo.	
<b>EVALUACIÓN</b>				
<b>HERRAMIENTAS</b>	<b>Para el aprendizaje</b>		<b>Para la enseñanza:</b>	
	Lista de cotejo, rúbrica, lista de control y registro anecdótico.		Rúbrica	
<b>PRODUCTO</b>		<b>CRITERIO DE INTERVENCIÓN</b>		
Crear un recorrido de orientación para intercambiar con otro grupo de la clase.		Igualdad, ayuda o apoyo		
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>				

La presente situación de aprendizaje se llevará a cabo entre abril y mayo y tendrá una duración de 6 sesiones.	
<b>SESIONES</b>	
<b>SESIÓN 1: ME EMPIEZO A ORIENTAR EN EL ESPACIO</b>	<p>Este juego se realiza por grupos de 6 personas. Se mostrará a todos los grupos, durante 1' un mapa en el cual se sitúan los 5 lugares específicos donde se encuentran las pelotas de tenis. En cada baliza habrá 5 pelotas que puntuarán distinto. En la baliza 3 se encontrarán las pelotas: 3.1,3.2,3.3,3.4 Y 3.5. El primer número indica la baliza a la que pertenece dicha bola, y la segunda cifra indica los puntos que se consiguen con dicha bola. Cada grupo solamente podrá coger una bola de cada posta, siendo obvio que los grupos cogerán la de mayor puntuación entre las que haya. La dinámica será la siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una persona del grupo se acerca donde la docente a visualizar el mapa.</li> <li>2. Observa y transmite a su grupo el lugar donde se encuentra la pelota.</li> <li>3. Corren todos al lugar y seleccionan la pelota con mayor puntuación.</li> <li>4. Regresan al punto de encuentro.</li> <li>5. Cuando todos los equipos regresen al punto de encuentro un nuevo miembro de cada equipo se acerca a donde la docente a visualizar el segundo punto al cual acudir.</li> </ol>
<b>SESIÓN 2: ENCUENTRO LA IMAGEN Y SUPERO EL RETO</b>	<p>A cada grupo se le repartirá una secuencia de imágenes que tendrán que adivinar donde se encuentran. Una vez llegados al lugar, se encontrará la baliza y una pregunta que responder relacionado con las capacidades físicas. Cuando lo realicen delante de la docente y dé el visto bueno, podrán continuar a por la siguiente baliza. Habrá 5 postas a lo largo del recorrido y todo el equipo debe ir y regresar de manera conjunta.</p>
<b>SESIÓN 3: APRENDO A INTERPRETAR UN MAPA Y A ORIENTARME</b>	<p>Cada grupo dispone de un mapa del centro y 5 balizas. Tendrán que dibujar el símbolo tanto en el mapa como en las balizas. Una vez realizado este trabajo la mitad de los grupos irán a esconder las balizas. Al esconder las papeletas deben reflejar en el mapa su lugar exacto mediante una cruz. Pasado el tiempo establecido de búsqueda de las balizas se cambiarán los roles. Cuando todos han escondido las papeletas, se intercambian los mapas y si vuelve y ofrecer un tiempo para buscarlas.</p>
<b>SESIÓN 4: ME RETO Y LO COMPLETO</b>	<p>Este juego se realiza por grupos de 5 personas. Se mostrará a cada grupo su mapa correspondiente con el orden que deben seguir para la búsqueda de las balizas. Una vez encontrada la baliza tendrán que ir a donde la profesora para realizar el reto que aparece detrás de la baliza y poder continuar hacia la búsqueda de la siguiente baliza. Las balizas encontradas se registrarán con la</p>

	correspondiente ficha de control.
<b>SESIÓN 5 y 6: CREO MI MAPA</b>	Cada grupo tendrá que ser capaz de realizar un mapa de la cancha exterior y colocar las balizas en el punto señalado. Para la identificación de las balizas dibujarán un símbolo para que los compañeros sepan cual es la baliza correspondiente. Tras dibujar el mapa y esconder las balizas intercambiarán el mapa con otro grupo para tener que ir en búsqueda de las balizas. Esta sesión será llevada a cabo en dos sesiones.

#### Anexo 4. Cuestionario de opinión sobre inclusión (EPI). Adaptado de Fernández (2014).

**Sexo:** Mujer / Hombre / No Binario

**Fecha:**

#### INSTRUCCIONES:

Este ejercicio no es un examen. No hay respuestas correctas o incorrectas. Cada uno elige la que considera mejor. Contesta a cada una de las siguientes cuestiones marcando con una "X" en la casilla correspondiente a la contestación elegida. Asegúrate de que esta elección es, para ti, la mejor que expresa tu opinión.

<b>1: Totalmente en desacuerdo</b>		<b>2: Bastante en desacuerdo</b>		<b>3: Bastante de acuerdo</b>		<b>4: Totalmente de acuerdo</b>	
<b>N</b>	<b>CUESTIONES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>		
1	Me gustan las clases de Educación Física porque aprendo a ser más tolerante y respetuoso con los demás.						
2	No me gustaría que jugara en mi equipo otro estudiante con dificultades comunicativas al que tuviera que ayudar en el juego.						
3	Considero que, con las ayudas y adaptaciones necesarias, el alumnado con dificultades puede participar en las actividades igual que los demás.						
4	En las clases de Educación Física existe una buena relación entre todo el alumnado, basada en el respeto mutuo y la colaboración.						
5	Siempre estoy dispuesto a colaborar ayudando al alumnado con dificultades para que puedan participar en los juegos y/o tareas que se propongan en la clase de Educación Física.						
6	Considero que el alumnado con dificultades de aprendizaje puede participar activamente en las distintas tareas y juegos que se propongan en las clases de Educación Física.						
7	Me han explicado cómo ayudar a otros estudiantes que presentan alguna dificultad para que puedan participar de forma activa en las clases de Educación Física.						
8	No me importa que en mi equipo participe un estudiante con dificultades al que tenga que ayudar en el juego.						

9	Considero que los compañeros con dificultades no deben asistir a las clases de Educación Física, ya que no pueden realizar la mayoría de las actividades que se proponen.				
10	Todos colaboramos y participamos de forma activa en las clases de Educación Física.				
11	Pienso que el alumnado con dificultades para participar en las distintas tareas y juegos que se propongan en clase, sólo podrán hacerlo en grupos y espacios distintos.				
12	Para que un estudiante con dificultades de aprendizaje pueda participar en las sesiones de Educación Física, el resto debemos adaptarnos a sus posibilidades.				
13	Creo que el alumnado con dificultades comunicativas se siente bien cuando participan en la clase de Educación Física junto con los demás.				
14	Para que un estudiante con dificultades comunicativas pueda participar en las sesiones de Educación Física, el resto debemos colaborar y adaptarnos a sus posibilidades.				
15	Creo que el alumnado con dificultades sólo puede participar en aquellas actividades que se adapten a sus posibilidades.				
16	Me parece bien que compañeros con dificultades de aprendizaje asistan y participen en las clases de Educación Física, igual que los demás.				
17	Debe ser el alumnado con dificultades comunicativas el que se adapte al resto del grupo en las clases de Educación Física, siempre que cuente con las ayudas y adaptaciones necesarias.				
18	Creo que no colaboro lo suficiente para que estudiantes con dificultades comunicativas puedan participar de forma activa en las clases de Educación Física.				
19	Me parece bien que estudiantes con dificultades de aprendizaje asistan y participen en las clases de Educación Física igual que los demás.				
20	Pienso que en las clases de Educación Física se favorece la participación activa del alumnado, independientemente de sus posibilidades.				
21	Las habilidades comunicativas permiten mantener unas relaciones sociales positivas.				
22	Creo que las actividades que requieren cooperar favorecen la comunicación con otros estudiantes.				
23	Mi participación en las clases de Educación Física aumenta cuando trabajo en grupo para la consecución de un objetivo común.				

**Anexo 5. Entrevista al alumno en cuestión**

Fecha:

1. ¿Tu grado de participación respecto a las Situaciones de Aprendizaje anteriores ha aumentado?
2. ¿Crees que con la dinámica de tener que ayudarnos entre los miembros del grupo tu participación ha mejorado?
3. ¿Prefieres el trabajo individual o cooperativo? ¿Por qué?
4. ¿Te has sentido mejor y más acogido?
5. ¿Te ha gustado más las sesiones cuando hay más interacción?

**Anexo 6. Entrevista a la docente de EF**

Fecha:

1. ¿Crees que el grado de participación del alumnado aumenta mediante la metodología empleada?
2. ¿Crees que esta metodología favorece la inclusión?
3. ¿El grado de motivación percibida ha sido significativo?
4. ¿Opinas que la participación del alumnado es mayor cuando colaboran con sus iguales para lograr objetivos comunes?
5. ¿Has observado que el alumnado se ayude entre ellos colaborando con los compañeros con mayores dificultades?
6. ¿Como docente harías uso de la metodología cooperativa como herramienta inclusiva? ¿Por qué?