



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 CON
DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA***

Autora: Andrea Delgado Márquez

Tutores: J. Miguel Fernández Cabrera y Abraham García Fariña.

Convocatoria: Julio 2021

Resumen

En este estudio se analiza la influencia de una intervención docente innovadora en la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en la materia de Educación Física. Esta innovación va dirigida a un grupo de segundo del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR). Se trata de un estudio de casos con un diseño multidimensional que combina el uso de una metodología observacional y el análisis de contenido. Los resultados apuntan a que el uso de estrategias inclusivas y criterios de intervención han reflejado una mejora de la participación inclusiva del alumno con discapacidad auditiva en EF, y esto se ve evidenciado a través de la observación sistemática realizada.

Palabras clave: Inclusión, Educación Física, discapacidad auditiva, metodología observacional.

Abstract

In this study we analyze the influence of an innovative teaching intervention in the inclusion of students with hearing impairment in Physical Education. This innovation is aimed at one group of second of the Learning and Performance Improvement Program (LPIP). It is a case study with a multidimensional design that combines the use of an observational methodology and content analysis. The results show that the use of inclusive strategies and intervention criterion have reflected an improvement in the inclusive participation of the student with hearing impairment in PE, and this is evidenced through the systematic observation carried out.

Key words: Inclusion, Physical Education, hearing impairment, observational methodology.

Índice

Introducción y Justificación.....	4
Fundamentación Teórica.....	6
Antecedentes: La Inclusión en Educación Física como Objeto de Estudio	7
Análisis Conceptual de la Inclusión	8
La Importancia de las Estrategias Discursivas en la Inclusión del Alumnado con Discapacidad en Educación Física.	11
Discapacidad auditiva	13
Inclusión y Currículo de Educación Física en Educación Secundaria	16
Inclusión del Alumnado con Discapacidad Auditiva en Educación Física.....	19
Planteamiento del Problema y Objetivos	25
Método	25
Participantes	25
Herramientas e Instrumentos de Recogida de Datos.....	26
<i>Cuestionario de Opinión sobre la Inclusión</i>	27
<i>Observación Sistemática</i>	28
<i>Sociograma</i>	30
<i>Análisis del Discurso Docente</i>	30
Procedimiento.....	31
Resultados	32
Análisis Cuantitativo de los Datos: Cuestionario y Observación sistemática.....	32
<i>Cuestionario</i>	33
<i>Observación Sistemática</i>	41
Análisis Cualitativo de los Datos: Sociograma y Discurso Docente	46
<i>Sociograma</i>	46
<i>Análisis del Discurso Docente</i>	50
Discusión y Conclusiones	52
Limitaciones y Prospectivas	54
Referencias.....	56
Anexos	60

Introducción y Justificación

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) pretende aportar estrategias para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en Educación Física (EF). Las razones por la que he decidido escoger este tema son varias: la primera de ellas es por la necesidad de todo/a docente por dar respuesta a la diversidad en la práctica, cuestión que en la universidad no he podido tratar con la profundidad deseable; la segunda razón es porque considero que es de suma importancia conocer cómo podemos hacer que nuestro alumnado de EF se sienta parte activa de las clases y pueda participar de forma significativa en ellas; la tercera razón es que un/a futuro/a docente necesita herramientas para dar respuesta al aprendizaje de su alumnado. Una mirada inclusiva e incorporar argumentos metodológicos en la práctica puede favorecer, sin duda, este proceso.

Con la elaboración de este Trabajo Fin de Máster se han desarrollado las siguientes competencias específicas, generales y básicas presenten en la Guía Docente:

Con respecto a las competencias específicas, se destacan: identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje (CE4); participar 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 (CE9); conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación (CE26). A pesar de que este grupo de competencias es bastante amplio, estas tres competencias son las que más se desarrollan porque a través de este trabajo se pretende, principalmente, proporcionar ideas o propuestas que permitan fomentar una educación inclusiva para todo el alumnado.

Con respecto a las generales, se destacan: diseñar y realizar actividades que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación, participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (G6). Esta competencia es el fin que se persigue con este trabajo, es decir, conseguir que todo el alumnado participe de forma significativa en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, para ello, se procedió al diseño, seguimiento y evaluación de las propuestas didácticas que se plantearon para facilitar el citado proceso.

Por último, se destacan las siguientes competencias básicas que se han desarrollado con la elaboración de este Trabajo Fin de Máster: ser capaz de integrar conocimientos y enfrentar la complejidad de formular juicios a partir de una información, incompleta o limitada, incluyendo reflexiones (CB8); saber comunicar conclusiones, conocimientos y razones que las sustentan especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades (CB9). Estas competencias básicas son fundamentales en el desarrollo de cualquier trabajo de innovación como este ya que, es esencial desarrollar la capacidad de comunicar de forma reflexiva y fundamentada cualquier opinión, reflexión, hipótesis o juicio que se ha creado a raíz de la información que se ha recogido y estudiado.

Durante las prácticas realizadas en este curso escolar 2020/2021 en el IES Canarias Cabrera Pinto (La Laguna), que es un centro preferente para la inclusión de alumnado con discapacidad auditiva, se pudo observar la forma en la que el profesorado de EF favorece la participación del alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) dentro del aula y, a su vez, se tuvo la oportunidad de implementar una propuesta innovadora en la que se evidenciara la inclusión de todo el alumnado durante la práctica en las clases de EF. Al tratarse de un centro preferente, cuenta con planes y servicios específicos que facilitan la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva. Por otro lado, también es necesario que el profesorado cuente con las herramientas metodológicas necesarias para posibilitar la inclusión del alumnado con discapacidad en la práctica educativa, que constituye el objeto fundamental de nuestro estudio.

A continuación, se presentan brevemente los distintos apartados que forman parte de este trabajo, con el objetivo de poder dar una visión general sobre los aspectos que se han tratado en el mismo.

En primer lugar, se encuentra la fundamentación teórica, que trata de indagar sobre los antecedentes relacionados con experiencias y estudios que, indudablemente, van a enriquecer y a justificar nuestra propuesta de innovación. Esta fundamentación teórica se encontrará dividida en varios apartados que forman parte del objeto de estudio de esta investigación y que han sido el resultado de la búsqueda en distintas bases de datos.

En segundo lugar, se plantea el problema del que surge esta propuesta de innovación y se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar.

En tercer lugar, se presenta el procedimiento que se va a llevar a cabo para obtener la información necesaria que nos va a dar respuesta al problema planteado. Este procedimiento

implica el uso de un cuestionario, sociograma, análisis del discurso docente y de una metodología observacional como propuesta metodológica que nos va a permitir analizar la información con gran precisión.

En cuarto lugar, se exponen y analizan los resultados obtenidos a través de las herramientas e instrumentos empleados.

En quinto lugar, se plantea la discusión a raíz de los datos obtenidos y, finalmente se presentan las conclusiones teniendo en cuenta los resultados obtenidos y la discusión planteada.

En sexto lugar, se comentan las limitaciones que se han encontrado durante el estudio y una serie de consideraciones y prospectivas que se podrían tener en consideración.

Por último, se señalan las referencias utilizadas (APA 7ª edición) y algunos anexos de apoyo a la lectura.

Fundamentación Teórica

La inclusión del alumnado con NEAE en las clases ha sido una temática de interés para el profesorado de EF y ha sido explicitado por distintos expertos en diversas publicaciones de interés, que se han convertido en referencia para la argumentación y realización de este trabajo. Partiremos del análisis de antecedentes realizado por Fernández (2014), que se enriquecerá de igual modo con aportaciones más recientes, aunque también resaltaremos documentos de interés que hayan sido relevantes con anterioridad. Esta primera aproximación se complementará con una búsqueda de referencias y evidencias que hemos encontrado en distintas bases de datos como: punto Q y Google Scholar, fundamentalmente.

A continuación, se presenta el análisis de esas aportaciones a través de los siguientes apartados: antecedentes, delimitación del concepto de inclusión, la importancia de las estrategias discursivas, análisis de la discapacidad que nos ocupa en este estudio, la visión de la inclusión desde el currículo de EF y, por último, estrategias docentes que puedan favorecer la participación del alumnado con discapacidad auditiva.

Antecedentes: La Inclusión en Educación Física como Objeto de Estudio

Para poder adentrarnos en nuestro objeto de estudio sobre la inclusión en Educación Física, es necesario establecer un punto de partida, es decir, es preciso conocer y analizar los antecedentes más recientes sobre dicho objeto de estudio (Tabla 1).

Tabla 1

Algunos antecedentes sobre la inclusión en EF

Autor/es	Investigación	Aportaciones
Campos et al. (2021)	Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido.	Opinión sobre la formación, que se imparte en estudios relacionados con la educación, acerca de la atención al alumnado con NEAE.
Caus et al. (2013)	Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física (PAIADEF)	Metodología.
Echeita y Duk (2008)	Inclusión educativa.	Características de una educación inclusiva.
Echeita et al. (2013)	La educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático.	Delimitaciones conceptuales, instrumentos y estrategias.
Echeita et al. (2016)	Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas.	Delimitaciones conceptuales, transformabilidad, actuación del profesorado.
Garzón et al. (2016)	Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado.	Actitudes y estrategias del profesorado.
González y Macías (2018)	La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad.	Metodología (formación, herramientas, estrategias, habilidades y recursos TIC).
Hernández (2000)	La educación física, el deporte y la diversidad en Secundaria.	Delimitaciones conceptuales, propuestas y limitaciones.
Hernández et al. (2011)	Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión.	Relación y actitud del profesorado.
Iglesias y Calvo (2010)	Análisis de la cultura escolar en un centro preferente de integración.	Cultura escolar (percepción del profesorado).
León (2008)	El reto de educar en una sociedad plural.	Características de una escuela y sociedad inclusiva.
Lleixà y Ríos (2020)	Formación del profesorado para una pedagogía inclusiva en Educación Física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad.	Formación del profesorado, elementos relevantes en la inclusión, estrategias, implicación de las familias.
Orozco y Moraña (2019)	Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en Educación Primaria: escuchando las voces del profesorado.	Práctica docente inclusiva.

Pérez (2013)	El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física.	Metodología.
Ríos (2004)	La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad.	Delimitaciones conceptuales, estrategias, leyes e inclusión.
Ríos (2009)	La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje.	Delimitación conceptual, propuestas y limitaciones.
Solís y Borja (2021)	Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad.	Actitudes del profesorado.

Nota: Adaptado de *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* (p.58), por M. Fernández, 2014.

A partir de los citados documentos, observamos que en su gran mayoría son investigaciones y estudios más teóricos-descriptivos que prácticos-reflexivos, lo que nos deja entrever que a pesar de que exista un compromiso, una preocupación y un interés hacia la inclusión en EF, no hay una transferencia real de lo teórico, lo que se estudia e investiga, a la práctica docente que es, realmente, donde se pretende propiciar una mejora de la participación por parte del alumnado. Por otro lado, durante la indagación en los antecedentes, se evidencian varios factores que influyen en la inclusión educativa del estudiantado como, por ejemplo, la actitud del profesorado, los recursos, las metodologías como el aprendizaje cooperativo e incluso problemas tanto sociales como personales del propio alumnado. Aunque se destaca sobre todos ellos el factor actitudinal, lo que nos hace pensar que el problema radica en la insuficiente formación que recibe el profesorado sobre cómo atender y abordar la diversidad en las clases de EF.

A modo de resumen podemos decir que, aunque existe una opinión positiva y una predisposición hacia la inclusión, todavía hace falta encaminar las investigaciones y propuestas de mejora a las prácticas docentes reales. Teniendo en cuenta estos antecedentes, en los siguientes subapartados de esta fundamentación teórica nos vamos a centrar en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, para facilitar su inclusión en las tareas motrices que se planifiquen desde la materia de EF.

Análisis Conceptual de la Inclusión

Cada vez hay un número mayor de alumnado que presenta dificultades y necesidades en el aprendizaje y, para no imposibilitar la participación en nuestras clases de EF, se tiene que

atender a esas necesidades. ¿Qué es realmente la inclusión? es una de las preguntas más debatibles. Para poder delimitar lo que es de lo que no, es esencial diferenciar entre integración e inclusión.

Si analizamos la etimología de ambos términos, nos encontramos con que el concepto de integración nace de la palabra “integrar”, que a su vez proviene del latín “integrare”, que significa constituir un todo (Real Academia Española, 2014, definición 1); hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo (Real Academia Española, 2014, definición 3). Mientras que el concepto de inclusión procede de la palabra “incluir”, que, a su vez, nace del latín “includere” que significa poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites (Real Academia Española, 2014, definición 1).

Es decir, que si partimos de la procedencia de ambos términos podemos observar diferencias entre los mismos, con relación al ámbito educativo. Por un lado, el concepto integración hace alusión a acoger al alumnado que presenta alguna discapacidad en los centros escolares ordinarios, mientras que el concepto de inclusión se remite a buscar la manera de superar las barreras que limitan la participación significativa del alumnado y propiciar su participación y éxito. Por lo tanto, partimos de la idea de que ambos términos no son sinónimos porque suponen diferentes perspectivas de cómo abordar la intervención con el alumnado.

Para Ainscow (2001) (cit. Ríos 2009), se ha ido produciendo un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión”. El término *integración* suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra *inclusión* indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (p.83). Es decir, que paso a paso hemos ido cambiando y transformando nuestras prácticas educativas favoreciendo y atendiendo la diversidad del alumnado que participa en ellas.

Según Tripp et al. (2007), por encima de todo la inclusión es una actitud, un valor y un sistema de creencias. Es decir que estos autores consideran el término inclusión no solo como un conjunto de acciones sino también como un compromiso por crear oportunidades significativas para el aprendizaje. Desde la perspectiva de una Educación física inclusiva se valora tanto la acción física como la interacción, es decir, tanto la independencia como la interdependencia. Y de esta forma, tal y como establece la UNESCO (2005), nos da la posibilidad de ver la inclusión como “un enfoque dinámico para responder positivamente a la

diversidad del alumnado y ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p.12).

Por su parte, Fernández (2014) plantea que la inclusión hace referencia al modo en que la escuela y la sociedad deben dar respuesta a la diversidad, es decir que es el sistema escolar quien debe modificarse o adaptarse para responder a las necesidades de todo el alumnado y no a la inversa. Entonces, ¿qué hacen las escuelas para atender a la diversidad de forma inclusiva?

Como respuesta a esta cuestión surge el concepto de educación inclusiva que, según Lleixà y Ríos (2020) hace referencia a un proceso destinado a responder a la diversidad del alumnado aumentando su participación y reduciendo su exclusión escolar y social. Siguiendo en la misma línea, nos encontramos con que Fernández (2014), plantea que la educación inclusiva pone el acento en la mejor de las prácticas que impliquen riesgo de exclusión o vulneración al derecho a la educación desde el sistema escolar. Así, Echeita y Duk (2008), establecen que, para que se dé una educación inclusiva, se tiene que cumplir tres elementos: derecho a la educación para todos y todas, calidad educativa e igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, a raíz de las referencias anteriores, la educación inclusiva es la manera de entender la escuela desde un planteamiento de aceptación social que trata de transformar su entorno para mejorar las respuestas educativas con respecto a la diversidad del alumnado, ya no solo centrada en las necesidades educativas de estudiantes con algún tipo de discapacidad, sino que abarca a las necesidades de todo el estudiantado. En otras palabras, es el proceso a través del cual, se toman en consideración todas las características y necesidades del alumnado con el objetivo de propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje libre de riesgo en cuanto a términos de exclusión, marginalidad o desatención dentro del sistema escolar.

Con relación al concepto de inclusión en el área de EF, Ríos (2009) plantea que “todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos” (p.88). De este modo, cuando hablamos de una EF inclusiva consideramos una reorganización y adaptación del entorno de forma que las tareas estén al alcance de todo el alumnado, sin excepciones.

Teniendo en consideración todas las aportaciones sobre el término de inclusión, anteriormente mencionadas, entiendo, personalmente, como inclusión al proceso a través del cual se pretende asegurar que todo el alumnado pueda desarrollarse y participar en un proceso

de enseñanza-aprendizaje, pese a sus necesidades educativas. En definitiva, coincido con Garzón et al. (2016) cuando sostiene que el modelo de educación actual basado en la equidad, la participación y la efectividad, debe garantizar el desarrollo de las capacidades del alumnado, adaptarse a la diversidad de necesidades de sus condiciones personales, sociales y culturales y trabajar por y para una educación inclusiva; puesto que una educación de calidad es un derecho de todos y todas (p.26).

Tomando como referencia esta concepción de la inclusión, se ha diseñado una situación de aprendizaje puesta en práctica durante el período de prácticas en el IES Canarias Cabrera Pinto con el fin de propiciar la inclusión educativa por parte del alumnado en general y del alumnado con discapacidad auditiva en particular.

La Importancia de las Estrategias Discursivas en la Inclusión del Alumnado con Discapacidad en Educación Física.

Una de las acciones cotidianas que más se utiliza en el aula es la comunicación, es decir, el modo en el que nos relacionamos con el alumnado. Por ello, el uso de estrategias discursivas desde un marco socioconstructivista, durante las interacciones, podría ayudar a que el alumnado comprenda y se sienta implicado en su proceso de aprendizaje-enseñanza.

Según Palos et al. (2015), la mediación desempeña un papel importante en la construcción autónoma del conocimiento y, partiendo de trabajos como los de Ainscow et al. (2009), Blanco (2011), Carvalho (2008), o la propia Secretaría de Educación en México (2011) (cit. Palos et al., 2015), podemos asumir que la mediación tiene que ver con impulsar y hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos y todas, aún por encima de la condición personal del estudiantado (p.81).

Mercer (1997) (cit. Coll y Onrubia, 2001) define las estrategias discursivas de guía como formas o técnicas particulares de conversación que el profesorado emplea cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de su alumnado. Es decir, son las herramientas lingüísticas que utiliza una persona al hablar para lograr captar la atención del público receptor. Estas estrategias responden a la necesidad de guiar la actividad de aprendizaje del alumnado en la dirección de las intenciones educativas recogidas en el currículum e intentar, de esta forma, construir una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo con ellos y ellas (p.24).

Dependiendo de la función de la dimensión temática del mensaje, Coll y Onrubia (2001), establecen tres dimensiones: exploración y activación de conocimientos previos, atribución de sentido positivo al aprendizaje y elaboración progresiva de representaciones cada vez más expertas.

La dimensión de exploración y activación de conocimientos previos está compuesta por cuatro recursos: el recurso al marco social de referencia, al marco específico de referencia, al contexto extralingüístico inmediato y la demanda de información al alumnado. Esta dimensión, ahonda en la importancia de la activación de los conocimientos previos del alumnado para conseguir construir significados compartidos entre el profesorado y el alumnado. En cuanto a la dimensión de atribución de sentido positivo al aprendizaje, esta está formada por: el uso de metaenunciados, la incorporación de las aportaciones y acciones del alumnado al discurso del profesorado, la caracterización del conocimiento como compartido, reforzamiento del conocimiento personal adquirido y a la acción realizada. Esta dimensión, profundiza en los aspectos de carácter motivacional, afectivo y relacional para propiciar que el estudiantado adopte una posición positiva a la hora de implicarse en el proceso de aprendizaje. Por último, la dimensión de elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas está integrada por: la reelaboración de las aportaciones del alumnado, la categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto, integración de diversas perspectivas referencial del contenido, la abreviación como reelaboración de determinadas expresiones, la realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis y la transferencia cognitiva de la aplicación del aprendizaje en cuanto a situaciones futuras. Esta dimensión, pretende que se comprendan y dominen los contenidos que se están desarrollando.

Ahora bien, cómo saber qué estrategia discursiva utilizar y en qué momento durante el discurso docente, García-Fariña (2015), plantea una referencia de utilización de las estrategias discursivas dependiendo del momento, de la sesión de Educación Física, en la que nos encontremos:

- **Conocimiento previo o trabajado:** Marco social y específico de referencia, demandas de información, incorporación o reelaboración de las aportaciones del alumnado al discurso del profesor.
- **Explicación y organización de la tarea:** Metaenunciados.

- **Práctica de la tarea:** Metaenunciados, incorporación de las acciones del alumnado al discurso del profesor, elogios y reconocimientos personales.
- **Reflexión sobre la tarea:** demandas de información, incorporación de las aportaciones del alumnado al discurso del profesor, conocimiento compartido, elogios y reconocimientos personales y/o etiquetados.
- **Recapitulación final:** demandas de información, incorporación de las aportaciones del alumnado al discurso del profesor y/o transferencia cognitiva.

Es decir, según García-Fariña (2015) en el momento inicial de la sesión se alude en mayor medida al uso de estrategias discursivas encuadradas en la primera dimensión temática: exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado. Por otro lado, en el momento de explicación, organización y práctica se señala, fundamentalmente, el uso de estrategias situadas en la segunda dimensión temática: atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje. Y, por último, tanto en las reflexiones de las tareas como en la recapitulación final, se utilizan estrategias discursivas de varias dimensiones temáticas: en el caso de la reflexión se mencionan tanto la primera como la segunda y, durante la recapitulación se hace alusión a las tres dimensiones.

Por todo ello, tomando como referencia lo que provoca e implica cada dimensión considero que no hay una dimensión que sea, por completo, la óptima para la intervención con alumnado que presenta discapacidad auditiva, sino que dentro de cada dimensión hay estrategias que permite una mayor viabilidad para la comprensión por parte de este alumnado. Y, por esa razón, durante la puesta en práctica de la innovación, se utilizarán algunas de las estrategias discursivas que se están mostrando con mayor frecuencia por el profesorado de EF (García-Fariña, 2015): demanda de información al alumnado, la caracterización del conocimiento como compartido, el reforzamiento de la acción. El objetivo que nos proponemos será el de indagar qué estrategias discursivas podrían facilitar la inclusión y la comprensión de lo expuesto por parte del alumnado con discapacidad auditiva.

Discapacidad auditiva

Para poder atender a las necesidades que presenta el alumnado con discapacidad auditiva, es fundamental saber qué significa tener ese tipo de discapacidad y las características

que se manifiestan en la práctica, para posteriormente, poder facilitar su participación educativa.

Según la Real Academia Española (2014), la palabra *sordera* es la privación o disminución de la facultad de oír y, siguiendo la misma línea, define la *hipoacusia* como la disminución de la agudeza auditiva.

De acuerdo con la información extraída de la página web del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC, 2010), se define la hipoacusia como un trastorno que aparece como consecuencia de la pérdida de capacidad auditiva en una o más zonas de uno o ambos oídos. Además, se hace una clasificación de los tipos de hipoacusia existentes, tomando como referencia dos criterios de clasificación: el lugar del oído al que afecta y el momento en el que aparece esta discapacidad.

Según el **lugar** del oído al que afecte se distingue en tres tipos:

- Hipoacusia **de transmisión** conductiva, cuando la pérdida de audición tiene lugar en el oído externo y/o medio y afecta a la cantidad de sonido que se percibe.
- Sordera de **percepción o neurosensorial**, cuando la pérdida tiene lugar en el oído interno o en alguna región de la vía auditiva en el sistema nervioso central y afecta tanto a la cantidad del sonido como a la calidad de la percepción.
- Hipoacusia **mixta**, cuando están afectados tanto el oído externo-medio como el interno.

Según el **momento** en el que se ha producido la pérdida de audición:

- Sordera **prelocutiva**, la pérdida del sentido se produce antes de aprender a hablar, es decir que no se tiene experiencia alguna de sonido.
- Sordera **postlocutiva**, la pérdida del sentido se produce cuando ya se tiene desarrollada la capacidad del habla.

Conforme a la guía de apoyo técnico-pedagógico de la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, s.f.), las personas que presentan una discapacidad auditiva no siempre comparten las mismas necesidades, aunque comparten una

característica común, que es la necesidad de recibir información visual para poder comunicarse. Además, de acuerdo con MINEDUC (s.f.), pueden ser diversas las causas por las que un/a niño/a puede presentar dificultades de carácter auditivo: hereditarias (aunque es el que menor incidencia presenta), prenatales (por consumo de alcohol, drogas o medicamentos ototóxicos por parte de la persona embarazada), perinatales (por nacer con bajo peso, sufrir algún tipo de golpe o caída y por traumas durante el parto) y postnatales (por tener meningitis, otitis, traumas acústicos o exposición a ruidos de fuerte intensidad, durante un periodo de tiempo permanente).

Por otro lado, dependiendo del nivel de discapacidad auditiva que se presente, se tendrá un nivel de audición y de lenguaje específico. Tomando como referencia a Lou (2001), en la siguiente tabla 2, se establecen las relaciones entre nivel de déficit auditivo con la intensidad de la pérdida, el nivel de audición y el desarrollo de lenguaje.

Tabla 2

Relaciones entre el déficit auditivo, la pérdida y el desarrollo del lenguaje

Nivel	Intensidad de la pérdida	Audición	Desarrollo del lenguaje
0/20 dB	NO SIGNIFICATIVA	Perciben el habla y los sonidos sin grandes dificultades.	El lenguaje oral se desarrolla de forma natural.
20/40 dB	LEVE	Escucha y discrimina sonidos a una intensidad moderada. Se pueden presentar dificultades con los sonidos débiles o distantes y en lugares con mucho ruido.	El lenguaje oral se desarrolla sin grandes dificultades, aunque pueden existir algunas imprecisiones. La comprensión también se encuentra conservada, aunque es probable que se puedan tener dificultades en conversaciones grupales.
40/70 dB	MODERADA	La comprensión del lenguaje oral se apoya en la vía visual y en la Lectura Labio Facial (LLF). Además, identifica y discrimina sonidos a corta distancia, siempre que no haya un alto nivel de ruido.	Se emite la conversación de forma natural, por lo tanto, con ayuda de audífonos es probable que el niño/a desarrolle lenguaje oral por vía auditiva. Sin embargo, es posible que exista dificultad con la discriminación de algunas palabras, especialmente en conversaciones, grupos y discusiones en clase.
70/90 dB	SEVERA	La voz prácticamente no se oye, sin embargo, es posible escuchar sonidos de relativa intensidad.	Gran dificultad en la producción y comprensión del lenguaje oral, su desarrollo se logra por medio de apoyos específicos (visuales, táctiles, y kinésicos). Mayor facilidad para la producción y comprensión de la lengua de señas.
90 o más dB	PROFUNDA	Escucha, únicamente, sonidos de alta intensidad. La voz no se oye.	No comprenden cada palabra, la producción de lenguaje oral se logra, únicamente, con apoyos específicos.

Nota: Creada a partir de *Dificultades auditivas: sordera e hipoacusia* (p.116-117), M.Á. Lou, 2001, Ediciones Pirámide.

Afortunadamente, las características de las personas que tienen estas dificultades auditivas, a diferencia de otras discapacidades, no tiene por qué tener repercusión en el factor físico ni en el cognitivo; en otras palabras, la persona que presenta una discapacidad auditiva puede no tener limitaciones relacionadas con lo motriz, lo que simplifica, en cierta medida, las adaptaciones o los reajustes a realizar en las actividades para conseguir la implicación y participación de estas personas durante las clases de EF.

Inclusión y Currículo de Educación Física en Educación Secundaria

Atendiendo al marco legal, se puede evidenciar el proceso de cambio que se ha realizado de la atención a la diversidad en los sistemas educativos (Figura 1) desde la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) hasta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020).

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) ya se constataba en el artículo 1 que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” y en el artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación... La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”. Del mismo modo, también se recoge en el artículo 27 de la Constitución Española (1978) 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).

La LOECE (1980), es la primera ley educativa aprobada en democracia en España y en el artículo 36 de la misma, se estipula que “el alumnado tiene derecho a que el centro les facilite oportunidades y servicios educativos para que se puedan desarrollar física, mental, moral, espiritual y socialmente en condiciones de libertad y dignidad” (p.1436). Tras el transcurso de cinco años, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), recoge en el artículo 6 que el alumnado tiene derecho “a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural,

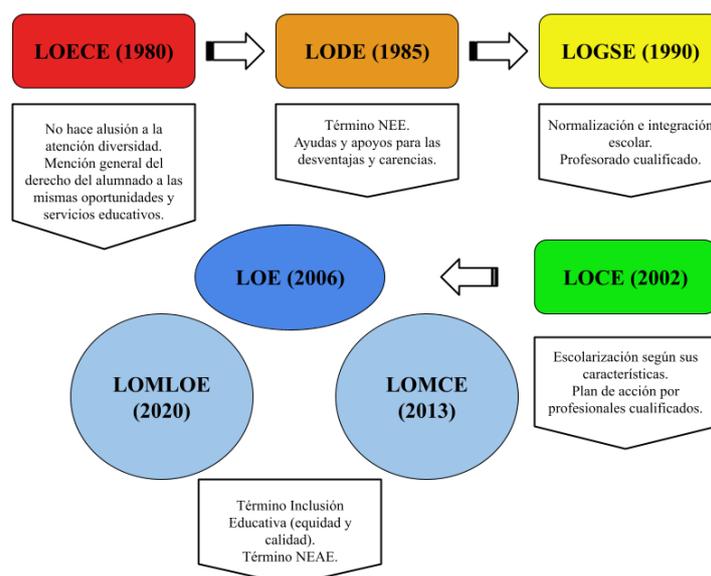
especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales (NEE), que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo” (p.9).

Se hace referencia por primera vez al currículo en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE, 1990), además en el artículo 36, se habla de normalización y de integración escolar como vía para atender al alumnado con NEE y a su vez, en el artículo 37 se alude a la necesidad de disponer de profesorado cualificado para atender a este alumnado. En este caso, la ley educativa se mantiene hasta el año 2002 en el que se establece la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), en esta ley se agrega, como medida para atender al alumnado con NEE, en el artículo 45, que “serán escolarizados en función de sus características, integrándolos 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.

Ya se hace alusión al término de inclusión educativa, 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), bajo los principios de calidad y equidad; y al término de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), que ya se exponían en la ley precedente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

Figura 1

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



En cuanto al tratamiento de la atención a la diversidad dentro de la Educación Física, 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*, “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. Para ello, puede ser necesario modificar algún aspecto del contexto de aprendizaje (el espacio, el tiempo, los materiales, las reglas de la tarea, la comunicación motriz, etc.) o establecer ayudas puntuales (visuales, sonoras o kinestésico-táctiles) para el alumnado que presente mayores dificultades, y así facilitar la participación activa de todo el grupo” (p.18644).

De acuerdo con el artículo número 6 del 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*, las medidas para atender a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tienen como fines alcanzar los objetivos de la etapa, reducir las tasas de abandono escolar temprano y, con ello, mejorar los índices de continuidad escolar del alumnado. Y para alcanzar esos fines, las medidas de atención a la diversidad que se realizarán serán: los desdoblamientos de grupo, la integración de materias en ámbitos, los programas para la mejora de la convivencia y los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.

Según los datos publicados por el MECD¹, en el año 2020, la tasa de abandono educativo temprano en España es de 16%, situándose por encima de la media de la Unión Europea 10,2%. A pesar de haber disminuido la tasa de abandono del 28,2% en el año 2010 al 16% en el 2020. Uno de los objetivos principales de la LOMLOE es reducir dicha tasa de abandono y por ello, a raíz de todo, lo anteriormente comentado, se puede decir que se han generado avances significativos en las leyes educativas con relación a la atención a la diversidad, aunque todavía se continúa trabajando para conseguir trasladar lo que se predica en el marco legal con lo que realmente se pone en práctica en las instituciones escolares.

¹Ministerio de Educación, Cultural y Deporte.

Inclusión del Alumnado con Discapacidad Auditiva en Educación Física

La inclusión es una realidad escolar por la que hay que seguir trabajando y por ello, se proponen, a continuación, una serie de estrategias y propuestas que contribuyen a que el alumnado pueda participar de forma activa y significativa en las clases de EF (Ríos, 2004, 2005) (cit. Ríos, 2009):

La educación en actitudes y valores

Si la escuela asume la responsabilidad de formar al estudiantado más allá de la mera transmisión de conocimientos, debe de reconocer los valores que la definen creando una “cultura moral propia” que influye en la educación (Prat, 2003). Por ello, si incorporamos los factores actitudes y valores como elementos indispensables en la educación, todo el alumnado interiorizará la inclusión como un valor propio que va a enriquecer, y no a dificultar, el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas

Tal y como apuntan Holubec (1999) entre otros, “el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología adjunta a 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). El abuso de propuestas que fomentan la competición entre el alumnado va deteriorando la cooperación llegando a ser una posible fuente de exclusión para el alumnado en nuestras clases (Rodríguez, 2003). Mientras que el juego cooperativo fomenta conductas prosociales (Velázquez, 2004), motivo principal para incorporar este tipo de actividades como recurso educativo dentro del área de la Educación Física.

La enseñanza multinivel

Según Collicot (2000), la enseñanza multinivel facilita el diseño de las sesiones por parte del profesorado posibilitando, al mismo tiempo, que el alumnado se establezca objetivos individuales. Es decir, que esta estrategia ofrece a cada alumno y alumna unos objetivos que parten de sus diferencias individuales, pero, compartiendo el mismo tipo de actividades y contenidos evitando así, la creación de programas individualizados por parte del profesorado de EF y persiguiendo, a su vez, que el alumnado participe de igual forma en su variedad. De

tal modo que, la enseñanza multinivel deja atrás las aulas controladas y dirigidas por el profesorado y avanza hacia una mayor autonomía por parte del alumnado.

La adaptación de las tareas

En el proceso de adaptación de las actividades motrices se distinguen tres fases: la información como punto de partida; el análisis de la tarea; y la adaptación de la tarea y su seguimiento.

La información como punto de partida

Hay que tener en cuenta que no se puede generalizar las respuestas educativas a las NEAE del alumnado ya que, una de las características esencial del alumnado con discapacidad es la gran variedad de necesidades que puede presentar un mismo déficit, además del ritmo de aprendizaje personal de cada persona (interés, motivación, experiencias anteriores, entre otros). Y a ello, se suman las siguientes variables:

- La importancia del contexto socioeducativo y familiar.
- El nivel de independencia-autonomía, de seguridad y de autoconfianza.
- La actitud ante el déficit y la autoaceptación.
- La capacidad de integrarse en el grupo y de establecer relaciones sociales.
- El grado y el tipo de discapacidad.
- El momento de la aparición del déficit.
- Presencia o no de un déficit asociado (plurideficiencia).
- El ritmo de la patología (si es o no es progresivo).
- El nivel de alteración del desarrollo motor y perceptivo-motor.
- La presencia o ausencia de la estimulación precoz.
- Las ayudas técnicas y adecuaciones protéticas.

Análisis de la tarea

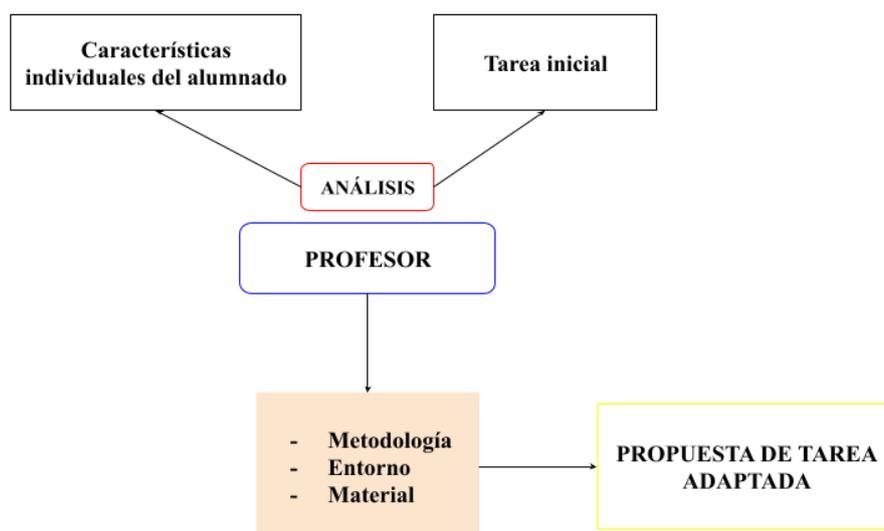
Una vez identificadas y analizadas las necesidades educativas, hay que proponer una serie de tareas que se adecuen a dichas necesidades. Es decir, que hay que analizar la tarea teniendo en consideración las características individuales de cada individuo. Ruiz (1994), presenta diversos criterios para el análisis y la clasificación de dichas tareas, aclarando que la selección de una u otra dependerá de las características del alumnado con discapacidad.

Adaptación de la tarea y seguimiento

Tras analizar la tarea, la intervención docente se sitúa en tres aspectos (Figura 2): adaptaciones metodológicas; adaptaciones del entorno y material; y la adaptación de la tarea.

Figura 2

Adaptación de las tareas en Educación Física



Nota: Tomado de “La adecuación curricular individual en Educación Física” (p.46), por P. Ruiz, 1994, *Apunts: Educación Física y Deportes*, (38).

Las adaptaciones metodológicas

Teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje y el nivel de partido del alumnado con discapacidad, el profesorado deberá de adecuar las estrategias de enseñanza-aprendizaje a dichos aspectos. Dándole importancia a métodos que favorezcan la experiencia directa, la reflexión, la expresión y la comunicación. Algunas de las adaptaciones metodológicas generales se concretan en CNREE (1992) y Gomendio (2000):

- Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión del alumnado, potenciando diversos canales.
- Búsqueda de actividades alternativas para dar respuesta a las necesidades educativas.
- Potenciar el uso de técnicas y estrategias que faciliten la experiencia directa, la reflexión y la expresión.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje transversal.

- Utilizar numerosos refuerzos y estrategias de atención.
- Fomentar el aprendizaje autónomo.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo.

Las adaptaciones del entorno y del material

El material y las instalaciones son factores importantes en el proceso de adecuación de las actividades, Ruiz (1994) propone la siguiente clasificación (Tabla 3):

Tabla 3

Adaptaciones del material y las instalaciones

ADAPTACIÓN DEL MATERIAL	ADAPTACIÓN DE LAS INSTALACIONES
Potenciador de la movilidad	Ausencia de barreras arquitectónicas
Que sea informativo	Supresión de obstáculos
Manipulativo	Superficie deslizante
Motivador	Superficie no abrasiva
Protector	Espacios bien delimitados
	Evitar pendientes pronunciadas

Nota: Creado a partir de “La adecuación curricular individual en Educación Física” (p.48), por P. Ruiz, 1994, *Apuntes: Educación Física y Deportes*, (38).

Las adaptaciones de la tarea

Ya conocidas tanto las características del alumnado como las de la tarea, se puede proponer una tarea adaptada a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad. Y, los criterios a tenerse en cuenta serán los siguiente según CNREE (1992) y Gomendio (2000):

- Diseñar diversos niveles de dificultad y ejecución dentro de cada tarea.
- Tratar de elaborar diversas actividades para trabajar un mismo contenido.
- Proponer actividades que posibiliten diversas formas de ejecutarlas y expresarlas.
- Equilibrar entre actividades de gran grupo y de grupos reducidos.
- Proponer actividades de libre elección.
- Incluir actividades que supongan cierto nivel de reto o compromiso, asegurando la participación activa y efectiva del alumnado.

En cuanto al seguimiento, es posible que las tareas no se ajusten tal y como lo habíamos previsto al principio, por lo que se deberán de incorporar modificaciones que adecuen dichas propuestas a la situación.

La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas

Con el propósito de afrontar los conflictos que pueden llegar a generar los juegos de carácter competitivo Ríos, Bonay, Blanco y Claro (1998) y Ríos (2001), proponen una serie de compensaciones para las limitaciones que presenta el alumnado con discapacidad:

- Adaptar el juego lo estrictamente necesario.
- No hay que cambiar los juegos por otros, dado que nos interesa proponer los juegos habituales por su referente cultural.
- Todo el alumnado con discapacidad debe de poder adoptar cualquier rol en el juego.
- Hay que buscar un equilibrio entre las adaptaciones individuales y las compartidas con el grupo.
- De igual forma, hay que buscar el equilibrio entre la participación con limitaciones y la compensación de estas.

Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad

Es imprescindible la necesidad de conocer las modalidades más aplicables, al contexto escolar, del deporte adaptado. De forma que cuando se presenten actividades de iniciación deportiva que se encuentren limitadas por sus necesidades, podrá practicar un deporte adaptado, en pequeño grupo, y sus compañeros y compañeras simularán la discapacidad (si ello es necesario) y podrán conocer otras modalidades deportivas.

El asesoramiento y el apoyo

Para posibilitar una Educación Física inclusiva real, hay que reclamar el asesoramiento de especialistas y la formación continuada que permita dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que pueda presentar el alumnado. Por otro lado, se debe evitar la dependencia al apoyo auxiliar externo o de referencia para el alumnado con NEAE y, a cambio buscar estrategias que permitan que el grupo-clase, es decir sus compañeros y compañeras, sean los que faciliten ese apoyo o colaboración de forma rotatoria para no individualizar el rol de apoyo. Además, se debe permitir que sea el propio alumnado con discapacidad quien solicite ese apoyo o colaboración cuando crea que lo necesita generando de esta forma, interdependencias positivas en el grupo y fomentando la aceptación, por parte de la clase, de las adaptaciones de las tareas como un recurso que posibilita la participación de todos y todas.

Por otra parte, tal y como afirma Arráez (1998): “La mayor parte de las dificultades se pueden compensar por medio de una intervención educativa modificada y/o adaptada al nivel

de los alumnos que presentan tales dificultades. El profesorado que intenta adaptar los medios a su alcance (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, ya está en el camino” (p.27).

Por lo tanto, para favorecer la inclusión en los distintos juegos y/o tareas que se planteen, se hará uso de los siguientes criterios de intervención (Tabla 4) propuestos por Arráez (1998) y Ríos (2004), adaptados por Fernández (2014): igualdad por apertura de la tarea, apoyo y adaptación/modificación de la tarea.

Tabla 4

Criterios de intervención de las tareas

CRITERIOS GENERALES DE INTERVENCIÓN DOCENTE VINCULADOS CON LA ADAPTACIÓN DE LA TAREAS		
INCLUSIÓN POR APERTURA DE LA TAREA	RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN DE LA MOTRICIDAD Y EL ENTORNO EN LA TAREA	
El sujeto puede realizar la tarea, propuesta para todo el grupo-clase, con la misma independencia y con las mismas posibilidades de éxito. No se precisa ningún tipo de adaptación.	<p>APOYOS</p> <p>El apoyo suele estar relacionado con una adaptación de tipo metodológico, es decir, se puede tratar de un apoyo verbal, físico..., ayuda de un compañero/a, intervención puntual del profesorado...</p>	<p>ADAPTACIÓN/MODIFICACIÓN</p> <p>Podemos encontrarnos con dos tipos fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación/modificación del medio • Adaptación/modificación de la tarea

Nota: Tomado de *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* (p.276), por M. Fernández, 2014.

Llegados a este punto, se puede decir que existe una predisposición hacia la inclusión educativa, aunque, queda mucho camino por recorrer siendo una de las causas el hecho de que las investigaciones sobresalen por ser más teóricas que prácticas y, la ambigüedad del término inclusión. Por un lado, se resalta la importancia del discurso docente y del uso de las estrategias discursivas como herramienta favorecedora del proceso de inclusión. Además, haciendo referencia a las dificultades auditivas en particular, esta discapacidad no tiene por qué afectar a lo físico o cognitivo, pero, por su parte sí al lenguaje por lo que, los ajustes o adaptaciones a realizar estarán enfocados al canal comunicativo. Por otro lado, se evidencia una evolución ascendente en relación con el término inclusión en las leyes educativas, aunque tal y como se menciona con anterioridad, falta realizar la transferencia de lo que se recoge textualmente a la realidad dentro del aula. Y para hacer real esa transferencia en la EF, hay varias estrategias,

propuestas que recoge Ríos (2004, 2005) (cit. Ríos, 2009) y criterios de intervención (Arráez, 1998) que favorecen la inclusión del alumnado.

Planteamiento del Problema y Objetivos

Con la intención de dar respuesta al planteamiento de cómo alcanzar una práctica inclusiva dentro de las clases de EF, centrándonos en cómo mejorar especialmente la participación del alumnado con discapacidad auditiva, se proponen los siguientes objetivos:

1. Conocer la percepción del alumnado sobre la inclusión del alumnado en general y con discapacidad auditiva en particular.
2. Reflexionar sobre la práctica docente, a partir del análisis de datos de la investigación.
3. Aportar herramientas y recursos para facilitar el diseño, seguimiento de la práctica de la EF desde una perspectiva inclusiva.

Método

A continuación, se presenta la propuesta metodológica empleada, con la que se pretende dar respuesta al problema de innovación planteado.

En este trabajo se presenta una estrategia de estudio de casos, en la que se promueve la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en un grupo de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento). Paralelamente, la intervención docente se orientará hacia la mejora de la participación y relación social del grupo de clase.

Para afrontar el problema de la innovación planteada, se presenta un diseño multimétodo, a partir de la adopción de un paradigma multidimensional que combina el uso de la metodología observacional y el análisis de contenido y en el que se consideran diversos instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos.

Participantes

En este trabajo ha participado un total de diez estudiantes de segundo de PMAR, entre los que se encuentran dos estudiantes con NEAE: un alumno con hipoacusia que presenta dificultades a la hora de comunicarse y relacionarse con el grupo de iguales, pero que presenta una actitud positiva hacia el aprendizaje en la materia; y otro con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Además, dentro del grupo encontramos diversas

dificultades al margen de la discapacidad, se caracteriza por ser una clase con actitudes disruptivas y con escasa interrelación entre ellos y ellas, (Tabla 5).

Tabla 5

Alumnado que ha participado en nuestro estudio

NECESIDADES ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO			
Estudiantes	Edad	Sexo	CASO
A1	14-15	Hombre	
A2	14-15	Hombre	
A3	14-15	Hombre	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)
A4	14-15	Hombre	
A5	14-15	Hombre	
A6	14-15	Hombre	Discapacidad Auditiva (Hipoacusia)
A7	14-15	Hombre	
A8	14-15	Mujer	
A9	14-15	Hombre	
A10	14-15	Hombre	

Herramientas e Instrumentos de Recogida de Datos

Se han utilizado diversas herramientas e instrumentos (cualitativos y cuantitativos) para la recogida de datos (Tabla 6) durante este estudio con el objetivo de dar respuesta a los objetivos establecidos.

Tabla 6

Herramientas e instrumentos de recogida de datos

HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS	
DATOS CUANTITATIVOS	DATOS CUALITATIVOS
INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	
Cuestionario de opinión sobre la inclusión	Test sociométrico
Observación sistemática (registro y codificación)	Observación sistemática (proceso de observación y elaboración del instrumento)
	Transcripción
HERRAMIENTAS	
Google form	Sociograma
Sistema de categorías	Herramienta de observación (García-Fariña, 2015)

La utilización de las distintas técnicas e instrumentos para la recogida de datos nos va a facilitar la comparación y comprensión de lo que se está estudiando, dotando de este modo al estudio de un mayor rigor y calidad en cuanto a los resultados extraídos.

Cuestionario de Opinión sobre la Inclusión

La finalidad de este cuestionario (Anexo 4) es conocer la opinión que tiene el alumnado sobre su participación en las clases de EF, la participación de compañeros/as con necesidades educativas, así como acerca del profesorado en ciertos aspectos relacionados con las estrategias discursivas empleadas en su discurso docente. Dicho cuestionario está compuesto por cuestiones extraídas del estudio de Fernández (2014) y del estudio de García-Fariña (2015). Además, se han incluido cuestiones cualitativas, para que el alumnado pueda expresar su opinión de forma abierta.

La estructura dimensional del cuestionario (Tabla 7) está compuesto por 19 ítems de los que 4 no se encuentran dentro de ninguna de las dimensiones. El cuestionario se analiza a partir de una escala tipo Likert, con un criterio temporal a cinco niveles (totalmente en desacuerdo; en desacuerdo; ni de acuerdo, ni en desacuerdo; de acuerdo; totalmente de acuerdo). En cuanto a los cuatro ítems restantes, estos están clasificados en base a las dimensiones temáticas de las estrategias discursivas Coll y Onrubia (2001) (Tabla 8).

Tabla 7

Dimensiones del cuestionario

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	ÍTEMS
CLIMA SOCIAL:	
Formada por los ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre el clima social general de las clases de EF.	1, 4, 12, 17
INTERVENCIÓN:	
Formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre aquella intervención docente que posibilite la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva.	2, 3, 16
PARTICIPACIÓN:	
Formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre aspectos relacionados con la participación general del alumnado en las clases de EF.	5, 6, 9, 15, 18
ACEPTACIÓN:	
Formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado en general sobre el grado de aceptación del alumnado con discapacidad auditiva en la dinámica de las clases de EF, vinculada con su incorporación activa en las tareas prácticas.	10, 11, 14

Nota: Adaptado de *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* (p.358), por M. Fernández, 2014.

Tabla 8

Dimensiones del cuestionario relacionadas con las estrategias discursivas

DIMENSIÓN TEMÁTICA DEL MENSAJE	ÍTEMS
EXPLORACIÓN Y ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ALUMNADO: Demanda de información al alumnado	8
ATRIBUCIÓN DE UN SENTIDO POSITIVO POR PARTE DEL ALUMNADO AL APRENDIZAJE: Reforzamiento a la acción realizada e Incorporación de las aportaciones del alumnado al discurso del profesorado	7, 19
ELABORACIÓN PROGRESIVA DE REPRESENTACIONES CADA VEZ MÁS COMPLEJAS Y EXPERTAS DEL CONTENIDO DE APRENDIZAJE: La realización de recapitulaciones	13

Además de estas dimensiones que abarcan 19 ítems, se ha incorporado un ítem 20 al que el alumnado ha de responder señalando la frase *con* la que está más de acuerdo, de las cinco que se le proponen (Morales et al, 2003).

Observación Sistemática

Para la observación sistemática, que se ha realizado en este estudio, se ha elaborado un sistema de categorías de observación *ad hoc* (Tabla 9). Dicha observación se ha hecho con el fin de visualizar la evolución del alumnado en la propuesta innovadora inclusiva que se ha programado.

Los aspectos en los que se ha hecho hincapié en esta observación han sido: la participación y la relación que desarrolla y establece el alumnado con discapacidad auditiva durante el desarrollo de las tareas. Sin embargo, hay que señalar que dentro de estos dos criterios se encuentran implícitos, en las categorías de cada uno, los criterios de inclusión, integración y exclusión.

Tabla 9

Sistema de categorías de observación sistemática

SISTEMA DE CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN		
Criterios	Categorías	Códigos
PARTICIPACIÓN	Participación segregadora	PSEG
	Participación integradora	PINT
	Participación inclusiva	PINC
RELACIÓN	Relación de rechazo	RECH
	Relación de indiferencia	RIND
	Relación de aceptación	RACE

Para facilitar la comprensión del proceso de observación a continuación se presentan las definiciones de los elementos que conforman este instrumento de recogida de datos (Tabla 10 y 11): criterios, categorías y códigos de observación.

Tabla 10

Definición de los criterios de observación

PARTICIPACIÓN	Se corresponde con la forma en la que el alumnado interviene en las tareas propuestas.
RELACIÓN	Se relaciona con el tipo de trato o conexión existente entre el alumnado durante el desarrollo de las tareas propuestas.

Tabla 11

Definición de las categorías de observación

PARTICIPACIÓN	Participación segregadora (PSEG)	El alumnado realiza tareas alternativas, separado del resto del grupo o, directamente, no participa en las tareas.
	Participación integradora (PINT)	El alumnado participa en las tareas propuestas, aunque de forma pasiva. Este rol pasivo puede ser asumido o asignado por el profesorado.
	Participación inclusiva (PINC)	El alumnado participa de manera activa y autónoma, asumiendo todos los roles posibles en las tareas propuestas.
RELACIÓN	Relación de rechazo (RECH)	El alumnado muestra un vínculo y una comunicación desapegada y excluyente.
	Relación de indiferencia (RIND)	El alumnado muestra un vínculo y una comunicación ni positiva ni negativa, neutra durante las tareas propuestas, pasando desapercibido a lo largo del desarrollo de las mismas.
	Relación de aceptación (RACE)	El alumnado muestra un vínculo cercano y de colaboración durante las tareas propuestas, generando empatía en el desarrollo de las tareas desarrolladas.

Se han analizado, a través de la observación, tres sesiones de las cinco que se llevaron a cabo con una temporalización de 30-40 minutos, aproximadamente, cada una de ellas. Para analizar los resultados obtenidos, hemos hecho uso del programa LINCE en el que, previamente, habíamos introducido el sistema de categorías creado para facilitar la codificación y el registro de los comportamientos.

Además, para el control de la calidad del dato (Sánchez y González, 2010), se ha realizado una fiabilidad intra-observador para dotar de calidad a los resultados. Las observaciones fueron realizadas por un solo observador, el que realiza la innovación, y las observaciones fueron realizadas con dos días de diferencia, debido al breve tiempo de análisis

del que se disponía. El índice de Kappa obtenido ha ido en mejoría a medida que se realizaba el proceso de observación en la tabla 12, se indica esa evolución.

Tabla 12

Índice Kappa

Sesión	Observador 1-2	Observador 3-1	Observador 2-3
1	0,33	0,30	0,92
2	0,31	0,51	0,93
3	1		

Sociograma

El sociograma se ha elaborado con el objetivo de conocer, y poder visualizar gráficamente, las relaciones existentes entre el alumnado de tal forma que podamos obtener una visión global del grupo en cuanto a cohesión. El test sociométrico que se le ha presentado al estudiantado que participa en este estudio (Anexo 3), incluía cuestiones relativas a preferencias de interacción, relaciones fuera del aula-centro y relaciones de atracción o rechazo.

Para analizar las respuestas de dicho test sociométrico se han agrupado las preguntas de dos en dos y, para cada pareja de preguntas se ha realizado una matriz sociométrica que muestra los resultados de forma cuantitativa, a través del número de elecciones y de rechazos. Además, para tener una visión global de dichos resultados, se ha realizado una representación gráfica de cada una de las agrupaciones.

Análisis del Discurso Docente

Para el análisis de las estrategias discursivas hemos utilizado el instrumento de análisis del discurso docente (García-Fariña, 2015), ya que nos permite detectar las distintas estrategias bajo un marco teórico consolidado. Para ello, se ha optado por realizar la transcripción de los diálogos de las sesiones de EF con la propuesta innovadora de inclusión (Anexo 5). El objetivo ha sido comprobar si el uso de las estrategias discursivas contribuye a que la participación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativa y ver si a su vez, contribuyen, en cierta medida, positivamente al proceso de inclusión del alumnado o si por el contrario no existe correlación alguna.

Una vez realizada la transcripción de las tres sesiones grabadas, las mismas que las utilizadas para la observación, se ha procedido a señalar, clasificar y contabilizar las estrategias discursivas empleadas y en qué momentos de la sesión.

Procedimiento

El procedimiento que se ha realizado para este trabajo se ha dividido en las siguientes fases: inicial, intermedia y final (Figura 3).

Fase inicial: para conocer el punto de partida se inicia con la búsqueda de información sobre el tópico inclusión, para establecer un marco teórico en el que apoyarnos. Una vez establecido el marco teórico, nos adentramos en la extracción de información, pero, esta vez, sobre la opinión y actitud del alumnado hacia la inclusión.

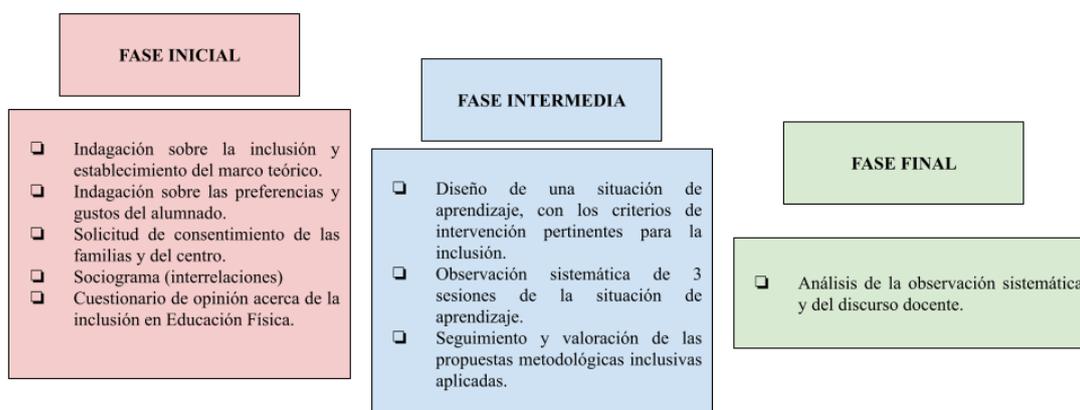
Para el desarrollo del estudio, se les informó a las familias del alumnado que participa sobre las características de dicho estudio y se le presentó un consentimiento informado, debido a que los participantes son menores de edad (Anexo 1). Del mismo modo, se le solicitó al centro donde se desarrolló el estudio permiso para el desarrollo de la propuesta de innovación educativa y de la grabación de algunas de las sesiones (Anexo 2). Teniendo la autorización, de ambas partes, el alumnado cumplimentaría una serie de cuestiones (Anexo 3) que me proporcionarían información acerca de las amistades y de las preferencias que tiene el alumnado a la hora de trabajar de forma conjunta; y un cuestionario de opinión sobre la inclusión en el área de Educación Física, con el objetivo de conocer cuál es su percepción (Anexo 4). Además, previamente al comienzo de la situación de aprendizaje, se le formulará al alumnado una serie de cuestiones, con la finalidad de intentar enfocar la propuesta a sus gustos y preferencias para lograr la mayor participación posible por parte de los y las participantes.

Fase intermedia: obtenidas las opiniones del alumnado, se diseñó una propuesta de intervención específica, en la que se tiene en cuenta las necesidades del alumnado y en la que se incluye las adaptaciones necesarias. Durante el desarrollo de la situación de aprendizaje se tomaron grabaciones de la primera, tercera y última sesión, a través de la utilización de una metodología observacional (Anguera, 2010), la cual nos va a permitir visualizar la evolución del alumnado, y también se grabará el discurso docente para poder ahondar en las estrategias discursivas que pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado en general y en específico por parte del alumno con hipoacusia.

Fase final: una vez terminada la situación de aprendizaje, se procederá a realizar el análisis de la observación sistemática, de las tres sesiones grabadas en vídeo, para ver la evolución del alumnado con respecto a la inclusión en el área de EF. Y también, se analizará el discurso docente de esas mismas sesiones, en busca de las estrategias discursivas empleadas para favorecer ese proceso de inclusión.

Figura 3

Proceso de la innovación



Resultados

A continuación, se presentan los resultados extraídos en este estudio. Para facilitar su organización y comprensión, se han agrupado los resultados de acuerdo con el tipo de datos que se han analizado.

Análisis Cuantitativo de los Datos: Cuestionario y Observación sistemática.

El cuestionario utilizado ha sido validado, previamente, por estudios anteriores (Fernández, 2014; García-Fariña, 2015), siendo usados para conocer la opinión del alumnado sobre los diferentes aspectos relacionados con la inclusión y con el discurso docente. Dicho cuestionario, se le presentó al alumnado, al inicio de la primera sesión de la situación de aprendizaje con rasgos inclusivos que se iba a implementar. Además, se grabaron tres sesiones prácticas, que posteriormente, se analizarán bajo un sistema de categorías con el objetivo de ver la progresión inclusiva del alumnado.

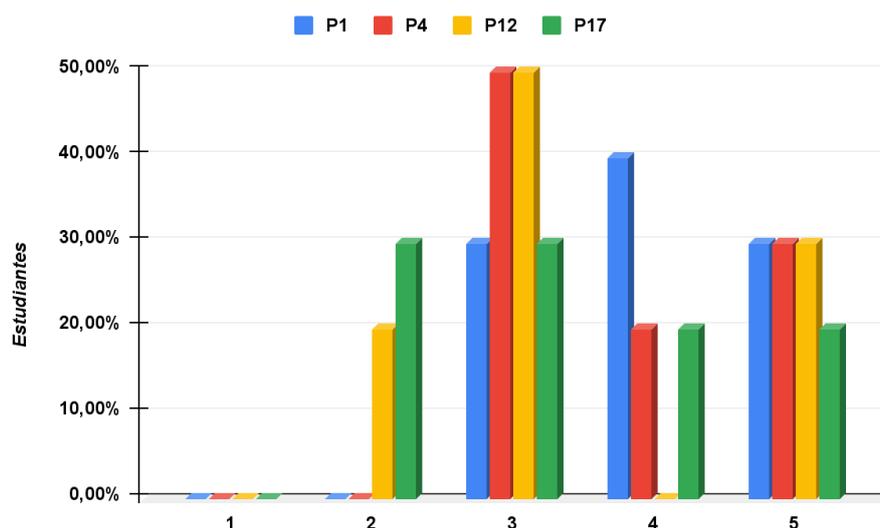
Cuestionario

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del cuestionario relacionado con la opinión sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en las clases de EF, sobre su propia participación en las clases de EF y acerca del discurso docente.

Se presentan los resultados de los ítems más significativos del cuestionario de opinión, con las frecuencias de los ítems a partir de la escala Likert considerada con relación a la estructura dimensional: clima social (Figura 4); intervención (Figura 5); participación, ver (Figura 6); y aceptación (Figura 7).

Figura 4

Dimensión clima social



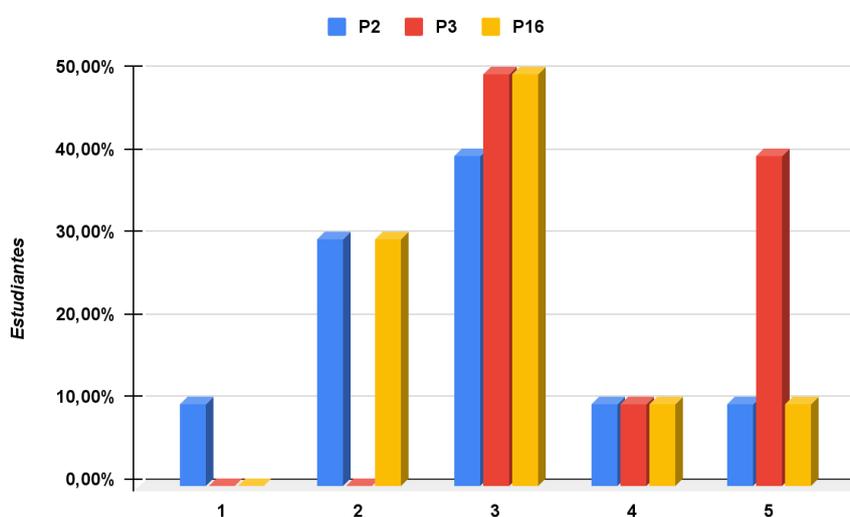
La dimensión de clima social está compuesta por cuatro preguntas: 1. *Me gustan las clases de Educación Física porque me divierto y me relaciono con los demás*; 4. *En las clases de Educación Física existe una buena relación entre todos y todas, basada en el respeto mutuo y en la colaboración*; 12. *Creo que las personas con dificultades auditivas se sienten bien cuando participan en la clase de Educación Física junto con los demás compañeros/as*; y 17. *Creo que no colaboro lo suficiente para que los compañeros y compañeras con dificultades auditivas puedan participar de forma activa en las clases de Educación Física*.

Si nos fijamos en el gráfico, vemos que ningún alumno/a ha marcado que no disfrute en las clases de EF, aunque, llama especialmente la atención que el 50% del alumnado se

muestra indiferente en cuanto a la pregunta, número cuatro, acerca de si existe una relación de respeto y colaboración y también en la pregunta número doce, acerca de cómo se siente el alumnado con hipoacusia durante las clases de EF, lo que deja entre ver que no hay una gran cohesión ni empatía entre el grupo clase. Y esto último se evidencia en las respuestas obtenidas en la pregunta número diecisiete en donde, únicamente, el 30% del estudiantado considera que sí que colabora con el alumnado con hipoacusia para la participación de esta.

Figura 5

Dimensión de intervención



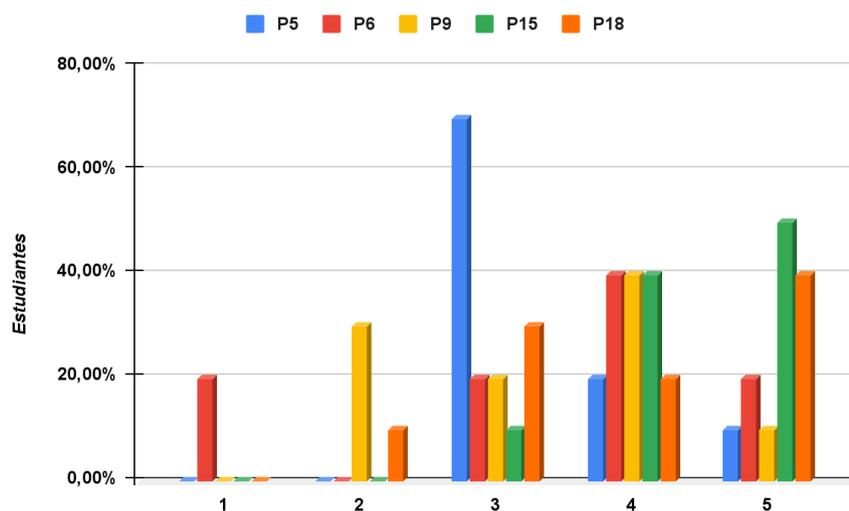
La dimensión de intervención está compuesta por tres preguntas: 2. *No me gustaría que jugara en mi equipo un/a compañero/a con alguna dificultad auditiva al que tuviera que ayudar en el juego*; 3. *Considero que, con las ayudas y adaptaciones necesarias, los compañeros y las compañeras con dificultades auditivas pueden participar en las actividades igual que los demás*; y 16. *Debe ser la persona con dificultades auditivas la que se adapte al resto del grupo en las clases de Educación Física, siempre que cuente con las ayudas y adaptaciones necesarias*.

Los resultados que muestran la gráfica de esta dimensión son que, a pesar de que no existe un vínculo de cercanía como se mostraba en la figura 4, solo el 10% del alumnado está totalmente de acuerdo en que no participe ningún compañero/a con discapacidad auditiva en su equipo de juego, lo que indica que a pesar de no haber cohesión grupal no significa que excluyan del juego al alumnado con dificultades, sino que muestran indiferencia tal y como muestra el 40% del grupo. Además, a esto se suma que el 30% del grupo no considera que el

alumnado tenga que adaptarse al resto del grupo. Estos datos indican que, el alumnado no muestra una actitud excluyente hacia el alumnado con dificultades, pero, sí que muestran cierto nivel de indiferencia hacia su implicación-participación en EF.

Figura 6

Dimensión de participación



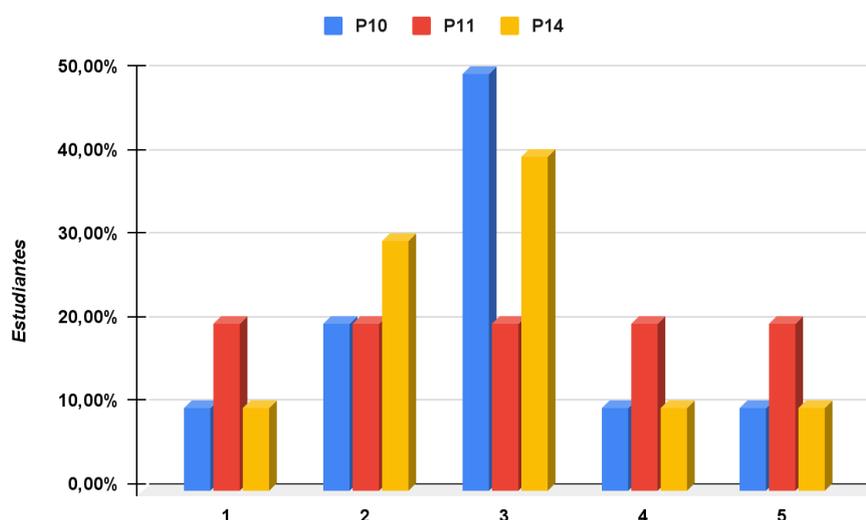
La dimensión de participación está compuesta por cinco preguntas: 5. *Estoy dispuesto/a colaborar ayudando a los compañeros/as con dificultades para que puedan participar en los juegos y/o tareas que se propongan en la clase de Educación Física*; 6. *Considero que la persona con dificultades auditivas puede participar activamente en las distintas tareas y juegos que se propongan en las clases de Educación Física*; 9. *Mis compañeros y compañeras participan activamente en las clases de Educación Física*; 15. *Me parece bien que compañeros/as con dificultades auditivas participen en las clases de Educación Física, igual que los demás*; y 18. *Pienso que en las clases de Educación Física se favorece la participación activa de todo el alumnado, independientemente de sus posibilidades*.

La gráfica refleja, tal y como se comentaba en la figura 5, que el 70% del alumnado muestra indiferencia a la hora de colaborar con personas que presenten alguna dificultad auditiva, en este caso. Sin embargo, observando los resultados de la pregunta número 6, el 40% del alumnado considera que el alumnado con discapacidad auditiva puede participar activamente en los juegos que se propongan. Por lo tanto, se recalca la idea de que el grupo acepta que el alumnado con dificultades tenga las mismas posibilidades de participación, tal y

como considera el 70% del grupo, pero, no contribuyen a que sea posible de forma significativa.

Figura 7

Dimensión de aceptación



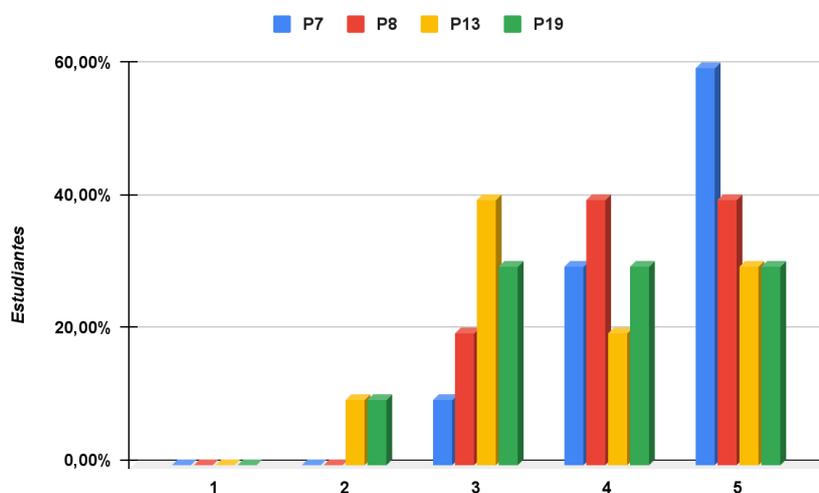
La dimensión de aceptación está compuesta por tres preguntas: 10. *Pienso que las personas con dificultades para participar en las distintas tareas y juegos que se propongan en clase, solo podrán hacerlo en grupos y espacios distintos;* 11. *Para que una persona con dificultades auditivas pueda participar en las sesiones de Educación Física, el resto debemos adaptarnos a sus posibilidades;* y 14. *Creo que las personas con dificultades auditivas solo pueden participar en aquellas actividades que se adapten a sus posibilidades.*

Los resultados obtenidos en estas tres cuestiones relacionadas con la aceptación del alumnado con dificultades dentro del grupo clase, ponen de manifiesto que el grupo se muestra en su mayoría en indiferencia en cuanto a sus posibilidades para participar en las clases de EF, aunque me gustaría resaltar que únicamente el 20% del estudiantado del grupo considera que el alumnado con discapacidad auditiva, en este caso, debería de limitar su participación a aquellas tareas que se encuentren dentro de sus posibilidades. Por lo tanto, a grandes rasgos no es un aspecto generalizado sino puntual, lo que nos permite ver la posibilidad de alcanzar la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en las clases de EF.

De igual manera, se agruparon los resultados obtenidos en los ítems relacionados con las estrategias discursivas Coll y Onrubia (2001), en una única gráfica (Figura 8).

Figura 8

Ítems vinculados a las estrategias discursivas



Los ítems relacionados con las estrategias discursivas son cuatro y estos, a su vez se dividen en tres dimensiones temáticas: 8. *Antes de empezar la clase, el/la profesor/a nos pregunta si conocemos algo de lo que vamos a trabajar ese día* (exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado); 7. *Cuando hacemos correctamente un movimiento el/la profesor/a nos dice bien, muy bien, perfecto, eso es, vale...* y 19. *Si un compañero o compañera dice algo correctamente, el/la profesor/a se lo reconoce repitiéndolo para los demás* (atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje); y 13. *Cuando termina la clase, el/la profesor/a nos pregunta nuestra opinión sobre lo que hemos trabajado* (elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas del contenido de aprendizaje).

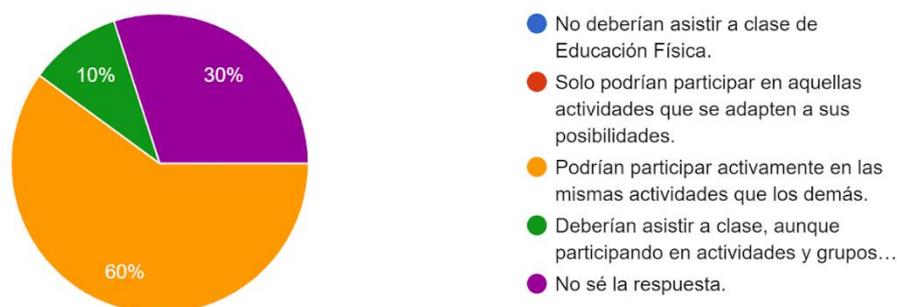
Los resultados extraídos acerca de estas estrategias empleadas por el profesorado durante el discurso son en relación con la dimensión de exploración y activación de los conocimientos previos que el 80% del grupo considera que se les pregunta, previamente, sobre lo que se va a trabajar lo que permite saber el nivel de conocimiento por parte del alumnado. En cuanto a la dimensión de atribución positiva por parte del alumnado al aprendizaje el 60% del estudiantado confirma que se hace uso de los elogios y reconocimientos. Sin embargo, en cuanto a la dimensión de elaboración progresiva de representación cada vez más complejas del contenido el 40% muestran indiferencia acerca de esta dimensión por lo tanto no se hace evidente que se tenga en consideración la opinión del alumnado sobre qué les ha parecido las tareas y juegos propuestos.

En cuanto al ítem 20, en la figura 9, se muestran los resultados acerca de la pregunta “considero que las personas con dificultades...”.

Figura 9

Considero que las personas con dificultades...

Considero que las personas con dificultades:
10 respuestas



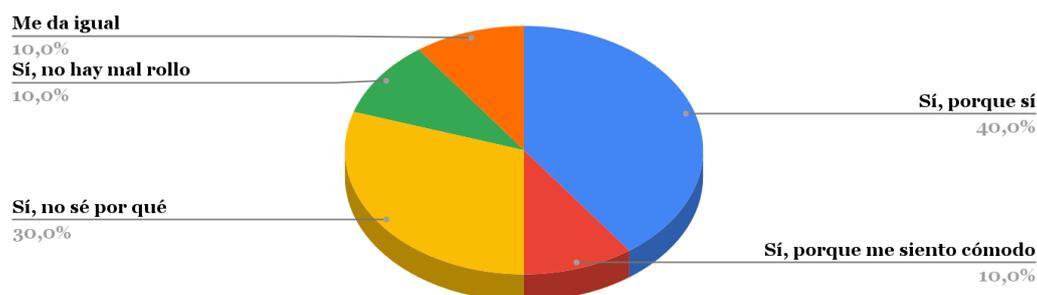
Como se puede observar en el gráfico circular, el grupo clase en su mayoría, 60%, consideran que el alumnado con dificultades puede participar activamente en las mismas actividades que los demás y se mantiene el 30% de indiferencia, al igual que a lo largo de las respuestas obtenidas a lo largo del cuestionario.

Por último, en las figuras 10-13, podemos ver las respuestas a las cuestiones abiertas planteadas en el cuestionario.

Figura 10

¿Te sientes partes del grupo?

¿Te sientes parte del grupo cuando estamos en clase de Educación Física? ¿Por qué?

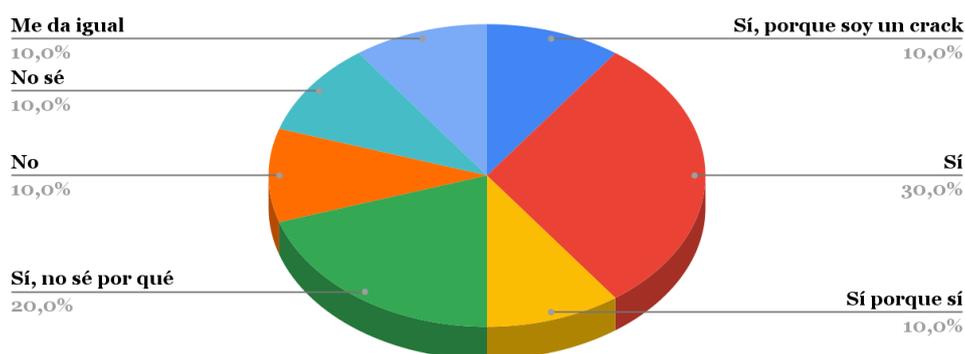


Los resultados en esta primera cuestión abierta muestran que en su mayoría se sienten parte del grupo durante las clases de EF, mientras que sólo una única persona, que se corresponde con un 10% del alumnado le es indiferente la cuestión. En cuanto a los motivos por los que se sienten parte del grupo, los que más se repiten entre el estudiantado son porque sí con un 40% y no sé por qué con un 30%. Como se evidencia en la gráfica circular, el alumnado no es consciente del motivo por el que se siente o no parte del grupo, sino que simplemente es porque sí o porque no, a excepción de una persona que comenta que se siente parte del grupo porque se siente cómoda en él.

Figura 11

¿Sientes que cuentan contigo?

¿Sientes que te tienen en cuenta cuando hacemos grupos en clase? ¿Por qué?



Los resultados en esta segunda cuestión se mantienen en la misma línea, podemos ver que sigue habiendo una persona que le es indiferente la cuestión y que, en su mayoría el alumnado siente que le tienen en consideración en la formación de grupos en las clases de EF, a excepción de una persona que no siente que se le tome en consideración y no expone el motivo por el que considera eso.

Figura 12

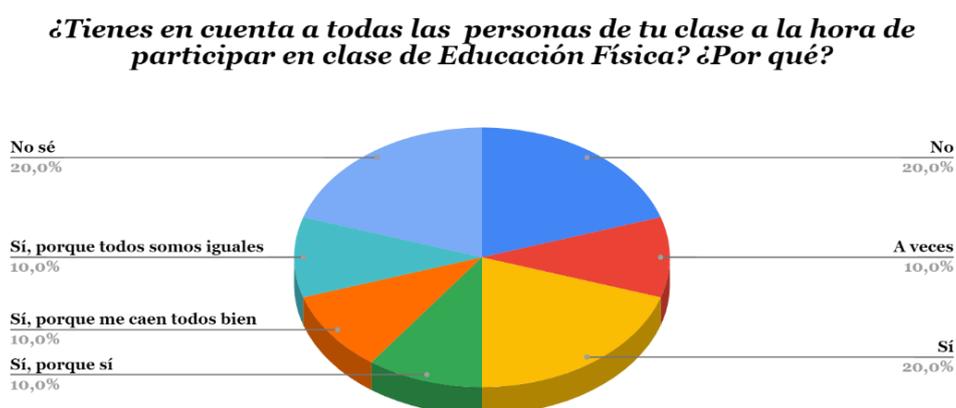
¿Tratas de igual manera a todos/as tus compañeros/as?



Los resultados obtenidos en esta cuestión muestran que el 90% del grupo afirma tratar en igual condición a todos/as sus compañeros/as a excepción de un 10%, que apunta hacerlo a veces, pero, se desconoce el motivo. Cabe destacar dos de los motivos que se exponen de por qué tratan a sus compañeros/as por igual: *todos somos iguales*; *porque nadie es mejor que nadie*. En estas respuestas podemos ver que son conscientes de que todos/as son iguales dentro del sistema educativo.

Figura 13

¿Tienes en cuenta a todos/as tus compañeros/as a la hora de participar en EF?



En esta última cuestión, los resultados se mantienen en la misma línea en cuanto a motivos por los que tienen en cuenta a todas las personas del grupo, aunque en esta se obtiene un porcentaje negativo y de indiferencia mayor, que, en la pregunta anterior, ya que un 20%

confirma que no tiene en cuenta a todos por igual y otro 20% no sabe si lo hacen o no lo que da a pensar que no tienen un vínculo de colaboración y/o comunicación cercana con el resto del grupo.

Observación Sistemática

A continuación, se muestran los registros obtenidos a través de las diversas observaciones sistemáticas realizadas y para facilitar la comprensión y visualización global de estas, las hemos dividido en base a las sesiones grabadas, que en su totalidad fueron 3 de 5 que se realizaron.

Sesión 1

En las siguientes figuras 14, 15 y 16, se mostrarán las gráficas con la frecuencia de apariciones de las categorías en la primera sesión grabada.

Figura 14

1ª observación de la sesión 1

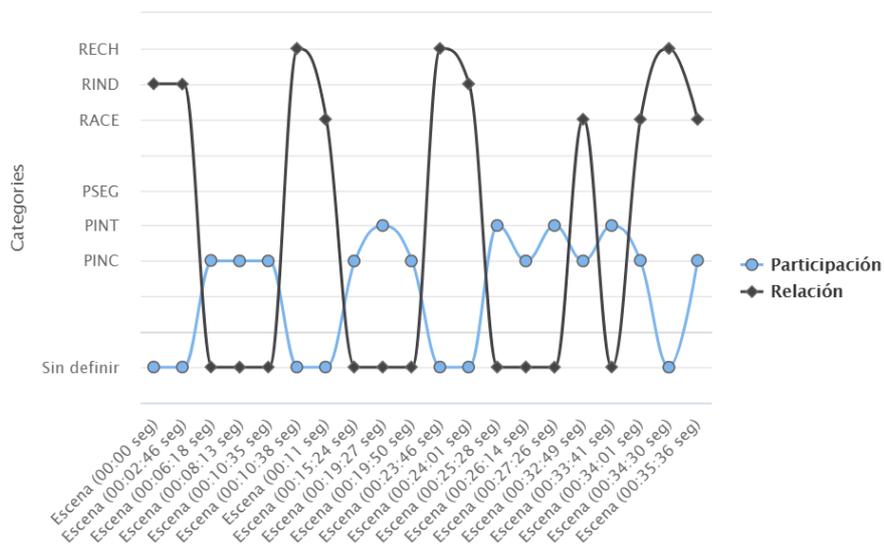


Figura 15

2ª observación de la sesión 1

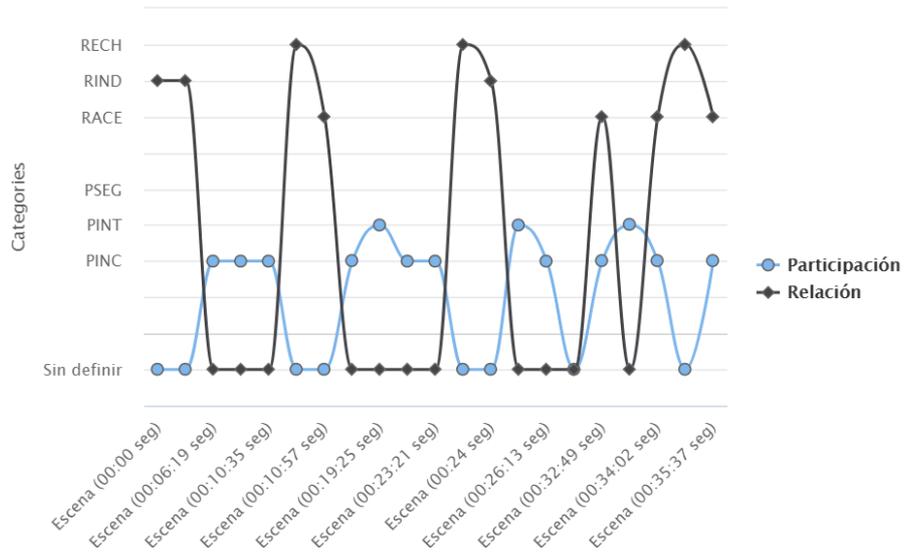
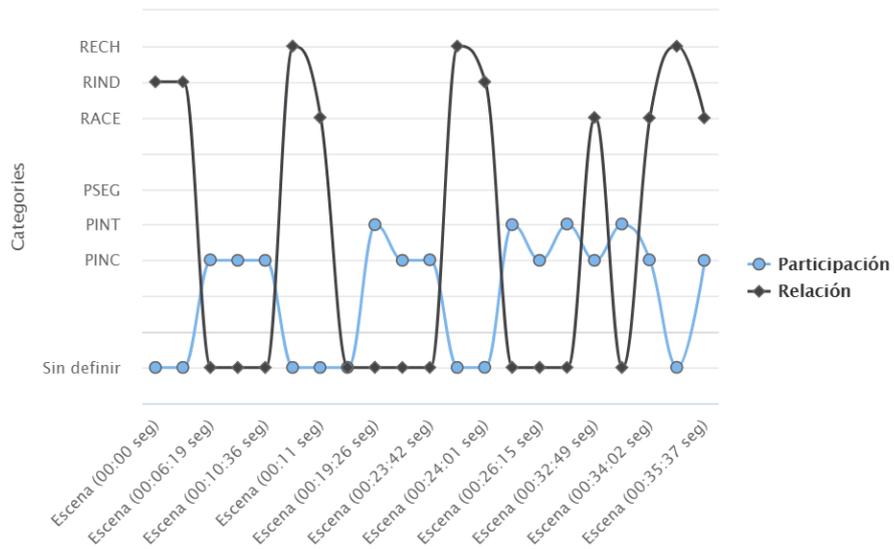


Figura 16

3ª observación de la sesión 1



Sesión 2

En las siguientes figuras 17, 18 y 19, se mostrarán las gráficas con la frecuencia de apariciones de las categorías en la segunda sesión grabada.

Figura 17

1ª observación de la sesión 2

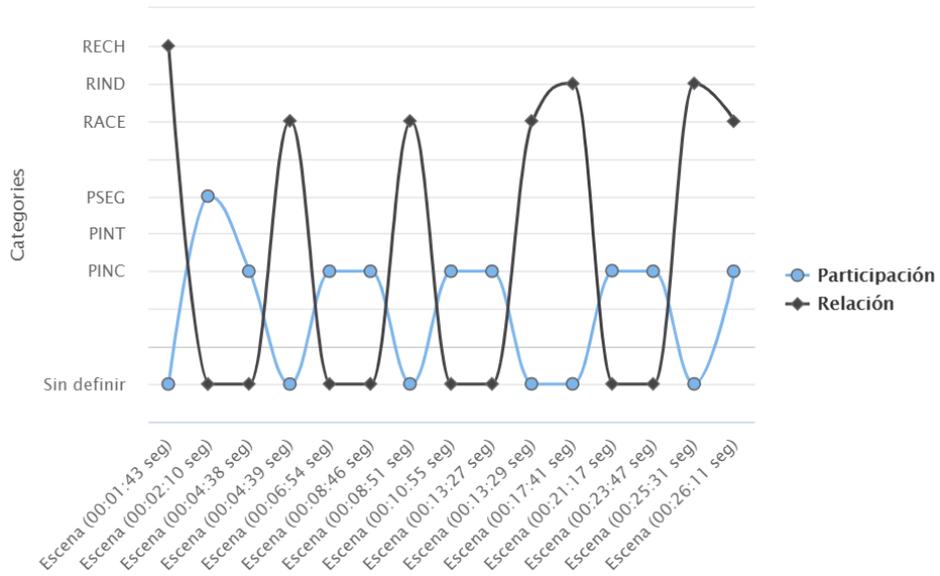


Figura 18

2ª observación de la sesión 2

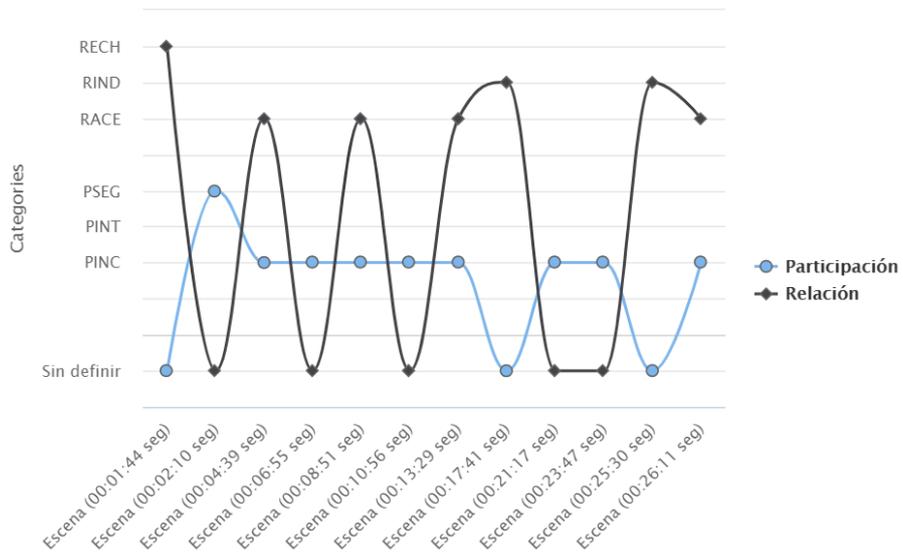
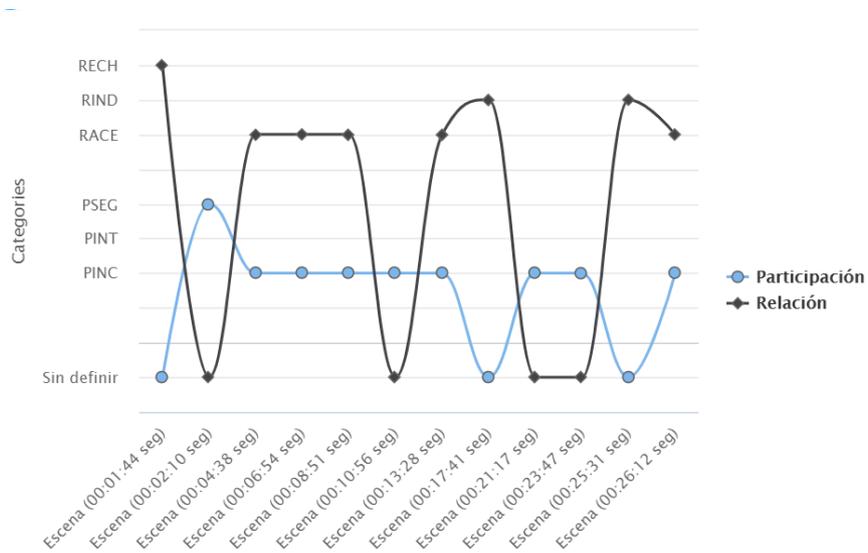


Figura 19

3ª observación de la sesión 2



Sesión 3

En las siguientes figuras 20 y 21, se mostrarán las gráficas con la frecuencia de apariciones de las categorías en la primera sesión grabada.

Figura 20

1ª observación de la sesión 3

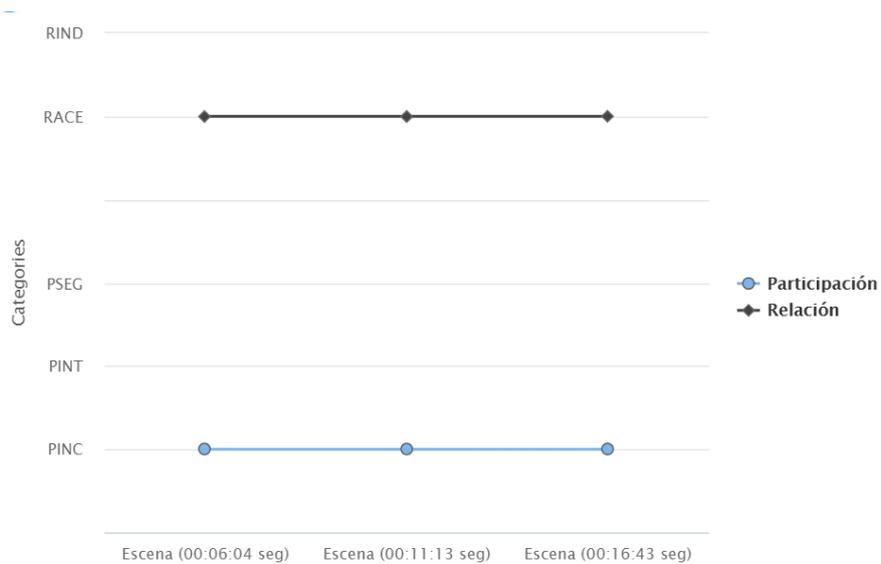
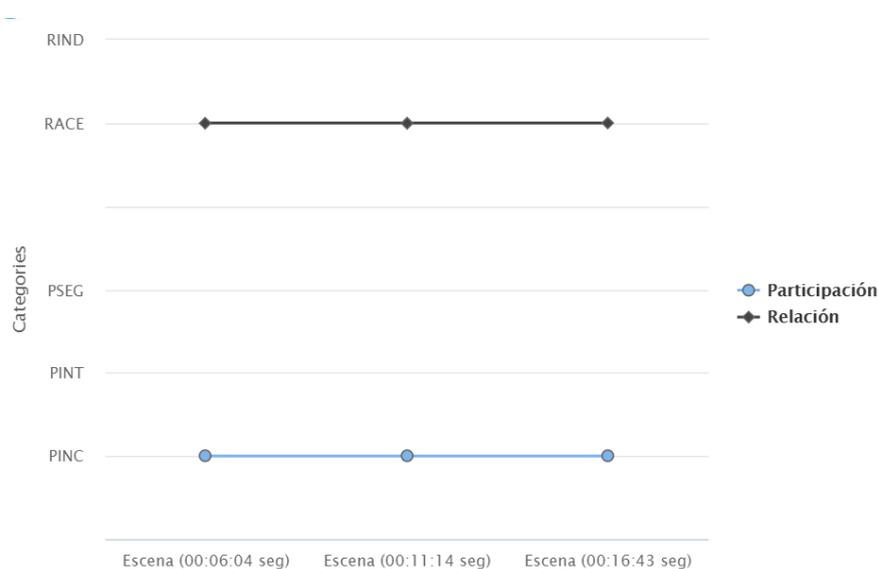


Figura 21

2ª observación de la sesión 3



Como se ha visto recogido en los resultados, anteriores, tanto en la primera y segunda sesión se han realizado tres observaciones, mientras que en la tercera se realizaron, únicamente dos. El motivo por el cual se realizó así fue porque el índice de Kappa no se encontraba dentro del rango de la fiabilidad, por lo tanto, para asegurar la veracidad de los datos recogidos y observados se realizó una tercera observación en esas dos sesiones.

A continuación, en la tabla 13 veremos la evolución inclusiva del alumnado, desde la primera sesión hasta la última.

Tabla 13

Evolución inclusiva del alumnado

CRITERIOS	CATEGORÍAS	Sesión 1 (duración 37'24")		Sesión 2 (duración 30'36")		Sesión 3 (duración 22'23")		Total	
		F	D	F	D	F	D	F	D
PARTICIPACIÓN	Participación Segregadora (PSEG)	0	0	1	1'	0	0	1	1'
	Participación Integradora (PINT)	4	1'26"	0	0	0	0	4	1'26"
	Participación Inclusiva (PINC)	9	7'43"	8	10'31"	3	10'13"	20	28'27"
	Relación de Rechazo (RECH)	3	17"	1	10"	0	0	4	27"

RELACIÓN	Relación de Indiferencia (RIND)	3	2'36"	2	32"	0	0	5	3'08"
	Relación de Aceptación (RACE)	4	3'52"	5	10'16"	3	10'13"	12	24'21"

De acuerdo con los resultados reflejados en esta tabla, podemos decir que la inclusión durante las sesiones fue en crecimiento. Ya que, tal y como refleja la frecuencia tanto el número de relaciones de rechazo e indiferencia y de participación integradora disminuye a medida que avanzan las sesiones. Sin embargo, cabe destacar que la participación segregadora que se reflejó en la observación sistemática fue provocada por mi parte, involuntariamente al no tener preparado el material suficiente.

Análisis Cualitativo de los Datos: Sociograma y Discurso Docente

El test sociométrico utilizado fue creado para conocer el tipo de vínculos existentes entre el alumnado del grupo. Dicho test se le presentó al estudiantado unos días antes del inicio de la propuesta innovadora, para conocer con antelación dichas relaciones y tenerlas en cuenta durante el desarrollo de las sesiones. Por otro lado, también se transcribió el discurso docente, de las tres sesiones grabadas, con el objetivo de ver el impacto de las estrategias discursivas en la participación y en la inclusión del alumnado.

Sociograma

A continuación, se presenta la matriz sociométrica, que ha sido realizada de la primera y segunda pregunta del test sociométrico (Tabla 14): *1. Con qué tres compañeros/as te gustaría trabajar más durante las clases de Educación Física; 2. Con qué tres compañeros/as te gustaría trabajar menos durante las clases de Educación Física.*

Tabla 14

Matriz sociométrica 1 y 2

	AR	AD	AN	AX	B	D	J	JG	L	M	MA	R	Y	Z	NEE	NRE
AD								X	X	X		X	X	X	3	3
AX					X	X						X			3	0
B				X		X		X				X	X	X	3	3
D				X	X			X	X			X	X		3	3
J					X	X		X	X			X	X		3	3
JG									X			X	X		3	0

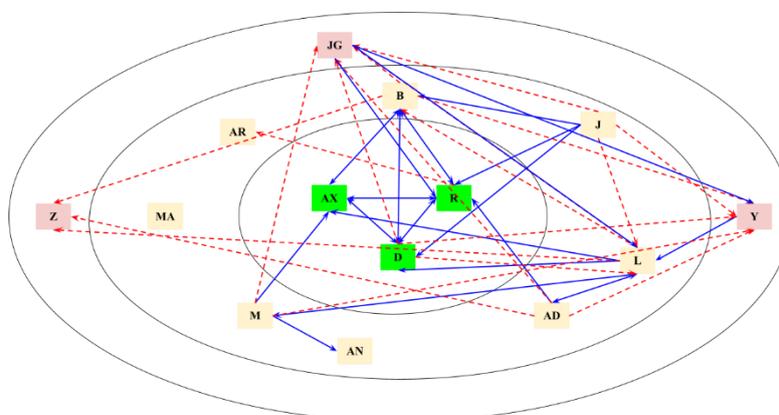
L	X		X	X	X			X				X	3	3
M	X	X	X					X				X	3	2
R	X		X	X	X								3	1
Y							X						1	0
Z													0	0
NER	0	2	1	5	4	5	1	0	2	1	0	6	1	0
NRR	1	0	0	0	1	0	0	6	2	0	0	0	5	3

Nota: NEE: número de elecciones emitidas; NRE: número de rechazos emitidos; NER: número de elecciones recibidas; NRR: número de rechazos recibidos.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en estas dos primeras cuestiones podemos ver, que hay tres alumnos que destacan por ser los más elegidos por el resto: 'AX', 'D' y 'R'. Mientras que, a la inversa también sobresalen tres alumnos, pero en este caso, por ser los más rechazados por el resto: 'JG', 'Y' y 'Z'. Ver la siguiente figura 22, para visualizar los resultados del sociograma de forma global.

Figura 22

Sociograma cuestiones 1 y 2



En la siguiente Tabla 15, se presenta la matriz sociométrica, que ha sido realizada de la tercera y cuarta pregunta del test sociométrico: 3. Con qué **tres compañeros/as pasarías tiempo fuera de clase (recreos, fuera del instituto...)**; 4. Con qué **tres compañeros/as no pasarías tiempo fuera de clase (recreos, fuera del instituto...)**.

Tabla 15*Matriz sociométrica cuestiones 3 y 4.*

	AR	AD	AN	AX	B	D	J	JG	L	M	MA	R	Y	Z	NEE	NRE
AD					X	X		X	X	X				X	3	3
AX					X	X						X			3	0
B				X		X	X	X					X	X	3	3
D		X			X		X	X				X	X		3	3
J					X	X		X	X			X	X		3	3
JG					X				X						1	1
L		X		X	X	X		X						X	3	3
M		X	X										X		2	1
R	X				X	X	X								3	1
Y									X						1	0
Z															0	0
NER	0	2	1	2	5	4	2	0	3	1	0	3	0	0		
NRR	1	1	0	0	2	1	0	5	1	0	0	0	4	3		

Nota: NEE: número de elecciones emitidas; NRE: número de rechazos emitidos; NER: número de elecciones recibidas; NRR: número de rechazos recibidos.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en estas dos cuestiones podemos ver, que los alumnos más elegidos son dos y que de estos solo uno se repite, de acuerdo con el análisis realizado de las dos primeras cuestiones del test: 'B' y 'D'. Por otro lado, en el caso de los alumnos más rechazados por el grupo clase estos se reiteran y vuelven a ser los mismos: 'JG', 'Y' y 'Z'. Ver la siguiente figura 23, para visualizar los resultados del sociograma de forma global.

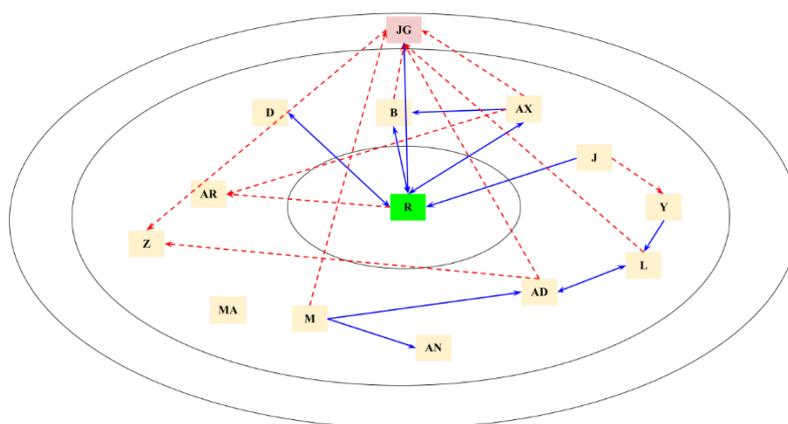
NER	0	2	1	0	1	0	0	0	2	0	0	5	0	0
NRR	2	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	1	2

Nota: NEE: número de elecciones emitidas; NRE: número de rechazos emitidos; NER: número de elecciones recibidas; NRR: número de rechazos recibidos.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en estas dos últimas cuestiones vemos que, tanto en el caso del alumno más elegido como en el caso del más rechazado, ambos sobresalen del resto de sus compañeros y compañeras. En el caso del más elegido se trata de: ‘R’; y el más rechazado se trata de: ‘JG’ que se ha mantenido a lo largo de las diversas cuestiones como uno de los más rechazados por el resto del grupo. Ver la siguiente figura 24, para visualizar los resultados del sociograma de forma global.

Figura 24

Sociograma cuestiones 5 y 6



Por lo tanto, a modo de conclusión podemos decir que no hay una gran cohesión grupal. Se destaca que hay tres alumnos que suelen ser los que menos elegidos como compañeros dentro del aula como para pasar tiempo fuera de esta y de esos tres hay uno que se mantiene constante en el tiempo “JG” que coincide en ser el alumno que presenta discapacidad auditiva. Por otro lado, a la inversa destacamos que no siempre es el mismo alumno/a el más elegido/a, sino que este va variando en base al contexto: aula o tiempo libre.

Análisis del Discurso Docente

A continuación, en la tabla 17, se presentan los resultados obtenidos a través del análisis del discurso docente, realizado en las tres sesiones de grabación.

Tabla 17

Análisis del discurso docente

ESTRETAGIAS DISCURSIVAS				
Activación y exploración de los conocimientos previos del alumnado				
Estrategia	Ejemplo	Frecuencia	Porcentaje	Momento de la sesión
Demanda de Información (A3)	¿Cómo se les da saltar a la comba?	1	33,33%	Segmento de introducción a la actividad
	¿Cómo se les da entrar en la comba?	1	33,33%	Segmento de introducción a la actividad
	¿Cómo van de puntería?	1	33,33%	Segmento de introducción a la actividad
Atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje				
Estrategia	Ejemplo	Frecuencia	Porcentaje	Momento de la sesión
Conocimiento como compartido (B5)	Lo hemos conseguido	1	4,1%	Segmento de la actividad motriz
	Lo están haciendo mucho mejor	1	4,1%	Segmento de la actividad motriz
	Muy bien	15	62,5%	Segmento de la actividad motriz
Reforzamiento de la acción realizada (B7)	¡Bien, vamos!	1	4,1%	Segmento de la actividad motriz
	¡Genial!	1	4,1%	Segmento de la actividad motriz
	Lo están haciendo genial	2	8,3%	Segmento de la actividad motriz
	Así, bien	1	4,1%	Segmento de la actividad motriz
	¡Buena!	2	8,3%	Segmento de la actividad motriz
Elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje				
Estrategia	Ejemplo	Frecuencia	Porcentaje	Momento de la sesión
		0	0%	

Nota: Adaptado de *Análisis del discurso docente como recurso metodológico del profesorado de educación física en la etapa de educación primaria* (p.228), por A. García-Fariña, 2015.

A modo de reflexión, se evidencia en la tabla 17 que el discurso docente proyectado presenta una mayor frecuencia en el uso de la estrategia de reforzamiento de la acción realizada, durante la práctica de la acción motriz por parte del alumnado y que, únicamente, se hace uso de la demanda de información, previamente a la explicación de lo que se va a realizar. Por otro lado, se evidencia que no se hace uso de ninguna de las estrategias relacionadas con la tercera dimensión temática del mensaje (Coll y Onrubia, 2001). A modo de anotación, comentar que muchas veces no se era consciente del uso de estas estrategias discursivas durante el discurso docente en el aula.

Discusión y Conclusiones

En este apartado, se plantea la discusión de los resultados obtenidos en el estudio en relación con los objetivos que se habían planteado, con anterioridad, y a su vez, vinculándolos con algunas referencias de la fundamentación teórica.

El primer objetivo que se planteó fue: Conocer la percepción del alumnado sobre la inclusión del alumnado en general y con discapacidad auditiva en particular.

Para dar respuesta a este primer objetivo, se realizó un cuestionario, al alumnado participante en el estudio, en el que se incluyeron una serie de cuestiones que abordan la inclusión, de forma implícita, del alumnado con discapacidad auditiva en particular. En los datos que se obtuvieron del cuestionario se deja ver que no existe empatía entre el grupo clase ya que, únicamente, el 30% del estudiantado considera que colabora para que el alumnado con hipoacusia pueda formar parte activa de las actividades. Sin embargo, se ve un cierto nivel de contradicción en algunas de las respuestas del alumnado ya que no colaboran, pero sí que son conscientes tal y como afirma el 70% del grupo, en el cuestionario, que el alumnado con dificultades auditivas, en este caso, debe tener las mismas posibilidades de participación que el resto, pero, no muestran gran colaboración para que ello suceda. Por lo tanto, se llega a pensar que es posible que uno de los factores por lo que no colaboran es porque no saben cómo hacerlo, es decir, se encuentran en una situación de desinformación en la que no tienen conocimientos ni herramientas suficientes para saber cómo hacerlo posible. En base a los resultados extraídos del cuestionario de opinión sobre la inclusión, se comparte con Fernández (2014) la idea de que la inclusión hace referencia al modo en que la escuela y la sociedad deben dar respuesta a la diversidad, es decir, que no es algo que esté limitado y centrado a la acción docente, sino que la participación del estudiantado también es de suma importancia para conseguir establecer la inclusión como algo elemental dentro del aula.

El segundo objetivo al que se pretende dar respuesta es: Reflexionar sobre la práctica docente, a partir del análisis de la investigación.

A este objetivo se le da respuesta en la investigación a través de la metodología observacional y del análisis del discurso, de los que se extrajeron unos resultados que nos hacen reflexionar sobre nuestra práctica docente. Los resultados de la observación sistemática reflejaron que en tres semanas se puede evidenciar un avance en cuanto a la inclusión dentro del aula, a través del uso de estrategias y herramientas que lo propicien. Sin embargo, al tratarse

de un estudio tan breve, el asentamiento es posible que no sea duradero en el tiempo por lo que, se recalca la idea de que la inclusión es un proceso más lento de lo que se recoge en los documentos. Remontando décadas atrás, desde la LODE (1985) se hace alusión a la atención a la diversidad y todavía en el año 2021, no se ha conseguido establecer la inclusión como un valor y una actitud esencial dentro de las aulas tal y como apunta Tripp et al. (2007). Por otro lado, el análisis del discurso docente que se realizó a través de la búsqueda de las estrategias discursivas (Coll y Onrubia, 2001) que se proyectaron durante dicho discurso, han permitido que el alumnado sea consciente de su desempeño durante las clases y, a su vez, se sienta parte activa de su proceso de aprendizaje-enseñanza. Tal y como expone Ainscow et al. (2009) entre otros, la mediación hace efectivo el derecho a una educación de calidad para todos y todas por encima de la condición personal del estudiantado.

Por último, el tercer objetivo de este estudio: Aportar herramientas y recursos para facilitar el diseño, seguimiento de la práctica de la EF desde una perspectiva inclusiva.

Para dar respuesta a este objetivo se realizó una propuesta innovadora inclusiva dentro del grupo de estudiantes que formaron parte de este estudio. Y nos apoyamos en las estrategias de Ríos (2004, 2005) y los criterios de intervención de Arráez (1998) para el desarrollo de dicha propuesta. De entre todas las estrategias planteadas por Ríos (2004, 2005), resaltamos en este estudio el uso de la metodología del aprendizaje cooperativo como vía para propiciar la inclusión del alumnado dentro de nuestras clases de EF. Puesto que tal y como apunta Rodrigues (2003), en muchas ocasiones, el abuso de propuestas que fomentan la competición entre el alumnado va deteriorando la cooperación llegando a ser una posible fuente de exclusión para el alumnado en nuestras clases.

Después de la realización de este trabajo, las habilidades y capacidades que he conseguido acrecentar son varias y la mayoría relacionadas con crear propuestas innovadoras y saber adaptarlas a las necesidades, características, motivaciones y contextos que se requieran. Además, me ha permitido desarrollar habilidades relacionadas con la indagación y la búsqueda de información exhaustiva permitiendo de esta forma, que mis reflexiones hayan sido juiciosas. A modo de conclusión, se sacan las siguientes reflexiones finales:

- El cuestionario de opinión sobre la inclusión ha sido un instrumento válido para poder conocer las opiniones acerca de la inclusión del alumno con discapacidad auditiva presente en el aula.

- La propuesta de intervención ha mostrado una evolución progresiva tanto en la frecuencia como en la duración de la participación inclusiva del alumno con discapacidad auditiva, y la relación de aceptación por parte del grupo-clase.
- A su vez, la propuesta de intervención ha mostrado una evolución regresiva tanto en la frecuencia como en la duración de la participación integradora y segregadora del alumno con discapacidad auditiva, y en la relación de rechazo e indiferencia por parte del grupo-clase.
- Las estrategias discursivas empleadas en el discurso docente han ayudado a que el alumnado, de forma general, se sienta implicado en su proceso de aprendizaje-enseñanza y han facilitado la comprensión de lo expuesto por parte del alumnado.
- El sistema de categorías creado y presentado ha sido válido para recoger la evolución de las estrategias educativas utilizadas para posibilitar la inclusión del alumno con discapacidad auditiva.

Limitaciones y Prospectivas

A continuación, se presentan las limitaciones que se han presentado durante la realización de este estudio, y posibles prospectivas para tener en cuenta en futuras investigaciones.

En cuanto a limitaciones en el estudio hay que destacar la escasez de muestra, el número de sesiones grabadas fueron, únicamente tres, aunque al tratarse de una intervención de cinco sesiones tampoco se podía obtener una muestra mucho mayor. Por otra parte, el análisis del discurso docente no ha podido realizarse con gran profundidad con relación al modo en el que puede afectar el uso de estas en la inclusión del alumnado, debido a que durante las sesiones no era consciente del uso de estas y en muchas ocasiones utilizaba siempre la misma, tal y como muestran los resultados de dicho análisis. Sin embargo, esto me ha hecho reflexionar sobre el modo en el que el profesorado se proyecta verbalmente hacia el alumnado. También, cabe destacar que debido a la limitación temporal de la que se disponía, la observación del estudio se limitó a intra-observador, aunque lo idóneo hubiera sido realizar una inter-observador.

De cara a futuras investigaciones sería interesante realizar un estudio con una muestra y con un plazo de reflexión sobre los datos mucho mayor, que implique una observación inter-

observador de casos de distintas discapacidades dentro del área de la EF que nos permita hacer una comparación en donde visualizar semejanzas y diferencias entre estas.

Referencias

- Anguera, M. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Arráez, J. M. (1998). *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en Educación Física*. Aljibe.
- Campos, J., Llopis, R., Gimeno, M. y Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. *Retos*, (39), 372-378.
- Caus, N., Santos, E., Blasco, J., Vega, L., Mengual, S., y Yangüez, E. (2013). Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física (PAIADEF)*. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (112), 37-45. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.02)
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. (7 de septiembre de 2010). *Discapacidad auditiva*. http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/nee/discapacidadauditiva/index.html
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- Constitución Española [Const]. Art. 27. 6 de diciembre de 1978 (España).
- 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.
- Decreto 25 de 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. D.O. Nº. 46.
- División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (s.f.). *Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva*. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Discapacidad-Auditiva.pdf>

- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
https://www.researchgate.net/publication//28208249_Inclusion_Educativa
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En Verdugo, M. A. y Schalock, R (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Amarú.
- Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (29 de mayo de 2016). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas*. IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down, Salamanca.
- 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.
- García-Fariña, A. (2015). *Análisis del discurso docente como recurso metodológico del profesorado de educación física en la etapa de educación primaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional – Universidad de La Laguna.
- Garzón, P., Calvo, M^a. I y Orgaz, M^a. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González, I. y Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos*, (33), 118-122.
- Hernández, F. J. (2000). La educación física, el deporte y la diversidad en Secundaria. *Apunts. Educación física y Deportes*, 2(60), 6-12.
<https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306957>
- 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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656923004>

Iglesias, A. y Calvo, I. (2010). Análisis de la cultura escolar en un centro Preferente de Integración. *Innovaciones Educativas*, 12(17), 23-31.
<https://doi.org/10.22458/ie.v12i17.560>

León, M^a.J. (2008). El reto de educar en una sociedad plural. *Educatio Siglo XXI*, (26), 161-178.

Ley Orgánica 5 de 1980. Por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. 27 de junio de 1980. D.O. N° 154.

Ley Orgánica 8 de 1985. Reguladora del Derecho a la Educación. 4 de julio de 1985. D.O. N° 159.

Ley Orgánica 1 de 1990. De Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990. D.O. N° 238.

Ley Orgánica 10 de 2002. De Calidad de la Educación. 24 de diciembre de 2002. D.O. N° 307.

Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 04 de mayo de 2006. D.O. N° 106.

Ley Orgánica 8 de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. 20 de diciembre de 2013. D.O. N° 295.

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. N° 340.

Lleixà, T. y Ríos, M. (2020). Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 95(34.1), 49-68.

Lou, M.Á. (2001). Dificultades auditivas: sordera e hipoacusias. En Lou, M.Á. y López, N. (Eds.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 107-124) Ediciones Pirámide.

Morales, P., Urosa, B. Y Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. La Muralla.

- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Palos, U., Avalos, M^a. L. y Montes, R. (2015). Significados y prácticas de mediación orientada a la inclusión en el contexto mexicano. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 79-97.
- 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>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.).
- Ríos, M. (2004). La educación física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En Fraile, A (Ed.), *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 147-169). Biblioteca Nueva.
- 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. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900340&info=resumen&idioma=ENG>
- Sánchez, C. R., Blanco, A. y González, J. (2010). *Optimización de un modelo para baloncesto mediante Teoría de la Generalizabilidad*. XII Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Madrid.
- Solís, P. y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, (39), 7-12.
- Tripp, A., Rizzo, T. L. & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. In *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(2), 32-48.
- UNESCO (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

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 investigación, que se llevará a cabo **IES CABRERA PINTO**, y en el que participa el Departamento de Educación Física del Centro en colaboración con la Universidad de La Laguna. 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 socio-cultural.

Tanto el análisis de la información recogida a través de grabación en video de algunas sesiones, cuestionarios, etc..., 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.

Santa cruz de Tenerife, a de abril de

El Dpto. de Educación Física

EL PADRE/LA MADRE/TUTOR-A

Fdo: _____

Anexo 2. Permiso del centro

Andrea Delgado Márquez, alumna en prácticas del Máster en Formación del Profesorado (Universidad de La Laguna), con DNI: 79158169N

EXPONE:

- Que durante el presente curso escolar 2020-2021 se llevará a cabo la fase de intervención práctica correspondiente al Trabajo Fin de Máster titulado: “LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA”.
- Que una vez consultado con el Profesorado del Dpto. de Educación Física del IES CABRERA PINTO, sobre la posibilidad de llevar a cabo esta intervención en el Centro, dicho profesorado ha mostrado gran interés sobre la posibilidad de participar.
- Que el IES reúne las condiciones necesarias para que esta experiencia pueda realizarse, al ser un Centro Preferente para la inclusión de alumnado con Discapacidad Auditiva.
- 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 discapacidad auditiva en la dinámica de trabajo general en el Área de Educación Física, a partir de la adopción de roles activos 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.

Es por lo que:

SOLICITA:

Permiso para poder realizar la fase de intervención práctica de la innovación, que consistirá en la observación sistemática, análisis de datos extraídos de grabaciones de algunas sesiones, cuestionarios, entrevistas, etc., durante el presente curso escolar 2020-2021, con el grupo de 2º de PMAR (se trata de un estudio multidimensional) y realizar un seguimiento y evolución del alumnado con Discapacidad Auditiva en relación a su inclusión en el área de Educación Física.

Agradeciendo de antemano su colaboración y esperando que este trabajo pueda ayudar a mejorar las estrategias docentes sobre la atención a la diversidad, reciba un cordial saludo.

San Cristóbal de La Laguna, a 29 de abril de 2021

Fdo: Andrea Delgado Márquez

**SR/A. DIRECTOR/A DEL IES CABRERA PINTO, DE SAN CRISTÓBAL DE LA
LAGUNA**

Anexo 3. Preguntas del sociograma

Nombre:

Es muy importante que respondas con total sinceridad a las preguntas que a continuación se plantean, ya que las respuestas tendrán influencia en la organización y desarrollo de las clases de Educación Física.

Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas por lo que responde a las siguientes preguntas de la forma más sincera posible.

Muchas gracias por la colaboración.

1. Con qué **tres compañeros/as** te gustaría trabajar **más** durante las clases de Educación Física:

¿Por qué?

2. Con qué **tres compañeros/as** te gustaría trabajar **menos** durante las clases de Educación Física:

¿Por qué?

3. Con qué **tres compañeros/as** pasarías tiempo fuera de clase (recreos, fuera del instituto...)

¿Por qué?

4. Con qué **tres compañeros/as** **no** pasarías tiempo fuera de clase (recreos, fuera del instituto...)

¿Por qué?

5. ¿Si tuvieras que trabajar en **pareja**, con qué compañero/a te gustaría trabajar en **mayor medida**?

6. ¿Hay alguien con quién **no** te gustaría formar pareja para jugar?

Anexo 4. Cuestionario de opinión sobre inclusión (modificado de Fernández, 2014; García-Fariña, 2015)

INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Fecha:

Sexo:

Curso:

Con este cuestionario se pretende conocer tu **opinión sobre la participación** en las clases de Educación Física. Este ejercicio **no es un examen**. No hay respuestas correctas o incorrectas. Cada uno/a elige la que considera mejor. Responde a las siguientes cuestiones marcando con una "X". Asegúrate de que la elección es, para ti, la mejor que expresa tu opinión. Cada frase tiene 5 posibles respuestas:

1: Totalmente en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4: De acuerdo	5: Totalmente de acuerdo					
									
Nº	PREGUNTAS				1	2	3	4	5
1	Me gustan las clases de Educación Física porque me divierto y me relaciono con los demás compañeros y compañeras.								
2	No me gustaría que jugara en mi equipo un/a compañero/a con alguna dificultad auditiva al que tuviera que ayudar en el juego.								
3	Considero que, con las ayudas y adaptaciones necesarias, los compañeros y las compañeras con dificultades auditivas pueden participar en las actividades igual que los demás.								
4	En las clases de Educación Física existe una buena relación entre todos y todas, basada en el respeto mutuo y en la colaboración.								
5	Estoy dispuesto/a a colaborar ayudando a los compañeros y las compañeras con dificultades para que puedan participar en los juegos y/o tareas que se propongan en la clase de Educación Física.								

6	Considero que la persona con dificultades auditivas puede participar activamente en las distintas tareas y juegos que se propongan en las clases de Educación Física.					
7	Cuando hacemos correctamente un movimiento el/la profesor/a nos dice bien, muy bien, perfecto, eso es, vale...					
8	Antes de empezar la clase, el/la profesor/a nos pregunta si conocemos algo de lo que vamos a trabajar ese día.					
9	Mis compañeros y compañeras participan activamente en las clases de Educación Física.					
10	Pienso que las personas con dificultades para participar en las distintas tareas y juegos que se propongan en clase, sólo podrán hacerlo en grupos y espacios distintos.					
11	Para que una persona con dificultades auditivas pueda participar en las sesiones de Educación Física, el resto debemos adaptarnos a sus posibilidades.					
12	Creo que las personas con dificultades auditivas se sienten bien cuando participan en la clase de Educación Física junto con los demás compañeros/as.					
13	Cuando termina la clase, el/la profesor/a nos pregunta nuestra opinión sobre lo que hemos trabajado.					
14	Creo que las personas con dificultades auditivas sólo pueden participar en aquellas actividades que se adapten a sus posibilidades.					
15	Me parece bien que compañeros/as con dificultades auditivas participen en las clases de Educación Física, igual que los demás.					
16	Debe ser la persona con dificultades auditivas la que se adapte al resto del grupo en las clases de Educación Física, siempre que cuente con las ayudas y adaptaciones necesarias.					
17	Creo que no colaboro lo suficiente para que los compañeros y las compañeras con dificultades auditivas puedan participar de forma activa en las clases de Educación Física					
18	Pienso que en las clases de Educación Física se favorece la participación activa de todo el alumnado, independientemente de sus posibilidades.					
19	Si un compañero o compañera dice algo correctamente, el profesor/a se lo reconoce repitiéndolo para los demás					

A continuación, señala con una 'X' la respuesta con la que estás más de acuerdo. **Solo debes elegir una de las opciones.**

Considero que las personas con dificultades:

No deberían asistir a clase de Educación Física.	
Solo podrían participar en aquellas actividades que se adapten a sus posibilidades.	
Podrían participar activamente en las mismas actividades que los demás.	
Deberían asistir a clase, aunque participando en actividades y grupos distintos, según sus posibilidades.	
No sé la respuesta.	

Por último, responde a las siguientes preguntas de la forma más sincera y completa posible.

- ¿Te sientes parte del grupo cuando estamos en clase de Educación Física? ¿Por qué?

- ¿Sientes que te tienen en cuenta cuando hacemos grupos en clase? ¿Por qué?

-
-
-
- ¿Tratas a tus compañeros y compañeras por igual? ¿Por qué?
-
-

- ¿Tienes en cuenta a todas las personas de tu clase a la hora de participar en clase de EF? ¿Por qué?
-
-

Anexo 5. Transcripción del discurso docente

Sesión 1

-- Michelle dirige el calentamiento.

Hacemos caso a Michelle si no no vamos a empezar, venga peguense más.

-- ¿Ya Mishell?

Vale, chicos venga una vuelta trotando.

-- (Michelle no puede realizar la clase por una caída que tuvo). Bueno pues mira ayúdame a colocar el material entonces, hay que poner cinco pelotas ahí al lado de la portería. Venimos todos al centro vengan todos aquí vamos chicos, bueno ustedes saben que empezamos cuando estén todos atendiendo.

Vale, ustedes saben que los juegos serán cooperativos así que vamos a jugar todos juntos, escúchame para el primer juego nos vamos a colocar todos en fila, ven que hay cinco pelotas allí y ahora voy a colocar cinco pelotas en el otro lado. Entonces, nos vamos a colocar uno detrás de otro y el último tendrá que pasarle una pelota al de delante y así continuamente, cuando hayas pasado la pelota tendrás que moverte hacia delante y colocarte en la primera posición. El objetivo no es llegar rápido sino, conseguir pasar las pelotas de un lado de la cancha al otro, es decir, tenéis que transportar una pelota al otro lado de la cancha, dejar la pelota en el lado de la portería y coger otra pelota que se encuentra allí y hacer el mismo

procedimiento. ¿Vale? entonces el objetivo es pasar las pelotas que se encuentran en un lado de la cancha al otro lado de la cancha y viceversa.

-- Borja pregunta que si se puede hacer un ejemplo y se muestra un ejemplo práctico de cómo tienen que realizar el ejercicio.

¿Vale se entiende? pues venga nos colocamos en fila y yo aviso cuando se empieza,.

-- Zong, Yonathan ustedes van a ser los que van a iniciar el juego seguro que lo entendieron? Vale, pues Zong coge la pelota empezamos ¡3, 2, 1 ya!

Nos pasamos la pelota por encima de la cabeza.

-- Joel hay que ir corriendo.

Vale, paramos un momento, a ver aquí se ha formado un desastre, se han pegado todos y no se sabe quiénes están tocando la pelota y quiénes no, hay que separarse un poco y así todos pueden coger la pelota antes de pasarla. Entonces escúchenme, nos separamos un poco y colocamos las manos sobre la cabeza. Vamos a repetir, el objetivo sigue siendo el mismo mover unas pelotas de un lado al otro así que vamos a empezar otra vez pero, separándonos.

-- ¿Jorge lo entendiste? vale.

Pues venga repetimos venga va ¡3, 2, 1 ya! Sepárense más. Vale escúchenme un momento es que está saliendo mal y por eso no les gusta tanto. Vamos a hacerlo sentados en el suelo y así se tienen que levantar y correr más rápido y sentarte luego lo cambiamos que hay más juego. Venga nos sentamos en el suelo uno detrás de otro en fila, y los hacemos igual pero, ahora el último coge la pelota se levanta y va corriendo hacia adelante y una vez delante pasa la pelota hacia atrás y así continuamente ¿vale? venga preparado ¡uno, dos y tres ya! cuando lleguemos al final cambiamos de juego, ¡venga con ánimo!

-- Mira Mishell ayúdame saca del cuarto del material tres cuerdas grandes, tres combas de las largas.

-- Venga chicos que lo están haciendo mucho mejor. Vamos Jorge muy bien, ya les queda poco.

Listo todos empieza venga vamos venimos venimos aquí. ¿Cómo se les da a saltar a la comba? ¿si bien? Vale y ¿cómo se les da entrar en la comba? ¿saben? vale pues, escúchame una cosa.

Ven que hay colocadas 2 cuerdas, vale pues tres de ustedes van a tener que empezar dando la comba junto conmigo, mientras el resto realiza el reto y luego se intercambiarán ¿vale? o sea los que van a dar la comba primero, luego van a poder saltar y los que van a saltar primero luego tendrán que dar la comba. El primer objetivo es pasar por debajo de las dos cuerdas sin que estas te toque (se realiza un ejemplo en clase) y nos podemos parar en el medio. Venga va empezamos ¡1, 2 y 3!

-- Vamos **Jorge, ¡bien jorge, vamos!**

Tengan cuidado, lo hacemos varias veces y luego nos cambiamos con los compañeros que están dando la comba.

-- **Jorge ¡genial!**

Vale paramos, nos cambiamos con los compañeros que están dando la comba, venga ahora a pasar ustedes. Chicos den más despacio a la comba. Ahora, escúchenme, un cambio, en vez de pasar tienen que entrar dentro de la comba dar un salto y salir, en las dos combas.

-- Jorge entramos saltamos y salimos ¿se entiende? vale.

Pueden entrar varios a la vez, no tienen porqué hacerlo de forma individual ¡una dos y tres!

-- **Muy bien Jorge, ¡vamos Luis!, ¡muy bien Jonathan!**

-- Borja ¿estás bien? ¿te diste? vale.

Vale, volvemos a cambiarnos con los compañeros y ahora subimos la dificultad hay que dar dos saltos, es decir hay que entrar dar dos saltos y salir en cada una de las combas.

-- **¡Muy bien Borja!, ¡muy bien Michelle!**

-- Jorge, hay que dar la cuerda más despacio.

-- Venga va a la tercera va la vencida. **Muy bien lo hemos conseguido.**

Vale, ahora una cosa paramos ¿cuántos saltos creen que pueden dar? Díganme un número del uno al diez, vale siete. Pues nos cambiamos de nuevo con los compañeros que estaban dando la cuerda y tenemos que dar siete saltos en cada una de las cuerdas de las combas y salir, ¡una dos y tres ya!

-- Venga Luis vuelve a intentarlo no pasa nada.

-- ¡Vamos Jorge!

-- Alexander cuando termines coge la cuerda a Diego y saltas tú Diego, ¿vale?

Saltamos siete veces y si no pueden, salten las que puedas. Vale, paramos Jorge venimos, nos colocamos todos en este lado. Ahora vamos a intentar hacer una cosa, saltar todos a la pata coja ¿vale?, es decir, entramos saltamos a la pata coja y esperamos a ver si podemos conseguir estar todos saltando, a la misma vez, dentro. Venga ¡una, dos y tres! Vale, como es complicado cambiamos, en vez de hacer la pata coja vamos a empezar normal y si lo conseguimos normal pues vamos metiendo mayor dificultad. Venga ¡una, dos y tres! júntense que tienen que saltar todos a la vez. Repartance entre las dos cuerdas para poder saltar y conseguir que cada grupito pueda conseguir saltar juntos ¿vale? venga, ¡una, dos y tres!

-- Vamos Mishell. Jorge escúchame, aquí Michelle y tú también ¡una dos y tres!

-- Jorge átate las ligas que te puedes caer.

Vale, venimos todos aquí al centro ¿han conseguido saltar todos a la vez ya? venga pues lo volvemos a intentar. Tienen que estar saltando todos a la vez, último intento, tienen que juntarse para caber todos bien venga, vamos ¡una dos y tres!

-- Vamos Diego que aquí cabes con Borja saltando venga.

Vale, venimos todos, recogemos las cuerdas y las ponemos aquí que vamos a cambiar de juego. Chicos escúchame que sino, no da tiempo venga. Nos vamos a dividir en tres grupos y cada grupo se va a colocar detrás de la portería, por separado, y tienen que trasladar la pelota de un lado de la cancha a la otra, no es una competición. Tienen que transportarla, en este caso, haciendo uso, únicamente, de la barriga es decir las manos no pueden tocar la pelota sino que solo se puede tocar con la barriga.

-- Yonathan tienes que colocarte con ellos, que tienes que transportar junto con ellos la pelota. (Yonathan dice: si con dos personas vale para que lo hago yo) Respuesta: tienen que hacerlo entre los tres, aunque entre dos se pueda porque son un grupo y me pregunta cómo hacerlo a lo que le respondo que tienen que averiguarlo y hablarlo entre ellos.

Vale, escúchenme todos si se toca la pelota con las manos hay que reiniciar el camino y si la pelota se cae al suelo también hay que reiniciar el camino ¿vale? venga, ¡preparados, listos ya!

-- Luis así no, a ver no tienes que coger a Jorge que él puede hacerlo. Las manos atrás Luis.

-- Lo están haciendo genial Mishell y su grupo.

Vale, ahora piensen de qué forma pueden transportar la pelota que no sea con las manos ni con la barriga. Venga empiecen. Vale, ahora como dijeron los compañeros vamos a hacerlo dando toques con las manos, es decir, tenemos que mover la pelota de un lado la cancha la otra tocando el balón todos los del grupo y sin que ese toque el suelo. Solo lo podemos golpear con las manos y no valen los pies. Empezamos. Chicos venimos, dejamos las pelotas aquí, ya se fue la hora ya. Les voy a hacer una propuesta, vamos a hacer juegos cooperativos durante 4 sesiones más aproximadamente vale entonces, les quería proponer si a ustedes les apetece y se comprometen, a lo mejor, a plantear por grupos un juego relacionado con lo que estamos haciendo de juegos cooperativos o si prefieren que quieren que todos los juegos los planteo yo. Responden que prefieren que los haga yo. Bueno lo piensan un poco, y si no los planteo yo. Se van a lavar las manos y se van para clase.

Sesión 3

-- Luis y Yonathan venimos.

Vale escúchenme, la compañera me ha propuesto algo, me comenta que el otro día vieron cómo jugaban aquí en la cancha a brilé con balones gigantes. Entonces, dependiendo de cómo se hagan los juegos ahora, jugamos al final un pequeño partido de brilé con las pelotas grandes.

El primer juego, vamos a participar todos a la vez, lo que vamos a hacer es con los balones, nos vamos a colocar al final de la cancha uno delante del otro y las pelota en medio de cada uno y hay que moverse de un lado de la cancha a la otra sin que la pelota se caiga, colocando las manos hacia arriba. Venga, cojan las pelotas y nos colocamos al fondo.

-- Jorge, coge la pelota.

-- Vamos Luis, Jonathan, Zoung.

Vale, nos colocamos uno detrás de otro.

Por falta de material: Lo hacen ellos y luego cambiamos ¿vale? venga.

Preparados, las manos arriba o a los lados ¡una, dos y tres! Paramos, volvemos atrás no se pueden caer las pelotas. ¡Preparados, listos ya! las manos arriba. Vale, las pelotas allí.

-- Borja con el pie no.

El profesor me comenta de hacer diversas variantes: correr, ir para adelante, hacer giros hacia la derecha e izquierda. Y le pido que si me puede traer tres pelotas más porque me hacían faltan más pelotas.

Mishell ponte por delante, vamos a cambiarnos ahora participan los que no participaron antes, en lo que el profe trae las pelotas que faltan. Venga, ¡preparados listos ya!

-- **Muy bien.**

Bien venimos todos, Borja, Alexander vamos cojan una pelota. Vale, lo que vamos a hacer ahora es igual pero, de espaldas, en vez de caminar de frente caminando de espalda. Entonces Jorge ven, ponte aquí, Aday ponte delante de Jorge y venga vayan colocándose el resto. Espérense un segundo, a ver si viene Borja rápido. Vale, preparados, listos ¡ya!

Vale, paramos ahora vamos a colocarnos de nuevo de frente (Borja no quiere participar) ¿quieres guiarlos? Vale, entonces atendemos a Borja que les va a decir hacia dónde tienen que ir por ejemplo si Borja dice derecha todos se van a la derecha si Borja dice hacia la izquierda todos giran hacia la izquierda ¿vale? preparados, listos, ¡ya! Vamos, Borja di algo más.

-- *El profesor me comenta que los puedo colocar alternados, uno de frente y otro de espalda y ahí meter muchas más variantes.*

Vale paramos, ahora cambiamos y nos colocamos alternados uno de frente y otro de espaldas. Venga empezamos, otra vez, 3, 2, 1 ¡ya! Paramos, ustedes piensen que uno tiene que empujar una pelota y el otro la otra para que no se caigan. Venga, lo intentamos de nuevo, preparados, listos ¡ya! vale, venimos todos aquí, dejamos las pelotas ahí dentro, no la tuya no Borja, con esa vamos a jugar.

-- Jorge ven.

Vale ahora nos vamos a colocar también en fila y vamos a repetir el juego del otro día que no salió muy bien el de todos quietos y para pasar la pelota y que se mueva únicamente en adelante hoy seguro que nos sale bien. Las reglas son que nos colocamos uno delante de otro y el primero tiene la pelota tiene que pasar hasta el final y el último que tiene la pelota tiene que correr hacia delante y repetir el proceso. Vale venga, tienen que prestar atención porque según vaya según vaya diciendo tienen que cambiar la forma de pasarse la pelota, ¿vale? empezamos, nos pasamos la pelota por encima de la cabeza preparados, listos ¡ya! Cuando lleguen a medio campo cambiamos la forma de pasar la pelota ¡vamos vamos vamos!

-- Vale, Borja ahora por debajo de las piernas.

No, no podemos pasar la pelota de corrido sino que tenemos que pasarnosla entre las piernas con las manos, es decir, que tienen que tocar la pelota todos con las manos.

-- ¡Muy bien!

Cuando Borja vuelva a ponerse en primera posición cambiamos de juego.

Vale, ahora lo que vamos a hacer chicos es un juego de precisión, de puntería ¿cómo van de puntería? vale, quiero que me coloquen tres conos en la línea blanca.

-- Jorge ven ponte más cerca.

Vale, le voy a dar un aro a cada uno y nos vamos a colocar la línea roja del fondo, entonces si meten el aro en los conos de la primera línea son 3 puntos, en la segunda son 5 y en la última son 10. A ver cuántos puntos consiguen en total entre todos en 4 minutos que va a durar el juego. Cojan los aros uno para cada uno.

-- *Duda sobre por qué hay más conos en la primera línea que en el resto. Respuesta:* claro hay más conos en la primera línea que en la segunda y la tercera porque la primera línea es más cerca por tanto, es más fácil llegar.

Vale, nos colocamos en la línea roja.

-- ¿Jorge entendiste?, si perfecto Jorge tres puntos la primera línea, 5 la segunda y 10 la tercera.

Cuando todos hayan tirado van a buscar los aros ¿me entendieron?. Vale, preparados, listos ¡ya!, venga nos colocamos de nuevo ¿cuántos puntos vamos? vamos tres puntos. Venga preparados, listos, ¡ya!

-- Uy casi Aday.

-- Jorge así bien.

Vale paramos un momento venimos, a ver escúchenme ahora en vez de tirar en vez de tirar a los conos, tenemos tres franjas la primera franja vale 5 puntos de línea blanca a línea blanca, la segunda 10 puntos y la última 15 puntos. Es decir, en vez de meter el aro en el cono hay que dejar el aro en las franjas, venga preparados, listos ¡ya!,

-- Muy bien, muy bien.

Vengan todos aquí Jorge, Zong, Luis. Vale dejamos todos los aros aquí. Ahora vamos a jugar con la pelota del otro día. Todos nos quedamos inmóviles a lo largo de la cancha y uno corre y todos vamos pasándonos las pelotas para intentar darle a esa persona que va corriendo ¿vale? Primero recogemos los conos y ahora jugamos.

Venga, nos colocamos que va a correr Borja primero, no se puede salir de las líneas blancas, preparados, listos ¡ya!

-- Borja, no puedes salir tienes que correr más rápido para que no te consigan dar con la pelota.

Vale, ahora corre Diego.

-- Toma Yonathan.

-- Miren a Jorge, ahora Joel.

-- Venga Mishell corre 3, 2, 1 ¡ya!

Joel y Mishell corren, ahora Luis y Alexander corren 3, 2, 1 ¡ya! vayan a por las pelotas.

-- Uy muy bien Jorge.

-- Zong tú corres ahora, toma Mishell cógela.

Corre Alexander y Zong, ahora Aday a correr, dale la pelota a Mishell. Vale, Luis a correr. Vale, chicos venimos se acabó la clase, recogemos.

Sesión 5

En el primer reto se van a tener que dividir en dos grupos, voy a dejar que los grupos lo hagan ustedes pero tienen que ser equitativos, 4 y 4. El juego simplemente es, escúchenme. Moverse de un lado de la cancha al otro haciendo uso de un aro y una colchoneta. Mira sería algo así, con esto te mueves ahí, ahora ponte tú, ahora me pongo contigo.... y así.

-- Venga Luis, hay que intentarlo.

Divídanse como quieran, venga y empezamos en este lado.

-- ¿Lo entendiste Jorge? ¿Sí, bien?

Chicos venga, cuanto antes terminemos esto antes jugamos a otra cosa. Nos colocamos cuatro en un lado y cuatro en el otro. ¿Entendieron? tienen que buscar la manera de moverse sin tocar el suelo. Venga empezamos.

-- ¡Muy bien!

-- Ahora coge el aro, eso es!

-- Perfecto chicos, muy bien!

Vale, ahora nos colocamos todos en la línea blanca. Miren a los compañeros que rápido lo hacen. (momento de competición)

-- Lo están haciendo genial.

Vale, paramos, **muy bien chicos**. Traigan el material y pónganlo aquí.

Este juego, yo creo que les va a gustar más, es de puntería tienen que intentar meter las pelotas en el cubo. Vale lo que vamos a hacer son dos equipos y lo que voy a hacer es colocar el cubo aquí en medio y cada grupo se coloca en fila y el último coge la pelota y pasa la pelota y el primero de la fila tiene que encestar y correr hacia el final de la fila y se repite para que todos tiren. Venga coloquense ¿quién va a ser el primero en lanzar?

-- ¿Jorge entendiste?

¡1, 2 y 3!

-- Uy la puntería malísima eh...

-- **Muy bien Yonathan!**

-- Vamos Jorge... casi casi

-- **Muy buena, buenísima** (Romén)

-- **Muy bien Luis**

-- **¡Buena Joel!**

Listo ya está, todas las pelotas aquí. Se acabó.