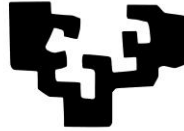


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

## GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2013-2014

# ESTUDIO DE CASO: INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA AVANZAR EN LA INCLUSIÓN DE UN ALUMNO CON PARÁLISIS CEREBRAL

Autor: Jaime Zumalacarregui Menchaca

Directora: Zuriñe Gaintza Jauregi

Fecha y firma: En Leioa, a 14 de junio de 2014

© 2014, **Jaime Zumalacarregui**

**Índice general**

Introducción.....	p. 4
1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual.....	p.5
1.1. La Inclusión Social.....	p. 5
1.2. La importancia de la EF en la inclusión social.....	p.5
1.3. La Inclusión Educativa.....	p.6
1.4. La Educación Física en la Escuela Inclusiva.....	p. 7
2. Metodología.....	p. 10
2.1 El alumno.....	p. 10
2.2. Xabier en el grupo aula-clase.....	p. 12
2.3. Las sesiones de EF.....	p. 13
2.3.1. Sesión ordinaria de EF.....	p. 13
2.3.2. Sujeto en EF (natación).....	p. 14
2.4. Objetivos de la intervención.....	p. 14
3. Desarrollo de la intervención / Programa de intervención.....	p. 15
3.1. Objetivo general.....	p. 15
3.2. Contenidos.....	p. 15
3.3. Criterios de evaluación.....	p. 16
3.4. Desarrollo de las sesiones.....	p. 17
3.4.1. Sesión 1.....	p. 17
3.5.2. Sesión 2.....	p. 20
4. Resultados.....	p. 21
5. Discusión.....	p. 23
6. Referencias bibliográficas.....	p. 24

## Anexos

Anexo 1: Calentamiento

Anexo 2: Actividad puntería

Anexo 3: Actividad “Pasar el río”

Anexo 4: Actividad “Posturas”

Anexo 5: Vuelta a la calma/ Masaje

Anexo 6: Calentamiento

Anexo 7: Actividad “Los bolos”

Anexo 8: Actividad “Las bombas”

Anexo 9: Vuelta a la calma/ Contar el minuto

## **ESTUDIO DE CASO: INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA AVANZAR EN LA INCLUSIÓN DE UN ALUMNO CON PARÁLISIS CEREBRAL**

**Jaime Zumalacarregui Menchaca**

UPV/EHU

En este trabajo se propone mediante dos sesiones de Educación Física, la inclusión educativa de un alumno con parálisis cerebral mediante actividades y juegos. Previa a esta programación, se destaca la relevancia que tiene la inclusión a nivel social y el eco que está logrando en la comunidad educativa. Centrándonos en su análisis conceptual y haciendo referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, se numeran la infinidad de beneficios existentes para todo el grupo. Analizados sus beneficios y teniendo en cuenta las adaptaciones necesarias, se presentan las actividades mencionadas con anterioridad y se resaltan las conclusiones extraídas.

*inclusión, educación primaria, necesidades educativas especiales, educación física, parálisis cerebral.*

Lan honetan, Heziketa Fisikoko bi saio proposatzen dira. Helburua, jarduera eta jokoen bitartez garun paralisia duen ikasle baten inkluzioa eskolan. Programazio baino lehen, inkluzioak gizarte mailan duen garrantzia eta hezkuntza komunitatean lortzen ari den oihartzuna goraiatzeko da. Xedean zentratuz, hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleak, taldeari eman diezaioketen hainbat onura kontzientzia harrarazi nahi diogu ikaslegoari. Onurak aztertuta eta beharrezko egokitzapenak kontuan hartuta, aurretik aipatutako jarduerak aurkeztu eta ateratako ondorioak nabarmentzen dira.

*inkluzioa, lehen hezkuntza, hezkuntza premia bereziak, heziketa fisikoa, garun paralisia*

In this work is proposed the educational inclusion of a student with cerebral palsy, using two sessions of Physical Education, through activities and games. Prior to this program, the relevance of social inclusion and the echo that is achieving in the educational community are emphasized. Focusing on its conceptual analysis and referring to students with special needs, the large number of benefits existing for the whole group is numbered. Having analyzed their benefits and taking into account the necessary adjustments, the activities mentioned previously are introduced and is highlighted the conclusions deduced.

*inclusion, primary education, special needs, physical education, cerebral palsy*

## **Introducción**

La participación del alumnado en el aula es un aspecto que ha sido presupuesto a lo largo de la historia de la educación, puesto que el diverso alumnado con necesidades educativas especiales estaban sujetos a otro tipo de centro calificados como “especiales”. Una vez que la propia lógica les ha ido introduciendo en el aula ordinaria, su participación muchas veces se ha podido ver mermada debido a la incapacidad que pudieran tener a la hora de realizar numerosas actividades.

De esta manera, las actividades planteadas en el aula deben de poseer la doble vertiente de que; por un lado, incluyan a todos/as y éstos/as las puedan realizar correctamente o que mediante adaptaciones y ayudas las consigan realizar; y por otro lado, que estas actividades o sus adaptaciones no supongan un retraso en el aprendizaje de diversos conceptos en el grupo de alumnos/as, es decir, que todo el alumnado avance en su desarrollo dentro de sus capacidades.

Este tema ha sido elegido, precisamente, debido a la necesidad de actualizarnos correctamente y tener que reflexionar acerca de la inclusión en el área de la Educación Física, puesto que suele ser el espacio en el cual, en una gran cantidad de ocasiones, el diverso alumnado con necesidades educativas especiales puede sentirse desplazado y excluido a la hora de realizar las actividades y/o juegos, por su incapacidad o dificultades para realizarlas/os. Así pues, se debería reflexionar acerca de este planteamiento, ya que hemos pasado de una Educación Física (EF) competitiva a una de aprender y desarrollarnos todos/as jugando.

Por lo tanto, a través del presente trabajo se expondrán dos sesiones de EF en Educación Primaria (EP), mediante las cuales trataremos de que todo el alumnado se sienta partícipe en las clases y a su vez, desarrolle las habilidades motrices establecidas como objetivos de ciclo. Además, valoraremos el resultado final de las sesiones contemplando las dificultades surgidas a lo largo de ellas, los posibles cambios/modificaciones que podríamos llevar a cabo para mejorarlas, teniendo presente tanto el respaldo teórico y la evidencia científica como las valoraciones realizadas por diversos/as alumnos/as implicados en el desarrollo de las sesiones.

## **1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual**

*“El último camello de la fila camina tan deprisa como el primero”* (Viejo proverbio somalí)

Nuestro objetivo como ciudadanos/as no es otro que ayudar en nuestra mayor medida a que la sociedad mejore y que toda la población pueda ayudar en esta evolución. Para ello, es necesario que todos/as seamos partícipes de esta obra y nos sintamos a la vez creadores de este hecho. Si bien es cierto, debido a las capacidades, posibilidades o intereses algunos/as lo pueden realizar de una manera más efectiva, pero no por ello podemos olvidarnos de aquellos/as, que por diversas condiciones de su vida les resulta más difícil. Por lo tanto, es aquí donde tenemos que ayudar a que aquellas personas se sientan incluidas en el grupo, puesto que lo que les suceda nos influirá a todas las demás personas. Debemos fomentar la inclusión de estas personas a nivel social.

### **1.1. La Inclusión Social**

De esta forma aparece el término inclusión con gran fuerza y determinación, como una flexibilización de las diferentes variables que se puedan dar para incluir a todo tipo de personas en el grupo, sintiéndose parte de él mismo, sin excluir a nadie de manera física, cognitiva o emocional (Linares, 2000). Pero esta inclusión en el grupo no se dará de cualquier manera, sino que no deberá existir ni discriminación, de manera que en un grupo se pueda participar con menor número de posibilidades (Hernández, 2000); ni marginación, excluyendo a alguien del grupo o acceder a diferentes actividades estratégicamente (Hernández, 2000); ni segregación, menospreciando a un grupo de individuos y asignándoles un espacio (Hernández, 2012).

Una vez analizado y definido el término inclusión es realmente importante valorar los beneficios que se extraen de dicha práctica en la sociedad, pero desde el punto de vista de las clases de EF, que es el tema central de este trabajo.

### **1.2. La importancia de la EF en la inclusión social**

Haciendo referencia a lo recogido en algunas comisiones o congresos de gran relevancia referidos al deporte y la EF, se pueden citar ideas como que el deporte es un medio para incluir, que su buena práctica hace frente a la intolerancia, racismo, violencia y drogas y que puede integrar a personas en el mundo laboral desde la Comisión Europea de 1998

para el deporte o la invitación desde el Consejo Europeo de Cardiff, del mismo año, a la inclusión, invitando al propio Consejo y a sus Estados miembros a fomentar ideas desde el deporte que eviten la exclusión social de los jóvenes. Además de esto, la UNESCO durante su Primera Conferencia Internacional de Ministros y Líderes de la Actividad Física en 1976 señaló que el ser humano tiene derecho a la EF y deporte como complementos vitales para desarrollarse como personas y debería quedar garantizado mediante el sistema educativo propio (Gomendio, 2000). Tomando como base tales afirmaciones, la EF surge, bajo el punto de vista de Cumellas (2006), como “una de las áreas que más favorecen al desarrollo integral de la persona, la maduración del alumno y la inclusión, ya que se trabaja mediante actividades lúdicas colectivas que permiten mucho más que el escolar se conozca a sí mismo, participe, resuelva problemas, y conviva con el grupo-clase” (p. 29).

### **1.3. La Inclusión Educativa**

A día de hoy, el término inclusión en el ámbito educativo, cuenta con una historia muy pequeña tras ella, corta pero intensa a decir verdad. Anteriormente hemos podido escuchar los términos normalización e/o integración y se ha de afirmar que son anteriores al término inclusión, pero este término aparece como consecuencia o evolución de los anteriores. Tal y como se señala en numerosos estudios, artículos y trabajos referentes a este tema se ha producido un abandono de la idea de integración en favor de inclusión, ya que integración indica el apoyo a un/a niño/a tomar parte en el programa, mientras que la inclusión hace referencia al cambio del centro educativo en función de la diversidad de alumnos/as con los/as que cuenta (Ainscow, 2001). Por ello, nos pueden mirar raro, si citamos la palabra inclusión o hacemos referencia a ella como idea en el ámbito social. A decir verdad, en el ámbito educativo es un término conocido por casi todos/as, pero que no debemos dejar de lado en la práctica educativa, puesto que no hay que olvidar que cualquier aspecto educativo es una preparación para lo social; así pues, la inclusión educativa será una preparación para la inclusión social en un espacio y tiempos determinados (Mendia, 2011). Tal y como recoge el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva (2012-2016) del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, se establece que la escuela inclusiva será aquella que ofrezca una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todo el alumnado (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Ante esta definición recogida desde una institución como el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, todo/a alumno/a debe ser incluido/a en la comunidad educativa con el fin de que forme parte de la sociedad de manera autónoma y completa, por lo que nos debemos centrar y hacer un mayor hincapié en aquel alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje de manera significativa, y por ello, un mayor riesgo de exclusión. Desde el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (2012-2016) se recogen seis tipos diferentes de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; alumnado con necesidades educativas especiales (NEE); con dificultades de aprendizaje; con altas capacidades intelectuales; de incorporación tardía al sistema educativo; por condiciones personales o de historia familiar y; en situación de desigualdad social.

Estos seis grupos son considerados como alumnado con NEE, a través de la Ley Orgánica de Educación Específica 2/2006 de 3 de mayo del Ministerio de Educación, en su artículo 73, es decir, "... que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta".

Así pues, ante este tipo de alumnado deberemos adaptar ciertos medios, ya sean materiales, curriculares o profesionales, de manera temporal o permanente, buscando en el alumnado autonomía personal e integración social (Puigdemívol, 1998). Y es que tal y como viene recogido en la LOE (2/2006), en su artículo 71: "las Administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley...". Por lo tanto, si este tipo de adaptaciones deben ser realizadas en el aula, también deben de ser puestas en práctica durante la clase de EF, ya que a alumnos/as con ciertas discapacidades motrices o intelectuales los cambios acaecidos por encontrarse fuera del aula ordinaria, les pueden resultar más importantes, debido a que el aula es un espacio conocido para ellos/as.

#### **1.4. La Educación Física en la Escuela Inclusiva**

De esta manera, en las sesiones de EF deberemos adaptar, además de ciertos materiales y espacios, también su práctica, puesto que la actividad física es fuente para expandir las diferentes personalidades. De esta manera, la clase de EF aparece como el lugar y tiempo idóneos para darle al alumnado una oportunidad (Parlebas, 1997). Asimismo,

debido a sus cuantiosos efectos positivos principalmente en el alumnado, numerosos estudios avalan la inclusión en las clases de EF. Por ejemplo, alumnado con discapacidad y sin ella mejoran sus rendimientos motrices si se interviene con la inclusión educativa (Block y Obruniskova, 2007; Block y Zeman, 1996; Vogler, 2000); la inclusión facilita mejoras en el aprendizaje motor, rendimiento motor, en la autoestima de estudiantes con discapacidad intelectual moderada (Block, 1995; Houston-Wilson, 1997); se ofrecen y crean experiencias positivas para todos los estudiantes (Kasser, 2003); beneficios sociales y académicos (Shanker, 1994); el alumnado presenta fuertes convicciones para la inclusión del alumnado discapacitado y expresa sentimientos sobre dichos procesos de inclusión (Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi y Darst, 2006).

Hasta ahora hemos podido observar muchos de los motivos que diversos autores señalan como beneficiosos a la hora de realizar en EF una práctica inclusiva y que incluya a todos/as y cada uno/a de los/as alumnos/as que tenemos en el aula. Pero, ¿qué tipo de razones atienden a esta necesidad? A decir verdad, existen razones de todo tipo por las que se debe realizar una práctica inclusiva en la materia de EF, pero únicamente se hará referencia a las más importantes. La práctica inclusiva atiende a razones (Aguilar, 2000):

- 1- pedagógicas, desde el constructivismo, es decir, desde unos cimientos interaccionar con el medio para realizar un aprendizaje significativo;
- 2- razones sociales, debemos atender la diversidad puesto que es nuestra realidad social;
- 3- escolares, todos/as formamos la comunidad educativa;
- 4- históricas, se justifica en las experiencias anteriores realizadas;
- 5- éticas, ya que todo ser humano tiene el derecho a la igualdad de oportunidades y
- 6- legales.

Una vez analizada la importancia de la práctica educativa inclusiva, con mayor incidencia en el área de la EF, es necesario conocer diversas directrices a seguir con el fin de partir desde el mayor de los conocimientos. Y es que tal y como señala Egea (1997), “en cuanto a la adaptación a la enfermedad frente a los demás, está comprobado que una cosa es saber lo que tienes y, otra, que los demás sepan de tu nueva situación...es necesario por ambas partes una información global para que esta



adaptación resulte más sencilla” (p. 48). Así pues, además de conocer la información necesaria referente al alumnado participante en la clase de EF, aspectos como la sensibilización, comunicación, el “guía”, las propias actividades y juegos y desplazamientos, movilidad y transporte, si fuera necesario, en la silla de ruedas deben ser modificados con el fin de adaptarlos al alumnado con discapacidades (Cumellas, 2006). Por ejemplo, en el caso del alumno/a-tutor/a o profesor/a asistente existen diversos estudios en los que se señala el mayor rendimiento motor del alumnado con NEE (Lieberman, Houston-Wilson, y Kozub, 2002). Por otro lado, tal y como recogen Tripp, Franch y Sherrill (1995), las clases en las cuales el número de alumnos/as es muy grande es más difícil la inclusión. En cuanto al género, Slininger (2000) señala que las actitudes de las alumnas son más positivas que las de los alumnos hacia el alumno/a NEE.

Este tipo de cuestiones las podríamos denominar de carácter más general, pero realmente ¿cómo debemos adaptar nuestras actividades en EF? Ciertamente, existen ciertas variables que debemos controlar con gran atención; por ejemplo respecto al espacio, se debe evitar que sean grandes y reducirlos en la manera de lo posible, señalarlos en todo momento, con el fin de que el alumnado no tenga dudas y esté delimitado. En lo que se refiere a juegos con red, esta deberá estar colocada a una altura prudente y que no sea excesivamente alta. Por último, ciertas condiciones como limitar ciertos desplazamientos o a otros/as compañeros/as de clase, permitir ayudas externas por parte de un apoyo externo o un/a alumno/a o varios/as en ciertos momentos y adecuar un tiempo de retención al juego y las posibles disfunciones existentes son variables que ayudarán a establecer una dinámica en la clase de Educación Física más igualitaria e inclusiva (Cumellas, 2006). Según señala Ríos (2004), para este tipo de actuaciones es primordial educar en valores, realizar actividades cooperativas, adaptar ciertas tareas a los diferentes niveles dentro del aula, compensar limitaciones en situaciones competitivas, compartir el deporte adaptado a los demás y, sobre todo, asesorar y apoyar a ciertos sujetos.

Además de todo esto, quisiera destacar la opinión personal de Jollien (2001), un alumno ingresado en un centro de educación especial, el cual en su libro cita la ayuda y autoestima que le proporcionó el profesorado, debido a que les consideraban personas con limitaciones, pero no inútiles ni minusválidos: “...al confiar en nosotros nos hacían descubrir en nuestras ilusiones, nuestros caracteres, nuestras debilidades... consideraban

que las soluciones estaban en nosotros mismos y que por tanto sencillamente había que sacarlos a la luz” (p. 70). Además, y tal y como recoge Santomier (1985) del estudio de Karper y Martinek (1985) “...los profesores deberían tener muy en cuenta sus expectativas para todos los niños y niñas, independientemente de que sus capacidades y dificultades, puedan tener un efecto decisivo sobre el ambiente de la clase...” (p. 92).

Ciertamente, en todos los momentos de nuestra vida debemos reflexionar, en mi humilde opinión, para una práctica educativa que incluya a todo el alumnado, pudiendo modificar cualquier elemento para una educación más ética y moral. Debemos tener especial cuidado en nuestros actos y actividades, puesto que ciertas actividades pueden favorecer la exclusión del grupo-aula de algún/a alumno/a, sin haber estado anteriormente en riesgo de exclusión. Así pues, la inclusión es una forma de vida, ser todos/as uno/a; en definitiva una forma mejor de vivir (Paerpoint y Forest, 1999).

## **2. Metodología**

Este Trabajo de Fin de Grado es un estudio de caso que previa observación del comportamiento de un alumno con parálisis cerebral y de sus compañeros/as dentro y fuera de las sesiones de EF, propone una intervención para fomentar la inclusión de éste en las sesiones de EF mediante actividades que trabajen la inclusión y ciertos contenidos referentes al área de EF. Así pues, se valorará oportunamente establecer una dinámica diferente durante las clases de EF, así como un comienzo de una secuencia didáctica acorde a las características del grupo-clase, teniendo en cuenta principalmente al sujeto con NEE. Para finalizar, se realizará una evaluación cualitativa de la intervención realizada.

### **2.1 El alumno**

El alumno se llama Xabier Z., es un niño de 10 años caracterizado por medir escasos 120 centímetros, pesar 45 kilogramos, tener pelo castaño, ojos marrones y sufrir una parálisis cerebral desde recién nacido. Esta parálisis le afecta a su motricidad, principalmente aquellas actividades que requieran la utilización de la motricidad fina, la sensibilidad, el habla y la capacidad de retener información. Atendiendo al Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (2012-2016) se considera un niño con NEE y desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco le han proporcionado aquellos recursos materiales y personales necesarios para acceder al currículo.

Por lo que respecta a los recursos materiales y para favorecer su movilidad, desde sus comienzos en el centro ha ido acompañado de un andador, del cual ha ido reduciendo su uso hasta hacerlo desaparecer, ya que en la actualidad no lo necesita. Aunque, si bien es cierto, utiliza diariamente el ascensor en aquellos momentos que se montan aglomeraciones en las escaleras con la subida y bajada del alumnado hacia las clases, mientras que en los momentos que las tiene que subir o bajar solo, lo hace siempre ayudándose de la barandilla. Con el fin de poder mantener una posición más erguida durante una mayor cantidad de tiempo lleva unas férulas adaptadas a los tobillos. Mucho mérito de esta mejora a lo largo del tiempo es principalmente su esfuerzo y sus ganas de evitar este tipo de materiales, pero, a su vez, Xabier acude semanalmente al fisioterapeuta y es un gran apoyo en su avance.

Por otro lado, en aquellas actividades como pueden ser escribir, subrayar con regla o pegar una pegatina, calificadas como actividades de motricidad fina, Xabier tiene numerosos problemas para desarrollarlas como el resto del alumnado. Por lo tanto, necesita la ayuda del profesor/a, educador/a u otro/a alumno/a. En el caso de la escritura su trazo es verdaderamente brusco, apuntar deberes en la agenda o una nota en el libro lo suele realizar él mismo pero la letra no es muy legible (para él sí) y curiosamente, le encanta escribir. Aunque el ordenador le hace igual a los demás y el profesorado lo prefiere pues se entiende sin ninguna dificultad, él prefiere escribir a mano, es una actividad que siempre le ha gustado.

Haciendo referencia a la sensibilidad, posee cierta carencia en ciertas zonas de su cuerpo. Ciertas acciones como una caricia o el hecho de que pueda estar segregando saliva en exceso y se le salga de la boca, son hechos que no siente o no puede controlar.

Además de esto, su capacidad para vocalizar es baja, por lo que a sus compañeros/as y al profesorado les cuesta entenderle en determinadas ocasiones. A medida que pasan más tiempo con él, esto les ocurre con menor asiduidad, puesto que de alguna manera van “haciendo el oído” y se familiarizan con sus estrategias para la comunicación. Junto con esta dificultad para articular los movimientos de su boca, su tono de voz es realmente bajo, por lo que añade mayor complejidad para poder entenderle. Con el fin de poder solucionarlo o que vaya a mejor, Xabier acude una vez por semana al logopeda.

Por último, en lo que se refiere a la capacidad de retener información de forma inmediata, es un asunto complejo, puesto que el alumno realiza los exámenes de comprensión de textos del área de Lengua Castellana y Literatura, de manera que; los puede leer y contestar a las preguntas de forma simultánea, mientras que sus compañeros/as de clase tienen un tiempo determinado para realizar la lectura del texto y, a continuación y sin volver a recibir información acerca del texto, responden a una serie de preguntas planteadas. No obstante, en los exámenes de las demás materias (Matemáticas, Conocimiento del Medio, Euskera, Inglés, etc.) le exigen el mismo nivel que al resto sin disponer de información delante y los aprueba. Por lo tanto, este hecho nos puede llevar a pensar que memoriza y su capacidad de comprensión es similar o parecida a la de sus compañeros/as de clase o de curso, es decir, similar a la de la gran mayoría del alumnado de su edad en este centro. Así pues, he aquí la diferencia: es capaz de comprender y memorizar, pero la capacidad de retención inmediata o muy rápida ha sido mermada por esa disfunción cerebral.

## **2.2. Xabier en el grupo aula-clase**

Xabier estudia en un colegio concertado de las afueras del Gran Bilbao. Está escolarizado en 5º de EP de modelo B, a la cual acuden 25 niños/as, de la cual 7 son chicas y el número restante chicos. El aula está situada en el primer piso del edificio y cuenta con ascensor para subir y bajar. Las mesas y las sillas son de madera y se pueden mover individualmente; en cambio, la mesa de Xabier, aunque se puede cambiar de sitio, está siempre enfrente de la mesa del profesor, puesto que dispone de un ordenador portátil con teclado el cual debe estar conectado a un enchufe y este únicamente se encuentra detrás de la mesa del profesor. La gran mayoría de actividades, así como los exámenes, los suele realizar en el ordenador, puesto que es más cómodo para él y su trazo al escribir es más complicado de entender y suele tardar más. Aunque si bien es cierto, es destacable, que a él le gusta escribir a mano y en la medida de lo posible lo intenta, razón por la cual ha mejorado cualitativamente su grafía.

Por lo que respecta a los recursos personales, durante las sesiones de clase Xabier no cuenta con ningún educador específico para realizar las tareas o actividades que debe hacer, mientras que para las salidas fuera del centro o actividades muy concretas, como pueden ser exámenes o clases de EF, el centro cuenta con un departamento de pedagogía y es un/a de sus miembros, la persona que le acompaña o le sirve de apoyo.

En caso de que necesitase alguna ayuda durante sus sesiones de aula, el/la profesor/a y/o algún/a alumno/a suelen ser los encargados de darle esta ayuda.

### **2.3. Las sesiones de EF**

En este apartado se distinguirán nuevamente dos situaciones para el alumno, puesto que en el citado centro la asignatura de EF cuenta con una distribución similar en cuanto al número de horas de la clase de EF, a la cual la denominaremos ordinaria y la otra parte mencionada por el centro y la gran mayoría del alumnado como natación.

Antes de comenzar, me gustaría destacar la buena predisposición y las ganas de trabajar con las que cuenta el alumno para las clases en general y para las clases de EF en particular, así como la actitud y la implicación con las que cuenta el profesor para que Xabier pueda realizar las sesiones planteadas por él mismo, ya que tal y como hemos podido observar a lo largo de la historia de la educación y no hace demasiado tiempo, este tipo de alumnos/as con NEE han sido dejado de lado especialmente en las sesiones de EF.

Por último, quisiera exponer que durante estas clases de EF Xabier cuenta con una educadora, la cual le apoya y ayuda en el caso de que alguna actividad no pudiera realizar por sí mismo, así como la ayuda de algún/a compañero/a de clase en algún momento determinado.

#### **2.3.1. Sesión ordinaria de EF**

El alumno es lo suficientemente autónomo para cambiarse de ropa, ducharse y volver a vestirse, únicamente lleva una velocidad más lenta, pero suele salir a la vez que los demás. Por lo que respecta a la clase de EF en sí misma, el sujeto presenta grandes dificultades para seguir el ritmo de los demás respecto al calentamiento y algunas actividades. Si los realiza sin ayuda suelen estar mal ejecutados, por lo que cuenta con un/a educador/a que le ayuda.

En la parte central de la clase, el sujeto suele quedarse el último en la elección de los grupos o equipos, realiza con gran dificultad muchos de los ejercicios que se le plantean, sobre todo si son analíticos; aunque si bien es cierto, finalmente los suele terminar realizando a su ritmo. En el caso de las volteretas y saltos de potro, no es capaz de realizarlos por sí mismo, ya que no tiene suficientemente potenciados los cuádriceps

como para impulsarse, además de que su coordinación se lo imposibilita. La voltereta desde una posición quieta y desde encima de la colchoneta es capaz de realizarla con gran ayuda del profesor/a, mientras que la voltereta a diferente altura e ir corriendo y realizarla son dos acciones que son imposibles de realizar por él mismo, por lo que vuelve a realizar la primera voltereta con ayuda. En el caso del salto del potro con y sin trampolín, no es capaz de realizarlos, puesto que no es capaz de impulsarse con suficiente fuerza y ni capaz de pasar su cuerpo utilizando las manos como punto de apoyo. Por lo tanto, estas acciones las realiza con la ayuda del profesor, de manera que el sujeto no realiza ningún movimiento, únicamente se deja llevar.

### **2.3.2. Sujeto en EF (natación)**

Al igual que en la clase de EF ordinaria, Xabier no requiere de ninguna ayuda para cambiarse de ropa, ducharse o vestirse, sino que él es lo suficientemente autónomo para realizar este tipo de acciones. Durante la clase de natación, el sujeto cuenta con una calle cerca del bordillo, la cual comparte junto con otros/as tres compañeros/as de clase, pero éste siempre va lo más cerca del bordillo posible. Además de esto, cuenta con una persona de apoyo, la cual suele ir cerca de él dándole instrucciones y cuenta con un típico palo de ayuda para utilizar en caso de que se desvíe demasiado o necesite algún tipo de ayuda. Xabier, suele llevar una tabla o pull-buoy, además de una especie de flotador pequeño para mejorar su capacidad de flotación durante la clase.

### **2.4. Objetivos de la intervención**

Objetivos:

- Actualizar las prácticas educativas inclusivas en las clases de EF.
- Avanzar en la programación del aula con todo el alumnado (Xabier incluido)

Para la consecución de dichos objetivos, se diseñaran adaptaciones a diversos juegos y/o actividades para fomentar la participación de Xabier junto a sus compañeros de aula de una manera inclusiva en las sesiones de EF ordinarias, es decir, adaptaciones que posibiliten su participación con el resto de sus compañeros. Tras el diseño, se pondrán en práctica dichas actividades adaptadas para ver tanto la aceptación que tiene en el aula por parte del alumnado, como la apreciación que tiene el profesor de cara a la

consecución de los objetivos de aula de la asignatura de EF. Así pues, se realizará una evaluación cualitativa de las prácticas adaptadas, en base a los dos objetivos propuestos.

### **3. Desarrollo de la intervención / Programa de intervención**

Este comienzo de programación o unidad didáctica estará diseñado para un grupo aula-clase de 25 niños/as, de los cuales 7 serán chicas y el número restante chicos. En este grupo hay un alumno llamado Xabier que presenta NEE por tener una parálisis cerebral. Por lo tanto, todas las sesiones tratarán de incluir a este alumno en el grupo mediante las actividades y juegos que se realizarán.

#### **3.1. Objetivo general**

El principal objetivo que se quiere trabajar y desarrollar mediante esta unidad didáctica es la inclusión de Xabier en la clase de EF, sin que en el resto del alumnado no exista un retraso o una parada en los objetivos y contenidos que les corresponden por ciclo. De esta forma, conseguiremos que el grupo salga beneficiado. Por lo tanto, trabajar determinados valores como la inclusión, la ayuda, la solidaridad y el aprender a ganar y perder serán las líneas a seguir por este comienzo de unidad didáctica.

Además de esto, el bloque que se trabajará principalmente será el de conocimiento y control de uno mismo, concretamente las habilidades motrices básicas y dentro de ellas el lanzamiento. Si bien es cierto, al no ser actividades analíticas sino juegos, cabe destacar que otros contenidos referentes al conocimiento y control de uno mismo o de otros bloques también se trabajarán transversalmente. Las actividades a realizar siguen una evolución respecto al lanzamiento en niños/as de 5º de EP, el alumnado mejorará y optimizará su capacidad de lanzamiento.

Naturalmente, lo que se ha buscado para poder calificarlas como actividades inclusivas, han sido juegos los cuales no sean analíticos y que sean de gran dificultad para Xabier, puesto que de esta forma muchas de las miradas de la clase pueden recaer en él. Así pues, se han desarrollado actividades de cooperación en grupo pequeño y competitivas con los demás grupos.

#### **3.2. Contenidos**

Según el Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) del martes 13 de noviembre de 2007, los contenidos a trabajar en las sesiones serán los siguientes:

### Bloque 1. Conocimiento y control de uno mismo

- Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento. Conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento. Aplicación del control tónico y de la respiración al control motor
- Utilización adecuada de la discriminación selectiva de estímulos y de la anticipación perceptiva.

### Bloque 2. Expresión corporal y comunicación

- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.

### Bloque 3. Actividad física y salud

- Mejora de la condición física orientada a la salud.
- Prevención de lesiones en la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y recuperación.
- Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios

### Bloque 4. Cultura motriz: Ocio y educación para el tiempo libre

- El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales
- Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.

### **3.3. Criterios de evaluación**

Según el Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) del martes 13 de noviembre de 2007, los criterios de evaluación a trabajar en las sesiones serán los siguientes:

- Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos en los juegos y actividades motrices que lo requieran, con ajuste correcto a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.
- Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.



### 3.4. Desarrollo de las sesiones

Hay que tener en cuenta que aunque las sesiones son de 55 minutos, debemos dejar unos 5 minutos para acudir a los vestuarios y cambiarse al inicio y otros 10 minutos al final, para ducharse y cambiarse, por lo que las sesiones quedan reducidas a 40 minutos propios de clase. Además de esto, cabe destacar que muchas de las actividades estarán organizadas anteriormente a que el alumnado acuda al gimnasio, puesto que, si esto no fuera así, el tiempo con el que contaríamos para realizar las actividades sería menor. Todas las sesiones seguirán el mismo desarrollo; momento de encuentro, parte inicial o calentamiento, parte principal y vuelta a la calma o relajación.

El momento de encuentro será común para todas las sesiones. Cuando todo el alumnado haya llegado al gimnasio, puestos en círculo alrededor de un/a alumno/a que estará en el centro, comenzarán a dar palmas en un tono marcado desde el primer día 3 veces seguidas y todos/as juntos/as a la vez. El/la alumno/a que está situado en el centro irá rotando en cada sesión, de tal forma que todos/as ellos/as pasen por ese rol.

Por lo demás, a lo largo de las dos sesiones se ha intentado seguir el soporte empírico con el que se contaba, delimitando espacios, permitiendo ayudas externas, adecuando los tiempos de retención a la hora de lanzar (Cumellas, 2006) y estableciendo juegos cooperativos que a su vez pudiesen ser o no competitivos, compensando limitaciones, con el fin de que se eduque en valores (Ríos, 2004) como se ha podido ver a lo largo del trabajo.

#### 3.4.1. Sesión 1

- Calentamiento: (Anexo 1) el calentamiento durante la primera sesión constará de 5 minutos de carrera continua y de movilidad articular de todo el tronco.

1- La carrera continua se deberá realizar a un ritmo suave, en el cual todos/as los/as alumnos/as se mantengan a gusto y sin quedarse descolgados.

2- Así pues, se deberá trabajar la rotación de tobillos, rodillas, hombros y cuello. Además de esto, es primordial realizar estiramientos de la parte superior del tronco, así como sus extremidades. Para ello, el/la profesor/a se pondrá en el centro de un círculo que realizarán los/as alumnos/as y estos/as le seguirán.

En el caso de Xabier, contará con apoyo que le ayude a estirar correctamente.

- Parte principal: para la parte principal de la sesión se han diseñado 3 juegos cooperativos en los cuales trabajar el lanzamiento es el principal objetivo. Se podrá observar un acercamiento a los diferentes tipos de lanzamiento y con diferentes materiales. La parte principal de la sesión durará 30 minutos.

1- La primera propuesta estará dividida en dos actividades de puntería y relacionadas con los diferentes tipos de lanzamientos (Anexo 2). En primer lugar, dividiremos el grupo dos y a su vez cada uno de ellos en dos equipos, por lo que se formarán 4 equipos.

- La primera actividad consiste en introducir los 12 aros subidos a un banco sueco situado a 5 metros (m) de distancia en un palo sujetado por una caja. De esta forma, deberán lanzar los aros alternativamente con la mano menos hábil, luego con la hábil y después con la hábil saltando. Ganará el equipo que antes lo consiga realizar.
- La segunda actividad consiste en tirar los conos situados encima de un banco sueco, desde una distancia de 10 m y subidos a un banco sueco. Los/as alumnos/as realizarán los lanzamientos del balón de gimnasia rítmica alternativamente; primero de pecho, luego con la mano menos hábil de abajo, con la mano hábil y saltando desde el banco sueco y lanzando el balón de arriba. Ganará el equipo que antes consiga tirar todos los conos del banco.

Competirán entre ellos/as, por lo que habrá dos equipos ganadores en la clase e incluso podrían quedar todos ellos empatados. La duración de esta propuesta será de 10’.

En el caso de Xabier, no sufrirá ninguna adaptación en esta propuesta, puesto que ha sido diseñada para favorecer su inclusión en el grupo-aula y que cada alumno/a siga evolucionando en los lanzamientos. Se prevé que Xabier tenga dificultades a la hora de lanzar con la mano menos hábil y si esto pasara podría lanzar con la mano hábil.

2- La segunda actividad de la sesión se llama “Pasar el río” (Anexo 3), en la cual el alumnado tenga que realizar lanzamientos desde arriba con pelotas de gimnasia rítmica. Se dividirá al grupo en dos; mientras uno/a hace el recorrido, el equipo contrario lanzará las pelotas. Se realizará un recorrido con bancos suecos dados la vuelta para andar por el lado más estrecho y unidos uno tras otro longitudinalmente,

conos que deberán sortear en zig-zag y aros que deberán pasar de uno a otro, creando así el recorrido. Los lanzamientos se realizará desde una distancia de 10 m y estará delimitado por una cuerda a la altura del cuello de los/as alumnos/as, por lo que el lanzamiento lo realizarán desde arriba. Mientras el/la alumno/a realiza el recorrido, los/as demás provistos de las pelotas de goma y desde una distancia de 10 m intentarán dar al que intenta realizar el recorrido con el fin de que quede eliminado. Ganará el equipo que mayor número de participantes llegue a la colchoneta. El lanzamiento se realizará desde arriba y el tiempo de duración será 14', porque se pretende que todo el alumnado realice 2 veces el recorrido.

En el caso de Xabier; en primer lugar, no existe adaptación para lanzar los balones, puesto que tiene fuerza suficiente para lanzarlo desde ahí, aunque igual no la suficiente puntería, pero como les puede suceder a la gran mayoría de los/as alumnos/as. En segundo lugar, Xabier cuenta con la ayuda de un apoyo externo para subir a los bancos y poder realizar el recorrido.

3- El segundo juego se titula “Las posturas” (Anexo 4), cada alumno/a sostiene una pelota de gomaespuma; a la voz de ¡YA! pasan la pelota al compañero y cambian la posición, intentando que la pelota no caiga al suelo. Este juego se realizará por parejas y se debe intentar que el alumnado coopere con su compañero/a y las posturas que realicen sean imaginativas, ya que el otro/a las tendrá que adivinar. Por ejemplo, imitación de animales, objetos, etc. Los pases deberán ser pases de pecho o de arriba. El juego durará un total de 6'.

En el caso de Xabier, deberíamos adaptarla teniendo que recepcionar una pelota más grande, puesto que sería capaz de lanzar la pelota de tenis correctamente, pero una de tenis le costaría mucho recepcionarla. Aun así, se debería intentar realizar con esa pelota y si no pudiera cambiarle a una más grande, por ejemplo, una de baloncesto.

- Vuelta a la calma (Anexo 5)

1- Para la vuelta a la calma contamos con tiempo determinado de 5', en los cuales se pondrá una música relajante y por parejas y un balón de gimnasia rítmica, cada uno/a de los compañeros/as le irá aplastando las extremidades y el tronco, de tal forma que resulte un masaje. Cada niño/a será masajeador durante 2,5'.

En el caso de Xabier, podrá realizar esta actividad sin ninguna dificultad, porque es capaz de agarrar el balón e imprimirle fuerza.

### **3.5.2. Sesión 2**

- Calentamiento el calentamiento esta sesión constará de 5' de carrera continua y de movilidad articular de todo el tronco (Anexo 6).

1- La carrera continua se deberá realizar a un ritmo suave, en el cual todos/as los/as alumnos/as se mantengan a gusto y sin quedarse descolgados.

2- Así pues, se deberá trabajar la rotación de tobillos, rodillas, hombros y cuello. Además de esto, es primordial realizar estiramientos de la parte superior del tronco, así como sus extremidades. Para ello, el/la profesor/a se pondrá en el centro de un círculo que realizarán los/as alumnos/as y estos/as le seguirán.

En el caso de Xabier, contará con una ayuda que le permita realizar correctamente los estiramientos.

- Parte principal: para la parte principal de la sesión he diseñado 2 juegos cooperativos en los cuales trabajar el lanzamiento es el principal objetivo. En esta sesión se trabajará el lanzamiento por debajo de diferentes tipos de pelotas con el fin de afianzarlo. La parte principal de la sesión durará 31'.

1- El primer juego de la parte principal se denomina “Los bolos” (Anexo 7). Divididos en grupos de 5 personas cada jugador/a contará con 3 pelotas de hockey de plástico. A unos 20 m de distancia colocaremos 85 bolos (botellas de agua vacías), puestos de modo triangular (similar a las boleras). Después de los 3 lanzamientos, los cuales deben ser desde abajo, habrá que recontar los bolos que han sido tirados por cada grupo. El equipo que más bolos tire será el ganador. El tiempo de duración son 15', con el fin de que el alumnado pueda jugar dos partidas.

En el caso de Xabier, no existiría ninguna adaptación, ya que el hecho de que sean tantos bolos (botellas de agua) hacen que se extiendan en gran medida a lo ancho, para evitar que si algún lanzamiento le pueda salir desviado toque alguna de las botellas y consiga tirarlas.

2- Este juego se llama “¡Las bombas!” (Anexo 8). Dividiremos el espacio del polideportivo y al grupo en dos, de manera que cada equipo tendrá una zona que defender. Los componentes de cada equipo no podrán pasar al campo contrario y deberán permanecer en el suyo, lanzando las bombas al lado contrario. El material que utilizaremos serán balones medicinales, pelotas de fútbol, balones de balonmano y pelotas de tenis y de hockey. Cada tipo de pelota tendrá un valor diferente; así pues, medicinal 4 puntos, fútbol 3, balonmano 2 y tenis y hockey 1. Como condición única hay que establecer que el lanzamiento de los objetos sea por abajo, para lo cual deberán realizar lanzamientos desde abajo. Al transcurrir los 4’ de tiempo el equipo que tenga más puntuación de bombas en su campo será el que pierda. En total, habrá 60 puntos, por lo que el equipo que tenga menos de 30 puntos será el ganador. Se jugará 4 veces, por lo que la duración total será de 16’.

Para Xabier no existirá ninguna adaptación, ya que el juego tratará de lanzar los balones existentes en su campo y lo podrá realizar.

- Vuelta a la calma: (Anexo 9)

1- Durante esta parte de vuelta a la calma el alumnado se distribuirá tumbado con los ojos cerrados por el gimnasio. A raíz de que el profesor diga ¡YA!, el alumnado deberá empezar a contar 1’ y cuando lo hayan contado se levantarán y podrán irse a las duchas. Ganará el/la alumno/a que más se acerque a 1’ contando. Se calcula un tiempo de 4’ entre la recogida de material de la actividad anterior y explicación de la actividad.

En el caso de Xabier, no existirá adaptación, puesto que es una actividad que puede realizar sin ninguna dificultad.

#### **4. Resultados**

El objetivo principal, la inclusión de Xabier en el grupo-aula, se ha cumplido puesto que ha realizado las actividades correctamente y únicamente ha requerido apoyo por parte de la educadora para subir en los bancos suecos y realizar el recorrido durante la actividad de “Pasar el río” de la primera sesión. Sí que es verdad, que en un primer momento le ha costado bastante coger el aro y lanzarlo correctamente en las actividades de puntería, pero al de un par de intentos ha logrado encestar uno y se ha visto progresión en sus lanzamientos, ya que se iba acercando mucho hasta el punto de haber

conseguido encestar un aro, siendo los resultados muy parejos entre todos los grupos tanto en esta actividad como en “Las bombas” (Tablas 1 y 2). Además de esto, todos los grupos se han estado animando correctamente y continuamente y más si cabe a Xabier, porque ha sido capaz de completar el recorrido, mientras que otros/as alumnos/as han sido eliminados (Tabla 3).

Por lo que respecta al segundo objetivo, el aprendizaje, evolución y afianzamiento del lanzamiento, hay que comentar que ya en la primera sesión se puede observar una evolución en el lanzamiento del alumnado, puesto que los primeros lanzamientos les sirven como toma de contacto y los van mejorando con el paso del tiempo, bien porque van interiorizando la habilidad motriz de lanzar, se fijan en otros/as compañeros/as que lo hacen correctamente o hacen caso a las explicaciones del profesor (Tabla 1). En efecto, durante la segunda sesión tratamos de afianzar el lanzamiento por abajo y también se ha conseguido, ya que durante la actividad de los bolos, las puntuaciones han sido mayores en las segundas tiradas que en las primeras, debido a que han mejorado sus lanzamientos y han tratado de buscar estrategias para derribar más bolos (Tabla 4).

**Tabla 1.** Actividad: “Puntería”

	Grupo 1 <i>n=6*</i>	Grupo 2 <i>n=7</i>	Grupo 3 <i>n=6</i>	Grupo 4 <i>n=6</i>
Aros	11	12	10	12
Conos	4/6 y 6/6	6/6 y 5/6	6/6 y 6/6	3/6 y 5/6

Nota. \* Xabier está en el grupo.

**Tabla 2.** Actividad: “Las bombas”

Partidas	Equipo 1 <i>n=12</i>	Equipo 2 <i>n=13*</i>
1	33	27
2	22	38
3	19	41

Nota. \* Xabier está en el grupo.

**Tabla 3.** Actividad: “Pasar el río”

	Grupo 1 <i>n=12*</i>	Grupo 2 <i>n=13</i>
Nº que llegan	5	7

Nota. \* Xabier está en el grupo y lo consigue completar.

**Tabla 4.** Actividad: “Los bolos”

Tirada	Grupo 1 <i>n=5</i>	Grupo 2 <i>n=5</i>	Grupo 3 <i>n=5*</i>	Grupo 4 <i>n=5</i>	Grupo 5 <i>n=5</i>
Primera	19	15	24	21	19
Segunda	21	22	27	30	25

Nota. \* Xabier está en el grupo.

## 5. Discusión

En relación al primer objetivo, el hecho de que Xabier haya sido capaz de completar el recorrido, mientras que otros/as alumnos/as hayan sido eliminados y el apoyo recibido por el resto de sus compañeros, nos remiten a los resultados de estudios citados anteriormente (Kasser, 2003; Kodish et al., 2006; Shanker 1994) que resaltaban el aspecto positivo de las actividades inclusivas.

En relación al segundo objetivo, con las sesiones realizadas hemos observado, al igual que en otros estudios (Block y Obruniskova, 2007; Block y Zeman, 1996; Vogler, 2000) que alumnos/as con y sin discapacidad mejoran sus rendimientos motrices si se interviene en la inclusión educativa o también y al igual que encontraron en estudios previos (Block, 1995; Houston-Wilson, 1997) que la inclusión facilita mejoras en el aprendizaje y rendimiento motor y la autoestima en estudiantes con discapacidad moderada. En este estudio se ha visto una evolución tanto en el lanzamiento como en la propia autoestima de Xabier, puesto que ha conseguido realizar todas las actividades de manera correcta y ha sido laureado por sus compañeros/as.

No obstante, y tras la realización de las dos sesiones y su posterior observación y análisis, sería necesario adaptar la actividad de “Pasar el río” eliminando los bancos suecos en el recorrido, puesto que es una altura a la cual él no puede acceder sin ayuda. Por lo tanto, el recorrido sería el mismo, pero se debería buscar algún material para que vayan en equilibrio, pero no tenga tanta altura, puesto que Xabier necesita ayuda para subir, pero no para andar por el banco si la anchura es considerable.

Además de esto, se ha reducido el grupo grande a grupos más pequeños, puesto que tal y como indican Tripp, Franch y Sherrill (1995) cuanto mayor es el grupo más dificultad se da para establecer la inclusión. Por otro lado, aunque tal y como señalaba Slininger (2000) que las actitudes de las alumnas son más positivas que las de los alumnos hacia

el NEE, se ha optado por realizar grupos heterogéneos, puesto que no serían una representación de la realidad.

Por último, tal y como se indicaba desde el estudio de Ainscow, et al., (2006) la educación inclusiva es aquella que contempla una igualdad de oportunidades y de calidad en el alumnado, aspecto que se ha trabajado y conseguido mediante este trabajo, tal y como se puede observar en la afirmación de Xabier al finalizar las dos sesiones, de entre muchas de las que hizo, “*he hecho lo mismo que los demás*”. Además de esto, analizando el historial de numerosos/as alumnos/as en las clases de EF, en las cuales han sido apartados y dejados en una esquina y observando la dinámica de la clase durante estas sesiones de EF, podemos concluir que con la inclusión ganamos todos/as.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguilar Montero, L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del S. XXI*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ainscow, M. (2001). Escuela inclusiva: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 44-49.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). Index for inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) Bristol, Reino Unido.
- Block, M. E. y Obruniskova, I. (2007) Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-24.
- Block, M. E. y Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
- Campagnolle, S. H. (1998). *La silla de ruedas y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Comisión Europea para el Deporte, Documento “Evolución y Perspectivas de la Acción Comunitaria en el Deporte“, pág 3. Bruselas 1998.
- Consejo Europeo de Cardiff, “Conclusiones de la Presidencia”, conclusión nº 31. Parlamento Europeo 1998.
- Cumellas, M. (2006). *Discapacidades motoras y sensoriales en primaria: la inclusión del alumnado en Educación Física*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- Departamento Educación Gobierno Vasco, Boletín Oficial del País Vasco de 13 de noviembre de 2007. Decreto 218/2007.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Egea (1997). *No ser una silla. La cara oculta del mundo de grandes discapacitados*. Navarra: Txalaparta.
- Gomendio, M. (2000). *Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. España: Gymnos.
- Hernández Vázquez, F. J. (2012). *Inclusión en Educación Física: las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. Barcelona. Editorial INDE.
- Hernández, J. (2000). La Educación Física, el deporte y la diversidad en Secundaria. *Apunts INEFC*, 60, 6-12.



- Jollien, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA.
- Karper, W. B. y Martinek, T. J. (1985). The integration of handicapped and non-handicapped children in Elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 314-319.
- Kodish, S. Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R. y Darst, P. (2006) Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390-409.
- Lieberman, L., Houston-Wilson, C., y Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 364-377.
- Linares, P. (2000). Educación física y necesidades educativas especiales: posibilidades y limitaciones. *Apunts*, 60, 13-19. Barcelona: INEFC.
- Melania Monge, R. y Monge, M. A. (2009). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 9, 116-136.
- Mendia, R. (2011). Paso a paso... construyendo una escuela inclusiva. Jornadas: Las necesidades educativas especiales hacia una inclusión total. Vitoria-Gasteiz.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Boletín Oficial del Estado del 4 de mayo de 2006. Ley orgánica 2/2006.
- Parlebas, P. (1997). Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física. *Lecturas: educación Física y Deportes, Revista Digital*, 9. Buenos Aires.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). *Prólogo*. Madrid: Narcea.
- Puigdellívol, I. (1998) *La educación especial en la escuela integrada*. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
- Ríos, M. (2004). *La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad*. En Actas del III Congreso Vasco del Deporte. Vitoria: Diputación Foral de Álava.
- Santomier, J. (1995). Physical Educators, Attitudes and the Mainstream: Suggestions for Teacher Trainers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 328-337.
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Shanker, A. (1994). *Full incisions is neither free nor apropiate*. *Educational Leadership*, 52, 18-21.
- Ríos Hernández, M. (2009). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 9, 83-114.
- Tripp, A., Franch, R., y Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.
- Vogler, E. W., Koranda, P. y Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 316-329.