



Atención a la diversidad en el área de Educación Física para estudiantes con discapacidad en Educación Primaria

López Bastías, José Luis

*Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria con
Mención en Educación Física. Curso 2014-2015
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: Ricardo Moreno Rodríguez. Dr. y Prof. URJC

Resumen

Con el presente trabajo, se pretende dar respuesta a una de las cuestiones que más preocupan al maestro de Educación Física durante la etapa de Educación Primaria: la efectiva atención del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una situación de discapacidad. Para ello se analizará, en primer lugar, la evolución de los modelos educativos que han caracterizado el sistema educativo español a lo largo de la historia, con el fin de situar al lector dentro del marco teórico que pretende regir el proceso de enseñanza – aprendizaje actual para conocer, en segundo lugar, la situación que se detecta en los centros educativos en materia de atención a la diversidad (centrándose, fundamentalmente, en el área de Educación Física).

Una vez analizado el estado de la cuestión, se propondrán una serie de estrategias, cuyo objetivo último será el de servir como guía para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado con discapacidad en el área de Educación Física.

Palabras clave

Educación Física, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad, Educación Primaria, Inclusión Educativa.

Title

Attention to diversity for students with disabilities in the subject of Physical Education (Primary Education)

Abstract

The present work seeks to answer one of the questions which the Physical Education teacher, during the Primary Education stage, most worries about: the effective attention of the student with special educational needs derived from a disability situation. In order to do so, first we will analyze the evolution of the educational models that have characterized the Spanish educational system throughout history, aiming at the context within the theoretical framework proposed by the real teaching - learning process, in order to know, secondly, the situation that is detected in schools (focusing mainly on the area of Physical Education).

Once analyzed the state of the issue, a series of strategies will be proposed, as a guide, to guarantee equal opportunities for all students with disabilities in the area of Physical Education.

Keywords

Physical Education, Special Educational Needs, Disability, Primary Education, Educational Inclusion.

1. Introducción

Con el presente trabajo, se pretende dar respuesta a una de las cuestiones que más preocupan al maestro de Educación Física: la efectiva atención del alumnado con diversidad funcional y / o necesidades educativas específicas en el área de Educación Física. Para ello, se analizará brevemente la evolución de los modelos educativos que han caracterizado el sistema educativo español a lo largo de la historia, se conocerá el marco teórico que pretende regir el proceso de enseñanza – aprendizaje actual y la situación que se detecta en los centros educativos en materia de atención a la diversidad, centrándose, fundamentalmente, en el área de Educación Física.

Una vez analizado el estado de la cuestión, se propondrán una serie de estrategias que permitan servir como guía para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado con discapacidad en el área de Educación Física.

2. Marco teórico

2.1. Justificación

Muchos son los Organismos y textos legales que indican la obligatoriedad de las autoridades competentes de atender y garantizar el acceso a una educación básica, con unas condiciones mínimas de calidad, para toda la población en edad escolar.

Atendiendo a lo recogido en el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Así mismo, en su artículo 26, se enuncia que toda persona tiene derecho a la educación, con el fin de desarrollar la personalidad humana y que fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (ONU, 1948).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), en su artículo 23, reconoce que todos los niños deberán disfrutar de una vida plena y

decente en condiciones que aseguren su dignidad, les permita valerse por sí mismos y faciliten la participación activa en la comunidad (ONU, 1989).

Estas indicaciones legales cuentan con el apoyo fundamental de Organismos que velan por el cumplimiento de estas imposiciones para que se aplique una educación que sea globalizada y que llegue a todos los rincones del planeta. Un claro ejemplo es el trabajo que actualmente está realizando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que, mediante la iniciativa Educación Para Todos (EPT), puesta en marcha en el Foro Mundial sobre la Educación (celebrado en el año 2000, en Dakar), define seis objetivos de obligado cumplimiento para los 164 gobiernos partícipes (entre los que se encuentra España) y con fecha límite para este año 2015. De estos objetivos, merece la pena resaltar el objetivo número dos, por el que todos los niños, sobre todo aquellos que se encuentren en situaciones difíciles (de pobreza y exclusión) deben tener acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, de buena calidad, y con garantías de que la terminen (UNESCO, 2000).

A nivel estatal, la Constitución Española (1978), máxima ley aplicable para el Reino de España, establece en su artículo 27 que todos los españoles “tienen” el derecho a la educación, cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. Es más, la educación básica es obligatoria y gratuita, y para ello, los poderes públicos son los encargados de garantizar el derecho a la educación. (BOE, 1978).

A partir de estas premisas, a lo largo de la democracia en España, se han configurado las diferentes leyes educativas, en las que de manera explícita se hace referencia al carácter obligatorio de la educación en toda la población. No obstante, como se expondrá a continuación, ha habido una

evolución progresiva del enfoque con el que la educación aborda la educación para todas las personas. Cabe decir que esta evolución viene acompañada del continuo cambio de la realidad social.

La primera Ley Educativa que se sigue durante el comienzo de la democracia española es la Ley General de Educación, en vigor desde el año 1970. Impulsada por el ministro Villar Palasí, perduró 30 años y estableció una educación básica, gratuita y obligatoria desde los 6 a los 14 años. Entre los objetivos que se proponía la ley, se encontraban el hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación hacia "las virtudes patrias" y ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio (BOE, 1970). En cierta medida, esta ley supone un despertar a nivel social y educativo tras siglos de marginación y olvido (Fernández, R. 2001).

Cinco años después de la entrada en vigor de la Ley General de Educación, y para dar respuesta a la educación obligatoria de todo el alumnado, se adopta el término de Educación Especial, como sistema paralelo al ordinario, con normas propias y currículos diferenciados para aquellas personas con "deficiencias" moderadas o severas, que a menudo no contó con el presupuesto necesario. Debido a esto y a la falta de formación del profesorado para atender a este tipo de alumnado, ese mismo año se creó por Decreto de 23 de mayo, el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), que siendo un organismo independiente del Ministerio de Educación y Ciencia, tiene como principal cometido perfeccionar la Educación Especial. De esta forma, en 1978 (año en que nace la Constitución Española) se impulsó un plan de trabajo para la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial, que no vio la luz hasta 1982, una vez aprobada la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), donde se insta a la integración de la persona "minusválida" en la educación ordinaria (LISMI, 1982).

Al integrar la Educación Especial dentro

del sistema ordinario en 1985, desaparece el INEE, siendo asumidas sus funciones por el Ministerio de Educación.

En 1990, con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se da un gran salto en la atención a los alumnos que presentan más dificultades para acceder al sistema educativo y se incorpora el término de "alumnos con necesidades educativas especiales" entendidas como "la atención a aquellos alumnos que de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente" (BOE, 1990). Para este tipo de alumnado, se dispone que se cuente con los recursos necesarios y se adapte el currículo, en base al movimiento conocido como "adaptación de la enseñanza" por el que se alude al aula "no sólo como un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos, sino como conjunto de individualidades para el que no existe una respuesta educativa única" (Rohrkemper y Corno, 1988).

La importancia de esta ley radica en el cambio de perspectiva en el modelo de escuela, que se configura como comprensiva y cuyos objetivos son los mismos para todos, reconociendo que la diversidad requiere atenciones educativas y recursos para lograr esos objetivos marcados (Díaz, 2008).

En 2006 se redacta la Ley Orgánica de Educación (LOE), que va un paso más allá de la LOGSE. Entre sus principios incluye la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; la equidad, como garantizadora de la igualdad de oportunidades, por la que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social" (Muntaner, 2000); la inclusión educativa, definida por la UNESCO como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades

de todos a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2005) y la no discriminación para compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales; la flexibilidad en la educación que se ajuste a la diversidad de aptitudes, intereses y necesidades del alumnado.

Otro cambio significativo es el uso del término, cada vez más frecuente, de “necesidades educativas específicas” en detrimento del de “necesidades educativas especiales”. De esta forma, se entiende por alumnos con “necesidades educativas específicas” como “aquellos alumnos que requieren, 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” (BOE, 2006). Esta definición acota con más precisión quiénes son los destinatarios, entre los que se incluyen los alumnos que se han incorporado tardíamente al sistema educativo español, los que tienen sobredotación intelectual y a aquellos con discapacidad.

Este cambio de terminología intenta eliminar las etiquetas peyorativas. Los alumnos no necesitan un apoyo especial, sino específico en algún punto que se ajuste a unas necesidades concretas con el fin de favorecer su desarrollo.

La escolarización de este tipo de alumnado intenta asegurar la no discriminación y la igualdad efectiva tanto en el acceso como en la permanencia en el sistema educativo. Para ello, hay que identificar y valorar al alumnado con necesidades educativas específicas lo más temprano posible, por personal cualificado, y realizar un seguimiento periódico derivándolo única y exclusivamente a centros de educación especial cuando dichas necesidades no puedan ser atendidas bajo las medidas establecidas en los centros ordinarios.

Por último, la recién estrenada Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (LOMCE) en diciembre de 2013, y que

durante el curso académico 2014/2015 se implementa únicamente en los cursos impares (por lo que convive con la LOE) está más orientada a la Unión Europea, que a su vez toma como referencia en materia de atención a la diversidad la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad, adoptada por la ONU en diciembre de 2006 y aplicable en España desde 2008 (López, 2013). Dicha convención surgió como instrumento para proteger los derechos de las personas con discapacidad. Los objetivos principales son asegurar y promover el pleno disfrute, a todos los efectos, de los derechos fundamentales (entre ellos la educación) en el colectivo de personas con discapacidad.

Como se puede apreciar, durante las últimas décadas principalmente, se ha evidenciado un cambio positivo en la forma en la que se aborda la educación para todas las personas, que ha evolucionado desde una perspectiva segregativa hacia un modelo inclusivo.

El primer modelo, el de la segregación, se mantuvo en vigor hasta los años 70-80. Este modelo surge, tras instaurarse la obligatoriedad de la educación, debido al aumento de manera considerable del número de niños que no presentan serias limitaciones pero son considerados como “no educables” o “débiles mentales” (Torres, 2010).

Se produce un rechazo manifiesto hacia los sujetos que no se adaptan a la escuela, la cual busca la homogeneidad en el alumnado, y se comienzan a crear las primeras instituciones psicopedagógicas para estos alumnos, dirigidas y conducidas por personal sanitario. De esta forma, la segregación se justificaba desde una doble actitud social, claramente contrapuesta la una de la otra. Por un lado, se piensa que es necesario proporcionar ayuda y educación a los alumnos denominados “personas deficientes” pero, por otro lado, se considera su conducta como anormal suponiendo un peligro social (Torres, 2010).

No obstante, durante este período surge el germen del cambio, gracias a la aportación de pedagogos como Decroly y Montessori, que suponen un avance en la atención de este tipo de alumnado, pues reorientan la atención al campo educativo siendo los maestros la figura de referencia, pero que seguirán tratando la diversidad de forma institucionalizada y diferenciada a lo considerado como "normal" y bajo un enfoque basado en el déficit que presenta el estudiante (surgiendo los centros de educación especial) (López, 2007).

El segundo modelo (de la integración) tiene su auge en la década de los 80-90 y aparece ligado al concepto de la normalización. Este principio, que proviene de los países escandinavos, se extendió hasta consolidarse como una ideología general.

La normalización fue definida por Wolfensberger como "la utilización de medios, culturalmente tan normativos como sea posible, en orden a establecer y/o mantener conductas personales que son tan culturalmente normativas como sea posible" (Wolfensberger, 1972). Dicho en otras palabras, todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible y a poder realizar todo el abanico de actividades que compone su vida, usando para ello los servicios normales que hay en su comunidad.

El fin principal de la normalización era tener en cuenta a los alumnos con dificultades para el aprendizaje pero englobándolos dentro de un grupo identificable. Es decir, se piensa que todas las personas con la misma discapacidad son iguales (no hay lugar a la individualización) y, aunque se introduzcan recursos y modificaciones, la estructura educativa sigue siendo la misma.

Los alumnos con discapacidad deben adaptarse a los sistemas ya existentes, que mantienen su "status quo" (Blanco, 2006). En otras palabras, las estrategias a desarrollar se centran en "entrenar" al alumno para que se ajuste lo máximo

posible a la estructura educativa predefinida.

El tercer modelo, que es el imperante actualmente, es el de la educación inclusiva, definida por la UNESCO como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo" (UNESCO, 2005).

Este movimiento tiene su origen en el inicio de una nueva conciencia social sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, sobre todo en el incumplimiento en el derecho a la educación.

Es por ello, que en 1994 tiene lugar la Conferencia de Salamanca, donde un total de 88 países (entre los que se encuentra España) y 25 organizaciones internacionales, vinculadas a la educación, asumen la idea de desarrollar sistemas educativos orientados a la inclusión (Parrilla 2002). De esta Conferencia, deriva la Declaración de Salamanca (1994), la cual propone la orientación inclusiva como un derecho de todos los niños y personas, y no sólo de los que son clasificados como personas con necesidades educativas especiales.

Es por ello, que en la educación inclusiva, los esfuerzos no se centran en el individuo (como sucedía en la integración) si no que se desplazan hacia el ambiente y hacia la institución, que debe ser modificada para adaptarse a todas las personas por igual. Además, la inclusión da un paso más frente a la integración, pues acepta y valora las diferencias de cualquier tipo, lo que implica la comprensión del otro "como un otro válido y legítimo" aportando un sentido positivo al concepto de pluralidad (Blanco, 2006).

Todo esto puede resumirse de forma visual en la siguiente imagen, donde se describe de forma gráfica la diferencia entre segregación, integración e inclusión.

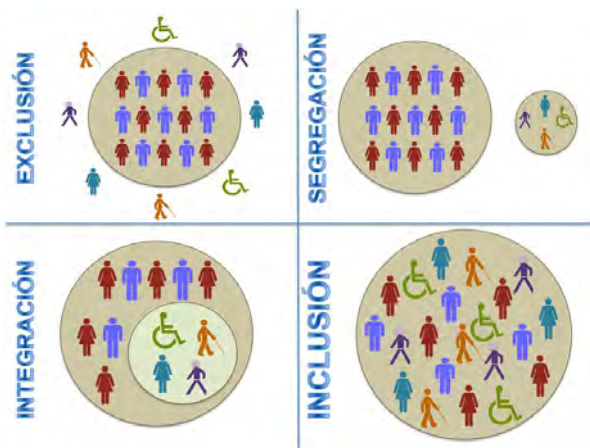


Ilustración 1. Diferencias entre integración e inclusión/ <http://www.derechoshumanosya.org>.

Una vez hecho un breve repaso a la historia de la educación durante las últimas décadas y haber situado en el tiempo las diferentes corrientes educativas, se puede hacer una relación entre el enfoque que se siguió durante las diferentes leyes educativas y su evolución, desde la segregación a la inclusión. De esta forma, el modelo de la segregación perdura hasta la Ley General de Educación de 1970. La corriente de la integración educativa se hace palpable con la LOGSE (1990), aunque durante esos años se vaya orientando cada vez más al modelo educativo de la inclusión, el cual termina de desarrollarse plenamente con la LOE (2006) y perdura con la LOMCE (2014).

2.2. Concepto de Atención a la Diversidad

En primer lugar, es necesario comprender el significado de la palabra diversidad, como base sobre la que sustentar el concepto de Atención a la Diversidad en toda su extensión.

Tomando como punto de partida la definición que aporta el Diccionario de la Real Academia Española se puede comenzar a valorar la amplitud del concepto y su impacto, definido como "variedad, diferencia, abundancia de cosas distintas" (DRAE, 2001). De forma más específica, esta palabra que proviene del latín *diversitas*, se refiere a la diferencia o a la distinción entre personas, animales o cosas, a la variedad, a la infinidad o

a la abundancia de cosas diferentes, a la semejanza, a la disparidad o a la multiplicidad.

Entre los seres humanos constituye (junto con la singularidad individual entre sujetos) una de las condiciones intrínsecas de nuestra naturaleza. Es más, alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, algo digno de ser respetado en cualquier sociedad que sea tolerante, liberal y democrática (Gimeno, 1999).

Existen muchos tipos de diversidad. No obstante, por tener mayor impacto sobre la temática propia del presente trabajo, se resaltarán a continuación las consideradas como más importantes en el ámbito educativo.

En primer lugar hay que tener en cuenta la diversidad cultural, entendida como "la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras" (UNESCO, 2001). Se entiende pues, que refleja la multiplicidad y que forma parte del patrimonio común de la humanidad. Dentro de la diversidad cultural, y por ser la lengua uno de los elementos vertebradores de ésta, se encuentra la diversidad lingüística, que variará de una región geográfica a otra según factores como las migraciones, la situación histórico-política o el comercio.

En segundo término hay que tener en cuenta la diversidad sexual, por la que se reconocen una serie de elementos que configuran la sexualidad de cada uno de los individuos: la orientación sexual, la identidad de género y la identidad sexual (Cáceres, Talavera y Mazín, 2013). En este sentido, también se puede diferenciar la diversidad de género con entidad propia, el cual constituye la base de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. La American Psychological Association, (APA) definió la orientación sexual como la atracción sexual que siente una personas por personas del otro género, de su mismo

género o de ambos géneros (APA, 2011).

La identidad de género se refiere a la identificación de una persona como hombre o mujer, independientemente de su sexo biológico (APA, 2011).

La identidad sexual se refiere a la identificación de una persona (según identidad de género), como hombre o mujer; y según su orientación sexual, hacia personas del otro, del mismo o de ambos géneros), como hombre heterosexual, gay o bisexual; o como mujer heterosexual, lesbiana o bisexual (Cass VC, 1979).

En tercer lugar se tiene que tener en cuenta la diversidad de género. Durante muchos años se ha pensado que para favorecer el principio de igualdad entre los hombres y las mujeres la estrategia a seguir tenía que consistir en un trato idéntico, usando "criterios similares de conducta". Con el transcurso de los años, se ha comprobado que el usar una misma conducta para todas las personas puede producir efectos adversos, ya cada una es distinta y cuenta con diferentes perspectivas, que vienen dadas por las experiencias personales propias, la formación recibida y el entorno social en el que se ha desarrollado. Con todo esto, en lugar de favorecer la igualdad se consigue el objetivo contrario, lo que conlleva a la injusticia social. La diversidad de género parte, no de los derechos, si no de los valores que las mujeres pueden y deben aportar. Por tanto, se tiene que plantear una reestructuración social en la que tengan cabida todas las personas y todos los estilos (Barberá, 2004).

En cuarto lugar, y como eje vertebral del presente trabajo, hay que hacer alusión a la diversidad funcional. Este término nace en la década de los años 90 del siglo pasado como consecuencia del avance de los movimientos civiles que defendían los derechos de los colectivos marginales en Estados Unidos. Este término es exportado a España años más tarde, siendo sus más férreos defensores el Foro de Vida Independiente, los cuales defienden que en la sociedad existen personas con capacidades diversas, diferentes entre

sí, que no pueden realizar las mismas funciones de igual forma que lo hace la mayoría, pero que pueden hacerlo si se modifican los factores necesarios (Romañach y Lobato, 2005).

De esta forma, el término diversidad funcional se posiciona como alternativa al término "discapacidad", el cual puede presentar una connotación peyorativa derivada del enfoque dado por el paradigma rehabilitador, centrado en la dependencia de la persona y no en su autonomía (DeJong, 1979; Rodríguez-Picavea, 2010; García, 2003).

No obstante, si se sigue la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación, entendida, de esta forma, como la interacción entre las personas que presentan alguna enfermedad y sus factores personales y ambientales (OMS, 2001). Así mismo, se concibe como un hecho relativo y dinámico, que sucede en un momento dado y dentro de un tiempo concreto, y que afectará directamente a la participación de una persona.

Esto quiere decir que existen una serie de condiciones que serán las que posibiliten o dificulten la participación de una persona. Estas condiciones pueden ser de dos tipos en función del factor que las provoque: internas (factores propios de la persona) o externas (marcadas por el contexto y el entorno que rodea al individuo).

Los factores internos se componen a su vez de las funciones corporales y de las estructuras corporales. La primera de ellas, se refiere a las funciones fisiológicas de los sistemas corporales, como la visión, la audición el habla o las funciones mentales. La segunda de ellas, las estructuras corporales, recogen información sobre el estado funcional del individuo en lo referido a las partes anatómicas de su cuerpo como los órganos y las extremidades (OMS, 2001).

Los factores externos pueden ser los principales protagonistas, que determinarán en gran medida que una persona desarrolle una actividad en un momento y lugar determinado. En este punto, resulta fundamental definir dos conceptos clave: el entorno y el contexto. El entorno es “el conjunto de ambientes físicos y sociales que rodean a la persona y en los que tienen lugar las ocupacionales de la vida diaria. El entorno físico tiene que ver con el ambiente natural y construido, no humano, y a todos los objetos dentro de éste. El social, por otro lado, lo conforman la presencia, relaciones y expectativas de las personas y grupos que tienen contacto con la persona en concreto” (American Occupational Therapy Association, 2008).

El contexto, por otro lado, es definido como “la variedad de condiciones que se encuentran dentro de la persona o a su alrededor” (American Occupational Therapy Association, 2008).

Hay diferentes tipos de contextos que influyen en el quehacer de una persona: el cultural (tradiciones, creencias, expectativas y conductas aceptadas); el personal (edad, género, nivel educativo, situación socioeconómica); el temporal (etapa de la vida en la que se encuentra la persona, momento del día); y, por último, el virtual (comunicación en ausencia de contacto físico).

Llegados a este punto y retomando los conceptos de discapacidad y diversidad funcional, podemos concluir que son términos homólogos, siendo la principal diferencia el enfoque y énfasis que cada uno le da al papel que juega la persona como principal protagonista. El término de discapacidad se orienta hacia un aumento del nivel de implicación del individuo en su proceso de rehabilitación, de manera que éste no convierta al sujeto en dependiente del sistema sino en parte activa y fundamental del mismo (Palacios, 2008), mientras que el concepto de diversidad funcional, se centra más en los contextos y entornos que rodean a la persona, planteando esta diversidad

como un elemento imprescindible para el enriquecimiento de la sociedad y de la cultura, ya que diferentes formas de ser, de hacer y de sentir no son sino los adalides del progreso.

La diversidad se extrapola a la educación en el momento en el que se tiene en cuenta que la escuela se configura y adquiere su significado dentro de una sociedad (de la que forma parte), en un tiempo y espacio determinados.

Es más, siguiendo a Sánchez Delgado “la institución escolar es el primer lugar donde aparecen las diferencias. Si desde ella la diversidad es percibida como “un problema que hay que resolver”, se contribuirá a la construcción y legitimación social de la alteridad, confundiendo la diversidad con la desigualdad o como la relación entre lo “normal” y lo patológico o excepcional, favoreciendo la exclusión y la segregación” (Sánchez, 2004).

Por ello, es necesario conocer qué es la atención a la diversidad, para después poder comprender el punto en el que se encuentra actualmente.

Se define como atención a la diversidad, o medidas de atención a la diversidad, “al conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de comprensión lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial, o con trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo” (Goig, 2008).

La atención a la diversidad abarca a todas las etapas educativas y debe estar dirigida a todos los alumnos (independientemente de cuáles sean sus necesidades). Por tanto, no puede reducirse a la consideración del alumno “problemático” como diverso y a utilizar apoyos especiales dirigidos a este alumno en concreto (Muntaner, 2000).

La obligación, profesional y moral, de plantear y desarrollar medidas de atención a la diversidad, que se ajusten de manera clara y real, a las necesidades de cada uno de los alumnos parte de una premisa muy clara sobre la que se sustentará la base de la acción educativa: garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades.

Es más, la escuela que tiene como pilar fundamental la atención a la diversidad y en la que todos los alumnos caben en igualdad de condiciones, ofrece una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, las medidas de atención a la diversidad deberán desarrollarse desde un currículo “comprensible” entre los que se cuenten la flexibilidad (para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a las características de la persona) y la abertura (que sea sensible a los rasgos distintivos del contexto donde adquiere sentido) (Calvo y González, 2001).

Para poder llevar a la práctica todas las indicaciones que dictan los textos legales, el movimiento asociativo y la propia ética de los docentes sobre la atención a la diversidad, se cuenta con una herramienta fundamental: la adaptación curricular. Se trata de “un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al currículo y/o curriculares que pueden ser adaptados y/o modificados para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Deben ser sencillas y fáciles de elaborar y aplicar por el profesor. Deben dotar al alumno de habilidades para su funcionamiento autónomo en el entorno” (Calvo y González, 2001).

Se pueden clasificar distintos tipos de adaptaciones curriculares en función del criterio utilizado para ello: si se tienen en cuenta los elementos modificados y se tiene en cuenta a quién afectan.

En el primero de ellos, atendiendo a los elementos modificados, se encuentran las adaptaciones de acceso al currículo (referidas a los espacios, materiales, sistemas de comunicación y

a los profesionales) y a las adaptaciones curriculares propiamente dichas, que responden a las preguntas de qué, cómo y cuándo evaluar. Por su importancia para el desarrollo del trabajo es necesario explicarlas de forma más detallada.

Las adaptaciones curriculares propiamente dichas, se subdividen a su vez en dos tipos: adaptaciones curriculares significativas y adaptaciones curriculares no significativas.

Las adaptaciones curriculares no significativas son las modificaciones en los elementos de la programación (la metodología y las actividades de enseñanza – aprendizaje) pero que no afectan a las enseñanzas mínimas del currículo oficial, mientras que las adaptaciones curriculares significativas sí afectan a los aprendizajes esenciales del currículo (modificación en los objetivos, contenidos, priorización de unos sobre otros e introducción o eliminación de alguno de ellos).

En el segundo de ellos, atendiendo a quién afecta, se pueden realizar adaptaciones de centro (adecuando el currículo oficial a las características del centro), adaptaciones de aula (adecuando la programación de ciclo a las características de cada grupo de alumnos) y adaptaciones individuales (modificaciones en la programación de aula para dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno en concreto).

2.3. Implicaciones de la discapacidad en la persona

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la discapacidad hace referencia a la calidad con la que una persona puede interaccionar con el medio que le rodea con el fin de poder desempeñar sus actividades cotidianas de forma satisfactoria y sin que suponga un riesgo para su salud.

El poder participar de forma activa en actividades es una de las características definitorias del hombre, ya que no hay que olvidar que el hombre es un ser social por naturaleza, pero antes de ser social es ocupacional (Wilcock, 1993), ya

que la mayoría de los grupos sociales se organizan en torno a una ocupación. De hecho los primeros grupos sociales surgen para dar respuesta a una actividad muy específica, la caza (Moreno-Rodríguez, 2012).

De esta forma, gracias a la participación satisfactoria y a la organización del ser humano para llevar a cabo ocupaciones beneficiosas para todos, el hombre ha evolucionado, y con él la sociedad.

Si en la justificación de este trabajo se enunciaba que todas las personas nacen libres y con los mismos derechos (o dicho de otra forma, que toda persona tiene que tener las mismas oportunidades de desarrollarse, en todos los ámbitos de su vida en las mismas condiciones que los demás) y que la discapacidad dependerá de la calidad con la que una persona es capaz de interactuar con el entorno, resulta imprescindible diseñar y/o adaptar entornos que permitan que todas las personas puedan acceder y desenvolverse de forma óptima dentro de ellos.

Este tipo de entorno recibe el nombre de entorno saludable, al que se refirió la Convención de Ottawa como aquel que puede ser compartido por todos, en el que se fomenta la igualdad de oportunidades y que, como consecuencia, genera una percepción por parte de los individuos de utilidad para con la sociedad en la que viven y de autorrealización (OMS, 1986).

Para conformar este entorno saludable se deben seguir dos conceptos clave, los de "accesibilidad universal" y "diseño para todos", definidos en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social y de obligado cumplimiento.

La "accesibilidad universal" es la condición que deben cumplir los entornos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas de forma segura y autónoma sin necesidad de ninguna adaptación ni de un diseño especializado para las personas con discapacidad (BOE,

2013).

Por otro lado, el "diseño para todos" es la concepción, desde su origen, de los entornos para que puedan ser usados por todas las personas en su mayor extensión posible (BOE, 2013).

El motivo principal, una vez más, es el de situar el foco de atención en las capacidades y en la relación con el entorno y no en las limitaciones y las restricciones de la persona.

Con todo esto, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, tiene como fin principal garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato con respecto al resto de ciudadanos mediante la promoción de la vida independiente, la autonomía personal, la accesibilidad universal, el acceso al empleo y la erradicación de toda forma de discriminación (art.1) (BOE, 2013).

Además, se regula "legalmente" la condición de persona con discapacidad, que mediante el certificado de discapacidad, tiene como objetivo compensar las desventajas sociales que el entorno y el contexto pueden interponer. Para ello se proporcionan acceso a derechos y prestaciones de todo tipo con vistas a equiparar esta desventaja.

Este certificado, que es expedido por las autoridades administrativas, se guía por un porcentaje regulado por el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía (BOE, 1999). Este porcentaje, que es calculado por un tribunal especializado, se calcula valorando el impacto que tiene esa discapacidad en las ocupaciones de la persona (actividades de la vida diaria, productividad y ocio) conforme a su edad y la asistencia que necesita para realizarlas. De esta forma, si el porcentaje obtenido es mayor o igual a un 33%, se considera que el impacto de la discapacidad es lo suficientemente

importante como para ser necesario que la persona cuente con las prestaciones antes mencionadas (que a su vez variarán siguiendo un baremo establecido para cada rango de porcentaje).

Por otro lado, el certificado de discapacidad además de tener inscrito un porcentaje (que es revisable) viene con el tipo de discapacidad de cada persona. Para ello, se establecen cuatro tipos de discapacidad, según sea el origen de ésta, que se definen a continuación y que servirán de guía más adelante.

Los cuatro tipos en los que se clasifica la discapacidad son: física, sensorial, psíquica y mental (Moreno-Rodríguez, 2012).

En primer lugar, la discapacidad física y orgánica hace referencia las limitaciones que pueda tener una persona en un entorno/contexto normalizado como consecuencia de una deficiencia en las funciones y estructuras corporales, de los sistemas osteoarticulares y neuromusculotendinosos. En la discapacidad orgánica alguno de los órganos internos está dañado asociándose a enfermedades, que aunque no son visibles, limitan la participación como es el ejemplo de algunas cardiopatías.

En segundo lugar, la discapacidad sensorial viene determinada por las limitaciones en el conjunto de contexto/entorno normalizado como consecuencia de una deficiencia en alguno de los órganos de los sentidos. Las más frecuentes son la discapacidad visual, cuyos órganos afectos son los de la visión, y la auditiva, en la cual se ve afectada el órgano de la audición.

En tercer lugar, la discapacidad psíquica es aquella en la que la persona encuentra limitaciones en la participación con el entorno/contexto debido a trastornos en el comportamiento adaptativo.

En cuarto lugar, la discapacidad intelectual viene dada en la dificultada para la interacción con el contexto/entorno como consecuencia de una limitación en el funcionamiento intelectual, inferior a la media.

No obstante, si partimos de la base por la cual se afirma que la discapacidad es hecho relativo y dinámico que tiene que ver con la participación de las personas en un momento dado en un entorno determinado, hay que matizar que el que no se reconozca un certificado de discapacidad, no quiere decir que una persona no presente una discapacidad en un momento dado o en algún área en específico de su vida y que como consecuencia de ello, requiera una atención específica derivada de una necesidad.

2.4. La educación inclusiva como guía en la atención a la diversidad en el alumnado con discapacidad

Si tomamos una vez más como punto de referencia la introducción del trabajo en el que se toma como punto de partida Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), y la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), se justifica la obligación de atender las necesidades educativas desprendidas de los alumnos con algún tipo de discapacidad en el aula.

Esta justificación se concreta, a nivel estatal, en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social que, en concordancia con la actual ley educativa (LOMCE), establece diferentes disposiciones en materia de educación y discapacidad en el título IV de "derecho a la Educación":

De esta forma, las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones con los demás.

Además, corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema inclusivo en todos los niveles educativos, garantizando un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en el que se preste atención a la diversidad para atender las necesidades educativas, escolarizando únicamente a un alumno en centros de educación especial cuando, excepcionalmente, las necesidades no

puedan ser cubiertas dentro del marco de la atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Es por ello que, con el fin de asegurar la calidad educativa, contribuir a la dinamización pedagógica y a la innovación educativa, los servicios de orientación educativa serán los responsables de realizar la evaluación, intervención pedagógica y de seguimiento.

En este sentido, la LOMCE establece como uno de los objetivos propios para la etapa de Educación Primaria el "Conocer, comprender y respetar las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas y la no discriminación de personas con discapacidad" (art.4). Además, en su artículo 17 hace especial mención a la Atención a la Diversidad enunciando como principales receptores de dichas medidas a aquellos alumnos que requieran una atención educativa diferente por presentar discapacidad, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales.

Con todo esto queda justificado el derecho a la educación por parte de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades que el resto de personas.

Además, se alude a la educación inclusiva como la "elegida" para ser la herramienta principal por la que llevar a cabo una educación en la que caben todas las discapacidades.

Según todo lo descrito anteriormente sobre educación inclusiva y discapacidad, no pueden entenderse la una sin la otra y ha de ser la primera la que guíe a la segunda en el proceso educativo por varias razones:

En primer término, porque los dos conceptos parten de la misma base. Si se retoma el concepto de educación inclusiva,

el esfuerzo principal no debe centrarse en el individuo si no en el ambiente y en la institución, que debe modificarse para adaptarse a todas las personas por igual. El concepto de discapacidad sitúa en el entorno/contexto, y no en la persona, el principal limitante o favorecedor en la participación.

En segundo término, porque la inclusión tiene como uno de sus supuestos básicos el valor positivo que se le da a la pluralidad, por la que toda persona es igual de válida y legítima que las demás, lo que se relaciona directamente con el cambio de perspectiva que conlleva la discapacidad, por la que palabras como "minusválido" no son aceptadas más.

En tercer término, y relacionado con el anterior punto, porque ambas concepciones rompen con sus modelos anteriores, en los que la atención se centraba en las limitaciones que tiene la persona y en el ajuste de ésta al sistema, a lo considerado como "normal".

En resumidas cuentas, sólo bajo el concepto de educación inclusiva se pueden materializar medidas de atención a la diversidad que sirvan de perfecto nexo de unión entre la educación del alumno con discapacidad y la igualdad de oportunidades.

3. La atención a la diversidad en el alumnado con discapacidad para el área de Educación Física

3.1. Breve descripción de la situación actual del área de Educación Física en el currículo de Educación Física

Antes de comenzar a abordar la situación actual de la atención a la diversidad en los alumnos con discapacidad en el área de Educación Física, es necesario conocer cuál es el nuevo planteamiento que se hace desde el currículo de Educación Primaria, para situar al lector dentro de un contexto.

La actual ley educativa, la LOMCE, supone una reestructuración del currículo, no sólo de Educación Primaria, también de la Educación Secundaria Obligatoria,

el Bachiller y la Formación Profesional. No obstante, este epígrafe se centrará únicamente en el currículo de Educación Primaria en general y en el área de Educación Física en particular.

En esta reestructuración aparece una nueva configuración de las áreas en dos grupos: por un lado las asignaturas troncales y por otro lado las asignaturas específicas. Dentro del primer grupo se introducen las que más fuerza tienen dentro del sistema educativo: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera y Lengua Cooficial (si la hubiera).

En el segundo grupo, de las asignaturas específicas, se incluyen Educación Física, Religión, Valores Sociales y Cívicos (a elegir entre una de las dos) y Educación Artística (conformada por Música y Plástica).

Esta estructuración, que no sirve más que para establecer prioridades entre unas áreas y otras, repercute en las horas semanales que se le dedica por semana a cada una de ellas. Para el horario general (en colegios no bilingües), en el caso de Educación Física, son destinadas 2 horas y media, la mitad de horas si son comparadas con algunas de las troncales como Lengua Castellana y Literatura (a la que se le dedican 6 horas semanales en los tres primeros años y 5 en los tres siguientes) y Matemáticas (área que cuenta con cinco horas semanales para todos los años).

No obstante, si se comparan las horas dedicadas al resto de áreas específicas, se invierte más tiempo al área de educación física que a las demás, a las que se les destina 1,5 horas semanales.

Para el caso de los colegios bilingües, se destina 1,5 horas, una hora menos que para los no bilingües. Esta hora sustraída va destinada al área de Inglés, con lo que la Educación Física se equipara al resto de asignaturas en lo referente al tiempo semanal dedicado.

Otra diferencia significativa con respecto

a la anterior ley, es la creación de un nuevo elemento que, junto a los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica y los criterios de evaluación, integran el currículo: los estándares de aprendizaje evaluables.

El propio Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria los define como "especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables" (BOE, 2014). En otras palabras, estas concreciones pueden asemejarse a los objetivos operativos o al conjunto de objetivos que son comunes a todos los contenidos.

Por último, merece la pena resaltar la modificación en la estructuración de los años académicos, anteriormente agrupados en 3 ciclos de dos años cada uno. En su lugar, se eliminan los ciclos hablando solo de cursos académicos.

Una vez descrito el sistema educativo de un modo genérico, es necesario centrar la atención únicamente en el área de Educación física. De esta forma, esta ley justifica la importancia del área de Educación Física dentro de la etapa Educación Primaria por la necesidad de cuidar adecuadamente al cuerpo y a la promoción de hábitos de alimentación saludables. Además, se considera como una labor propia de las administraciones fomentar la práctica diaria de deporte y ejercicio físico, siendo el maestro de educación física una de las principales figuras para ello.

Dicho esto, se considera como finalidad principal de esta área la de "desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a

la conducta motora fundamentalmente” (BOE, 2014).

Para ello, no se entiende como único componente la práctica, tiene que ir acompañado de actitudes y valores referenciados al cuerpo, movimiento y la relación con el entorno para que el alumno pueda controlar y dar sentidos a las acciones motrices y comprender los aspectos emotivos, perceptivos y cognitivos que ello conlleva. Además se considera importante aprender a gestionar los sentimientos que se vinculan a la acción motriz para integrar habilidades transversales como el trabajo en equipo, el respeto a las normas o el juego limpio. (BOE, 2014).

Una gran parte de los elementos curriculares giran pues en torno a las acciones motrices, que se clasifican según diferentes situaciones.

En primer lugar se ordenan las acciones motrices individuales en entornos estables, que son las que se acompañan de actividades cuyo objetivo principal es el desarrollo del esquema corporal, adquisición de habilidades individuales y la preparación física de forma individual de deportes como el atletismo o la natación.

En segundo lugar se delimitan las acciones motrices en situaciones de oposición en las que, mediante la realización de actividades con un oponente de uno contra uno (juegos de lucha, judo, bádminton, tenis de mesa, entre otros), se busca la interpretación de las acciones del oponente, la atención, la anticipación y la previsión de consecuencias.

En tercer lugar se clasifican las acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición, cuyo fin es la cooperación y colaboración con otros participantes para conseguir un objetivo común, superando en la competición, la oposición de otro grupo. Entre los fines de este tipo de actividades se encuentran algunas como la resolución de problemas, el respeto de las normas, el trabajo en grupo, la atención selectiva, la capacidad de estructuración espacio-temporal. Para

ellos son propuestos juegos tradicionales y deportes de equipo como el baloncesto, béisbol, balonmano, fútbol o voleibol.

En cuarto lugar se agrupan las acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico, por las que el medio físico en las que se realizan las actividades no tiene por qué tener siempre las mismas características. Entre ellas destacan las actividades de orientación, la acampada y las marchas. Se pueden realizar en entorno urbano o natural y puede estar acondicionado, aunque haya cambios. Los objetivos principales son la organización y la priorización de conductas que se ajusten a la variación del entorno.

En quinto lugar se disponen todas las acciones motrices de índole artística o de expresión. La base de este tipo de actividades es de carácter estético y comunicativo. Se da bastante importancia a la calidad del movimiento y a los componentes rítmicos, así como a la imaginación y a la creatividad en la expresión corporal.

Las acciones motrices son concretadas por cada comunidad autónoma mediante el “programa de actividades deportivas”, por el cual se establecen las líneas generales a seguir en la elaboración del programa de actividades físicas y deportivas que se tienen que realizar por los alumnos del centro.

Para el desarrollo de este trabajo se ha elegido como guía el programa dispuesto por el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

La forma de organizar las actividades deportivas es mediante cursos. Por un lado, se establecen unas líneas generales para seguir en los cursos de primero, segundo y tercero y cuyo objetivo principal es la iniciación deportiva. Las acciones motrices van destinadas al desarrollo de habilidades fundamentales de movimiento (correr, saltar, lanzamientos), la adaptación del movimiento en distintos entornos (orientación, bicicleta, patines, actividades

acuáticas), iniciación a la competición (juegos relacionados de raqueta, balón o artes marciales) y desarrollo de la expresividad artística (actividades de danza, gimnasia, patinaje, entre otros).

Por otro lado, para los cursos de cuarto, quinto y sexto, el programa tiene como objetivo afianzar las habilidades trabajadas en los anteriores cursos junto con el desarrollo de otras nuevas.

De esta forma, se establece un nuevo bloque de habilidades fundamentales de movimiento en el que el alumno trabaja la flexibilidad, la fuerza, la técnica, el control y el equilibrio; otro bloque de iniciación a la competición donde se especifican posibles deportes a impartir, adecuados a la edad, como el bádminton, el baloncesto, el hockey o el balonmano o el voleibol; la adaptación del movimiento a distintas actividades hace hincapié en juegos que tengan lugar en un entorno natural como realizar actividades de orientación con mapa, actividades con bicicletas o patines y actividades acuáticas orientadas a la tecnificación de los estilos de nado de crol, braza y espalda (para los colegios que cuenten con piscina); el desarrollo de la expresividad artística, por su parte, busca en estos cursos promover una mayor sincronía del alumno con el ritmo de una música y el aprendizaje de coreografías.

Además, todos estos elementos curriculares señalados van acompañados de una serie de criterios de evaluación (que son comunes a todos los contenidos y que están formulados como objetivos), que todo alumno tiene que alcanzar para superar con éxito la etapa de Educación Primaria. A su vez, estos criterios de evaluación se concretan mediante los estándares de aprendizaje, que detallan cada una de las destrezas a adquirir para conseguir cada uno de los criterios de evaluación (ver anexo I).

Los criterios de evaluación, con cada uno de sus estándares, centran su atención en las actitudes, valores y hábitos que acompañan a la práctica deportiva y que son imprescindibles para una vida saludable.

3.2. La realidad de la práctica educativa en el área de Educación Física para el alumnado con discapacidad

Primero de todo y por la importancia que tendrá en adelante, es necesario describir de forma somera los tipos de discapacidad más frecuente que se pueden dar durante el periodo de Educación Primaria. Así, esta "fotografía general" servirá como punto partida sobre la que centrar las bases del presente capítulo y orientar la acción educativa en el siguiente.

La Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD), realizada en el 2008, establece como las deficiencias más frecuentes en las personas de seis y más años con discapacidad las que afectan a los huesos y las articulaciones (discapacidad física) en un 39,3%, las del oído (discapacidad auditiva) con un 23,8%, las visuales (discapacidad visual) un 21,0% y las mentales (discapacidad intelectual y psíquica) un 19,0%. (EDAD, 2008).

Así mismo, estas discapacidades vienen asociadas principalmente por situaciones de riesgo durante el periodo prenatal, perinatal o postnatal, siendo determinantes para ello la anoxia (falta casi total de oxígeno en la sangre o en tejidos corporales del feto/neonato), infecciones neonatales, cromosopatías, déficit vitamínico y nacimientos prematuros o de bajo peso (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2000)

De la anoxia y de los déficits en alguna sustancia durante el embarazo se pueden derivar discapacidades físicas como la parálisis cerebral o la espina bífida; las infecciones neonatales son los principales causantes del deterioro en los sistemas visuales y auditivos, conllevando discapacidad sensorial; mientras que las cromosopatías dan lugar a síndromes como el de Down que se asocia principalmente con discapacidad intelectual.

Como se puede observar, la discapacidad

psíquica no presenta ningún factor de riesgo directamente observable y suele desarrollarse predominantemente cuando se alcanza la edad adulta. No obstante, se puede delimitar una serie de trastornos, cada vez diagnosticado más tempranamente, que se engloban dentro de la discapacidad psíquica: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), entre los que se encuentran el síndrome de Asperger y el autismo.

Cuando se habla de Educación Física inclusiva, se sobreentiende que el alumnado con cualquier tipo de discapacidad comparte el mismo espacio sin que haya diferencia alguna y manteniéndose los mismos objetivos para el aprendizaje que en el alumnado que no presenta discapacidad.

No obstante, a día de hoy, hay muchas barreras que limitan la participación y el aprendizaje en las sesiones de Educación Física en España. Estas barreras son clasificadas en condicionantes de distinta índole (Ríos, 2009).

- Condicionantes infraestructurales:
 - Económicos: gran parte de los centros educativos no cuentan con los recursos suficientes para atender a la diversidad asegurando una buena calidad docente en lo referente a material y recursos humanos.
 - Accesibilidad y diseño para todos: es necesario que tanto las instalaciones como el material a usar en cada una de las sesiones de Educación Física puedan ser usados por todo el alumnado sin excepción. Para ello hay que suprimir todas las barreras arquitectónicas, diseñar un recorrido accesible al aula de educación física, adaptar los vestuarios y buscar materiales que faciliten su uso para todos los estudiantes.
- Condicionantes sociales:
 - Desconocimiento de la población con discapacidad: la poca sensibilización puede llevar a actitudes de rechazo y estigmatización, no sólo por parte

del alumnado sino, en ocasiones, del propio profesorado.

- Condicionantes de los propios alumnos que presentan Necesidades educativas específicas
 - En ocasiones, la vivencia que el alumno tiene de su discapacidad favorece la desmotivación y la predisposición al aprendizaje y a la socialización con otros niños en el área de Educación Física.
- Condicionantes de la práctica docente:
 - La infravaloración del área de Educación Física: a la hora de dar forma al proyecto educativo de centro, cuando se aborda la atención a la diversidad, no se suelen tener en cuenta los apoyos y los refuerzos en las sesiones de Educación Física. Esto puede ser debido a que la Educación Física no está reconocida en todo su potencial en comparación con otras áreas (Ríos, 2005), favoreciéndose una falta de comunicación entre el maestro de Educación Física y el resto de profesionales que tratan al alumno con discapacidad.
 - La formación del profesorado: la falta de formación en esta área, puede producir miedos, sobre todo a lo desconocido, a la posibilidad de causar alguna lesión y a las consecuencias legales que puedan acarrear, de tal forma que se deriva en una falsa inclusión. En dicha situación, suelen ser prácticas habituales la asunción de roles pasivos, cargar al alumno con demasiado trabajo teórico, destinar el tiempo de la clase a sesiones de fisioterapia o realizar actividades al margen del resto de la clase.
 - El factor familia: la sobreprotección de los padres y el miedo a que su hijo sufra una posible lesión, la infravaloración de las posibilidades del niño, así como las expectativas irreales, dificultan la acción docente.
 - La actitud del grupo clase: tiene que existir un trabajo previo con el

conjunto de la clase con el fin de prevenir actitudes indeseadas que no facilitan la tarea del maestro. El rechazo a la inclusión puede provocar que no se acepten las adaptaciones diseñadas en las actividades de Educación Física.

- El diagnóstico y los informes médicos: en muchas ocasiones no se cuenta con un diagnóstico claro y en otras muchas es difícil adquirir una valoración funcional que le permita al maestro de Educación Física saber la situación motriz del alumno con discapacidad física.

Como se pone de manifiesto, la inclusión en el área de Educación Física no es tarea fácil, supone un reto continuo dentro del propio sistema educativo. Para asumir este reto, se presentan una serie de estrategias que facilitan la participación activa del alumno con discapacidad en el ambiente natural de la clase de Educación Física (Ríos, 2004, 2005).

- El aprendizaje cooperativo: el abuso de actividades competitivas, puede ser una fuente de exclusión. Se entiende al aprendizaje cooperativo como una metodología imprescindible dentro de la educación inclusiva.
- La educación en actitudes y valores: considerada uno de los motores para la interiorización de la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la sociedad. Los valores son definidos "como las creencias duraderas en que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia" (Rokeach, 1973, citado por Serrano, 1984). Los valores se organizan en torno a un sistema de creencias que determinan la forma de hacer y de ser de una persona y se manifiestan en el comportamiento mediante una serie de normas.

Las actitudes, por otro lado, son "un conjunto organizado de convicciones o creencias que predisponen la forma

de actuar de forma positiva o negativa respecto a un objeto social" (Rodríguez, 1989 en Díaz, 2002).

- La adaptación de las tareas: el maestro de Educación Física debe tener en cuenta la actividad a desarrollar y tiene que ser capaz de ajustarla a las características de cada individuo. Dicho proceso requiere un análisis profundo y sistemático en el que intervienen factores como el espacio, los materiales, el grado de dificultad, el número de niños en un grupo, el número de variantes posibles para esa actividad, el tiempo de actividad motriz efectiva (TAME) y las fortalezas y las debilidades del alumno con discapacidad.

- Compartir el deporte adaptado con todo el alumnado: se entiende como deporte adaptado o actividad física adaptada a "todo movimiento, actividad física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitantes, como discapacidad, problemas de salud o personas mayores" (DePauw y Tepper, 1989 en Tejero, Reina y Sanz 2012). Es interesante que el alumnado conozca el deporte adaptado y que lo contemple como una posibilidad más dentro del abanico de la oferta deportiva. En lo relativo a discapacidad (por ser el tema central de este trabajo), hay una amplia variedad de deportes. Así, la Federación Española de Deportes de personas con Discapacidad Física (FEDDF) incluye varios de ellos, como el bádminton, el hockey o el voleibol, como variantes de los tradicionales, ya incluidos dentro de los contenidos del área de Educación Física para los cursos de cuarto, quinto y sexto de primaria.

3.3. Estrategias para la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de Educación Física

La principal herramienta por la que los maestros de Educación Física buscan desarrollar las aptitudes y actitudes de sus educandos es el juego, que vendrá determinado en función de los objetivos que se persigan en cada sesión.

Por tanto, gran parte del éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física, pasa por que todos los alumnos puedan participar de forma activa y en igualdad de condiciones en cada una de las actividades propuestas. En muchas ocasiones, hasta que no se cuenta con un alumno con necesidades educativas específicas derivadas de una discapacidad, el profesor no se plantea si las actividades que diseña son igualmente aplicables para todo el alumnado o si serán igual de efectivas para conseguir los objetivos que se propone.

El maestro de Educación Física, que realiza su quehacer diario dentro de la escuela inclusiva, no debería esperar a "encontrarse" a un alumno con discapacidad en el aula para adaptar una actividad exclusivamente a sus características, sino que tiene que partir desde una base por la que cualquier actividad fuese susceptible de ser realizada por cualquier alumno con cualquier tipo de discapacidad, ya sea sensorial, física, psíquica o intelectual.

Es por ello que, partiendo de los conceptos de "Accesibilidad Universal" y "Diseño para Todos", a continuación se establecen una serie de criterios a tener en cuenta para que cualquier actividad sea disfrutada por cualquier alumno.

En primer lugar, favorecer un entorno saludable al que todos los alumnos puedan acceder y donde puedan interactuar con todos los materiales y con sus compañeros de forma segura. Para ello, es importante que el espacio en el que se desarrollen las sesiones de Educación Física sea predecible, es decir, que todos los elementos estén siempre ordenados de la misma forma y dispuestos en los mismos puntos del espacio. Esto es importante por dos razones. La primera de ellas, porque permite al alumno con discapacidad visual orientarse dentro del espacio y poder hacer uso de los materiales de manera autónoma y, la segunda de ellas, porque se reduce el riesgo de sufrir daños por caídas y tropiezos, sobre todo en los alumnos con discapacidad visual y física, al dejar objetos

en lugares inesperados.

Se puede delimitar una zona únicamente destinada a las colchonetas, otra para los bancos, otra para los conos, las pelotas, los aros, etc. Relacionado con esto último, es aconsejable que el profesor delimite zonas que sirvan como "punto de reunión" donde los alumnos tengan que acudir antes y después de realizar una actividad. Estas zonas deben ir acompañadas de carteles explicativos, a modo de pictograma, que permita el acceso a la información de todos los alumnos, pero sobre todo, de aquellos alumnos con discapacidad intelectual y con TEA.

Además, será importante enseñar la ordenación de este espacio al alumno con discapacidad visual la primera vez que acuda al aula de educación física, de tal forma que no le resulte un entorno "hostil". Para ello, el profesor servirá de guía e irá mostrando las distintas partes de forma detallada, lo que permitirá al alumno tomar puntos de referencia y orientarse en el espacio con mayor facilidad.

En segundo lugar, es necesario contar con material fácilmente utilizable por todo el alumnado. Para ello es recomendable elaborar material muy colorido, con el fin de que las personas con discapacidad visual puedan distinguir bien el objeto del fondo. Además, cada tipo de material será de un color diferente, lo cual facilitará el reconocimiento del objeto mediante la asociación mental. Por otro lado, tiene que ser fácilmente asible y ligero, para aquellas personas con discapacidad física que presenten dificultad para mover los miembros superiores. En el caso de realizar juegos, cuyos materiales no estarán inmóviles en el espacio, como es el caso de los juegos con pelota, se añadirá un componente auditivo a dicho objeto (como un cascabel) que permita seguir la trayectoria y reconocer su posición en todo momento por las personas con discapacidad visual.

Como se puede observar, la mayor parte del material de Educación Física usado en el aula cumple los requisitos para

ser utilizado por cualquier alumno con discapacidad, o es susceptible de ser adaptado sin dificultad, lo que no supone un gasto extra del presupuesto anual destinado a material.

No obstante, no sólo es importante crear ambientes muy estructurados y predecibles a nivel físico (como se acaba de poner de manifiesto), sino que también es necesario a nivel social y temporal, de tal forma que se creen rutinas y se favorezca la anticipación. Esto beneficia a todos los alumnos, pero sobre todo a aquellos con discapacidad intelectual y, en especial a aquellos con TEA. De esta forma, se puede establecer una rutina de bienvenida, una rutina de calentamiento y una rutina de aseo y finalización de la clase. A modo de ejemplo, la rutina de bienvenida puede constar de los siguientes pasos: en primer lugar, depositar los enseres personales en la zona de mochilas; en segundo lugar acudir al "punto de reunión" y sentarse formando un semicírculo; en tercer lugar, el profesor se interesa por el día de sus alumnos y les pregunta qué tal se encuentran; en cuarto lugar explica todas las actividades que se llevarán a cabo durante la sesión.

Una vez se ha configurado un entorno que favorezca la interacción y participación de todos los alumnos por igual, hay que establecer una serie de pautas que permitan a los alumnos entender y completar de forma satisfactoria cada una de los juegos propuestos para una sesión.

El primer contacto que tiene el alumno con la actividad es mediante la explicación del maestro de cómo desarrollar la misma. Si los alumnos comprenden e interiorizan la dinámica de la actividad, el "qué hay que hacer", será mucho más fácil que la misma se desarrolle de forma satisfactoria. Por ello, hay que proporcionar diferentes medios para explicar la actividad. No todos los alumnos reciben e interpretan la información de la misma forma. Así, los alumnos con discapacidad sensorial pueden tener dificultad para acceder bien a parte o a la totalidad del mensaje, si es dado a través de un canal al que no

tienen acceso de forma correcta (auditivo o visual). Además hay que tener en cuenta que habrá alumnos que tengan dificultades para procesar e integrar la información dada, como puede ser en los alumnos con discapacidad intelectual o con trastornos como el de TDAH.

Teniendo todo esto en cuenta, y con el fin de permitir que la explicación llegue y sea interpretada por todos los alumnos por igual, se deberán dar instrucciones verbales claras y concisas, usando un estilo directo, se evitará el uso de expresiones imprecisas como "aquí" o "allí" cuando se haga referencia a lugares o "esto" o "eso" cuando se nombren cosas. En su lugar, se especificará el objeto referido y se precisarán los lugares, usando como referencia el sentido de las agujas del reloj. Además, se deberá acompañar la explicación de pictogramas o vídeos y hacer uso de la ejemplificación. Para esto último, el maestro desarrollará él mismo la propia actividad, una vez ha finalizado la explicación, y permitirá a los alumnos que lo practiquen un par de vez para que asimilen la técnica y las reglas de forma adecuada.

De igual forma que hay que explicar mediante estas pautas las actividades, hay que permitir a los alumnos que puedan expresarse de la misma forma y con los mismos métodos, los cuales no sólo servirán únicamente como guía para los alumnos con discapacidad si no que son de verdadera utilidad para los alumnos con diversidad lingüística y cultural.

Una vez el maestro de Educación Física se ha asegurado que todos los alumnos han entendido la actividad a realizar, el siguiente paso es el desarrollo de la actividad en sí misma. Durante su desarrollo se tienen que tener en cuenta una serie de puntos que permitan a cualquier alumno finalizarla con éxito.

El primer punto a tener en cuenta está relacionado con las órdenes y/o instrucciones que acompañan a una actividad. En cualquier juego en el que el maestro o algún alumno tuvieran que dar órdenes verbales, a seguir para completar

la actividad, éstas deberán ir acompañadas de un estímulo visual que permitan al alumno seguir el desarrollo del juego.

El segundo punto es el inverso del primero. Esto es, cada vez que un profesor o alumno tenga que dar una orden mediante un canal visual, ésta tendrá que ir acompañada de un estímulo auditivo que permita al alumno con discapacidad visual seguir el desarrollo del juego.

Por último, es importante que el maestro recuerde las pautas a seguir durante la actividad con el fin de guiar al alumno y reforzar o eliminar conductas que inciden directamente en el desempeño de la actividad. Además, esta retroalimentación ayudará al alumno a mantener su atención y concentración en la tarea.

3.4. Guía de actividades didácticas inclusivas para el área de Educación Física

A continuación se proponen cinco actividades inclusivas, a modo de ejemplo para el área de Educación Física, cuyo fin principal es que todos los alumnos puedan participar en ellas y tener las mismas oportunidades de alcanzar los objetivos fijados por el maestro para cada una de ellas. Estas actividades se orientarán en torno a las habilidades motrices básicas, definidas como "los comportamientos motores fundamentales que evolucionan a partir de los patrones motrices elementales" (Prieto, 2010). Son comunes a cualquier individuo y decisivas para el desarrollo de aprendizajes motores posteriores y se clasifican en dos tipos distintos: las locomotrices (desplazamientos, saltos y giros) y las manipulativas (lanzamientos y recepciones).

Este tipo de habilidades se trabajan a lo largo de toda la Educación Primaria y son los componentes básicos sobre los que se sustentan las actividades motrices planteadas por la LOMCE, ya que para cada una de ellas es necesaria la interrelación de varias habilidades motrices básicas.

Por otro lado, a la hora de diseñar las

actividades se tomarán como referencia los datos antes citados sobre los tipos de discapacidades más frecuentes para la infancia, obtenidos del informe EDAD, con lo que cada una de ellas tendrá en cuenta a los alumnos con discapacidad visual (moderada y severa), discapacidad auditiva (moderada y severa), discapacidad física (usuarios de silla de ruedas), discapacidad intelectual (retraso mental leve y moderado) y discapacidad psíquica (centrado en alumnos con TEA).

Por lo que a la estructuración de las actividades se refiere, se tratará un ejemplo de cada una de las habilidades motrices básicas. Para ello, se comenzará por las habilidades motrices básicas locomotrices y se finalizará con las habilidades motrices básicas manipulativas. Además, todas ellas se organizarán en torno a un eje común marcado, por los siguientes puntos: "nombre de la actividad", "objetivo específico", "material", "descripción de la "actividad" (con una secuencia de pictogramas), "intensidad", "reglas", "variantes", "disposición espacial", "observaciones" y "evaluación".

3.4.1. Habilidades motrices básicas: locomotrices

3.4.1.1. Desplazamientos

- Nombre de la actividad: Las cuatro esquinas de colores.
- Objetivo específico: Promover los desplazamientos mediante el juego de orientación.
- Material: Para realizar la siguiente actividad serán necesarias cuatro colchonetas y cartulinas de cuatro colores distintos.
- Intensidad: media.
- Descripción: se dispondrán cuatro colchonetas, cada una en una esquina diferente del aula. El profesor otorgará un color a cada una. Más tarde, se situará en el centro del aula y tendrá que

decir el nombre de un color a la vez que enseña una tarjeta con su representación gráfica. Los alumnos tendrán que ir corriendo lo más rápido posible a la colchoneta señalada, la cual contará también con una cartulina del color asignado para ella.

- Reglas: Los alumnos comenzarán a correr únicamente cuando el profesor dé la señal y no pueden interponerse en la trayectoria de sus compañeros.

- Variantes: para la variante de la actividad, el profesor dirá dos colores seguidos y enseñará la cartulina correspondiente a cada color simultáneamente. Los alumnos tendrán que ir corriendo a cada una de ellas, siguiendo el orden en el que fueron mencionadas. El juego se podrá complicar con tres o cuatro colores consecutivos conforme vayan dominando el juego.

- Tiempo: el tiempo destinado para esta actividad será de 15 minutos.

- Disposición espacial: los alumnos se dispondrán inicialmente junto al profesor en el centro del aula y tendrán que desplazarse a cada una de las esquinas conforme las indicaciones dadas

- Observaciones:

- Discapacidad auditiva: acompañar las indicaciones verbales con las tarjetas permite al alumno con discapacidad auditiva mantener el ritmo de la actividad.

- Discapacidad visual: el acompañar la colchoneta de un cartel vistoso puede ayudar a la persona con discapacidad visual a identificar cada parte del espacio. No obstante, es recomendable dar a conocer de manera individualizada al alumno los puntos donde se encuentran las colchonetas dispuestas. En el caso de ceguera completa, el alumno podrá correr junto a un acompañante, ya que el objetivo principal, no se vería afectado.

- Discapacidad física: el alumno usuario

de silla de ruedas aunque no use sus miembros inferiores para la carrera, es capaz de auto-propulsarse con su silla de ruedas de tal forma que modifica la velocidad de sus desplazamientos. Por lo tanto esta será su equivalente a la carrera.

- Discapacidad intelectual: acompañar las órdenes verbales de las cartulinas con colores y colocar un cartel en cada una de las colchonetas simplifica la tarea al alumno, ya que le permitirá relacionar el color con la colchoneta de forma más rápida.

- Discapacidad psíquica: acompañar la explicación de pictogramas permite al alumno con TEA acceder a la información.

- Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Se desplaza en el menor tiempo posible.		
Su técnica a la hora de desplazarse es la adecuada.		
Su velocidad de reacción es adecuada a sus posibilidades.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

3.4.1.2. Saltos

- Nombre de la actividad: "salta el remolino".

- Objetivo específico: desarrollar los saltos de altura mediante el juego con cuerdas.

- Material: cuerdas de colores con cascabeles.

- Intensidad: baja.

- Descripción: los alumnos se dispondrán en un círculo amplio. El profesor, situado

en el centro, con 2 cuerdas (cada una con un cascabel) girará sobre sí mismo lo más rápido que pueda. Los alumnos tendrán que saltar el extremo de la cuerda cuando se les aproxime. Al alumno que le golpee la cuerda será eliminado.

- Reglas: los alumnos solo podrán saltar cuando se aproxime la cuerda. El profesor podrá cambiar el sentido del movimiento y darle más velocidad a la cuerda cuando quiera.
- Variantes: los alumnos realizarán los saltos por parejas y tendrán que coordinarse para saltar, de tal forma que no toquen la cuerda. Si uno de ellos toca la cuerda, ambos participantes quedarán eliminados.
- Tiempo: 15 minutos.
- Disposición espacial: los niños se dispondrán formando un círculo por toda la zona de juego del aula de educación física. El profesor se situará en el centro de dicho círculo.
- Observaciones:
 - Discapacidad auditiva: a priori, no es necesario hacer ninguna especificación para que el alumnado con discapacidad auditiva realice la actividad de igual forma que el resto de compañeros. Eso sí, hay que asegurarse que accede a la información por lo que la explicación irá acompañada de estímulos visuales y el profesor se situará siempre dentro de su campo visual.
 - Discapacidad visual: el disponer de cuerdas con colores llamativos con un cascabel atado, facilita al alumno con discapacidad visual conocer el momento exacto en el que saltar. Además, el maestro podrá indicar al alumno, mediante una señal verbal, el momento en que tiene que saltar.
 - Discapacidad física: El alumno usuario de silla de ruedas no puede realizar saltos como tal. No obstante, puede hacer la maniobra de subida de escalones por la que se elevan las ruedas delanteras de la silla de ruedas

(coloquialmente llamado "hacer el caballito"). La cuerda tendrá que pasar por debajo de las ruedas delanteras sin tocarla. En esta ocasión, esta técnica sirve como equivalente del salto y entrenarlo en la clase de educación física favorecerá su autonomía.

- Discapacidad intelectual: hay que cerciorarse que el alumno entiende bien la actividad, para ello se seguirán las pautas señaladas en el capítulo anterior sobre la explicación de las actividades.
- Discapacidad psíquica: de igual forma que en la discapacidad intelectual, la principal dificultad puede surgir en la comprensión de la actividad, por lo que, una vez más, es importante seguir las pautas antes dadas para la explicación de la actividad.
- Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Salta en el momento preciso.		
Se eleva lo suficiente del suelo.		
Se coordina con el compañero en la variante.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

3.4.1.3. Giros

- Nombre de la actividad: "Los números danzarines".
- Objetivo específico: desarrollar los giros en el eje longitudinal mediante el baile.
- Material: cartulinas con números de colores.
- Intensidad: media.
- Descripción: los alumnos se moverán libremente por el espacio bailando. Cuando el profesor diga el número uno

y muestre la cartulina simultáneamente, los alumnos tendrán que dar un giro hacia la izquierda; con el número dos los alumnos tendrán que girar hacia su derecha; con el número tres tendrán que girar primero a la derecha y después hacia la izquierda; con el número cuatro los alumnos tendrán que realizar un ocho; con el número cinco se buscarán una pareja y darán un giro de baile hacia cualquier lado. Cada número irá acompañado de un pictograma con el tipo de giro a realizar.

- Reglas: los alumnos tendrán que estar bailando en todo momento. Cuando se tenga que hacer el giro en pareja, cada alumno lo hará con el compañero que tenga más cerca.
- Variantes: para la variante, todos los alumnos se dispondrán por parejas y comenzarán a bailar. Con el número uno tendrán que dar un giro de baile con la pareja hacia la derecha; con el número dos hacia la izquierda; con el número tres darán dos giros seguidos primero a la derecha y luego hacia la izquierda; con el número cuatro darán dos giros, primero a la izquierda y luego a la derecha; con el número ocho tendrán que cambiar de pareja.
- Tiempo: 15 minutos.
- Disposición espacial: los alumnos se dispondrán libremente por toda la zona de juego del aula de educación física. El profesor se situará en el centro con el fin de que la información llegue a toda la clase

• Observaciones:

- Discapacidad auditiva: es necesario mostrar una representación gráfica del número que se dice para asegurarse que el alumno con discapacidad auditiva accede a la información.
- Discapacidad visual: Aquí se pone de manifiesto la importancia de mantener un entorno previsible, ordenando el material fuera de la zona de juego, para prevenir caídas en este tipo de alumnado, que en esta actividad

deberá moverse libremente por el aula.

- Discapacidad física: el alumno usuario de silla de ruedas, realizará los giros, tanto de forma individual como con la pareja, con su silla de ruedas.
- Discapacidad intelectual: puede que sea necesario una especial guía por parte del profesor, sobre todo a la hora de relacionar cognitivamente el número con el giro a realizar y en la ejecución del giro. No obstante, el contar con una tarjeta en la que se indique el tipo de giro a realizar puede servir de gran ayuda.
- Discapacidad psíquica: la principal problemática viene dada en la comprensión de la orden dada por el maestro en cada punto. De esta forma facilitar pictogramas les servirá de apoyo.

• Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Realiza los giros de forma completa.		
Realiza los giros con movimientos fluidos y "limpios".		
Es capaz de seguir las órdenes dadas por el profesor.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

3.4.2. Habilidades motrices básicas: manipulativas

3.4.2.1. Lanzamientos

- Nombre de la actividad: ¡A pescar!
- Objetivo específico: fomentar los lanzamientos a un punto fijo mediante el juego con aros.
- Material: aros de colores, conos de colores y cuerdas.
- Intensidad: media-baja.

- Descripción: los alumnos se dispondrán en grupos de tres. Se delimitará con dos cuerdas un espacio, a modo de río, y dentro se dispondrán conos de colores. La mitad de la clase se colocará en un extremo del río y la otra mitad en el otro. Cada grupo dispondrá de un aro atado a una cuerda. Los alumnos tienen que lanzar el aro para "atrapar" los conos y atraerlos a la orilla. El juego termina cuando no quedan más conos en el interior de la zona.

- Reglas: los alumnos lanzarán por turnos, uno cada vez. Los turnos tendrán que ser respetados. Los compañeros del equipo pueden ayudar al alumno que le toque a lanzar el aro mediante guía verbal y gestual, siguiendo las indicaciones de los sentidos de las agujas del reloj. No se podrá empezar hasta que el maestro haga la señal de comienzo, que será de forma verbal y gestual simultáneamente (levantando los brazos).

- Variantes: se modificarán el tamaño de los aros, los cuales serán más pequeños.

- Tiempo: 15 minutos.

- Disposición espacial: en el aula de Educación Física, los alumnos se dividirán en dos grupos. Un grupo se dirigirá a una orilla del río y el otro grupo a la otra orilla. Después se dividirá cada uno de los grupos en subgrupos de tres.

- Observaciones:

- Discapacidad auditiva: una vez más, acompañar las señales verbales de gestuales en el comienzo de la actividad permitirá al alumno con discapacidad auditiva saber cuándo empieza la actividad. Por otro lado, que los alumnos puedan utilizar los gestos en la orientación facilita la actividad.

- Discapacidad visual: el disponer conos de colores llamativos mejora la tarea de lanzamiento. Por otro lado, que los alumnos puedan guiar a su compañero beneficiará al alumno con discapacidad visual a localizar y lanzar el aro. Para

ello, se usará como referencia las orientaciones basadas en el sentido de las agujas del reloj.

- Discapacidad física: el lanzar el aro con los miembros superiores, permite a este tipo de alumnado en concreto realizar los lanzamientos de la misma forma que el resto de compañeros.

- Discapacidad intelectual: permitir que los compañeros sean guías, favorece el desarrollo de la actividad.

- Discapacidad psíquica: acompañar la explicación de una secuencia de pictogramas es beneficioso para la comprensión de la actividad.

- Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Ajusta la fuerza del lanzamiento al objetivo.		
Realiza lanzamientos precisos.		
Guía a los compañeros en los lanzamientos.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

3.4.2.2. Recepciones

- Nombre de la actividad: "Achicar pelotas".

- Objetivo específico: desarrollar y afianzar las recepciones mediante el juego con pelotas.

- Material: pelotas con cascabel y dos cajas.

- Intensidad: media-alta.

- Descripción: La clase se dividirá en dos filas de alumnos, con el mismo número en cada una de ellas. Cada una de las filas se situará mirando a sentidos opuestos de la clase, de tal forma que

el primer integrante de una fila esté al lado del último integrante de la otra. El último de cada fila contará a su lado con una caja llena de pelotas. Los alumnos de cada fila tendrán que irse pasando las pelotas, desde el último al primero, el cual tendrá que depositar la pelota en la caja del equipo contrario. Cuando se acabe el tiempo y el profesor de la señal se para el juego y el equipo que tenga menos pelotas en su caja gana.

- Reglas: los alumnos no comenzarán a pasarse la pelota hasta que el profesor no de la señal (mediante indicación verbal y gestual). La pelota tendrá que ser recepcionada por cada uno de los integrantes del equipo.
- Variantes: los alumnos podrán pasarse el balón únicamente por encima de la cabeza.
- Tiempo: 15 minutos.
- Disposición espacial: los niños se agruparán formando dos filas contiguas pero de sentidos opuestos.
- Observaciones:
 - Discapacidad auditiva: para este tipo de actividad, no se precisa ninguna especificación concreta para que dicho alumno pueda desarrollarla correctamente. Únicamente habría que dar la señal de inicio y fin de actividad tanto de forma verbal como gestual (asegurándose el maestro que entra dentro del campo de visión de dicho alumno).
 - Discapacidad visual: las pelotas tendrán que contar con un cascabel que permita al alumno conocer cuando se aproxima y poder adaptar la posición de su cuerpo para recepcionar y pasar la pelota a su compañero.
 - Discapacidad física: no se requiere ninguna concreción para dicho alumno.
 - Discapacidad intelectual: no se requiere ninguna concreción para dicho alumno.
 - Discapacidad psíquica: no se requiere

ninguna concreción para dicho alumno.

- Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Ajusta su postura corporal para recepcionar la pelota.		
Recepciona la pelota correctamente con las manos.		
Realiza la recepción y el pase en el menor tiempo posible.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

Como se puede comprobar, no supone una gran dificultad plantear una guía de actividades de educación física en la que tengan cabida los alumnos con discapacidad y en la que tanto los objetivos como la evaluación planteadas puedan ajustarse a cada alumno por igual. Todo ello teniendo en cuenta y aplicando las pautas antes señaladas de "accesibilidad universal" y "diseño para todos" dentro del aula.

No obstante, y aunque estas actividades han sido diseñadas de forma general para abarcar al mayor grueso de alumnos con discapacidad que actualmente se encuentran en las aulas, casi con total seguridad se encontrarán alumnos que por las características derivadas de su discapacidad presenten unas necesidades educativas específicas diferentes de las planteadas. Además, si se tiene en cuenta que cada persona es diferente y que uno de los preceptos de la escuela inclusiva es la individualización, tomando como punto de referencia las pautas aquí descritas, será necesario plantear medidas de atención a la diversidad centradas en cada alumno en particular y que permitan ajustar los requerimientos de la actividad a las capacidades de cada uno con el fin de

conseguir una respuesta educativa lo más óptima posible.

4. Conclusiones

Garantizar el acceso a una educación universal y de calidad ha sido, y sigue siendo, uno de los caballos de batalla de los siglos XX y XXI.

Los continuos cambios en la realidad social han propiciado a su vez un cambio en el concepto de Educación, la cual deja de ser "clasista" y accesible únicamente para unos pocos y se asienta como un derecho de todos los ciudadanos.

Bajo estas premisas, los distintos gobiernos comenzaron a impulsar leyes educativas en cuya teoría está la atención de todo el alumnado por igual para cumplir con los objetivos propuestos. Ahora bien, la práctica es más compleja, puesto que no se cuentan con los recursos suficientes y la estructura educativa es demasiado rígida como para permitir que todos los alumnos, con sus diferencias, puedan formar parte del mismo sistema y directamente se produce un proceso de exclusión del alumnado "menos fácil" de educar.

De esta forma, como se ha puesto de manifiesto al principio de este trabajo, la evolución histórica en la atención del alumnado con necesidades educativas específicas, del que forma parte el colectivo de personas con discapacidad, ha tenido que superar varias etapas y, partiendo de la exclusión y la segregación, ha ido subiendo escalones (gracias a la fuerza de los movimientos sociales) hasta alcanzar un modelo que acepta y sitúa a la diversidad como elemento imprescindible para el desarrollo integral del alumno: el modelo de la inclusión educativa.

Ahora bien, todavía hoy se encuentran trabas que impiden que la inclusión sea efectiva en todas las áreas educativas, pero sobre todo en aquellas que históricamente se han considerado erróneamente de "segunda categoría", como la Educación Física, la cual tiene un papel fundamental en el proceso de inclusión por dos razones principalmente. En primer lugar,

porque es la única área que entiende al alumno como ser motriz que utiliza el movimiento para relacionarse con el medio y con sus iguales y, en segundo lugar, porque permite inculcar de forma directa y transversal actitudes y valores que difícilmente podrán ser tratados en otras asignaturas.

Por tanto, queda justificada la necesidad de dirigir todos los esfuerzos posibles en procurar una educación inclusiva, de todos y para todos, en la que tengan la misma cabida todas las áreas del currículo y en la que se consolide la Educación Física como uno de los motores principales para tal fin.

Para ello, es necesario derrumbar ciertos prejuicios y patrones en la práctica docente diaria como paso previo a la construcción de una educación inclusiva para el área de Educación Física. De entre ellos, se puede destacar el "miedo" a lesionar o hacer daño a un alumno como consecuencia de la sensación (falsa en la mayoría de ocasiones) de fragilidad que se pueda desprender de la discapacidad; la aceptación de la fisioterapia como equivalente a la educación física en este alumnado y la consiguiente dedicación a la rehabilitación dentro de las horas destinadas para esta área; o la creencia de necesitar grandes recursos económicos (sobre todo en lo referente a los materiales) para posibilitar la participación.

Una vez superadas y desterradas estas ideas, es posible cambiar de perspectiva y comenzar a pensar en la diversidad en general y en la discapacidad en particular, como una característica más a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar una unidad didáctica en el aula y que pueda ser abordada a partir de una serie de pautas sencillas y claras, sostenidas sobre dos pilares: la configuración de la escuela como un entorno saludable y la adaptación curricular no significativa.

La primera de ellas, la configuración de la escuela como un entorno saludable, porque únicamente a través de un entorno saludable, en el que el alumno puede participar de forma satisfactoria,

desarrollando toda la amalgama de roles que allí tienen lugar (el de alumno, compañero, amigo, etc.) alcanza el sentimiento de autorrealización, que deriva en el sentimiento de "validez".

Es por ello, que es importante adaptar el entorno y eliminar cualquier barrera, no sólo física como se tiende a pensar, sino también de acceso a la información. De ahí la importancia que tiene organizar el espacio dentro del aula de educación física y asegurar, mediante diferentes tipos de recursos y canales, que el alumno recibe y procesa la información dada de forma correcta y elabora una respuesta adecuada.

La segunda de ellas, la adaptación curricular no significativa, cobra importancia en el momento en el que se tiene en cuenta que cualquier actividad didáctica es susceptible de ser adecuada a las necesidades educativas de cada uno de los alumnos de forma individual pero sin perder la perspectiva de trabajo grupal en el aula.

Esto es, si el juego es la principal herramienta para el área de Educación Física, se procurará que todos los alumnos puedan participar de igual forma para lograr los mismos fines pero teniendo en cuenta cada una de las características individuales, en este caso derivadas de los diferentes tipos de discapacidad.

No obstante, estas pautas únicamente se podrán desarrollar si se entiende la Escuela como un sistema dinámico, flexible y abierto con capacidad de autorregularse para adaptarse a las características de cada uno de los alumnos que se encuentran inmersos en ella y que a su vez funcione como motor de cambio social, extrapolando la forma de hacer, ser y sentir de todos los partícipes de la comunidad educativa al resto de la sociedad.

Únicamente bajo esta perspectiva de la diferencia, se podrá innovar, siempre sobre una sólida base, para hacer frente a los desafíos que propone el siglo XXI, no sólo en el plano educativo.

5. Bibliografía

- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (2008). "Occupational therapy practice framework" American J Occup Ther. 2008; 62: 625-683.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2013). "Definition of terms: sex, gender, gender identity, sexual orientation". Washington, DC: APA; 2011. Disponible en <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf>
- BARBERÁ, E. (2004). "Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales": Revista de Economía Pública, social y cooperativa. 50. Noviembre: 37-53. Disponible en: www.ciriec-revistaeconomia.es/banco/02_Barbera_50.pdf
- BLANCO, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3). 1-15. Disponible en http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm
- CÁCERES, C., TALAVERA, V., MAZÍN, R. (2013). "Diversidad sexual, salud y ciudadanía". 30 (4): 698-704. Disponible en <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v30n4/a26v30n4.pdf>.
- CALVO, M., GONZÁLEZ, F. (2001). "Medidas de atención a la diversidad en Primaria y Secundaria". En 3.ª edición Congreso de "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- CASS, V. (1979). "Homosexual identity formation: a theoretical model". Journal of homosexuality. Primavera; 4(3): 219-35.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978). Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se

establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

- DEJONG, G (1979): "The movement for independent living: origins, ideology and implications for disability research". Michigan: State University, UCIR.
- DEPAUW, K., TEPPER, D (1989). "European perspectives on adapted physical activity". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6 (2). 95-99.
- DIAZ, M. 2008. "La atención a personas con N.E.E". *Innovación y Experiencias Educativas* 13. Diciembre. Disponible http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/MAR_DIAZ_1.pdf
- DÍAZ, P.: "El factor actitudinal en la atención a la diversidad". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 6 .151-165. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2000). *Libro Blanco de La Atención Temprana*. Madrid: Artegraf, S.A.
- FERNÁNDEZ, R. (2011). "El camino hacia la integración". *Tribuna abierta* 18. Noviembre 79-90.
- GARCÍA, JV. (2003). "Movimiento de vida independiente". *Experiencias internacionales*. Fundación Luis Vives, Madrid. Disponible en: <http://www.fundacionluisvives.org/BBDD/publicaciones/documentacion/MVI.pdf>
- GIMENO, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". *Aula de innovación educativa*. 81: 67-72.
- GOIG, R. (2008). "La inclusión de personas con discapacidad en el aula". En CERMI, "Los menores con discapacidad en España". Pp.331-40. Madrid.
- INE, (2008). *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia*. Madrid: Subdirección General de Estadísticas

Sociales Sectoriales.

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970). Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-A1970-852
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990). Disponible en <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). (BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- LÓPEZ, E. (2013). "Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas". En C. Cardona, Esther. Chiner, Antonio V. Giner (Eds.), *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (pp. 218-224).
- LÓPEZ, M. (2007). "Aportes de la pedagogía activa a la educación". *Plumilla educativa*. 4. Noviembre: 33-42. Disponible en <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/issue/view/40/showToc>
- MORENO-RODRIGUEZ, R. (2012). "Análisis de los efectos de la intervención desde terapia ocupacional sobre la percepción del dolor crónico y la

calidad de vida en pacientes con artritis reumatoide”. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

- MUNTANER, J. (2000). “La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad”. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. 4(1). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56740103>

- MUNTANER, J. 2000. “La Igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad”. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado 4. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56740103>

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2001). “Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural”. París. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, (1994). “Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales”. En Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, (2005). “Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All”. UNESCO. París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, (2000). “Marco de Acción de Dakar”. UNESCO. París. Disponible en <http://www.unesco.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y

de la salud. (CIF). Ginebra: OMS.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1986): “Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud”. En Conferencia internacional sobre la promoción de la salud.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. París. Disponible en http://www.cnrha.msssi.gob.es/.../pdf/declaracion_Univ_Derechos_Humanos.pdf

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1989). Convención Sobre los Derechos de la Infancia, United Nations. Nueva York. Disponible en http://www.euskadi.net/.../infancia.../derechos_niño%20ararteko.pdf

- PALACIOS, A (2008). “El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.” Colección CERMI. Grupo editorial CINCA, Madrid.

- PARRILLA, A. (2002). “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. Revista de Educación. 327. Marzo: 11-29. Disponible en http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Acerca_del_origen_y_sentido_de_la_educacion.pdf.

- PÉREZ, J., REINA, R., SANZ, D. (2012): “La actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual.” CCD. 21. 213-224. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163024688008>

- PRIETO, MA. (2010). “Habilidades motrices básicas”. Innovación y experiencias educativas. Revista digital. 37. Diciembre. Disponible en: www.csi-csif.es/...37/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Diccionario de la lengua española (22.ª ed.) disponible en <http://www.rae.es/rae.html>

- REAL DECRETO 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía. (BOE núm. 22, de 26 de enero de 2000). Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-1546
- REAL DECRETO LEGISLATIVO 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2013). Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12632
- 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.
- RÍOS, M. (2005). "La educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria". Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- RÍOS, M. (2009). "La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje". Ágora para la EF y el Deporte 9. 83-114.
- RODRÍGUEZ, A. (1989). "Interpretación de las actitudes". En J. Mayor y J.L. Pinillos. Tratado de Psicología General. Creencias, actitudes y valores. Madrid: McGraw-Hill. 295-315.
- RODRÍGUEZ-PICAVEA, A. (2010). "Vida independiente: dignidad y derechos de la diversidad funcional". TOG (A Coruña) Revista en internet. 7(6):78-101. Disponible en <http://www.revistatog.com/suple/num6/picavea.pdf>
- ROHRKEMPER, M. y CORNO, L. "Success and failure on classroom tasks: Adaptive Learning and Classroom Teaching". The elementary School Journal, 1988, núm. 88, 297-311.
- ROKEACH, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.
- ROMAÑACH, J., LOBATO, M (2005). "Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano". Foro de Vida Independiente. 01/05/05. www.forovidaindependiente.org/files/.../pdf/diversidad_funcional.pdf
- SANCHEZ, P. (2004). "El proceso de enseñanza-aprendizaje". Madrid: ICE Universidad Complutense de Madrid.
- SERRANO, G. (1984). "Problemática psicosocial de los valores humanos". Boletín de Psicología 3. Marzo 9-46. Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N3-1.pdf>.
- TORRES, J. (2010). "Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva". Perspectiva educacional. vol 49 nº1. Octubre: 62-89.
- WILCOCK, A. (1997). "The relationship between occupational balance and health: A pilot study". Occupational Therapy International, 4, 17-30
- WOLFENSBERGER, W. (1972). "Normalization: the principles of normalization in human services". Toronto: National Institute of Mental Retardation.

Anexo I: "Estándares de aprendizaje para el área de Educación Física"

1. Desarrollo de habilidades motrices (desplazamiento, salto, manipulación de objetos, giro...). Realización correcta de los gestos y mantenimiento del equilibrio. Adaptación del movimiento a distintos entornos.
 - 1.1. adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artísticas expresivas ajustando su respuesta y manteniendo el equilibrio postural.
 - 1.2. Adapta la habilidad motriz básica de salto a diferentes tipos de entornos

y de actividades físico deportivas y artístico expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.

1.4. Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

1.5. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a las diversidad y a la e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.

1.6. Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies.

2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

2.1. Representa personajes, situaciones, ideas y sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.

2.2. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o en grupos.

2.3. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.

2.4. Construye composiciones grupales

en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.

3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.

4. Relacionar los conceptos específicos de educación y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas.

4.1. Identifica la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios.

4.2. Reconoce la importancia del desarrollo de las capacidades físicas para la mejora de las habilidades motrices.

4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y oposición

4.4. Comprende la explicación y describe los ejercicios realizados, usando los términos y conocimientos que sobre el aparato locomotor se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza.

5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.

5.1. Tiene interés por mejorar las

capacidades físicas.

5.2. Relaciona los principales hábitos de alimentación con la actividad física (horarios de comida, calidad/cantidad de los alimentos ingeridos, etc...)

5.3. Identifica los efectos beneficiosos para la salud.

5.4. Describe los efectos negativos del sedentarismo, de una dieta desequilibrada y del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias.

5.5. Realiza los calentamientos valorando su función preventiva

6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.

6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud.

6.2. Identifica su frecuencia cardíaca y respiratoria, en distintas intensidades de esfuerzo.

6.3. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad.

6.4. Identifica su nivel comparando los resultados obtenidos en pruebas de valoración de las capacidades físicas y coordinativas con los valores correspondientes a su edad.

7. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actividad reflexiva y crítica.

7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de clase.

7.2. Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades.

8. Conocer y valorar la diversidad de

actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.

8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.

8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.

9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.

9.1. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios.

9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.

9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.

9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos.

10. Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.

10.1. Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural.

10.2. Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar.

11. Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física.

11.1. Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios.

12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita.

12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación.

12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.

13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa inicial y trabajo en equipo.

13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz

13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad y creatividad.

13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo.

13.4. Participa en la recogida y organización de material utilizada en las clases.

13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.

Anexo II: "Organización espacial del aula de Educación Física"

