

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/281005388>

# Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad

Conference Paper · July 2012

---

CITATIONS

2

READS

7,836

3 authors:



[David Hortigüela-Alcalá](#)

Universidad de Burgos

447 PUBLICATIONS 2,247 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Ángel Pérez-Pueyo](#)

Universidad de León

371 PUBLICATIONS 2,253 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Alejandra Hernando Garijo](#)

Universidad de Burgos. Departamento de Didácticas Específicas

149 PUBLICATIONS 536 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Open and participative methodologies in higher education [View project](#)



Special Issue: Physical Education and Healthy Habits in Children and Adolescents through Models-Based Practice [View project](#)

# *Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad*

**David Hortigüela Alcalá, Ángel Pérez Pueyo y Alejandra Hernando Garijo,**

---

## **Resumen**

La discapacidad en cualquiera de sus ámbitos (físico, psíquico o sensorial), puede tener una especial cabida dentro de la educación física escolar. Pensamos que desde nuestra área, las posibilidades de trabajo real son inmensas, enseñando a conocer, practicar y saber actuar ante personas que presentan alguna discapacidad. Por ello, desde este artículo, y bajo la metodología de trabajo del estilo actitudinal, se mostrará una experiencia de trabajo desarrollada tanto en Primaria como en Secundaria, que busca principalmente la sensibilización del grupo-clase.

Si pretendemos que los alumnos lleguen a cooperar, con cualquiera y no sólo con los afines, es imprescindible aprender a aceptar a los que no parecen iguales en una sociedad democrática y plural como la nuestra.

## **Palabras clave**

Discapacidad, sensibilización, estilo actitudinal, capacidad.

---

## **INTRODUCCIÓN**

Todos<sup>1</sup> somos conscientes de la variedad de alumnado que hoy en día tenemos en nuestras clases. Bajo el lema *“todos iguales, todos diferentes”* (UNESCO, 2001), se hace necesario, buscar y elaborar herramientas de actuación que sirvan para dar una respuesta real y crear un aprendizaje significativo para la totalidad de nuestros alumnos.

Ante esto, el área de educación física, teniendo el cuerpo y el movimiento como ejes fundamentales de la misma (RD 1513/2006; RD 1631/2006; Decreto 40/2007 y Decreto 52/2007 por el que establece el currículo de Primaria y Secundaria en Castilla y León), otorga una dimensión mayor a todo este proceso, donde lo más importante no es cuántos juegos adaptados conoce el alumno o el número de alternativas que debe tener una actividad dependiendo de a quién se dirija la misma, sino

---

1 La utilización del género masculino a lo largo del presente documento se realiza exclusivamente por una cuestión de fluidez.

la creación de una sensibilización positiva hacia personas con discapacidad, que permita no solo trabajar dentro del aula, sino también proyectar el aprendizaje en el día a día<sup>2</sup>.

Bajo este prisma de actuación, se presenta esta unidad didáctica (UD), desde el marco del “Estilo Actitudinal” (Pérez-Pueyo, 2005; 2010) y el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes”, en la que se propondrán actividades vivenciales que intenten involucrar al alumno desde el primer momento, buscando el equilibrio entre el compromiso individual y la participación grupal. Este trabajo previo, servirá para asentar el bagaje de conocimiento necesario en el alumno, que le permita finalmente desarrollar en grupos una sesión final adaptada dirigida a sus compañeros<sup>3</sup>.

No obstante, existe la opción de que este trabajo final sea ampliado o enfocado desde otra dirección, a través de la cual los alumnos de 4º ESO organicen una *Gymkana* en la que incluyan diferentes actividades de sensibilización para los más pequeños del instituto, siguiendo la idea de proyecto cooperativo, llevada a cabo ya en otras ocasiones (Ver ejemplos en esta línea en Pérez-Pueyo, 2010b; Pérez-Pueyo, Herrán, Centeno, y Hernando, 2008; Pérez-Pueyo, Herrán, Vega, y Herás, 2008).

Teniendo en cuenta lo relatado hasta el momento, resulta necesario aclarar desde el principio dónde se encuentra la cooperación en esta propuesta y qué aspectos la hacen adecuada para ser presentada en este congreso.

Así, se utilizará la idea de los “Desafíos físicos cooperativos”<sup>4</sup> (siguiendo a Rodríguez y cols., 2008 y a Vaquero y Velázquez, 2004) en algunos momentos de la unidad para desarrollar la vivencia de algunas discapacidades.

La foto 1 muestra el ejemplo de un desafío propuesto a los “alumnos mudos” consistente en ordenarse encima del banco por orden de lista sin tocar el suelo.

De cualquier modo, a través de este trabajo se pretende transmitir que el contenido de trabajo elegido no es un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir un objetivo más amplio centrado en trabajar cooperativamente durante el proceso de aprendizaje. Esta filosofía de trabajo permitirá desarrollar algunos elementos caracterizadores del aprendizaje cooperativo, entre ellos “*una interdependencia positiva de metas, procesos orientados a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo y una evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado*” (VVAA, 2012).

De acuerdo con estas consideraciones, en el siguiente apartado trataremos de explicar el enfoque de nuestra unidad.



Imagen 1.- Grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes”



Foto 1. Alumnos “mudos” intentando resolver el reto de colocarse por orden de lista sin tocar suelo

<sup>2</sup> En cantidad de ocasiones cuando decimos que trabajamos en valores, si bien es cierto que el alumno lo demuestra dentro del trabajo de la UD, en muchas ocasiones en el patio o fuera del horario lectivo demuestra todo lo contrario. Precisamente, ese es nuestro reto (Prat, 2003)

<sup>3</sup> Esta sesión final que será comentada más adelante, será uno de los procedimientos de evaluación más significativos que deberá ser puesto en práctica por la clase al finalizar la UD.

<sup>4</sup> Un desafío cooperativo, se define como “una actividad física cooperativa (habitualmente de solución variable) que, desde el momento en que se presenta, supone una provocación, un reto. Es la resolución de un problema motriz que produce una motivación especial, derivada de la incertidumbre o de la dificultad organizativa y motriz de la actividad” (Rodríguez y cols., 2008)

## REVISIÓN DEL TRATAMIENTO DE ESTE CONTENIDO EN EDUCACIÓN FÍSICA. NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Revisando las diferentes propuestas establecidas sobre el ámbito de la discapacidad en educación física, (Contreras, 2011; Cortés, 2010; Cumellas, 2006; Fernández, López y Sánchez, 2012, Pierre, 2007; Ríos, 2003; Sosa, 2007...), comprobamos que son varias las alternativas de enfoque existentes en relación a esta temática.

Autores como Contreras (2011), optan por la presentación y posterior reproducción de diversos deportes paralímpicos, sobre todo aquellos específicos para discapacitados (Boccia, Goalball...). En una línea similar, Cortés (2012) trata de ampliar el abanico adaptando las reglas de deportes convencionales al ámbito de discapacidad. Por su parte, Fernández, López y Sánchez (2012) se decantan por complementar el trabajo práctico con una perspectiva teórica proponiendo a los alumnos un pequeño trabajo de investigación relacionado.

Considerando estas alternativas de trabajo, nuestra propuesta trata de ir un poco más allá; sobre todo en lo referente a la forma de abordarlo y a los aspectos metodológicos. En este sentido, acorde con el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005; 2010) y destacando los aspectos cooperativos en el proceso de aprendizaje, los alumnos se pondrán en el lugar de la gente que sufre alguna discapacidad y experimentarán todo aquello que rodea a estas personas desde una perspectiva social<sup>5</sup>. Sobre esta base previa de aprendizaje, serán los propios alumnos quienes, organizados en grupos, propongan variantes de lo enseñado y lo pongan en práctica con sus compañeros.

De este modo, comprobamos cómo abordamos el contenido no sólo desde una perspectiva motriz (a través de la realización de diversas actividades físicas), sino desde el resto de las capacidades que desarrollan integralmente al individuo (Coll, 1986; MEC, 1992a; RD 1513/2006); cognitivo-intelectuales (en la emisión de reflexiones y opiniones); afectivo-motivacionales (gracias al aprendizaje y logro conseguido), de relaciones interpersonales (durante la preparación y organización de la sesión final) y de inserción social (al aceptar las normas y no discriminar a los compañeros por un lado y al educar en el respeto hacia las personas discapacitadas por otro lado).

### **Aplicación en diferentes niveles. Vinculación curricular.**

¿En qué nivel es más conveniente aplicar esta propuesta? Si atendemos al ámbito curricular, a las características psicopedagógicas de los alumnos y a nuestras intenciones en el aprendizaje, el contenido de discapacidad en su vertiente más amplia puede ser abordado tanto en la etapa de primaria como en la de secundaria, lógicamente con diferencias en su tratamiento.

Si nos decantamos por la etapa de primaria, deberemos tener en cuenta que el proceso de aprendizaje deberá ser más guiado, dedicando más tiempo a la fase inicial de la UD, donde predominarán fundamentalmente los aspectos vivenciales y de sensibilización. Del mismo modo, incidiremos en el trabajo sensorial, deteniéndonos más en las fases perceptivas y de autocontrol previas. Por tanto, el enfoque práctico se encaminará hacia deportes convencionales más conocidos (que estarán comenzando a aprender) y en los que se podrán establecer un mayor número de variantes para aumentar el bagaje durante el aprendizaje.

---

<sup>5</sup> Se puede comprobar cómo esta orientación permite la contribución a algunas competencias básicas (especialmente a la competencia social y ciudadana, competencia de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender), vinculando aprendizajes, a la vida real del día a día.

Sin embargo, el desarrollo del contenido en la etapa de secundaria buscará desde el comienzo una mayor autonomía en el aprendizaje. Este hecho implica poder establecer retos cooperativos de mayor complejidad organizativa, profundizar más en la temática tratada, proyectos y, como consecuencia, trabajar un mayor número de actividades y disciplinas deportivas vinculadas con la discapacidad.

	OGA	B.CONT.	C.EVAL.	CCBB
<b>PRIMARIA (3º CICLO)</b>	<b>1,3,7</b>	<b>1,2,5</b>	<b>4,8</b>	<b>CAP y CAA (1.3.1, 1.3.6) y CSC (3.3.12)</b>
<b>SECUNDARIA (1º CURSO)</b>	<b>4,7,16</b>	<b>1,2</b>	<b>5,8,9</b>	<b>CAP y CAA (1.1.3, 1.1.5) y CSC (3.1.8)</b>

Tabla nº1 de relación con los elementos del currículo

A continuación, se muestra a través de la tabla 1 un ejemplo para tercer ciclo de Primaria y primer curso de Secundaria que permiten justificar la posibilidad de aplicación en ambas etapas educativas.

Como se puede comprobar, se relaciona con los indicadores establecidos desde la propuesta de secuenciación de CCBB propuesta por el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes” (Pérez-Pueyo y Casanova (coord.), 2009)<sup>6</sup>

Plantearla en el primer curso de secundaria supone la intención de generar en el alumno de una actitud positiva y tolerante hacia los demás, que trabajada desde el inicio de la última etapa obligatoria servirá, sin duda, para construir las bases de un aprendizaje de carácter cooperativo en el marco del Estilo Actitudinal y de los proyectos cooperativos (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001)<sup>7</sup>.

Así, observamos que se relaciona con los OGA 4, 7 y 16. La vinculación con el 4 y el 7 reside en la importancia que tiene la valoración de las capacidades de las que parte cada persona, aspecto fundamental inicial que nos permitirá valorar y comprobar el grado de mejora, adaptando el aspecto motriz a las exigencias del entorno. En relación al 16, ahora más que nunca será necesario mostrar actitudes de respeto, independientemente de las diferencias existentes.

Respecto a los bloques de contenidos, que determinan “a través de que enseñar”, vemos que la relación se establece fundamentalmente con el de *condición física y salud*, ya que incidiremos en los factores socioculturales que se asocian a la práctica de actividad física de las personas discapacitadas, asumiendo sus características, posibilidades y limitaciones. También se relaciona con el de *juegos y deportes*, desarrollando una disposición positiva hacia la práctica de actividad física mediante la realización de una gran diversidad de juegos y deportes.

<sup>6</sup> En relación al 3º ciclo de Primaria, vemos como se contribuye a las CCBB de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, concretamente a sus ítems 1.3.1 y 1.3.6, que mencionan el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones de cada uno y la realización de procesos de coevaluación intra e intergrupal respectivamente. Del mismo modo también se contribuye directamente la CCBB social y ciudadana, donde en el ítem 3.3.12 se especifica la recreación de situaciones de discapacidad y las influencias derivadas de las mismas.

<sup>7</sup> Estos proyectos pueden abarcar cualquier tipo de contenido (gymkana ecológica, selva de aventura, dramatización, circo, teatro de sombras...) y adquieren una mayor dimensión así como una dosis más elevada de autonomía e implicación del alumno. Véase, Pérez-Pueyo (2010) “*Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: nosotros trabajamos, ellos disfrutan*” Revista Tandem, 32. En comunicaciones posteriores presentaremos los relativos a la discapacidad llevados a cabo en 4º de ESO.

En relación a los criterios de evaluación (CE), y posteriormente al grado de contribución a las CCBB, existe vinculación con el CE 5 relacionado con la mejora de las habilidades específicas aprendidas, con el CE 8 en relación a la capacidad de mostrar actitudes de cooperación y tolerancia hacia los demás y con el CE 9 por el reconocimiento de los factores socioculturales que condicionan la práctica deportiva.

Y en relación a la contribución a las CCBB, comprobamos como desde esta UD se contribuye fundamentalmente a la competencia social y ciudadana, concretamente a su indicador 3.1.8, donde se especifica el reconocimiento de las diferentes discapacidades (físicas, psíquicas y sensoriales) y el modo en el que éstas influyen en la vida cotidiana. Además, se contribuye a la competencia de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender<sup>8</sup>, en concreto a sus ítems 1.1.3 y 1.1.5<sup>9</sup>, que mencionan tanto la importancia que tiene respetar los argumentos de los demás mostrando una actitud abierta y flexible como la capacidad de extraer las ideas fundamentales de presentaciones, vídeos...sabiéndolas expresar de forma clara y ordenada (Pérez-Pueyo y Casanova, 2010).

## **Metodología**

Con el fin de aprovechar al máximo el potencial educativo de este contenido, afrontamos su desarrollo desde el marco del Estilo Actitudinal, a partir de la creación de una actitud inicial positiva como pilar fundamental para generar un clima grupal idóneo de trabajo en el aula y, en consecuencia, involucrar a la clase en todo aquello que se plantea.

Por ello, nos serviremos de dicha predisposición inicial, generada por la curiosidad y novedad del contenido, para desarrollar una serie de procedimientos consistentes en la vivencia y experiencia de actividades cotidianas y físico-deportivas simulando diversas discapacidades. El trabajo sobre estos procedimientos permitirá que el alumno consolide diversos conceptos como, por ejemplo, la diferencia entre *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*, los nombres característicos de algunos deportes...Todo ello para que al final de la unidad sean los alumnos quienes organicen variantes de lo aprendido para sus compañeros bajo un prisma de responsabilidad individual y grupal.

Íntimamente relacionado con esta cuestión se encuentra el proceso de evaluación formativa y compartida, siguiendo la propuesta de López Pastor (2006), en el que va encontrarse inmerso el alumno con el fin de valorar sus aprendizajes adquiridos (característica propia del aprendizaje cooperativo, VVAA, 2012). Por ello, durante la unidad se utilizarán varios procedimientos e instrumentos de evaluación que justificarán la necesidad de cooperación y la importancia de la propuesta.

De este modo, y con el fin de tener una visión más amplia, dedicaremos el último apartado para explicar con más detalle este aspecto.

## **DESARROLLO DE LAS SESIONES**

La UD se divide en tres grandes fases; una primera de *aprendizaje y experimentación*, donde los alumnos vivenciarán diferentes situaciones cotidianas y físico-deportivas poniéndose en el lugar de aquellas personas que sufren una discapacidad, una segunda centrada en la *preparación* de una

---

<sup>8</sup> En la propuesta de secuenciación comentada, estas 2 competencias se aúnan, trabajándolas conjuntamente y formando parte de la número 1.

<sup>9</sup> El primer dígito se refiere al número de competencia, el segundo al curso y el tercero al nº de ítem secuenciado.

actividad por grupos en base a una serie de criterios y condiciones; y una tercera destinada a la *presentación y puesta en práctica* de dicha actividad ante los compañeros.

## **Primera parte: trabajo vivencial; nos ponemos en su lugar.**

### **Aclaración terminológica**

Antes de adentrarnos en la unidad, resulta necesario que los alumnos sean capaces de diferenciar algunos términos (deficiencia, discapacidad y minusvalía) que a menudo se utilizan de manera indistinta pero que sin embargo presentan matices conceptuales diferentes.

De acuerdo con la OMS (2001), deficiencia se define como “*toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica*”; discapacidad, se define como “*toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para ser un ser humano*” y por último minusvalía, se define como “*Situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un papel que es normal en su caso, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales que pudiesen concurrir*”.

Para que nuestros alumnos lo entiendan de una manera sencilla utilizaremos diferentes imágenes clarificadoras incluidas en una presentación Power-Point, además de otras imágenes y pequeños fragmentos de vídeo acerca de diferentes situaciones deportivas realizadas por personas que sufren alguna discapacidad. Esta presentación nos servirá para captar la atención del alumnado y generar en ellos un primer proceso de reflexión.

### **Trabajo vivencial: actividades de sensibilización**

Tras este primer contacto, en esta misma sesión, que esperamos provoque en los alumnos cierta curiosidad inicial, pasaremos a trabajar sobre las diferentes propuestas que conforman esta primera parte de la unidad que les servirá para concienciarse en la práctica de lo que supone sufrir una discapacidad.

Para ello, los alumnos vivenciarán diversas situaciones cotidianas y físico-deportivas simulando diferentes tipos de discapacidades, en nuestro caso concreto: discapacidad física no motora y sensorial.

#### *Ejemplo propuesta discapacidad física: amputación pulgar*

Continuaremos esta primera sesión explicando a nuestros alumnos que, para empezar, les inhabilitaremos un segmento de su cuerpo de apenas 10 o 12 centímetros. Probablemente se sonrían picaronamente, pero les explicaremos que es el pulgar... con la intención de simular una discapacidad física no motórica. Para ello les pediremos que mediante la utilización de “cinta de embalar”, junten el pulgar al resto de los dedos, anulando su movilidad. Ante su sorpresa inicial, les explicaremos la importancia que tiene la función de oposición del “pulgar” en la vida de las personas, siendo éste un rasgo identificativo de la especie humana que nos hizo evolucionar frente a otras especies.



*Foto 2. Alumnos intentándose atar los cordones sin la utilización del pulgar.*

A partir de su inhabilitación, y desde la propia clase, les pediremos que vayan al gimnasio y que experimenten cualquier situación cotidiana, guardar los libros o el estuche, cerrar la mochila, abrir la puerta, atarse los cordones (foto 2), abrocharse la cremallera o ponerse la sudadera... La realización de estas actividades cotidianas con esta “pequeña discapacidad” les permitirá ver la importancia de

la perdida de una parte tan poco apreciada de su cuerpo y valorarán por ellos mismos las dificultades que generan<sup>10</sup>.

A continuación, ya en el gimnasio, la clase se dividirá en 4 grupos, cada uno de los cuales pasará por las 4 zonas de actividad preestablecidas y organizadas en circuito: *malabares, baloncesto, bádminton y hockey*<sup>11</sup>.

Durante el transcurso, daremos también opción a los alumnos a que simulen el nivel de amputación de extremidad superior que deseen (mediante cinta de embalar) para que prueben las actividades. En un principio, es relativamente habitual que los alumnos se muestren reacios pero cuando se involucran en la actividad, serán ellos mismos quienes pidan anular funcionalidad para probar.

Al finalizar la sesión, resulta especialmente interesante dejar un tiempo para reflexionar sobre lo acontecido. Los intercambios orales con los alumnos como procedimiento de evaluación y el diálogo, en este caso como instrumento de evaluación, serán una magnífica forma de valorar lo aprendido, expresar las sensaciones y vivencias y promover actitudes positivas en el alumnado para seguir probando.

#### *Ejemplo propuesta discapacidad sensorial: ceguera*

En otra sesión, para simular la discapacidad visual utilizaremos unas gafas de bucear cubiertas con cinta de embalar o esparadrapo para anular la visibilidad<sup>12</sup>(foto 3).



Foto 4. Alumnas haciendo de “ciego” y “guía”

Se organiza la clase en parejas (foto 4), uno ciego y el otro guía. El ciego tendrá que hacer un recorrido siguiendo las indicaciones de su guía. Aprovecharemos esta 1<sup>a</sup> actividad, para demostrarles cómo influye el tono de las indicaciones en la persona que no puede ver y lo importante que resulta que el guía le transmita seguridad, tranquilidad y confianza a su ciego. No es lo mismo decir la información con tensión que con tranquilidad, con un vocabulario negativo o de peligro que con uno positivo y amable. Lo más importante es que estos aspectos son igual de importantes en la vida cotidiana para las relaciones humanas... Y es una manera interesante de comprobarlo.

Una vez que los alumnos han asumido las pautas fundamentales en cuanto a la relación ciego-guía, es posible probar contenidos que han sido trabajados en otras unidades como por ejemplo combas o patines... En la foto 5 se muestra un reto cooperativo propuesto con patines en el que los alumnos, agarrados de la mano tienen que atravesar la línea de medio campo a la vez.

#### *Ejemplo propuesta discapacidad auditiva: mudos*



Foto 3. Alumna simulando discapacidad visual

<sup>10</sup> Como consejo, si nunca ha hecho esta experiencia, pruébela. Le sorprenderá como les impacta a ellos. Es un magnífico punto de partida para la sensibilización y conseguir generar una actitud de curiosidad.

<sup>11</sup> Si bien se han planteado estas actividades, es posible plantear otras ya que el objetivo es que los alumnos se den cuenta de lo que cuesta realizarlas con este “handicap”.

<sup>12</sup> Si nuestro objetivo es únicamente limitar el aspecto visual, con un antifaz o incluso una chaqueta alrededor de los ojos sería suficiente.

Simularemos esta discapacidad, limitando la función del habla, como por ejemplo tapando la boca de los alumnos con esparadrapo. Para afrontar las actividades de sensibilización utilizaremos algunos de los “Desafíos físicos cooperativos” propuestos por Rodríguez y cols. (2008). A la hora de plantearlos, nos basaremos en la “organización secuencial hacia las actitudes” (Pérez-Pueyo 2005; 2010) relacionada con la manera de agrupar progresivamente a los alumnos, comenzando por parejas o tríos, hasta la implicación de toda la clase.



*Foto 5. Reto cooperativo con patines y ciegos.*

Un ejemplo de actividad es la que se observa en la foto 6. Con la clase dividida en 4 grupos, se les planteará: transportar la colchoneta que se encuentra colocada al lado de cada banco, sin utilizar las manos y sin que toque el suelo. Superado el reto, se juntarán dos grupos y se les dirá que tienen que subirse todos encima de las dos colchonetas (una encima de otra), sin tocar el suelo. El siguiente paso será juntarse toda la clase de manera que todos ellos tengan que estar encima de las dos colchonetas y éstas encima de un quitamiedos, sin utilizar las manos y sin tocar el suelo.



*Foto 6. Alumnos resolviendo reto cooperativo “mudos”*

A medida que el grupo se hace más grande resulta más difícil ponerse de acuerdo, más incluso cuando no se puede hablar. Así, se darán cuenta de que la función verbal es el primer paso para poder llevar a cabo una actividad de carácter cooperativo.

Esto nos permitirá hablar sobre la experiencia y hacerles ver la importancia de la comunicación verbal en las relaciones humanas, aunque no es la única manera de hacernos entender. Además, al final de la sesión, veremos algunos fragmentos de vídeo que habremos grabado en el transcurso para que puedan observar cómo se han comportado y cómo han sido capaces de resolver las dificultades planteadas.

#### *Ejemplo deportes paralímpicos: atletismo, voleibol, goalball, boccia, judo...*

Las actividades de sensibilización exemplificadas con anterioridad constituirán el paso previo y necesario hacia la práctica de deportes adaptados. Si atendemos al proceso llevado a cabo hasta el momento, ésta no atiende únicamente al ámbito motriz, sino a la capacidad de haberse puesto en el lugar del otro en una gran cantidad de contextos. Este hecho será el que permita adquirir al alumno una mayor autonomía y recursos para elaborar por grupos su sesión final adaptada.

Antes de practicar cualquier disciplina, será conveniente presentarles algún vídeo en el que se vea como deportistas paralímpicos practican estos deportes al máximo nivel. Esto llamará la atención del alumno y servirá de nuevo para confirmar que una persona con discapacidad para nada la convierte en incapaz.

A continuación, se experimentarán diversas disciplinas, comenzando por deportes convencionales adaptados como atletismo, voleibol o judo y continuando por deportes específicos para personas discapacitadas (goalball, boccia), sobre los que el alumno seguramente no se encuentre familiarizado (foto 7).

Como se puede comprobar, y entendiendo el deporte como una actividad que en ningún caso puede considerarse cooperativa, (Omeñaca y Ruiz, 2007; Velázquez, 2007; Velázquez y cols., 2010...) la forma de abordarlo y teniendo como objetivo elaborar conjuntamente una sesión final, demuestra

cómo el proceso formativo y de elaboración es plenamente cooperativo, tal y como analizamos en el siguiente punto.



Foto 7.- Puesta en práctica en el aula de deportes

## Segunda parte: Preparación de la sesión final.

Es en este momento de la UD donde el alumno demuestra que ha adquirido el bagaje previo y esa sensibilización hacia cualquier persona discapacitada, haciendo que toda la clase comience su preparación de la sesión final.

Esta sesión tendrá una serie de requisitos:

- Se realizará en grupos de 6-8 personas. Dentro de cada uno de los grupos que elaboran la sesión, existe un trabajo cooperativo, ya que se hace necesaria una responsabilidad tanto individual como grupal, una interdependencia positiva entre los integrantes y una evaluación del aprendizaje adquirido (VVAA, 2012).
- Además, los aspectos cooperativos intergrupales también existe, puesto que durante el proceso deberán relacionarse para compartir ideas, material, distribución de espacios... Pero, sobre todo, porque el objetivo conjunto del proyecto de la clase es que los tres grupos muestren, demuestren y produzcan experiencias a los demás que les ayuden a sensibilizarse sobre la dificultad que genera cualquier discapacidad. Por ello, los grupos deberán ponerse de acuerdo para no repetir actividades ni modalidades deportivas y generar una visión lo más amplia posible. El resultado positivo de esta condición les beneficiará tanto por la riqueza de las experiencias como por la valoración extra que el profesor dará a toda la clase.
- Deberá contener juegos y/o actividades deportivas dirigidas a personas con discapacidad, que podrán ser variantes de los que hemos trabajado en clase o nuevos propuestos por cada uno de los grupos. Evidentemente, la práctica de éstas no será cooperativas, pero eso (a estas alturas) ya debe estar claro (VVAA, 2012).
- Tendrá una duración de alrededor de 30 minutos: lo que provoca que cada día se exponga una sesión, dejando tiempo posterior para el análisis y reflexión del profesor y de los otros grupos<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Para facilitar el trabajo al alumno, les proporcionaremos algunas webs que pueden ayudarles en la búsqueda de información: <http://www.feddf.es/>, <http://www.feddi.org/>, <http://www.fecledmi.org/>...



Foto 8. Grupo de alumnos presentando su actividad a sus compañeros

Por tanto, todo este trabajo requiere del asesoramiento del profesor durante el proceso, el cual permitirá la realización de una evaluación formativa (López-Pastor, 2006; Barba y cols., 2010).

### Tercera parte: Sesión final adaptada y coevaluación.

Una vez que cada grupo haya elaborado su sesión bajo los criterios establecidos y entre los 3 grupos se hayan ayudado en su desarrollo, llegará el momento de exponerla delante de los demás (foto 8). Como ya hemos mencionado anteriormente, cada día se llevará a cabo una y el resto de los grupos participarán en la misma. Por ejemplo, si va a exponer la sesión el grupo 1, el grupo 2 y 3 les ayudarán previamente a preparar el material, distribuir los espacios... Una vez que está haya finalizado, realizará la coevaluación por cada uno de los grupos participantes.

Finalizada la coevaluación, se dedicará un tiempo para que la clase reflexione y valore lo acontecido. Esta será la dinámica a seguir en cada una de las 3 sesiones.

Además, como cada uno de los grupos valora a los otros 2, tendrán que juntarse entre ellos para hacer las medias de las valoraciones que han realizado en la coevaluación, algo que sin duda incide de nuevo en el diálogo, en las relaciones interpersonales, y la inmersión de la clase en el trabajo realizado.



Foto 9. Alumnos viendo un vídeo sobre fútbolistas discapacitados

## PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

A lo largo de la unidad, han sido utilizados varios procedimientos e instrumentos de evaluación que van a permitir por un lado, implicar al alumno desde una perspectiva formativa y, por otro lado, justificar la propuesta cooperativa.

Entre ellos, cabe destacar la utilización de procesos y momentos de diálogo en el aula, el cuaderno del profesor, el vídeo y las fotografías, y las fichas de coevaluación intra e intergrupal (Barba y cols., 2010, Pérez-Pueyo, 2010).



Foto 10. Alumnos valorando el trabajo del grupo realizado del grupo al final de la clase.

Así, por ejemplo, los momentos de diálogo en el aula, se utilizan tanto al comenzar como al terminar las clases en todas las sesiones que conforman la unidad. La intención es que aprendan a valorar y reflexionar conjuntamente sobre las vivencias y sensaciones de los alumnos, al tiempo que se genera en el grupo la motivación hacia el trabajo conjunto propuesto.

En relación a este instrumento, se encuentra el análisis videográfico<sup>14</sup> (foto 9), ya que muchos de los momentos de diálogo en el aula se producirán a partir del visionado de fragmentos de vídeo y fotos de ellos mismos durante las clases o de vídeos de

<sup>14</sup> Ver [http://www.youtube.com/watch?v=WXv1oa038\\_g](http://www.youtube.com/watch?v=WXv1oa038_g), <http://www.youtube.com/watch?v=-MLbC3er2Fc>, <http://www.youtube.com/watch?v=zC69le10tFo>, <http://www.youtube.com/watch?v=mmNxKoubdVw>, <http://www.youtube.com/watch?v=5AiqVqhutx0>...

deportistas discapacitados profesionales. En este sentido, y de acuerdo con Pérez-Pueyo y cols. (2010), este instrumento se presenta como una herramienta indispensable para llevar a cabo una correcta evaluación formativa del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Del mismo modo, se utilizan fichas de coevaluación grupal que permiten aumentar la implicación y participación de los alumnos. Como hemos explicado, la parte final de la unidad consistirá en que los alumnos preparen y compartan con sus compañeros una sesión final organizada por ellos mismos. Durante ese proceso de preparación, los alumnos de cada grupo rellenarán una hoja de coevaluación intragrupal (Anexo II). Para ello, al finalizar la clase, el grupo se juntará y decidirá qué frase de las preestablecidas en la planilla es la que más se adecúa con el trabajo aportado por cada uno de los integrantes (foto 10). A través de este instrumento se refleja de manera clara la necesidad de colaborar y cooperar, ya que diariamente se registra y se obtiene información acerca del trabajo de cada alumno del grupo. Este instrumento permite, no sólo obtener información diaria sobre lo que realiza cada alumno, sino que proporciona la posibilidad al profesor de comentarlo e intentar resolver en su caso, si algo no se produce como se espera<sup>15</sup>.

Además, la exposición de la sesión final de cada uno de los grupos será coevaluada por los demás grupos a través de una rúbrica (Anexo I). Ésta ofrecerá información sobre el grado de consecución de las intenciones planteadas y, en consecuencia, será posible realizar una valoración (evaluación) conjunta sobre la misma. De este modo, cuando un grupo proponga la sesión, toda la clase participará en la misma, y una vez finalizada, los grupos participantes valorarán con la planilla al grupo que ha planteado su trabajo.

## CONCLUSIONES

Uno de los factores que actúa como pilar básico en esta propuesta es, sin duda, la motivación que la clase requiere para desarrollar sus tareas. Necesitamos que el alumno piense, reflexione y (quizás) cambie su percepción desde el principio en relación a las personas que presentan alguna discapacidad.

Para ello, no existe mejor manera que el alumno se ponga en su lugar. El fin prioritario de este trabajo es conseguir que la clase vivencie y se sensibilice hacia esta temática, entendiendo que todos somos iguales pero también diferentes. Para ello, el trabajo cooperativo se convierte en la herramienta fundamental que permite vincular el aprendizaje del alumno con el carácter plenamente social que tiene esta temática. Si bien no podemos considerarla una UD que se vincule estrictamente al aprendizaje cooperativo en su totalidad, queda demostrado que son los pilares de cooperación los que mantienen su estructura. Así, existirá una interdependencia positiva de metas, donde la responsabilidad tanto individual como grupal permitirá a los propios alumnos implicarse en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de todo el proceso, elaborando 3 sesiones finales dirigidas a los demás en las que no debe repetirse ningún juego o deporte adaptado. Pero lo que es más importante, el aprendizaje de éstos se genera a partir de lo enseñado por los grupos a los demás grupos.

Por tanto, observamos como el estilo actitudinal complementa directamente a este fin, no solo a través de la organización secuencial hacia las actitudes y las actividades corporales intencionadas, sino en toda su metodología de acción, convirtiéndose la actitud inicial del alumno en un factor generador de implicación positiva hacia la práctica. No importa tanto el número de juegos, actividades o deportes adaptados que llevemos a cabo, como el mensaje que se encuentra detrás de

---

<sup>15</sup> Para profundizar más en los instrumentos ver Pérez-Pueyo (2010).

ellos: respetar, apreciar y valorar a todas las personas independientemente de sus características físicas, psíquicas o sensoriales.

¿Cómo se siente una persona discapacitada a la hora de realizar una práctica deportiva? ¿Qué he de hacer para facilitar su inclusión en la actividad? ¿Qué posibilidades tengo? ¿Y en la vida cotidiana? Con total seguridad, si al terminar la unidad el alumno se plantea esta serie de preguntas, el objetivo está cumplido. Este hecho se observa perfectamente en los procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación llevados a cabo en la UD como, por ejemplo, en el cuestionario inicial y la entrega del esquema de la sesión final... En ambos, podremos comprobar la evolución que ha experimentado el alumno, ya que en un primer momento desconocía el término de discapacidad y finalmente será capaz de elaborar una sesión con sus compañeros en la que no solamente se conocen estos conceptos, sino que se aplican de un modo práctico en variedad de contextos

## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Barba, J.J., Gonzalo, L.A., López-Pastor, V.M. y Vacas, R.A. (2010). La evaluación en Educación Física y las actividades físicas cooperativas. *¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida*. En C. Velázquez Callado (Coord.) *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* (pp. 225-255). Barcelona: INDE.
- Coll, C. (1986). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Contreras, C. (2011). Unidad didáctica de educación física adaptada para secundaria: 'Deportes Paralímpicos'. *Revista digital EFdeportes*, (130). Recuperado el 23/04/2012 de <http://www.efdeportes.com/>.
- Cortés, V. (2010). Juegos Paralímpicos. Recuperado el 23/04/2012 de <http://ef-web.blogspot.com.es/search/label/discapacidad>
- Cumellas, M. (2006). *Discapacidades Motoras y Sensoriales en Primaria*. Barcelona: INDE.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C.Y.L. 9 Mayo 2007. Suplemento 89. 1-45.)
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C.Y.L. 23 Mayo 2007. Suplemento 99. 1-88.)
- Fernández, J.L., López, E. y Sánchez, A. (2012). Propuestas para Educación Física: deportes adaptados y juegos con material autoconstruido. Recuperado el 23/04/2012 de <http://centros5.pntic.mec.es/ies.rio.cuerpo.de.hombre/e-fisica/e-fisica.html>. Fecha de consulta 24-04-2012.
- López-Pastor, V.M. (coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación Formativa y Compartida*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- MEC (1992a). *Materiales para la reforma. Guía general*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992b). *Materiales para la reforma. Orientación y tutoría*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2007). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. & Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- O.M.S.- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Universidad de León. León.
- Pérez-Pueyo, A. (2010a). *El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en actitudes*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: nosotros trabajamos, ellos disfrutan. *Tándem* (32) 25-35.
- Pérez-Pueyo, A. (2012). *El estilo actitudinal: el desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas*. Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Badajoz. 2 a 5 de julio de 2012.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (coord.) (2009). *Las competencias básicas en los centros educativos: programación y secuenciación*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O., Peral, Z. y Revilla, J.D. (2010). *Pilobolus en el aula: teatro de sombras en el marco del estilo actitudinal*. Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid. 30 de junio al 3 de julio de 2010.
- Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., Centeno, L. y Hernando A. (2008). *La gymkhana ecológica: ejemplo de proyecto cooperativo en Educación Física*. Actas del V Congreso Asociación de Ciencias del deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. León. 23 a 25 Octubre de 2008.
- Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., Vega, D. y Herás, C. (2008). *La cronomacha, o cómo disfrutar logrando que otros disfruten: un proyecto cooperativo en el marco del estilo actitudinal*. Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Ávila. 30 de junio al 3 de julio de 2008.
- Pierre, J. (2007). *Educación Física y discapacidades motrices*. Barcelona: Paidotribo.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E. 8 Diciembre 2006. Núm. 293. 43053-43102).
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. 5 Enero 2007. Núm. 5. 677-773).
- Ríos, M (2003). *Manual de Educación Física adaptado a alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rodríguez, J.M, Sánchez, C., Castillo, S., Mariscal, J., Fernández, E. y Romero, P. (2008). *Desafíos físicos cooperativos: trabajamos todos juntos*. Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Ávila. 30 de junio al 3 de julio de 2008.

Sosa, L. (2007). Los “Cuerpos discapacitados”: Construcciones en prácticas de Integración en Educación física. En: E.D. Eusse *Educación Física y Discapacidad: Prácticas corporales inclusivas.* (97-103) Colombia: Funámbulos Editores.

UNESCO (2001). Todos iguales, todos diferentes. En: Centro de Documentación Cultural. Guía del Lector (2007). Recuperado el 27/04/2012 de <http://www.mcu.es/centrosDocumentacion/docs/MC/guialector05.pdf>.

Vaquero, F. y Velázquez, C. (2004). *Desafíos físicos cooperativos en gran grupo: el reto como motivación.* Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Segovia. 5 al 8 de julio de 2004.

Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Qué, para qué, por qué y cómo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz* (2) 3-13.

Velázquez, C. (coord.) y cols. (2010). Aprendizaje cooperativo en *educación física*. Barcelona: INDE.

VVAA (2012). Glosario de términos. VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas

---

### Datos de los autores:

**David Hortigüela Alcalá<sup>(1)</sup>, Ángel Pérez Pueyo<sup>(2)</sup> y Alejandra Hernando Garijo<sup>(3)</sup>**

(1) Facultad de Humanidades y Educación (Burgos), Centro de Formación Profesional “Ciudad de Zamora” (TAFAD; Zamora).

(2) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de León (León).

(3) I.E.S. “Santa Catalina”. (El Burgo de Osma, Soria).

Email de contacto: [angel.perez.pueyo@unileon.es](mailto:angel.perez.pueyo@unileon.es)