



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

Gimnasia para todos y todas

TRABAJO FIN DE GRADO

AUTORÍA: Corres Álvarez, Nerea.

DIRECCIÓN: López Vélez, Ana Luisa.

2019-2020



ÍNDICE

1.	Introducción.....	5
1.2.	Justificación.....	5
2.	Fundamentación teórica.....	6
2.1.	Educación inclusiva.....	6
2.1.1.	Concepto.....	6
2.1.2.	Evolución legislativa.....	10
2.1.3.	Evolución legislativa en el País Vasco.....	12
2.1.4.	Estrategias inclusivas.....	14
2.2.	Educación física y deporte escolar.....	17
2.2.1.	Marco legal.....	20
2.2.2.	Barreras para la inclusión.....	21
2.2.3.	Estrategias inclusivas.....	24
2.3.	Gimnasia aeróbica.....	24
2.3.1.	Historia.....	25
2.3.2.	¿En qué consiste?.....	26
3.	Gimnasia para todos y todas.....	28
3.1.	Contexto.....	28
3.2.	Cronograma.....	29
3.3.	Grupo.....	32
3.3.1.	Hegoalde.....	33
3.3.2.	Zabalgana.....	33
3.4.	Objetivos.....	34
3.5.	Metodología.....	36
3.5.1.	Estrategias inclusivas.....	36
3.5.2.	Actividades.....	41
3.6.	Reflexión sobre el proyecto Gimnasia para todos y todas.....	43
4.	Pautas básicas para desarrollar actividades deportivas inclusivas.....	44



4.1. Pautas para desarrollar una gimnasia aeróbica inclusiva	44
5. Conclusiones.....	45
5.1. Proyecto Gimnasia para todos y todas	45
5.1.1. Autocrítica.....	46
5.2. Evaluación personal.....	47
5.2.1. Elección del tema.....	47
5.2.2. Objetivos planteados	47
5.2.3. Planificación	48
5.2.4. Desarrollo	48
6. Bibliografía.....	50
7. Anexos	54
7.1. Anexo I. Evolución legislativa en lo referente a educación inclusiva a nivel nacional y autonómico.....	54
7.2. Anexo II. Prácticas inclusivas de Heziberri 2020	57
7.3. Anexo III. Pasos básicos de gimnasia aeróbica.....	59
7.4. Anexo IV. Normas espaciales de gimnasia aeróbica	60
7.5. Anexo V. Centros colaboradores: Synapsis y Neufis.....	61
7.6. Anexo VI. Fotografías con colaboradoras.....	63
7.7. Anexo VII. Panfleto informativo Jornada de Puertas Abiertas	64
7.8. Anexo VIII. Ficha para evaluación de Jornada de Puertas Abiertas.....	65
7.9. Anexo IX. Ficha de observación y valoración individual	66
7.11. Anexo XI. Objetivos a corto plazo.	69
7.12. Anexo XII. Ficha de tareas	70
7.13. Anexo XIII. Fotografías de sesiones	71
7.14. Anexo XIV. Actividades.....	73

Resumen

Hemos comprobado la necesidad de pensar en una sociedad inclusiva, una sociedad que, partiendo de una educación inclusiva e incidiendo a su vez en ella, ofrezca las mismas posibilidades para todos y todas partiendo de sus capacidades; una sociedad en la que todas las personas tengan cabida. La educación debe ser el espacio de aprendizaje, desarrollo integral, mejora continua y puesta en valor de las capacidades de cada individuo.

Por otro lado, hemos visto las posibilidades de la Gimnasia Aérobica como una buena manera de incidir en el desarrollo integral de la persona. Es una disciplina que colabora en el desarrollo de diferentes aspectos: ritmo, fuerza, coordinación, psicomotricidad,... Pero no sólo eso, sino que es un buen medio para fomentar hábitos y valores como el esfuerzo, el compañerismo, el trabajo en equipo, la responsabilidad....

Hemos unido ambos conceptos, y de ahí surge este proyecto de Gimnasia Aérobica para todos y todas.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, Educación Física, Deporte Escolar, Gimnasia Aeróbica.

Laburpena

Aukeren berdintasunean oinarrituta dagoen gizarte inklusibo baten beharra dagoela egiaztatuta da. Non, norbanakoaren gaitasunetik abiatuta aukera berdinen eskaintza bermatu nahi den, denon gizartea izango den espazioa ahalbidetuz. Horretarako, hezkuntza inklusiboa gakoa izango da, ikaskuntzarako, garapen integralerako, etengabeko hobekuntzarako eta bakoitzaren gaitasunak balioesteko gunea izanda.

Bestalde, norbanakoaren garapen integrala sustatzeko baliabide bezala Gimnasia Aerobikoa hartu da. Izan ere, erritmoa, indarra, koordinazioa zein psikomotrizitatea bezalako alderdien garapenean ekimen zuzena daukan diziplina izateaz gain, ohitura zein balore anitz sustatzeko errekurtsu bezala ulertzen da. Horien artean, esfortzua, lankidetzeta, bizikidetzeta zein ardura.

Beraz, gizarte inklusiboa eraikitzeko asmoaren eta Gimnasia Aerobikoaren onuren batasunetik, Gimnasia para todos y todas proiektua sortu da.

HITZ-GAKOAK: Inklusioa, Heziketa Fisikoa, Eskola Kirola, Gimnasia Aerobikoa.



Abstract

We have proved the real necessity of creating an inclusive society, a society where everyone has the same possibilities to work out on their own capacities. Education should be the place of learning, integral development, improvement and continuous value of the capabilities of each individual.

In addition, we have checked the possibilities that Aerobic Gymnastics offers as a good option to expand the integral development of each person. It is a modality that improves aspects like rhythm, strength, coordination or psychomotricity. Furthermore, it is also a good way to encourage different values, for example personal effort, team spirit, responsibility, and so on.

This way, we have mixed both concepts and it has appeared *Gimnasia para todos y todas* protect.

KEY WORDS: Inclusion, Physical Education, Extracurricular Sport, Aerobic Gymnastics.



1. Introducción

Presento a continuación mi Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz. En él hablo del desarrollo de un proyecto de gimnasia aeróbica inclusiva, *Gimnasia para todos y todas*, que hemos llevado a cabo en el club Biribildu.

El trabajo está dividido en tres partes. La primera parte consta de un marco teórico sobre la Educación Inclusiva, la Educación Física y deporte escolar y sobre la Gimnasia Aeróbica. En la segunda, explico este proyecto inclusivo en concreto, especificando el cronograma que se ha seguido desde su creación y cómo ha sido su puesta en práctica. Y, en la tercera, incluyo una serie de pautas básicas para la creación de actividades deportivas inclusivas. En último lugar, presento las conclusiones de este trabajo.

1.2. Justificación

El origen de este proyecto se halla en mi propia historia como gimnasta y como compañera escolar de una persona con unas características personales que limitaban sus experiencias, tanto académicas, como sociales y deportivas.

Si bien ciertas áreas del desarrollo de mi compañera estaban bien atendidas, como las cognitivas o sociales, el ámbito deportivo no era tenido en cuenta, privándole de un desarrollo lo más integral posible.

Desde mi experiencia como gimnasta, he visto las ventajas y beneficios que este deporte ofrece para todo el mundo, si se lleva a cabo de la forma adecuada. Pero, hasta el momento, no existía la posibilidad de que la pudiera realizar cualquier persona.

Por todo ello, me decidí a crear una actividad abierta a toda la población, con el objetivo de que todo el mundo pueda beneficiarse de las ventajas que la práctica de este deporte ofrece, incidiendo en una educación y sociedad inclusiva.

El objetivo de este proyecto, y por ende, de este trabajo, es poner de manifiesto la posibilidad de hacer de la Gimnasia Aeróbica un espacio en el que todas las personas tengan cabida y de esta manera, colaborar en la educación inclusiva, superando las barreras que todavía actualmente existen y que debemos trabajar para eliminar.

2. Fundamentación teórica

A continuación, hablaremos de la Escuela Inclusiva, haciendo una aproximación teórica del concepto, analizando el recorrido que ha tenido hasta la actualidad y ofreciendo ciertas estrategias para aplicarlas en cualquier ámbito educativo. Hablaremos además de la Educación Física y del deporte escolar, y de cómo ofrecer experiencias inclusivas en estos dos ámbitos. Para terminar, se explicará en qué consiste la Gimnasia Aeróbica y las bases sobre las que se rige.

2.1. Educación inclusiva

2.1.1. Concepto

La educación inclusiva es aquella basada en el principio básico de “sin barreras”. Pero empezamos desde el principio; diferenciando los términos de integración e inclusión, ya que, aun teniendo significados semánticamente parecidos, representan ideas diferentes porque, de hecho, la filosofía que representan es totalmente diferente.

Ambos conceptos buscan, como objetivo principal, la inserción de personas con discapacidad en la sociedad (Fernández, Pintor, Hernández y Hernández., 2009). Sin embargo, tal y como Stainback y Jackson (1999), citados (Fernández et al., 2009), afirman, la inclusión reemplaza y supera el modelo integrador, buscando la promoción de cambios significativos en las escuelas con el fin de dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Tomando como referencia a Ríos (2009), la integración se considera “un proceso de asimilación”, en el que el alumnado con discapacidad tiene que adaptarse al programa educativo vigente para poder participar en sus actividades. Por el contrario, la inclusión consiste en un proceso de transformación y cambio, en el que son las escuelas quienes están al servicio de la diversidad, entendiéndola como una herramienta enriquecedora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un valor educativo que cohesione al grupo-clase y ofrezca más y mejores posibilidades de aprendizaje (Fernández et al., 2009).

En una escuela inclusiva el término Necesidades Educativas Especiales se supera y pasan a ser consideradas barreras a la presencia, la participación y el aprendizaje, siendo el propio sistema y programa educativo el que se adapta a cada alumno o alumna y da respuesta a sus necesidades de aprendizaje (Ríos, 2009).

Son varios los y las autoras que han definido el término inclusión, entre ellas las siguientes: “Forma de vida, una manera de vivir juntos, ...aquella en la que todos los



estudiantes se sientan incluidos” (Patterson, 1995; citado en FEVAS, 2010, p. 18); “Proceso de transformación que abarca tanto las prácticas educativas como la organización de los centros y la cultura colaborativa del profesorado” (Ríos, 2005, citado en Fernández et al., 2009, p. 18), “... debe contemplar el derecho de todo el alumnado a participar activamente en un currículum compartido con el grupo, independientemente de sus características, dificultades o ritmos de aprendizaje” (Fernández et al., 2009, p. 18).

Me parece interesante destacar la definición que realiza FEVAS (2010, p.18), Federación Vasca de asociaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual, de la Escuela Inclusiva:

- “Aquella que identifica las barreras para el aprendizaje y la participación para luego minimizarlas, a la vez que maximizar los recursos que apoyan ambos procesos.
- Aquella que no se centra únicamente en las necesidades del alumnado, sino que reflexiona sobre los planteamientos del contexto escolar.
- Aquella que ofrece a todo su alumnado oportunidades educativas y ayudas para su progreso.
- Aquella que promueve ambientes de aprendizaje que capaciten a todos los alumnos y alumnas para participar en una enseñanza lo más individualizada posible.
- Aquella que desarrolla valores inclusivos compartidos por la Comunidad Educativa.
- Aquella que educa en la diferencia, dando a conocer la particularidad de cada uno/a.
- Aquella que educa en el respeto, reconocimiento y valor de la diversidad.”

La escuela inclusiva implica un cambio sustancial y profundo en la forma de entender la educación en general. Conlleva una transformación de los propios pilares en los que se sustenta la forma de entender la diferencia, no sólo la discapacidad. Desde esta filosofía, la discapacidad deja de ser tal, ya que se centra en las capacidades de cada persona, reconociendo el valor de la diversidad. Es la propia educación la que debe adaptarse a cada individuo ofreciendo a cada uno lo que necesita. De esta forma, como menciona López-Vélez (2018), la educación cumplirá con sus funciones básicas: preparación para vivir el *presente* y el *futuro*, sin olvidarnos del *pasado*.

En la integración, el “diferente” siempre seguirá siendo el “diferente”, aunque se le ofrezcan más posibilidades para llegar a los objetivos. Es el “diferente” porque necesita tratamientos diferentes para poder estar en los mismos contextos. Es lo que la Educación Inclusiva debe superar, desde la aceptación de la diferencia como algo enriquecedor.

Todos y todas somos diferentes, todos y todas debemos ser tratados en términos de capacidad.

¿Qué características debe tener esta educación? Debe caracterizarse por la inclusión de todo el alumnado en una misma escuela y grupo, adaptando la enseñanza a las necesidades individuales, sin diferencias; la acogida y respeto de las diferencias, utilizándolas en el aprendizaje; por garantizar a todo el alumnado una seguridad y respeto, creando una comunidad que promueva la autonomía y una interdependencia positiva; y por una persecución de la unificación de la educación sin discriminaciones, respetando la diferencia y promoviendo la justicia social y la igualdad de oportunidades (Ríos, 2009).

Como afirman Marchesi y Martín (2014, citados en López-Vélez, 2018), esta búsqueda de la equidad es la única manera de desarrollar personas cultas y libres que fomenten y construyan sociedades más justas.

Para llegar a una Educación Inclusiva real, debemos cambiar nuestra jerarquía de valores, nuestra forma de interpretar la sociedad en la que nos movemos y a los individuos que la conforman. Tal y como menciona FEVAS (2010), se trata de una nueva actitud, de nuevos valores de respeto, tolerancia, solidaridad y equidad; en definitiva, de una transformación profunda no sólo de la educación sino de la manera de entender al ser humano y a sus relaciones, reconociendo la diversidad como oportunidad de enriquecimiento.

Esta transformación sólo será posible si se hacen partícipes de ella todos los agentes de la comunidad educativa, no sólo la puramente escolar: la escuela inclusiva debe cambiar la concepción social de la diversidad y los cambios sociales de aceptación deben servir para cambiar la educación. Es un proceso de doble dirección. Es necesario “socializar la diferencia” a partir de información y de ejemplos adecuados para la interacción.

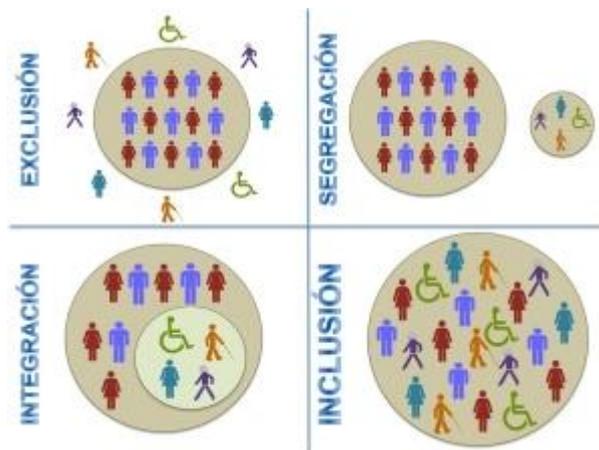
Para terminar, creo oportuno citar a Bellver y Belso (2013¹).

- La inclusión NO se centra en la discapacidad o diagnóstico de la persona. Se centra en sus capacidades.
- La inclusión educativa NO está dirigida a la educación especial, sino a la educación en general.

¹ <https://www.dobleequipovalencia.com/inclusion-e-integracion-10-diferencias/>

- La inclusión NO supone cambios superficiales en el sistema, supone transformaciones profundas.
- La inclusión NO se basa en los principios de igualdad y competición se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad.
- La inclusión educativa se centra en el aula y NO en el alumno.
- La inclusión NO intenta acercar a la persona a un modelo de ser, de pensar y de actuar “normalizado”, acepta a cada uno tal y como es, reconociendo a cada persona con sus características individuales.
- La inclusión NO es dar a todas las personas lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita para poder disfrutar de los mismos derechos.
- La inclusión NO persigue cambiar o corregir la diferencia de la persona sino enriquecerse de ella.
- La inclusión educativa NO persigue que el niño se adapte al grupo, persigue eliminar las barreras con las que se encuentra que le impiden participar en el sistema educativo y social.
- La inclusión NO disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

Imagen 1. *Esquema de las diferencias: exclusión, segregación, integración e inclusión.*



Nota. Bellver y Belso, (2013), recuperado de <https://www.dobleequivalencia.com/equipo/>.

Resumiendo conceptos:

- **Exclusión**, definido por Soto (2003), citado por Hernández, Bofill y Niort (2018) se niega al alumnado su derecho al aprendizaje y relación con sus iguales.



- **Segregación**, donde un conjunto de personas tiene un espacio propio, ajeno y aislado del ordinario (Hernández et al., 2018).
- **Integración**, existe un contacto físico, pero en desigualdad de oportunidades (Hernández et al., 2018).
- **Inclusión**, todo el alumnado interactúa por igual, con igualdad de oportunidades, siendo estas flexibles, abiertas, accesibles y adaptadas a cada miembro del grupo. Parrilla (2008, citado por Hernández et al., 2018) afirma que para que se dé una situación inclusiva de calidad es imprescindible el trabajo en equipo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Para poder identificar qué tipo de situaciones estamos promocionando es necesario realizarnos preguntas del tipo ¿Todo el alumnado tiene los mismos objetivos y los mismos recursos para alcanzarlos? ¿Adapto las tareas a las necesidades y capacidades del alumnado?, etc., y así hacer una autoevaluación de nuestra práctica docente y mejorarla y/o cambiarla para ofrecer una educación de calidad.

2.1.2. Evolución legislativa

El concepto de educación especial ha evolucionado a lo largo del tiempo. En los inicios de la educación tradicional, nadie se planteaba la atención al diferente, al “discapacitado”, sin más era relegado a la realización de otras tareas: “no vale para estudiar”.

De ahí se pasó al concepto de “subnormal”, el que no llegaba a la “normalidad”. Una normalidad marcada por el común de la sociedad. Pero este cambio dio paso a un nuevo concepto en educación, el concepto de educación especial, que también ha experimentado una sustancial evolución.

En sus inicios, la educación especial centraba la mayor parte de su atención en la deficiencia del alumno o alumna y en todo lo que no era capaz de hacer (Cano, García, Parrilla, Paula, Sánchez y Susinos, 2003). Siguiendo a González (2009), este tipo de educación se denomina “Modelo del déficit”, en el que se pretende rehabilitar a los y las alumnas de manera independiente al sistema educativo ordinario. En este modelo se considera que la educación especial va dirigida a todo niño o niña con una discapacidad claramente etiquetada, para la cual existe una forma de trabajo homogénea, separada sistemáticamente y de forma paralela de la que se le ofrece al resto del alumnado. Ambas líneas apenas se cruzan y no mantienen objetivos, contenidos, ni, por supuesto, metodologías comunes. Incluso los espacios y los tiempos son diferentes.

Para acabar de definir este Modelo del Déficit, tomo la definición que Sánchez (1984, p.486) ofrece para referirse a la educación especial: “es aquella que va dirigida a los sujetos que por diversas causas –psíquicas, físicas, emocionales- no se adaptan a una enseñanza normal”.

Como menciona Hernández (s.f.), hasta mediados del siglo XX, en la legislación española, se contemplaba de manera marginal la situación de los alumnos y alumnas que necesitaban atenciones educativas especiales. Este alumnado estaba apartado en los denominados “centros específicos” de educación especial, que cumplían la función de hospitales, centros asistenciales o psiquiátricos.

Gracias a la extensión de la educación obligatoria empezaron a crearse escuelas de educación especial. Allí se segregaba al colectivo y se le asignaba la visión del “retrasado como amenaza social”.

Siguiendo el texto de Hernández (s.f.), entre los años 1900 y 1936 surgieron los primeros intentos de consolidación de la educación especial y “educación para anormales”. Se clasificó al colectivo en dos grandes categorías: por un lado, los deficientes físicos y sensoriales (“sordomudos, ciegos, inválidos, etc.”). Y, por otro lado, los “anormales mentales”, con “deficiencia intelectual, deficiencia mental, neurosis o psicosis”, entre otras. De esta forma, el sistema de educación ordinaria estaba separado del de los “deficientes”.

Con todo esto, hubo una serie de actuaciones y reformas en el sistema legislativo y educativo (Hernández, s.f.), desarrollando leyes, reglamentando la formación del profesorado o creando centros específicos para este tipo de alumnado, entre otras. Este sistema legislativo ha ido evolucionando desde estas consideraciones hacia los parámetros más inclusivos (Anexo I).

La situación de este colectivo comenzó a mejorar. Se produjo un cambio en la visión y las actitudes sociales y se empezó a hablar de **integración**, aunque este concepto se mantuviera en el plano teórico únicamente.

El modelo pedagógico que en este momento estaba vigente se acercaba, sobre todo, al de segregación más que al de integración. Sin embargo, varios autores como Mikelsen (1959) o Wolfensberg (1972), citados en el texto de Hernández (s.f.), comenzaron a promover principios para normalizar la vida de las personas con discapacidad y para introducirlas en la vida ordinaria. Estos principios se fueron expandiendo por Europa y América del Norte, hasta la actualidad.

Siguiendo a Orcasitas (2005), en ese momento comenzó una reforma legal en lo referente a la educación de los más pequeños y pequeñas. De esta manera, como el desarrollo de la legislación va parejo al desarrollo del concepto de educación especial, haciendo que se alimenten el uno del otro, empezó a entenderse de otra forma este término.

Como menciona la psicopedagoga Fernández (2013), **la Constitución Española** en su artículo 27 defiende el derecho de todos y todas a la educación. En su artículo 49 aparece que:

“los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y les ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

En **1994**, tiene lugar en Salamanca la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales** (López-Vélez, 2018). En ella, se lograron acuerdos fundamentales para la normalización y la educación de dicho alumnado, así como la creación de escuelas integradoras y la formación del profesorado en esta filosofía.

En resumen, con estos acuerdos, la integración implica un cambio radical en el modelo escolar, reconociendo el derecho a ser diferente, a aprender libremente, a ser aceptado y valorado, y a intervenir en aspectos de la vida ordinaria con normalidad.

Con el paso de los años, se han ido estableciendo diferentes leyes, con el fin de mejorar la situación de este colectivo. Como he mencionado, la evolución legislativa aparece en el Anexo I, plasmando aquellas leyes que, a mi parecer, son más relevantes.

Para finalizar con este punto, vemos la evolución legislativa del concepto de inclusión, y ya en una de las últimas leyes aprobadas, el **Real Decreto 126/2014** de la **LOMCE**, se remarca la importancia que tiene establecer métodos para prevenir las dificultades de aprendizaje, y estrategias para reforzar estas dificultades. Estas estrategias garantizarán la igualdad entre todo el alumnado, siguiendo los *principios de normalización e inclusión* (López-Vélez, 2018).

2.1.3. Evolución legislativa en el País Vasco

Actualmente, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, en cuanto a las competencias educativas se toma como marco de referencia a **Heziberri 2020**. En él se

plantea una respuesta educativa centrada en el contexto escolar ordinario, en vez de en el individuo concreto. Su objetivo es el de *fomentar una escuela para todos y todas, innovadora para lograr el máximo desarrollo de la persona, donde interactúan múltiples factores* (López-Vélez, 2018 p. 32).

Haciendo referencia a la cita de López-Vélez (2018) al documento en cuestión:

Se asume como una posible definición de escuela inclusiva aquella que postulan autores comprometidos con la inclusión educativa: Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duck, 2008. La escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos y para todas (López-Vélez, 2018, p.32).

En este marco se subraya la importancia de las expectativas hacia el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que estas están directamente relacionadas con el desarrollo de los alumnos y alumnas. Además, se propone crear métodos flexibles, diversos y adaptados a las necesidades e intereses del alumnado, para que puedan conseguir el mayor desarrollo de las competencias establecidas (López-Vélez, 2018).

Además, se toma como referencia el Decreto 236/2015, que adapta lo mencionado en la LOMCE a la situación de la comunidad autónoma del País Vasco. Este Decreto se centra en “la detección temprana de las necesidades educativas de apoyo educativo y en las medidas de atención en el aula ordinaria” (López-Vélez, 2018, p. 34). En él se contemplan los siguientes colectivos:

- Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta.
- Dificultades de aprendizaje.
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar.
- Situaciones de desigualdad social.
- Trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad.

(Decreto 236/2015; citado en López-Vélez, 2018, p. 34)

Como menciona López-Vélez (2018), desde el Gobierno vasco se han puesto en marcha diferentes programas y proyectos para establecer eficazmente los cambios inclusivos tan buscados. Uno de los programas más significativos, desde el año 2001, es



el de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación, también conocidos como *Berritzegunes*. Su función no es otra que asesorar y apoyar a los centros y a sus docentes respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, con todo lo que ello conlleva (formaciones, investigaciones, propuestas, etc.).

2.1.4. Estrategias inclusivas

Crear y promover una educación inclusiva no es tarea fácil. A continuación, mencionaré algunas estrategias para la inclusión que proponen autores como Ainscow (2011) o Ríos (2009) y en el Anexo II añado alguna de las prácticas inclusivas que el Gobierno vasco (2014) ofrece para garantizar una escuela inclusiva.

En primer lugar, siguiendo a Ainscow (2011), se ha de tener claro el camino a seguir, identificando las barreras que pueden dificultar una educación inclusiva y estableciendo los objetivos y metodologías a seguir.

Tomando como objetivo superar estas barreras y facilitar el aprendizaje de todo el alumnado, Ríos (2009), ofrece las siguientes estrategias:

Por un lado, la **educación en actitudes y valores**, que supone ir más allá de la transmisión de conocimiento; implica definir valores y construir una “cultura moral” propia, siendo esta la base para que la diversidad sea respetada.

Además, insiste en el **aprendizaje cooperativo**, definiéndose como aquella situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que se podrán alcanzar los objetivos personales e individuales siempre y cuando todos los participantes logren alcanzar los suyos (Rué 1994). Como menciona la autora, varios autores, entre ellos Velázquez (2004, cit. Hernández, 2009), han llegado a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo posee muchas virtudes. En primer lugar, fomenta la aparición de conductas pro-sociales. Además, con esta metodología evitamos la dependencia alumnado-profesorado en la que muchas veces caemos, posibilitando que el aprendizaje se produzca desde y entre iguales y no sólo en “vertical”.

Asimismo, uno de nuestros objetivos debe ser que el alumnado, con o sin discapacidad, solicite apoyo cuando lo necesite, siendo consciente y respetando sus limitaciones y las de sus compañeros y compañeras.

Por otro lado, Ríos (2005) apuesta por una **enseñanza multinivel** y una **adaptación de la tarea**. Para ello, es necesario hacer un análisis previo de las necesidades individuales, teniendo en cuenta todos los aspectos que pueden influir

(socioeducativo, nivel de independencia y autonomía, grado de alteración del desarrollo motor y perceptivo-motor, etc.), para, una vez hecho esto, plantear y adaptar las tareas, objetivos, metodología, evaluación, materiales y espacios.

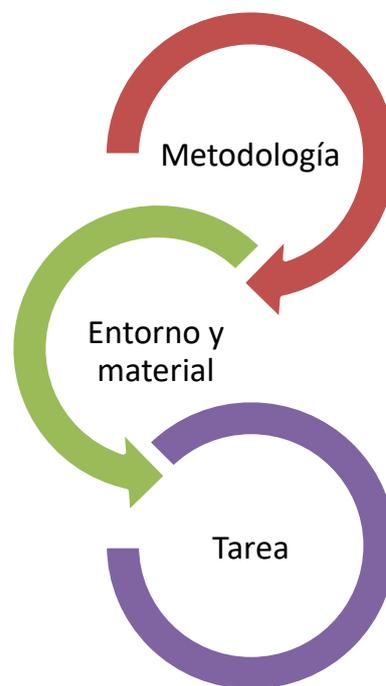
Como Hernández et al. (2018) mencionan, las sesiones tienen que estar planteadas para todo el alumnado, de esta forma todos y todas podrán seguir las clases y satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Así pues, nuestra tarea debe ser compensar los intereses generales del alumnado con las características y necesidades individuales, ofreciendo una gran variedad de enfoques o perspectivas didácticas (Ainscow, 2011).

Llegado a este punto, lo más complicado reside en saber cómo hacer una adaptación de la tarea adecuada y de calidad. Siguiendo a Ríos (2009), existen tres aspectos concretos que debemos tener en cuenta para lograr adaptar la tarea de manera global: la metodología, el entorno y material y, por último, la tarea en sí misma.

En primer lugar, se ha de adecuar la **metodología** a utilizar. Se trata de encontrar las estrategias y los métodos más útiles para la consecución de los objetivos establecidos. Entre ellas, se encuentran la normalización de los diferentes sistemas de comunicación dentro de un mismo aula, la utilización de actividades reducidas, alternativas y flexibles o la utilización de diferentes recursos, materiales como personales, que faciliten el aprendizaje de todo el alumnado (CNREE, 1992 y Gomendio, 2000, citados por Ríos, 2009).

En segundo lugar, como se ha mencionado en el apartado anterior, una de las barreras más importantes que encuentra el alumnado a la hora de desarrollar su actividad es el **material** y el **espacio**. Nuestro trabajo consiste en ofrecer materiales e instalaciones al alcance de todos y todas, es decir, los materiales deben ser manipulativos y motivadores, a la vez de protectores y seguros. Y las instalaciones deben haber superado las barreras arquitectónicas y aquellos obstáculos que impidan o dificulten el aprendizaje.

Figura 1. Los puntos a tener en cuenta para las adaptaciones.



Nota. Elaboración propia.

Como menciona FEVAS-Plena Inclusión Euskadi (2018), adaptar y readaptar los materiales del aula y gestionar los espacios que utilizamos permite que los docentes ofrezcamos una educación personalizada, garantizando que todo el alumnado pueda acceder a ella.

Por último, una vez adaptados los aspectos anteriores, es preciso identificar cómo queremos lograr los objetivos establecidos, siguiendo la metodología que consideramos más adecuada y utilizando aquellos materiales que creemos más estimulantes, potenciadores y flexibles. Es decir, el último paso es adaptar la **tarea**. Para ello, se ha de tener en cuenta todo lo anterior, además de la adaptación de los diferentes niveles de dificultad que podemos y debemos ofrecer, la variedad, tanto de actividades como de formas de llevarlas a cabo, y la participación activa de todo el alumnado (CNREE, 1992 y Gomendio, 2000, citados por Ríos 2009).

Todo ello hará que el alumnado quiera y pueda aprender o no. Y destacamos el término “aprender”, como diferente a la necesidad de promoción basada en el éxito (calificaciones). Con una adecuada adaptación del proceso enseñanza-aprendizaje es más factible que consigamos equilibrar la balanza entre ambas realidades: “la necesidad de tener éxito y la necesidad de aprender”. De esta forma, evitaremos situaciones frustrantes para el alumnado, siendo estas un factor de retraso en el desarrollo del alumnado (Ruiz, 1998; citado por Ríos, 2009).

La última estrategia que plantea Ríos (2005) consiste en disponer de un **asesoramiento y apoyo** de personas especializadas, no para que se hagan cargo del alumnado con necesidades educativas especiales o barreras de aprendizaje, sino para poder trabajar conjuntamente con el fin de dar a cada alumno o alumna lo que necesita.

Junto a todas estas estrategias, añado las propuestas por López-Vélez (2018), que tienen también como objetivo la promoción de centros educativos transformados y transformadores de todos sus miembros, eliminando el mayor número de barreras posibles y ofreciendo experiencias de calidad equitativas.

Figura 2. Otras estrategias para superar barreras inclusivas.



Nota. Elaboración propia basándome en López-Vélez (2018).

En resumen, debemos cambiar nuestras estrategias para que se adapten a las necesidades del alumnado, en vez de esperar que el alumnado se adecue a una programación y metodología fijas. Aquí está la clave de la educación inclusiva.

2.2. Educación física y deporte escolar

Desde el principio de los tiempos, los niños y niñas han utilizado el juego de manera recreativa (Ballón y Gamboa, 2008) y de fuente de placer desde las poblaciones más primitivas, siendo una buena manera de mejorar sus cualidades físicas. Sin embargo, cuanto más desarrollamos las sociedades en las que vivimos, más nos alejamos y alejamos a los más pequeños de esta forma de vida activa, siguiendo un estilo de vida sedentario, caracterizado por la inactividad física.

Según la Organización **Mundial** de la Salud (2004), a partir de ahora OMS, se considera actividad física todo movimiento que conlleve un gasto de energía, consecuencia de la utilización de los músculos del cuerpo. Esto no debe confundirse con el **ejercicio físico**, siendo este una forma de actividad física planificada, estructurada y con un objetivo establecido, relacionado con el desarrollo de la condición física.

Siguiendo al Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019), la frecuencia de actividad y, sobre todo, de ejercicio físico trae consigo un sinnúmero de beneficios en la salud y el desarrollo de las personas, entre ellos los siguientes: reducción

del riesgo de enfermedades, como cardiopatías, accidentes cerebrovasculares, diabetes o tensión; desarrollo y mantenimiento de un cuerpo sano; disminución de la mortalidad; o mejora del rendimiento académico. Estos beneficios aparecen reflejados y completados en la siguiente figura.

Figura 3. Beneficios que trae la actividad física regular.



Nota. Elaboración propia basándome en Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019).

Junto con esto, existen muchas investigaciones que remarcan los beneficios que tiene el ejercicio físico en el bienestar psicológico, mejorando la salud subjetiva, el estado de ánimo y la emotividad, además de mejorar el nivel de autoestima y reducir la ansiedad, depresión o estrés (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008).

Además, citando a Jiménez et al. (2008), el ejercicio físico regular fomenta las emociones positivas entre la población que lo practica, teniendo así una triple acción, ya que influye en el desarrollo emocional de las personas, es una muy adecuada acción preventiva de trastornos emocionales y/o psicológicos y puede formar parte de una correcta labor terapéutica cuando ya han surgido los trastornos.

El ejercicio físico está directamente relacionado con la asignatura de Educación Física como asignatura en Educación Primaria, debido a su enorme potencial en la adquisición y desarrollo de valores, necesarios para lograr seres humanos íntegros y



cabales. Así, “la Educación Física lleva adherida, desde hace algún tiempo, etiquetas actitudinales, que hacen referencia a su valor educativo. Por definición, favorece la cooperación, fomenta la socialización del grupo, ayuda a la integración, etc.” (Asún, Burillo, Cañada, González, Navarro y Sancho, 2003, p. 13).

Debido a la estrecha relación de la Educación Física con las extraescolares de deporte escolar, el ejercicio físico también está directamente relacionado con este tipo de actividades, definidas como la práctica deportiva organizada para niños y niñas, de 6 a 12 años, en horario no lectivo (Diputación Foral de Álava, 2019).

Los objetivos principales del deporte escolar son los siguientes:

- Completar el desarrollo deportivo del alumnado.
- Ofrecer experiencias deportivas en condiciones de igualdad.
- Desarrollar armónicamente la personalidad de los niños y niñas que lo practican.
- Fomentar un estilo de vida saludable.

Como mencionan varios autores, entre ellos González-Cutre (2017), para alcanzar los objetivos de la Educación Física y el deporte escolar, es imprescindible que el profesorado ofrezca experiencias de calidad, definidas por López-Vélez (2018) como aquellas que ofrecen situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el alumnado puede desarrollar sus capacidades al máximo y sacar provecho de ellas.

González-Cutre (2017) hace referencia a “tres necesidades psicológicas básicas” que tenemos las personas: autonomía, competencia y relación. Los y las docentes de Educación Física, debemos asegurarnos que, mediante una serie de estrategias, el alumnado satisface estas necesidades para que, en consecuencia, tenga lugar el aprendizaje significativo. Debemos ofrecer situaciones en las que experimenten el éxito, para que sientan que están aprendiendo (competencia). Además, en estas situaciones de enseñanza-aprendizaje es recomendable que el alumnado tenga posibilidad de elección, opinión y decisión (autonomía). Y, como he mencionado anteriormente, al ser un ser social, el y la alumna tiene que relacionarse con sus iguales a través del movimiento (relación).

Una vez asegurado el desarrollo de estas necesidades, es muy probable que el alumnado desarrolle una motivación intrínseca que le lleve a practicar actividad física de manera regular en su tiempo libre.

2.2.1. Marco legal

Para poder desarrollar cualquier actividad relacionada con la Educación Física o deporte escolar es necesario conocer el marco legal por el que se guían. En el caso de la Comunicada Autónoma del País Vasco, corresponde al Plan Heziberri 2020, publicado en el Anexo II del Decreto 236/2015.

Lo primero a tener en cuenta son las **competencias transversales**, siendo la base de todas las demás, y que tienen como objetivo base el fomento “de la iniciativa y del espíritu emprendedor”:

- Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital.
- Competencia para aprender a aprender y a pensar.
- Competencia para convivir.
- Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor.
- Competencia para aprender a ser.

(Decreto 236/2015)

En segundo lugar, nos tenemos que fijar en las competencias básicas disciplinares que nos competen, en este caso la **competencia motriz**:

Afrontar de forma autónoma, crítica, creativa y expresiva las diversas situaciones del ámbito motor relacionadas consigo mismo y con los demás, así como con el entorno físico y cultural, integrando los conocimientos, los procedimientos y las actitudes que contribuyen al desarrollo del comportamiento motor, para adquirir los hábitos de la práctica de actividades físicas y deportivas que ayuden a la consecución del bienestar integral mediante un estilo de vida saludable.

(Decreto 236/2015, p. 97)

Esta competencia está compuesta por los siguientes puntos:

- Desarrollar las capacidades y habilidades físicas que facilitan un comportamiento motor autónomo mediante la práctica habitual, tanto individual como colectiva, de actividades físicas, lúdicas y deportivas que garanticen el bienestar personal y social.
- Utilizar el comportamiento motor como medio para afirmar la propia identidad cultural y los valores del país, y para aprender a aceptar y apreciar la intraculturalidad e interculturalidad existentes.



- Utilizar el cuerpo de forma espontánea o intencionada como medio de comunicación y expresión creativa, afectiva y comprensiva.
- Integrar en la vida cotidiana de forma consciente la actividad física, en cualquiera de sus expresiones, como un elemento indispensable para el cuidado y la mejora de la salud en su integridad y el disfrute de una vida equilibrada, identificando todos los aspectos extrínsecos e intrínsecos vinculados a la misma.

(Decreto 236/2015, p. 97)

2.2.2. Barreras para la inclusión

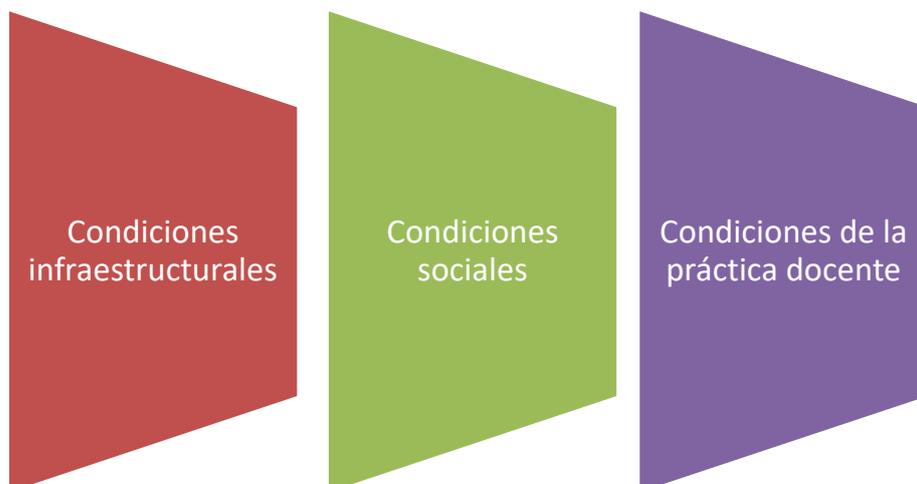
Tanto en la asignatura de Educación Física como en las actividades de deporte escolar, encontramos un sinfín de barreras que dificultan la tarea de ofrecer al alumnado un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo. Así pues, debemos identificar estas barreras para después diseñar una serie de estrategias que nos ayuden a superarlas, con el fin de que todos los alumnos y alumnas tengan una educación de calidad.

Actualmente, en muchas ocasiones, la situación en la que se encuentran estas áreas en lo referente a la inclusión parece no corresponderse con la educación que queremos ofrecer.

No se le da la consideración que merece y carece de los recursos necesarios para promover la participación y el aprendizaje de todos y todas, haciendo que las barreras que podemos encontrarnos a la hora de dar clase puedan ser mayores que las que puede haber en otra asignatura.

Con el fin de comprender e identificar mejor las barreras que nos podemos encontrar utilizaré el siguiente esquema donde aparecen, según Ríos (2009), las más habituales.

Figura 4. *Barreras para la inclusión que nos encontramos en Educación Física.*



Nota. Elaboración propia basándome en Ríos (2009).

En primer lugar, se encuentran las condiciones **infraestructurales**. Hoy en día, siguiendo la legislación vigente, la mayoría de centros escolares dispone de espacios adaptados con rampas, aseos y demás para que todo el alumnado pueda utilizarlos. Sin embargo, a los espacios en los que se llevan a cabo las clases de Educación Física y las actividades de deporte escolar, normalmente los gimnasios y/o polideportivos, no se les presta tanta atención como en el resto del centro a la hora de adaptarlos.

De acuerdo con Ríos (2009), estos espacios deben ser diáfanos y amplios, ofreciendo la posibilidad de que cualquier niño o niña se mueva con total libertad y comodidad. Además, es recomendable que desaparezcan todo tipo de escalones, muros o puertas innecesarias. Junto con esto, aparece el tema de los materiales y recursos con los que cuenta el profesorado de esta asignatura, ya que, debido a la escasa valoración que recibe, los centros no invierten el suficiente dinero para renovar materiales y poder ofrecer al alumnado los materiales adaptados, flexibles y variados que necesita.

Siguiendo con la figura, pasamos a hablar de las **condiciones sociales**. En la sociedad en general existe gran desconocimiento y una falta de sensibilización ante la diversidad, y este hecho hace que aparezcan actitudes de rechazo y evitación (Ríos, 2009). Esta situación es muy común que aparezca entre el alumnado y erradicarla debiera ser uno de los principales objetivos a tener los docentes.

Por último, están las **condiciones de la práctica docente**, muy ligadas a las condiciones sociales. Si el personal docente o el colectivo de monitores y monitoras de deporte escolar no hace frente a la visión discriminatoria general que aún sigue vigente en la sociedad, crea todavía más barreras para que se dé la inclusión. Además, como menciona Ríos (2009), una vez más la infravaloración de ambas prácticas hace que, desde los centros en general y los docentes de EF en particular, ni siquiera se planteen hacer una reestructuración de sus sesiones.

En muchas ocasiones, el profesorado y el equipo de monitores y monitoras carece de la suficiente formación para promover una educación inclusiva y se limita a dejar que el alumnado con discapacidad o con alguna necesidad especial haga exclusivamente acto de presencia, tomando una actitud pasiva y quedándose al margen del resto del grupo. De esta forma, genera una actitud irrespetuosa y excluyente dentro del grupo, apareciendo así un rechazo general por parte del alumnado.

Con todo ello, una de nuestras tareas debiera ser eliminar todas estas barreras para ofrecer la educación inclusiva de calidad que todo el alumnado merece. Esto se refleja a la perfección en la siguiente imagen.

Imagen 2. Diferencia entre igualdad, equidad y sin barreras.



Nota. Etxabe, López-Vélez y Soria (2018, p. 7).



2.2.3. Estrategias inclusivas

Una vez identificadas las barreras para la inclusión, tanto en las clases de Educación Física como en las actividades de deporte escolar, es preciso aplicar las estrategias necesarias para superarlas.

Teniendo en cuenta las estrategias citadas por los autores Ainscow (2011), Ríos (2009) y Gobierno vasco (2014), selecciono las siguientes: aprendizaje cooperativo, enseñanza multinivel y adaptación de la tarea, teniendo en cuenta los espacios y materiales a utilizar, y la docencia compartida. Pero, ¿cómo ponerlas en práctica?

Existe una gran variedad de actividades, juegos y dinámicas que nos permitirían seguir estas estrategias en concreto, garantizando al alumnado experiencias inclusivas de calidad. Lo primordial es enfocar cada actividad hacia el fomento de las interacciones sociales del alumnado, sin perder de vista los objetivos establecidos (Steadward, Wheeler y Watkinson, 2003).

Actividades como **retos físicos en equipo**, **juegos de roles dirigidos**, **ambientes de aprendizaje por grupos**, etc. son opciones para aplicar estas estrategias inclusivas en las sesiones de Educación Física y deporte escolar. En ellas se pueden alternar los materiales y espacios, en función de la actividad, del agrupamiento de los niños y niñas, y de lo que se pretenda conseguir, siempre ofreciendo materiales y espacios al alcance de todos y todas, que posibiliten amplias formas de experimentación, dentro de un marco de seguridad y respeto.

Estas actividades exigen un nivel alto de preparación, ya que se han de utilizar materiales, en muchas ocasiones, grandes y pesados, hay que cambiar totalmente los diferentes espacios y ambientes de sesión en sesión, y demás; por lo que la docencia compartida facilitará la preparación de estas actividades, la gestión de los materiales necesarios y la observación directa, ofreciendo, además, mayor seguridad al alumnado.

En todo caso, es necesario indicar que no existe una “fórmula mágica” para llevar estas estrategias a la práctica, sino que depende del grupo en el que se van a aplicar y del docente en cuestión.

2.3. Gimnasia aeróbica

He elegido la Gimnasia Aeróbica (GA) porque considero que es un deporte “completo”, ya que, además de trabajar las habilidades y capacidades físicas, se trabajan valores como el trabajo en equipo, el esfuerzo, la responsabilidad, cooperación, etc. Se trabaja también una parte estética, buscando la belleza en las coreografías, la imagen, movimientos, presencia...

Pero para poder comprender esto es necesario conocer la historia del aeróbic y qué es exactamente la gimnasia aeróbica.

2.3.1. Historia

En primer lugar, el aeróbic como tal surgió en el año 1957 en Estados Unidos, cuando uno de los cirujanos del ejército estadounidense, el Dr. Kenneth H. Cooper, comprobó que muchos de los militares no eran capaces de realizar ejercicios de larga duración. Debido a esto, propuso un nuevo método de entrenamiento, basado en el equilibrio entre la entrada y el gasto de oxígeno durante la actividad física.

Fue tal el éxito que obtuvo esta metodología que comenzó a desarrollarse entre la población civil. Entonces, una profesional de la danza, Jacki Sorensen, decidió crear una serie de coreografías con base musical utilizando el método que Cooper había propuesto, surgiendo así el "Aerobic Dance".

Desde este momento, comenzaron a surgir diferentes formas y estilos de aeróbic, apareciendo además los primeros manuales, libros y vídeos. Se convirtió en una actividad muy demandada, sobre todo por mujeres (Ayán, Ferrer y Varela, 2013).

Así pues, el aeróbic se puede definir como "ejercicio físico aeróbico dirigido, de práctica masiva (en grupo) y acompañamiento musical que se desarrolla y organiza para mejorar y mantener la condición física orientada a la salud. Es decir, al bienestar físico, psíquico y social" (Vidal, 2002, citado en Fernández, López, y Morales, 2010, p.13).

El concepto de aeróbic ha evolucionado a lo largo de los años, surgiendo diferentes estilos o prácticas. Entre ellas, una de las más extendidas es la GA o aeróbic de competición, completamente diferente al aeróbic como entrenamiento aeróbico.

El aeróbic como modalidad de la gimnasia existe desde hace relativamente poco. Esta tiene su origen en EEUU y nació de la combinación de las gimnasias artística y rítmica junto con el famoso "Aerobic Dance"; ambas modalidades gimnásticas requieren de unas condiciones físicas bastante exigentes, además de unos espacios y materiales muy concretos (Fernández et al., 2010; Liarte y Nonell, 1998).

A pesar de estos requerimientos, son ejercicios físicos que resultan muy atractivos para los pequeños y jóvenes de todas las edades, por la música, el baile, las relaciones con otras personas o el trabajo en equipo, entre otras muchas razones. Es por ello por lo que se sintió la necesidad de crear un nuevo deporte que incluyera todos los aspectos positivos de estas dos formas de gimnasia y no fuera tan restrictivo.

Así se institucionalizó y se comenzaron a hacer competiciones nacionales e incluso internacionales. Se crearon numerosas asociaciones y federaciones encargadas de controlar, desarrollar y fomentar este nuevo deporte, hasta convertirlo en disciplina oficial, siendo reconocida como Gimnasia Aeróbica (Ayán et al., 2013).

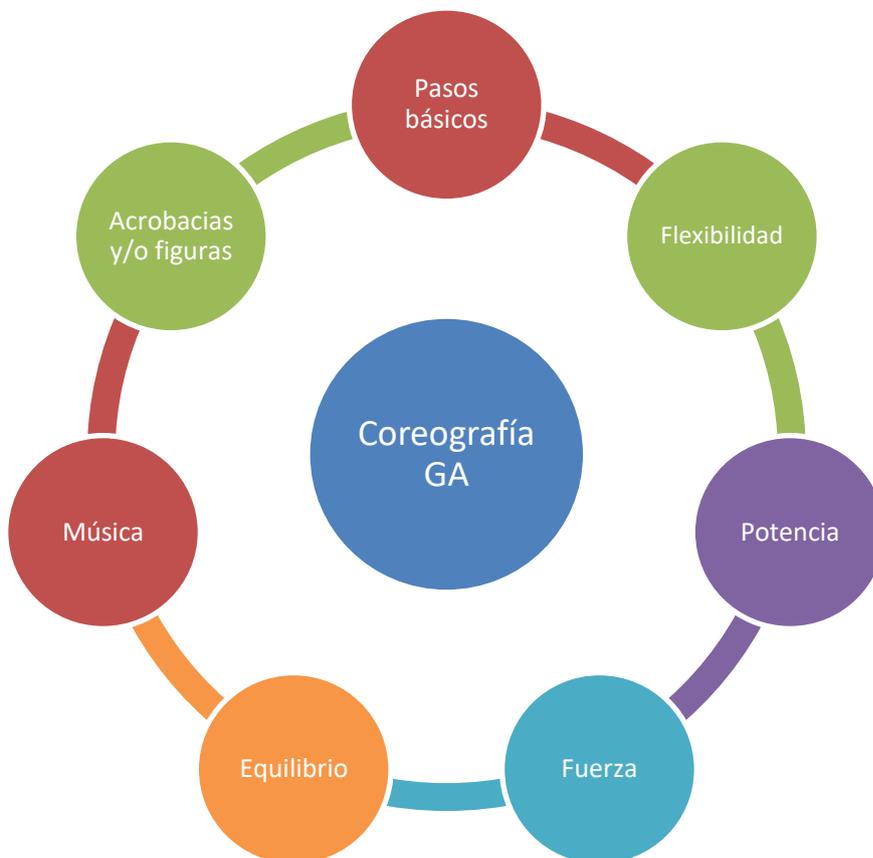
2.3.2. ¿En qué consiste?

La GA se caracteriza principalmente por la realización de ejercicios o movimientos de alta intensidad en un tiempo limitado. Esta modalidad gimnástica tiene como objetivo coreografiar o montar coreografías con una base musical en la que se combinan pasos básicos (Anexo III), con movimientos de flexibilidad, salto y fuerza, todo ello coordinando brazos y piernas con dinamismo e intensidad.

Dentro de una misma coreografía debe haber un número concreto de elementos obligatorios o dificultades, organizados en diferentes familias: flexibilidad, potencia, fuerza o equilibrio. Estos elementos determinarán las cualidades del o la gimnasta.

Además, toda coreografía debe tener una parte de suelo, otra coreográfica, donde se combinan pasos básicos, alguna acrobacia y unas figuras tanto en movimiento como estáticas.

Figura 5. Elementos obligatorios en una coreografía de GA.



Nota. Elaboración propia

Todos estos elementos se han de desarrollar haciendo un máximo uso del espacio posible, mediante transiciones entre los y las miembros del equipo, esto es, los y las gimnastas, bien de manera individual como en grupo, deben moverse en un espacio concreto, definido por unas normas internacionales que varían en función de la edad y el número de participantes. Las normas referentes al espacio aparecen en el Anexo IV.

Una parte fundamental de esta actividad deportiva, que la hace especial, es la musical. A través del ritmo, se incide en aspectos como la psicomotricidad, la expresión corporal, la adaptación a los estilos, la relación y organización del entorno por el movimiento, etc.

Por último, pero no por ello menos importante, debemos señalar que, para todo lo anteriormente expuesto, se usa exclusivamente el propio cuerpo, por lo que se aprende a sentirlo, valorarlo, cuidarlo y respetarlo.

Todo esto hace de la gimnasia, en concreto la aeróbica, un deporte que implica el desarrollo global e íntegro de la persona.

Teniendo en cuenta que una Escuela Inclusiva acoge y respeta las diferencias de todo el alumnado en y para el aprendizaje, además de la importancia de la Educación Física y deporte escolar en el desarrollo íntegro del alumnado y los elementos básicos de la gimnasia aeróbica como medio para alcanzar los objetivos del deporte escolar, además de los suyos propios, se ha creado el siguiente proyecto inclusivo,

3. Gimnasia para todos y todas

3.1. Contexto

Gimnasia para todos y todas se trata de un proyecto creado por un equipo perteneciente al club Biribildu, dedicado a la gimnasia rítmica y la gimnasia aeróbica, siendo esta última en la que se desarrolla el proyecto.

Hasta ahora, el club había abarcado todos los niveles de práctica deportiva: desde la iniciación hasta la competición. Sin embargo, no se había planteado la posibilidad de ampliar su ámbito de trabajo bajo un prisma de gimnasia inclusiva.

En el curso escolar 2019-20, surgió la inquietud por hacer llegar los beneficios de la gimnasia aeróbica a toda la población y, por ello, se empezó a dar forma a este proyecto inclusivo, *Gimnasia para todos y todas*. El objetivo inicial era llegar a un colectivo grande de personas, acogiendo también a aquellas que, por sus características, no tienen acceso a un deporte o actividad física acorde a sus gustos y habilidades. Existe fútbol, baloncesto, bádminton, atletismo... inclusivos, pero no existe una modalidad de gimnasia inclusiva.

La actividad deportiva que planteo se nutre, sobre todo, de objetivos y contenidos de la gimnasia aeróbica, pero también de expresión corporal y psicomotricidad. Es precisamente este carácter globalizador lo que la convierte en adaptable a cualquier persona.

3.2. Cronograma

Para desarrollar y poner en marcha este proyecto inclusivo hemos tenido que seguir un proceso. Este queda reflejado y brevemente explicado a continuación.

Figura 6. Cronograma.



Nota. Elaboración propia.

- **Planteamiento individual del proyecto y desarrollo teórico (marzo 2019).** El proyecto comenzó cuando se apuntó un niño con NEE a uno de mis entrenamientos de gimnasia aeróbica. Yo nunca me había visto en esa situación y no sabía cómo gestionarla, por lo que comencé a leer y a informarme sobre el tema y descubrí que no existía ningún documento o protocolo que hiciera referencia al tema. Desde la Federación Española de Gimnasia, a partir de ahora FEG, no se contemplaba la idea de que una persona con necesidades especiales

practicara esta modalidad de la gimnasia. Debido a esto, empecé a diseñar un proyecto que acogiera a todo tipo de niñas² con ganas de practicar gimnasia.

- **Propuesta a entrenadora Club Biribildu (11-04-19).** Una vez diseñado el borrador del proyecto inclusivo que quería llevar a cabo, se lo planteé a Ainhoa Sánchez, técnico deportivo del club de gimnasia al que pertenezco como gimnasta y entrenadora. En esta reunión, expliqué y argumenté la necesidad de llevar a cabo este proyecto. Ella estuvo de acuerdo con mi propuesta y admitió llevarla a cabo a partir del próximo curso escolar.
- **Desarrollo del proyecto; presentación y propuesta a colaboradoras (abril-mayo 2019).** Tras la anterior reunión, se desarrolló y plasmó por escrito en qué iba a consistir el proyecto, a quién iba a estar dirigido y cómo se iba a llevar a cabo, entre otros aspectos. Entonces surgió la idea de buscar colaboradores profesionales que nos apoyaran desde sus especialidades. Por diferentes motivos, yo conocía dos centros, Synapsis y Neufis (Anexo V), especializados en logopedia, psicopedagogía, psicología y neuropsicología, el primero y fisioterapia, el segundo. Se les propuso el proyecto y decidieron colaborar con nosotras.
- **Reunión con centros colaboradores (17-05-19).** Una vez creado el equipo de trabajo, nos reunimos para decidir qué iba a aportar cada miembro y así asignar tareas. Desde el Club Biribildu nos encargaríamos del aspecto deportivo, Synapsis sería el encargado de apoyar, tanto a los y las gimnastas como a las entrenadoras, pedagógica y psicológicamente, y Neufis se encargaría del aspecto fisioterapéutico.

En esta reunión nos sacamos unas fotografías para posteriormente publicar en las redes y darnos a conocer (Anexo VI).

- **Desarrollo del proyecto (mayo-junio 2019).** Tras la asignación de tareas, se planificó individual y grupalmente la puesta en marcha del proyecto.
- **Organización y preparación de Jornada de Puertas Abiertas (junio 2019, 04-06-19, 12-06-19 y 20-06-19).** Con el fin de dar a conocer este nuevo proyecto se nos ocurrió la idea de hacer una Jornada de Puertas Abiertas, en la que enseñaríamos ciertas actividades que trabajaríamos a lo largo del curso. Para ello hicimos varias reuniones en las que preparamos las sesiones: ejercicios y actividades, materiales, presentaciones, etc. Establecimos también una serie de

² A lo largo de este punto utilizaré el femenino para referirme a los y las gimnastas, ya que la mayoría son niñas.

objetivos a lograr durante las sesiones, entre ellos buscábamos la participación de todas las personas asistentes, atender, en la medida de lo posible, las necesidades de todas las participantes y, por supuesto, dar a conocer nuestro nuevo proyecto.

Para promocionar esta jornada de puertas abiertas, hicimos un panfleto informativo (Anexo VII) que colgamos en las redes sociales del club y de nuestros centros colaboradores, además de repartirlos físicamente en eventos deportivos como el festival de gimnasia de verano 2019.

- **Puesta en práctica de la Jornada de Puertas Abiertas. Presentación pública del proyecto (21-06-19 y 22-06-19).** Tras dos semanas de preparación, llevamos a cabo la Jornada de Puertas Abiertas en el Instituto público Los Herrán. La jornada constó de dos días, viernes y sábado, en los que mostramos a las familias interesadas una pequeña parte de nuestro proyecto. Además, acudieron nuestras colaboradoras para dar información sobre sus servicios.
- **Evaluación de la Jornada de Puertas Abiertas (22-06-19).** Una vez finalizada la jornada nos reunimos las entrenadoras para realizar una evaluación sobre la misma. Para ello, preparamos una rúbrica, en la que aparecían una serie de criterios para realizar la evaluación (Anexo VIII). En nuestra opinión, la jornada resultó más exitosa de lo que esperábamos.

La mayoría de familias que acudieron hicieron en el momento la inscripción para el siguiente curso escolar, además de felicitarnos por el trabajo realizado esos días. Por supuesto, había aspectos para mejorar o cambiar; pero ese también era uno de nuestros objetivos, acercarnos a las personas interesadas y conocer cuáles eran sus gustos e intereses.

- **Apertura de inscripción al proyecto Gimnasia Inclusiva (junio y julio 2019).** Después de las Puertas Abiertas, abrimos el plazo de inscripción de los y las gimnastas para el siguiente curso. Ofrecíamos la posibilidad de apuntarse en dos grupos diferentes: los martes y jueves en el centro cívico Hegoalde, y los miércoles y viernes en el centro cívico Zabalgana.
- **Preparación del proyecto para curso escolar (septiembre 2019).** Al comienzo del curso escolar 19-20 cerramos el plazo de inscripción para poder comenzar a preparar las sesiones. Contábamos con 14 personas en el grupo de Zabalgana y 12 en el de Hegoalde. Las entrenadoras responsables de estos entrenamientos

seríamos por un lado yo misma, como entrenadora principal, y Marta, también gimnasta y entrenadora del club, como entrenadora ayudante.

Las integrantes del equipo encargado del proyecto establecimos una serie de posibles objetivos a alcanzar durante el curso, aunque era una lista provisional, ya que hasta no conocer a las gimnastas en particular no podíamos establecer unos objetivos fijos.

- **Puesta en práctica del proyecto (08-10-19 y 09-10-19).** La primera semana de octubre fue la primera sesión. En ella conocimos a todos los niños y niñas apuntados a la actividad. Realizamos varios juegos y ejercicios para conocernos entre nosotros, mostrar en qué iba a consistir esta actividad y qué era la gimnasia aeróbica, y poder realizar un primer acercamiento a las y los gimnastas apuntados y a sus características específicas.

A partir de este momento, comenzamos con los entrenamientos, aprendiendo las unas de las otras, y dirigiéndolo hacia nuestros objetivos, personales y grupales, y hacia los fines de esta actividad.

Las entrenadoras hicimos un trabajo de observación y valoración individual, siguiendo una serie de criterios previamente establecidos (Anexo IX), para saber hacia dónde debíamos encaminar las sesiones, y así establecer unos objetivos más o menos estables para el resto del curso.

- **Evaluación permanente.** Después de cada sesión hacíamos una breve evaluación para valorar el desarrollo de estas, valorando las diferentes actividades y tareas motrices realizadas, los materiales empleados o la atención prestada a las gimnastas y a sus necesidades (Anexo X).

Utilizando la evaluación de las sesiones planificábamos las siguientes, estableciendo nuevos objetivos y restableciendo los que ya teníamos, adaptando cada ejercicio a las capacidades y posibilidades de las gimnastas.

3.3. Grupo

Durante este curso escolar 2019-2020, contamos con dos grupos para llevar a cabo el proyecto. Por un lado, el del centro cívico Hegoalde y, por otro, el del centro cívico Zabalgana. Ambos grupos están formados heterogéneamente en cuanto a edades y capacidades. Además, ambos siguen los mismos valores inclusivos y tienen como objetivo principal el acoger a todo tipo de personas, sean cuales sean sus capacidades y/o necesidades.



3.3.1. Hegoalde

Este es un grupo de 12 gimnastas, concretamente formado por 11 niñas y un niño, de entre 6 y 16 años. La mayoría proceden de Vitoria, pero cuatro de ellas son nacidas en Marruecos, haciendo que el grupo tenga riqueza y variedad cultural.

Además de la variedad multicultural hay niñas que presentan alguna barrera para desarrollar este deporte con normalidad. Entre ellas, hay una niña de 7 años con problemas de corazón y TDAH (trastorno de déficit de atención e hiperactividad). Otra, un año mayor, tiene dificultades en el lenguaje, diagnosticada de TEL (trastorno específico del lenguaje), por lo que la comunicación a veces resulta complicada. También uno de los gimnastas, de 16, tiene discapacidad intelectual.

La participación en este grupo en concreto está muy diferenciada, sobre todo, en lo que se refiere a la edad. Las pequeñas necesitan y solicitan más atención que las mayores, sin embargo, a la hora de realizar cualquier tipo de actividad o ejercicio, se muestran bastante más dispuestas que las de mayor edad. Debo destacar que es un grupo que está bastante unido y las gimnastas se complementan unas a otras. Ellas mismas ajustan el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en protagonistas del propio proceso, haciendo que los entrenamientos sean en experiencias significativas, motivadoras y gratificantes.

Como he mencionado, la gimnasia aeróbica consiste, fundamentalmente, en la creación y ejecución de coreografías, en las que se combinan todos los elementos básicos de esta modalidad gimnástica. Así pues, para realizar estas coreografías dividimos a las gimnastas en grupos más o menos heterogéneos, ya que nos guiábamos un poco por la edad de cada una. De esta forma, en el grupo de Hegoalde, dividimos a las niñas en dos subgrupos, cada uno compuesto por 6 gimnastas.

3.3.2. Zabalgana

En este grupo hemos contado durante todo el curso con 13 gimnastas, de entre 6 y 14 años, de las cuales 5 tienen algún tipo de barreras para el aprendizaje. En un principio iban a ser 14 en total, sin embargo, una de ellas después de completar el primer trimestre decidió abandonar la actividad. Esto se debió a que tenía unas necesidades a las que no podíamos atender, por falta de recursos materiales y personales.

Tres de las gimnastas del grupo, dos de 14 años y otra de 12, tienen Síndrome de Down. Otra de las gimnastas presenta un asma agudo crónico, que muchas veces le impide realizar la actividad con normalidad. Y la última gimnasta tiene dificultades motoras debido a una operación de cadera que limita sus movimientos.

A diferencia del otro grupo, las gimnastas son algo más dependientes de la figura de la entrenadora en lo que a ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere. Demandan más nuestra atención para la ejecución de las actividades, dejando poco espacio a su iniciativa.

En cuanto a la distribución de las gimnastas para la realización de las coreografías, en este grupo creamos tres subgrupos: una pareja, un grupo de 5 y otro grupo de 6.

3.4. Objetivos

Para el desarrollo de la actividad, el equipo encargado del proyecto estableció unos objetivos grupales a alcanzar, los mismos para ambos grupos, que son los que dan coherencia y validez al trabajo.

En primer lugar, marcamos unos objetivos a largo plazo, para dar consistencia al proyecto en general y determinar los pasos a seguir, pasos que se reflejan en los objetivos planteados a corto plazo.

Los objetivos a largo plazo son más generales que los establecidos para alcanzar a corto plazo, ya que están orientados hacia el tipo de gimnastas que queremos formar: exigentes y comprometidas consigo mismas y con el grupo, responsables, creativas y constantes.

Objetivos a largo plazo:

- Explorar y experimentar a través del baile, la expresión corporal y la gimnasia aeróbica.
- Sincronizar los movimientos individuales con estructuras rítmicas sencillas y el movimiento de otras gimnastas.
- Inventar elementos relacionados con el baile o la gimnasia aeróbica, desarrollando así la capacidad creativa e imaginativa.
- Llegar a un nivel de auto exigencia acorde con las posibilidades de cada una.
- Respetar las normas, materiales, espacios y compañeras.
- Desarrollar hábitos de trabajo, esfuerzo y responsabilidad individual y grupal.
- Conocer y valorar su cuerpo.



- Mejorar la confianza en uno mismo, así como la iniciativa personal y la participación.
- Desarrollar las capacidades afectivas personales y en las relaciones con el grupo.

Posteriormente, determinamos los objetivos a corto plazo, aquellos orientados a la actividad en concreto. Se establecen a partir de las características de este deporte y de las normas que lo rigen.

Objetivos a corto plazo:

- Coordinar las extremidades inferiores con las superiores.
- Trabajar habilidades básicas de suelo (acrobacias).
- Trabajar habilidades grupales como figuras, pirámides y contenidos generales.
- Trabajar las capacidades físicas de este deporte: flexibilidad, equilibrio, fuerza y potencia.
- Lograr una sincronización de los movimientos de las extremidades (inferiores y superiores) junto con los desplazamientos espaciales.
- Seguir el ritmo de la música y lograr una sincronización de los movimientos de las extremidades (inferiores y superiores) junto con los desplazamientos espaciales.
- Lograr una sincronización con el grupo, la música y los movimientos (corporales y espaciales).
- Trabajar la técnica coreográfica³.

Dada la complejidad de estos objetivos a corto plazo se hace necesario desglosarlos por fases correspondiendo a cada uno de los trimestres (Anexo XI).

Estos son los objetivos generales que establecimos al comienzo del curso. Sin embargo, dado el carácter de continuidad del proyecto, a medida que las sesiones avanzaban los íbamos adaptando modificando, dependiendo de cómo evolucionara cada grupo y/o cada gimnasta en concreto.

³ La técnica coreográfica consiste en trabajar la coreografía por partes. Primeramente, por cuartos, después por mitades y, finalmente, se realiza la coreografía en su totalidad. Para seguir esta forma de trabajo es necesario tener cierta base y dominio de la coreografía en cuestión.



3.5. Metodología

Para el desarrollo del proyecto se han tomado como base diferentes metodologías, que han marcado el camino a seguir y nuestra forma de trabajo, siendo el principal objetivo de estas la inclusión de todas las personas. Además, se han tenido en cuenta diferentes estrategias y técnicas inclusivas, para definir las actividades propuestas.

A continuación, concretaré, parte por parte, qué estrategias y actividades hemos trabajado, teniendo siempre en cuenta que todas las partes están directamente relacionadas por su carácter inclusivo.

3.5.1. Estrategias inclusivas

Con el fin de alcanzar los objetivos establecidos, desde el club Biribildu, además de nuestros propios recursos materiales y personales, hemos contado con profesionales del ámbito de la psicología, la pedagogía, la logopedia y la fisioterapia, para crear un equipo de trabajo que estudie y analice cada caso y cada proceso de ajuste razonable, para lograr una gimnasia realmente inclusiva.

Estas profesionales pertenecen a dos centros privados especializados en estos ámbitos. Por un lado, Synapsis, que ofrece sus conocimientos y experiencia en la pedagogía, logopedia y psicología. Y, por otro lado, Neufis, ofreciendo el servicio de fisioterapia. En el Anexo V aparece explicada detalladamente la función de cada uno de estos centros y la visión que tienen respecto a la educación inclusiva, en general, y a la gimnasia inclusiva, en particular.

Además de esto, hemos tenido en cuenta las estrategias para la inclusión que propone Ríos (2009), optamos por seguir las siguientes.

Por un lado, la metodología de **trabajo o aprendizaje cooperativo**. En esta metodología prima el trabajo en equipo, ya que cada miembro del grupo tiene su propio rol y es necesaria la participación de todos los miembros para la consecución de los objetivos propuestos. Además, esta metodología permite observar directamente a las gimnastas, para realizar una evaluación, tanto personal como grupal, continuada y así ir ajustando el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades individuales y grupales.

Asimismo, las primeras semanas del curso se establecieron una serie de **rutinas** y formas de trabajo que seguiríamos en la mayoría de las sesiones, para que las gimnastas pudieran trabajar de manera independiente y fomentáramos así valores como la responsabilidad, constancia y perseverancia.

Básicamente y para este curso en concreto, estas **rutinas** se concretan en dos:

- Una para el entrenamiento en general, que consiste en completar una ficha en la que aparecen escritos aquellos ejercicios que tienen que trabajar en todas las sesiones (Anexo XII). Al ir haciendo las tareas que aparecen en la ficha, rellenan cada casilla con una pegatina. Cada grupo tiene su ficha propia.
- Otra, que entra dentro de la anterior, dedicada al calentamiento. Con ella, las gimnastas tienen que realizar una serie de ejercicios de flexibilidad al ritmo de una música concreta.

Para nosotras, las entrenadoras, la actitud de nuestras gimnastas en los entrenamientos, hacia la actividad, sus compañeras y hacia ellas mismas, es de gran importancia. Creemos que, si las gimnastas tienen una actitud activa, favorecen el bienestar personal y grupal, además de su propia motivación. Por ello, hemos insistido mucho en los **roles** que asumía cada una.

Mediante la rutina de las fichas trabajamos diferentes roles entre las gimnastas de cada grupo. Estos roles, previamente acordados y establecidos entre todas, tenían que ir rotando día a día para que cada una asumiera diferentes responsabilidades. Entre ellos estaban “la que lee lo que hay que hacer”, “la que apunta en la ficha”, “la que dirige” o “la responsable”, entre otros.

Aparte de esta serie de rutinas y roles que hemos ido trabajando, la gimnasia aeróbica en sí misma fomenta el trabajo cooperativo, ya que en las coreografías de grupo es preciso trabajar en equipo para lograr los objetivos establecidos.

Por otro lado, se ha trabajado otra de las estrategias propuestas por Ríos (2009): la **enseñanza multinivel y la adaptación de la tarea**. Como menciona la autora, es necesario hacer un análisis previo de las necesidades de cada una para plantear y ajustar las tareas grupales. Para realizar estos ajustes hay que centrarse en cada persona, en sus habilidades y capacidades para desarrollarlas al máximo, fomentando sus potencialidades y compensando las posibles necesidades.

De esta forma, hemos ido adaptando y ajustando cada tarea motriz, teniendo como uno de nuestros objetivos principales la mejora del rendimiento motor de cada persona (Hernández et al., 2018).

Para el ajuste de cada actividad se han tenido en cuenta las capacidades físicas de cada gimnasta, además de sus capacidades cognitivas. Además, siguiendo una de las recomendaciones de Hernández et al. (2018), se ha intentado relacionar cada tarea



motriz con el desarrollo de las habilidades sociales, trabajando así el sentimiento de pertenencia al grupo, la aceptación o la participación.

Por ello, hemos trabajado mediante diferentes circuitos todos los elementos básicos que una coreografía de gimnasia aeróbica debe tener, mencionados en la página 26. En ellos se planteaban unos objetivos base, conocidos por todas, que tenían que alcanzar a través de los diferentes ejercicios y materiales. La dificultad de los ejercicios propuestos era variada y alternativa, para que aquellas que tenían más dificultades no se frustraran y fueran mejorando poco a poco, y para que aquellas que alcanzaban fácilmente los objetivos propuestos pudieran seguir mejorando sin estancarse.

Con el objetivo de facilitar la elección de los diferentes niveles a ofrecer en cada actividad y de seguir siempre el mismo criterio, hemos usado como referencia la tabla de Hernández et al. (2018, pp. 60 y 62) para analizar el nivel de complejidad de los movimientos y actividades, teniendo en cuenta la perspectiva física⁴ (adelante-superficie) y biomecánica⁵ (un apoyo-disposición de segmentos).

⁴ Aquella que tiene en cuenta que los movimientos de un individuo se ven influenciados por la presencia de la gravedad y son realizados en un espacio tridimensional (Hernández et al., 2018).

⁵ Viene determinada por los diferentes factores físicos que influyen en cada actividad, como pueden ser el equilibrio, el principio de inercia o las fuerzas centrífugas (Hernández et al., 2018).



Tabla 1. Nivel de complejidad de movimientos y actividades.

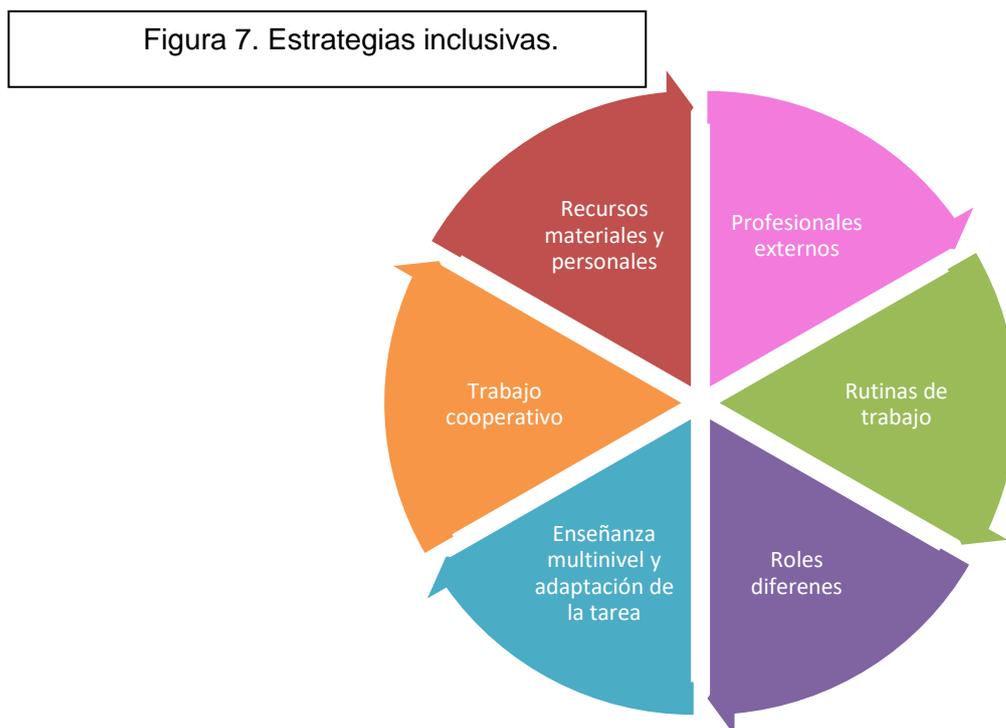
Elementos de análisis	Más complejidad	Menos complejidad
Adelante		X
Atrás	X	
Izquierda o derecha predominante		X
Izquierda o derecha no predominante	X	
Abajo	X	
Arriba	X	
Combinaciones	X	
Base de sustentación	Pequeña	Grande
Fuerzas externas y/o gravitatorias	Más	Menos
Superficie	Variable	Constante
Un apoyo	X	
Dos apoyos		X
Tres apoyos		X
Múltiples apoyos	X	
Centro de gravedad	Alto	Bajo
Peso corporal	Mayor	Menor
Disposición de segmentos	Muchos segmentos	Pocos segmentos

Nota. Tomado de Hernández et al. (2018, pp. 60 y 62).

Además, estos circuitos estaban pensados para hacerlos por parejas para que se ayudaran unas a otras, si fuera necesario. Cabe mencionar que nosotras ofrecíamos nuestra ayuda en caso de creerlo necesario, acercándonos a las parejas y dando la mano a la gimnasta que lo necesitara, sirviéndoles de base al hacer algún tipo de figura o incluso haciendo los ejercicios con ellas. Aun así, preferíamos que ellas mismas gestionaran las situaciones un poco más difíciles y que se ayudaran unas a otras sin necesitar nuestra ayuda, para fomentar valores como la iniciativa, superación y constancia.

De esta forma, nosotras observábamos y analizábamos la ejecución de los ejercicios propuestos para poder ajustar el tipo de actividad, tiempo dedicado a ella, incluso las parejas de trabajo, para conseguir un resultado cada vez más satisfactorio.

En resumen, las estrategias que hemos utilizado con el fin de hacer esta actividad inclusiva son las siguientes:



Nota. Elaboración propia.



3.5.2. Actividades

3.5.2.1. *Entrenamientos*

En los entrenamientos hemos llevado a cabo una gran cantidad de actividades, juegos y dinámicas para alcanzar los objetivos establecidos. Aun siendo todas ellas bastante similares para ambos grupos, cada una estaba especialmente adaptada a cada grupo en concreto, teniendo en cuenta las edades, capacidades, puntos a mejorar e, incluso, gustos de cada uno.

Todas las actividades planteadas se han decidido y realizado desde la perspectiva de la inclusión, atendiendo, además, la capacidad antes que la discapacidad. Por supuesto, se han tomado los objetivos establecidos, sobre todo los objetivos a corto plazo, para planificar y plantear las diferentes actividades.

Para trabajar el objetivo de coordinar las extremidades inferiores con las superiores se han realizado ejercicios de repetición de pasos básicos simples, de secuencias de pasos y demás, tanto individual como grupalmente. Además, para lograr el objetivo de seguir el ritmo musical, estos ejercicios se han trabajado con diferentes músicas, elegidas por las entrenadoras o por ellas mismas.

Con la intención de trabajar estos objetivos y añadirle el fomento de la creatividad y la imaginación se han establecido momentos para que las gimnastas creen sus propias secuencias, movimientos o coreografías.

También se han propuesto diferentes juegos y actividades para mejorar los desplazamientos espaciales, entre ellos circuitos con zigzags, ejercicios para realizar movimientos en espacios reducidos o más amplios o ejercicios para cambiar de plano. Junto con esto, se han ido trabajando diferentes juegos en los que modificábamos los espacios y la forma en la que desplazarse por ellos, alternando movimientos como pasos básicos, volteretas, pasadas o saltos. Algún ejemplo de estos juegos puede ser el *Come cocos* o *Piedra-papel-tijera*.

Y para superar el objetivo de lograr una sincronización con el grupo, la música y los movimientos (corporales y espaciales), se han ido combinando los diferentes ejercicios y juegos mencionados, aumentando la complejidad y añadiendo variables.

En lo que se refiere a la ejecución de las coreografías o técnica coreográfica, se ha trabajado de diferentes maneras. Por un lado, y fomentando la responsabilidad y la constancia, se ha dejado que las niñas tengan su tiempo y espacio para trabajar sus coreografías como ellas consideraran conveniente, siempre siguiendo unas pautas



marcadas por las entrenadoras. Por otro lado, se han establecido ciertas rutinas (punto 3.5.1, páginas 35-36) para seguir trabajando estas coreografías y todos sus elementos. Y, finalmente en lo que a este punto respecta, se han realizado pequeñas “exhibiciones” en los propios entrenamientos, en las que las gimnastas enseñaban a sus compañeras y entrenadoras sus avances y mejoras en las coreografías.

Para trabajar las habilidades básicas de suelo y las habilidades grupales se han utilizado, sobre todo, actividades por parejas o tríos para que las gimnastas se ayuden entre ellas, utilizando además materiales para asegurar su protección física, como colchonetas. También se han utilizado materiales como camas elásticas, trampolines y plintos para ayudar a la consecución de estos objetivos.

Finalmente, para trabajar las capacidades físicas de la gimnasia aeróbica se han empleado actividades y ejercicios dirigidos, enseñando técnicas y trucos para realizar los diferentes elementos adecuadamente. Además se han realizado variados circuitos y ejercicios específicos orientados a cada capacidad, por ejemplo, trabajar la flexibilidad sobre bancos, hacer una serie de flexiones o varias repeticiones de un salto en concreto.

Estas actividades quedan reflejadas en diferentes fotografías que se añaden en el Anexo XIII.

3.5.2.2. *Fuera de los entrenamientos*

Además de los entrenamientos, a lo largo del curso hemos participado de manera voluntaria en actividades externas, como concentraciones, exhibiciones o competiciones⁶, entre otras. En ellas las gimnastas de los diferentes clubes y entidades muestran al público y otras gimnastas los ejercicios y coreografías que han estado trabajando.

Estas actividades son una muy buena oportunidad para conocer gente nueva y aprender de ella, además de trabajar valores deportivos como la superación, el esfuerzo, el trabajo en equipo, el autocontrol o la ilusión, entre muchos otros.

Sin embargo, actividades como competiciones, exhibiciones o concentraciones no son el objetivo de este proyecto, por lo que la elección de acudir o no a todas las actividades fuera de los entrenamientos ha recaído en las propias gimnastas y, por

⁶ Para participar en las exhibiciones y competiciones se solicitó a la Federación Alavesa de Gimnasia que realizara una pequeña excepción a la hora de aplicar la normativa para valorar las distintas coreografías. Normalmente las gimnastas están agrupadas en función de su edad, además de otras variables como sus condiciones o capacidades. Sin embargo, en los grupos de gimnasia inclusiva, se atiende a las posibilidades y capacidades de nuestras gimnastas, sin tener en cuenta el criterio de la edad. Así, una niña será capaz de hacer un elemento concreto con 7 años y otra lo será con 14.



supuesto, en sus familiares. Estas actividades “extras” son totalmente opcionales y complementarias a la actividad en sí misma, por lo que son las niñas las que deben decidir si quieren acudir o no.

Las actividades a las que desde el proyecto *Gimnasia para todos y todas* hemos acudido durante este curso 2019-20 aparecen reflejadas en el Anexo XIV.

3.6. Reflexión sobre el proyecto Gimnasia para todos y todas

Finalizando este punto, realizaré una breve conclusión del desarrollo global del proyecto durante este curso escolar, sirviendo como reflexión sobre mi práctica como entrenadora y sobre el planteamiento y programación de este proyecto de gimnasia inclusiva. Además, esta reflexión será útil a la hora de plantear el próximo curso, teniendo en cuenta los puntos fuertes que hayamos tenido y superando los puntos débiles.

Durante la puesta en práctica del proyecto, me he dado cuenta que no es una tarea difícil la de crear una actividad o un espacio inclusivo, donde todos y todas se sientan igualmente partícipes, con las mismas posibilidades de aprendizaje, expresión y creación. La clave se haya en encontrar y ofrecer una educación para todos y todas, centrada en las posibilidades individuales antes que en las dificultades.

Este ha sido el primer año en el que hemos puesto en marcha este proyecto inclusivo y nos servirá de base y, por supuesto, de aprendizaje, para desarrollarlo a lo largo de los siguientes cursos escolares. Además, nuestra intención es ir más allá y proponer esta actividad inclusiva a nivel nacional, desde la real Federación Española de Gimnasia. Para ello, realizaremos los ajustes y modificaciones necesarias en la normativa nacional que rige la Gimnasia Aeróbica, con el objetivo de acoger a un mayor número de personas, independientemente de sus capacidades, en esta modalidad gimnástica.

Por último, una vez conocidos los aspectos más importantes del proyecto *Gimnasia para todos y todas*, entre ellos la necesidad de conocer a cada gimnasta y a sus características personales para ajustar la actividad a todas las necesidades que pueda haber o la importancia de encontrar metodologías flexibles para adaptarnos al proceso individual de cada uno/a, veo conveniente ofrecer una serie de pautas para poder llevar a cabo diferentes actividades deportivas que se rijan por los valores de una Educación Inclusiva.

4. Pautas básicas para desarrollar actividades deportivas inclusivas

Partiendo del concepto de inclusión, esto es, el alumnado interactúa por igual, con igualdad de oportunidades, siendo estas flexibles, abiertas, accesibles y adaptadas a cada miembro del grupo o, según Parrilla (2008, citado por Hernández et al., 2018) que afirma que, para que se dé una situación inclusiva de calidad, es imprescindible el trabajo en equipo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa las pautas para el desarrollo de una actividad física inclusiva son las siguientes:

- Hacer una valoración de las posibilidades de cada persona, teniendo en cuenta los siguientes ámbitos: motor, cognitivo, social y afectivo. Es preciso priorizar las posibilidades antes que las dificultades.
- Una vez hechas estas valoraciones ajustar cada actividad a cada persona.
- Seleccionar metodologías flexibles. Ofrecer diferentes formas de hacer una misma actividad.
- Utilizar materiales manipulativos, que estén al alcance de todos y todas las participantes.
- Utilizar diferentes recursos, acordes a las posibilidades y barreras de cada uno y una.
- Desarrollar la actividad en espacios abiertos y seguros, sin barreras.
- Tener una formación profesional constante.
- Trabajar de manera coordinada con otros profesionales.

4.1. Pautas para desarrollar una gimnasia aeróbica inclusiva

Una vez identificadas las pautas generales para el desarrollo de cualquier actividad física inclusiva, las pautas a seguir en el desarrollo de una gimnasia aeróbica inclusiva son las siguientes:

- Lo primordial sería modificar o ajustar la normativa que rige esta disciplina deportiva, haciéndola más flexible y menos exigente, para poder desarrollar esta modalidad de forma verdaderamente inclusiva.



- Crear grupos heterogéneos, superando las agrupaciones en función de la edad o de las capacidades físicas.
- Restablecer el objetivo final de competición por otros objetivos menos restrictivos y más colaborativos.
- Ajustar los ejercicios y coreografías en función de las posibilidades de los y las gimnastas.

5. Conclusiones

Estas conclusiones incluyen una valoración y evaluación del proyecto *Gimnasia para todos y todas*. Además, se ofrece una evaluación personal en cuanto al desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado, teniendo en cuenta aspectos como la elección del tema, objetivos planteados, planificación y desarrollo.

5.1. Proyecto Gimnasia para todos y todas

Para empezar, hay que señalar la dificultad que crear un **proyecto nuevo** conlleva. Esto implica una definición lo más exhaustiva posible de lo que se pretende conseguir con el proyecto. Siendo algo totalmente nuevo necesita un reajuste continuo de todos sus elementos, para lo cual es imprescindible una evaluación continua realizada con reuniones con padres y madres, reuniones dentro del club, con la federación, con las profesionales externas, etc., además, por supuesto, de las valoraciones realizadas por las propias gimnastas.

Con todo ello, he de mencionar que hemos tenido ciertos **puntos débiles** que debemos tener en cuenta para tratar de mejorarlos de cara al curso que viene. En primer lugar, en el grupo de Zabalgana tuvimos una niña con unas necesidades a las que no podíamos atender como necesitaba, bien por nuestro nivel de preparación, como por los recursos, personales y materiales, de los que disponíamos. Este es un punto importante a mejorar, ya que nos recuerda la necesidad de tener una buena formación profesional para trabajar en este tipo de proyectos.

Otro punto a mejorar es el concepto de gimnasia que tiene la sociedad de hoy en día, siendo una disciplina con una exigencia muy alta en cuanto a las condiciones y capacidades de las gimnastas. Además, la normativa por la que se rige esta modalidad es estable y ofrece pocas posibilidades de cambio, resultando esta una dificultad añadida.

Añado también como punto débil el número de reuniones con el equipo de profesionales del proyecto, ya que creo que no han sido las suficientes. De cara al curso que viene sería conveniente realizar más reuniones entre nosotras para comentar la evolución de cada gimnasta y diseñar diferentes estrategias acordes a lo que cada gimnasta en particular y cada grupo en general necesite.

Finalizando con los puntos débiles, en mi opinión, deberíamos dar más salida a este proyecto, con el fin de llegar a más personas y que cada vez haya más gente que pueda disfrutar de esta actividad y se sienta de verdad participe en un grupo.

En lo que se refiere a los **puntos fuertes** del proyecto, creo que para haber sido el primer año de puesta en práctica del proyecto ha ido, en términos generales, bastante bien. Por un lado, hemos sabido ajustar las sesiones y actividades a las niñas y a sus necesidades, incidiendo en la mejora de su desarrollo físico, psíquico, emocional y social.

Por otro lado, creo que hemos logrado mostrar una visión completamente diferente a la que hasta ahora existía de la Gimnasia Aeróbica, demostrando que no está únicamente dirigida a niñas con ciertas capacidades y condiciones, sino que cualquier persona, niños o niñas, independientemente de cuáles sean sus características físicas, pueden practicar este deporte y beneficiarse de sus ventajas.

Para finalizar, cabe mencionar que tanto los puntos fuertes como los débiles son útiles para aprender de nuestro trabajo y seguir aprendiendo y mejorándolo. Y, subrayar, que el propio hecho de ser un proyecto nuevo, que parte de una hoja en blanco, se encuentra su punto débil, por la dificultad que entraña, pero también su punto fuerte, por todas las posibilidades que ofrece.

5.1.1. Autocrítica

La creación y puesta en práctica de este proyecto me ha resultado muy útil para comprobar que esto es a lo que quiero dedicar mi vida profesional. Considero que ha sido un proceso para poder aplicar de manera práctica todos los conceptos teóricos trabajados hasta ahora en la universidad. De esta forma me he dado cuenta de qué conceptos, metodologías o formas de trabajo van más acordes con mi manera de entender la educación.

Particularmente, puedo señalar que me he encontrado muy a gusto a lo largo de todo el proceso, tanto durante su creación y planificación como durante su puesta en práctica. Creo que hemos creado un buen equipo, trabajando colaborativamente y dando lo mejor de nosotras, aunque todavía queda mucho camino por recorrer. Todo esto ha

hecho que hayamos podido acercarnos a las gimnastas, conociéndoles a ellas y a sus características personales, buscando así la mejor manera de adaptarnos a su desarrollo.

Para concluir, lo que más valoro de este trabajo ha sido el desarrollo y mejora de mi capacidad de adaptación a las diferentes situaciones o personas, cualidad que voy a necesitar el resto de mi carrera profesional y de mi vida.

Todo el proyecto me ha aportado diferentes aprendizajes y estoy satisfecha con todo lo que he podido aprender.

5.2. Evaluación personal

En cuanto a la creación del TFG, haré mi evaluación personal centrándome en los criterios establecidos por la guía de la asignatura: elección del tema, objetivos planteados, planificación y desarrollo.

5.2.1. Elección del tema

Antes de comenzar con el trabajo, elegí el tema que a mí me gustaría abordar: la gimnasia inclusiva. Una vez elegido, busqué aquellos y aquellas tutoras de TFG, estudiando los posibles temas que ofrecían, y, como ninguno se acercaba al que a mí me interesaba, me guíé en función del profesorado. Así pues, al tratarse de inclusión, decidí plantearle mi TFG a la profesora de Bases de la Escuela Inclusiva de la Universidad, puesto que supuse que, ella mejor que nadie, podría ayudarme con el tema.

Gracias a la elección de este tema y gracias a mi tutora, creo que he ampliado con bastante profundidad el concepto de inclusión y de educación inclusiva que, durante estos cuatro años de carrera, he ido aprendiendo. He estudiado su recorrido y evolución a lo largo de la historia, además de profundizar en el significado de inclusión. Gracias a la práctica, he experimentado diferentes formas de trabajar, siguiendo los parámetros inclusivos, para acercarme y ajustarme en la mayor medida posible a todas las gimnastas.

5.2.2. Objetivos planteados

El principal objetivo de este trabajo y de la puesta en práctica del proyecto inclusivo era ofrecer, a través de la Gimnasia Aeróbica, un espacio que acogiera a un colectivo grande de personas, superando y eliminando las posibles barreras que pudieran existir. Para alcanzar este objetivo ha sido necesario un proceso continuo de cambios y ajustes, de tal forma que se diera respuesta a todas y cada una de las necesidades que pudieran ir surgiendo. Además, utilizar metodologías flexibles nos ha ayudado a acercarnos a nuestras gimnastas y así adaptar cada actividad, cada entrenamiento a cada una de ellas.

Por todo ello, puedo concluir que se ha alcanzado satisfactoriamente el objetivo principal que planteamos al comienzo del curso. No obstante, siempre hay cosas por mejorar o aprender.

5.2.3. Planificación

En cuanto a la planificación y gestión del tiempo para el desarrollo de este TFG, he de mencionar que, al salirme de los temas propuestos por la tutora responsable, me he podido organizar conforme a mis propias necesidades. Por diferentes motivos, no he acudido a demasiadas tutorías para revisar mi evolución en el trabajo. Este hecho ha ocasionado que en ciertos momentos me encontrara un tanto perdida a la hora de avanzar con el escrito, puesto que no sabía qué puntos era conveniente tratar o qué información debía añadir.

En un primer momento, mi intención, a principio de curso, era presentar el trabajo en febrero, sin embargo, me resultó imposible coordinar mi vida laboral y mi vida como gimnasta con mi proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no tuve otro remedio que posponer la entrega del TFG a junio.

Pese a los meses de retraso de mi planificación inicial, creo que haberlo pospuesto me ha ayudado a profundizar más en el tema, obteniendo un aprendizaje más significativo y dedicándole el tiempo necesario al desarrollo del trabajo.

5.2.4. Desarrollo

Con respecto al desarrollo del trabajo, he de mencionar que ha supuesto un reto para mí. En primer lugar, porque, a lo largo de la carrera, la mayoría de trabajos que hemos realizado los hemos hecho de manera grupal y trabajar en equipo normalmente es más sencillo que hacerlo de forma individual. Además, una de mis dificultades ha sido plasmar por escrito tanto la teoría que podía ir recopilando, como mi forma de trabajar con las niñas. En la práctica no suelo tener dificultades para realizar o llevar a cabo mis metodologías y formas de trabajo, pero me resulta bastante costoso transcribirlo. Este ha sido otro de los motivos por el que he tardado más de lo que pensaba en completar el trabajo.

Me gustaría añadir que ha sido un trabajo bastante completo y con resultados satisfactorios, tanto para el equipo de profesionales como para las gimnastas y sus familias. Quisiera además remarcar la importancia que tiene la formación continua para poder desarrollar cualquier actividad educativa ajustada al proceso de todos los miembros participantes.



Por último, he de añadir que mi intención es continuar con el proyecto *Gimnasia para todos y todas* en los próximos cursos y desarrollar diferentes trabajos de investigación relacionados con la inclusión, para poder seguir creando herramientas, estrategias y metodologías, mejorando mi forma de enseñar y acercándome y ajustándome a un mayor número de personas.

6. Bibliografía

Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770762>

Asún, S., Burillo, M. P., Cañada, M. V., González, R. A., Navarro, J.L. y Sancho, M. (2003). *Educación Física adaptada para primaria*. Barcelona: INDE Publicaciones

Ayán, C., Ferrer, S. y Varela, V. (2013). *Sports Aerobics. Introducción a la Gimnasia Aeróbica*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva S.L.

Ballón, C. y Gamboa, R. (2008). El hombre y la actividad física. *Revista peruana de Cardiología*, 34(2), 122-128.

Bellver, A. y Belso, M.L. (2013). *Inclusión e integración: 10 diferencias*. Valencia: Doble Equipo. Recuperado de <https://www.dobleequipovalencia.com/equipo/>

Boletín Oficial del País Vasco, BOPV (2015). *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*.

Cano, R., García, N., Parrilla, A., Paula, I., Sánchez, E. y Susinos, T. (2003). *Bases pedagógicas de la educación especial: Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

Diputación Foral de Álava (2019). *Deporte escolar*. Vitoria-Gasteiz. Recuperado de <https://web.araba.eus/es/deporte-escolar>

Etxabe, E., López-Vélez, A.L. y Soria, L. (2018). *Escuela Inclusiva. Únete al reto*. Bilbao: FEVAS, Plena Inclusión Euskadi. Recuperado de https://fevas.org/?wpfb_dl=146

Federación Internacional de Gimnasia. (2017). *Código de puntuación 2017-2020*.

Fernández, P. (2013). *Evolución de la legislación educativa española en cuanto a la Atención a la Diversidad*. Santander: Fundación CADAH.

Fernández, I., López, B. y Morales, S. (2010). *Manual de aeróbic y step* (2ª ed.). Badalona: Editorial Paidotribo.

Fernández, J. M., Pintor, P., Hernández, A. J. y Hernández, A. (2009). *Hacia una educación física inclusiva: Análisis de la intervención docente y su efecto en la inclusión*



del alumnado con discapacidad motriz, en su autoconcepto y en las expectativas del grupo-clase. *Acción motriz*, 2, 17-27.

FEVAS. (2010). *Guía de materiales para la inclusión educativa: discapacidad intelectual y del desarrollo*. Recuperado de https://fevas.org/?wpfb_dl=35

FEVAS, Plena Inclusión Euskadi. (2018). *Accesibilidad cognitiva: únete al reto. Por una educación inclusiva, por el derecho del alumnado a comprender el entorno y acceder a los aprendizajes*. Bilbao: FEVAS, Plena Inclusión Euskadi. Recuperado de <http://fevas.org/wp-content/uploads/2018/01/Accesibilidad-cognitiva.-%C3%A9Anete-al-reto.pdf>

Gobierno vasco. (2014). *Heziberri 2020. Marco del Modelo Educativo Pedagógico*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno vasco.

González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8,44-62.

González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del Modelo del Déficit al Modelo de la Escuela Inclusiva. En M.R. Berruezo y S. Conejero (Eds), *El largo camino hacia una educación inclusiva* (pp. 429 – 440). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Hernández, M. (s.f.). *La evolución de la educación especial en Europa las últimas décadas: de la institucionalización y del modelo clínico a la normalización de servicios y al modelo pedagógico*. Madrid: CEDE.

Hernández, F. J., Bofill, A. y Niort, J. (2018). *Inclusión en Educación Física. Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes* (2ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones

Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E. y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables; ¿están asociados a la práctica del ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185 – 202.

Liarte, T. y Nonell, R. (1998). *Diver-fit. Aeróbic y fitness para niños y adolescentes*. Barcelona: INDE Publicaciones

López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua /Servicio Editorial. ISBN: 978-84-9082-842-7.

Mas, O., Olmos, P. y Sanahuja, J. M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(5), 71-90.

Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *La educación y el proceso autonómico*, 1227. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1271/19/0>

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2019). *Beneficios de la actividad física. Actividad Física y Salud. Guía para padres y madres*. Recuperado de <https://www.msbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/beneficios.htm>

Moreno, J. A., Cervelló, E., y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.

Organización Mundial de la Salud, (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Recuperado de <https://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/es/>

Orcasitas, J. R., (2005). 20 años de integración escolar en el País Vasco. Haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En Gobierno Vasco (ed.), *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (pp. 37- 9). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de la Educación Primaria*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Barcelona.

Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación Física en España: análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la educación física y el deporte*, 9, 83-114.

Rodríguez, A. M. (2015). *Respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de los resultados obtenidos por las Comunidades Autónomas del estado español*, 43. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Almería). Recuperado de <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.249851>

Rodríguez, P., Ugalde, A. I., Lopez de Sosoaga, A. y Rico, A. (2016) *Eskola - gaitasunak eta euskal curriculuma Lehen Hezkuntza Graduan. Proiektuen bidezko metodología*. UPV/EHU. Recuperado de <http://testubiltegia.ehu.es/Eskola-gaitasunak-lh>

Rué, J. (1994). El trabajo cooperativo. *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*, 244-253. Recuperado de <https://www.upc.edu/rima/es/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo>

Sánchez, S. (1984). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid: Editorial Diagonal/Santillana.

Steadward, R. S., Wheeler, G.D. y Watkinson, E. J. (2003). *Adapted physical activity*. Edmonton: University of Alberta Press.

7. Anexos

7.1. Anexo I. Evolución legislativa en lo referente a educación inclusiva a nivel nacional y autonómico

A nivel nacional:

En el año **1945** se estableció una **Ley de Enseñanza Primaria** que defendía la creación de escuelas especiales por el Estado para “asistir a la infancia deficiente, inválida y subnormal”.

En **1970**, con la nueva **Ley General de Educación**, cuando se defiende por primera vez el derecho a la educación para todos y, como consecuencia, se da un paso más en la concepción de educación especial (Hernández Romo, s.f.).

Fernández (2013) menciona que, con la **Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)**, aparecen “los principios de normalización y de sectorización de los servicios, y de integración y de atención individualizada que han de presidir las actuaciones de las Administraciones educativas en todos sus niveles y áreas, en relación a las personas con alguna minusvalía”.

La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, tiene una visión más europea de la educación especial. Aparece el concepto de necesidades educativas especiales y contempla la posibilidad de que estos alumnos y alumnas puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado.

Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales ven defendidos sus derechos educativos en **la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes**, que garantiza la escolarización de este alumnado.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, incluye a alumnos y alumnas en situaciones de desventaja social, al alumnado extranjero, al alumnado superdotado intelectualmente y al alumnado con necesidades educativas especiales.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en su *Preámbulo* defiende: “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo,



integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.”

El **Real Decreto 126/2014** de la **LOMCE**, se remarca la importancia que tiene establecer métodos para prevenir las dificultades de aprendizaje, y establecer así estrategias para reforzar estas dificultades. Estas estrategias garantizarán la igualdad entre todo el alumnado, siguiendo los *principios de normalización e inclusión* (López-Vélez, 2018).

A nivel autonómico:

Contextualizando la situación en el País Vasco, tal y como dice Orcasitas (2005), en el año **1982** aparece la **Ley de Servicios Sociales**, pionera a nivel estatal.

Con ella, el **Plan de Educación del País Vasco de 1982-87**, sitúa el objetivo de modificar la escuela para "construir una escuela en la que quepan todos los niños de Euskadi". Entre las novedades que este plan impulsa citamos los Centros Coordinadores de Educación Especial, instaurándose como equipos multiprofesionales, Aulas de Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, etc.

La **LOGSE**, del año **90**, se desarrolla en el País Vasco en la **Ley de Escuela Pública Vasca** "al servicio de la sociedad...compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad".

Como afirma Orcasitas (2005), el objetivo estaba en conseguir dar el salto real de una educación integradora a una educación inclusiva, de un déficit o discapacidad al respeto a la diferencia, de una educación centrada en la metodología a una educación centrada en el individuo.

La **Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993** define a la escuela "plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensatoria de las desigualdades e integradora de la diversidad" (Ministerio de Educación y Cultura, 1999, p. 1227).

En **1998** aparece un **Decreto de ordenación de "la respuesta educativa al alumnado con NEE, en el marco de la escuela comprensiva e integradora"** (Rodríguez, 2015, p. 43). En este momento, en el **Artículo 2** del Decreto, las NEE se consideran "discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas, manifestar trastornos graves



de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como (...) ligadas a altas capacidades intelectuales”.

Actualmente, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, en cuanto a las competencias educativas se toma como marco de referencia a **Heziberri 2020**. En él se plantea una respuesta educativa centrada en el contexto escolar ordinario, en vez de en el individuo concreto. Su objetivo es el de *fomentar una escuela para todos y todas, innovadora para lograr el máximo desarrollo de la persona, donde interactúan múltiples factores* (López-Vélez, 2018 p. 32).

7.2. Anexo II. Prácticas inclusivas de Heziberri 2020

Como se menciona en Gobierno vasco (2014, p. 48), “la escuela inclusiva debe construir espacios sociales democráticos y participativos, socialmente enriquecidos, que faciliten el aprendizaje y pongan el énfasis en el interés por convivir, aprender, comprender, comunicar, relacionarse, actuar y proyectarse hacia los otros grupos.” Por ello, es imprescindible que el profesorado cuente con estrategias que garanticen una escuela inclusiva.

En Heziberri 2020 (Gobierno vasco, 2014, p.48) se proponen ciertas prácticas que pueden servir de guía para fomentar una escuela inclusiva, entre ellas las siguientes:

- **Grupos cooperativos:** esta forma de trabajo implica la creación de grupos heterogéneos, compartiendo entre todos los miembros del grupo los diferentes roles, como el de liderazgo, gestión o comunicación. Además, cada miembro del grupo se preocupa y hace responsable del trabajo individual y grupal, fomentando el trabajo en equipo y la complementariedad (Rúe, 1994).
- **Docencia compartida:** esta práctica se basa en la colaboración entre docentes dentro de un mismo aula. Esta forma de trabajo ayuda al equipo docente a la hora de planificar y estructurar las sesiones, además de en el desarrollo de las clases y su posterior evaluación. Su objetivo principal es garantizar una educación centrada en la igualdad de oportunidades desde una perspectiva equitativa (Mas, Olmos y Sanahuja, 2018).
- **Trabajo por proyectos:** es una forma de trabajo definida por Hernández (2000, pp. 41-42) partiendo de los objetivos que puede desarrollar:
 - o Acercarse a la identidad del alumnado y que aprendan a comprender e interpretar el mundo. [...] considerar que la función de la escuela no es sólo enseñar contenidos [...].
 - o Replantear la organización del currículum por materias y la manera de plasmarlo en el tiempo y el espacio escolar [...]. El currículum así se configura como un proceso en construcción. [...].
 - o Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela [...].
 - o Replantear la función docente [...]. [...] los proyectos de trabajo y la visión educativa a la que se vinculan, invitan a repensar la naturaleza y las funciones de la escuela y las competencias que contribuye a desarrollar en los sujetos pedagógicos [...].



Además, un grupo de docentes de la UPV, especifican ciertas pautas que deben seguirse para trabajar siguiendo esta metodología: debe ser consensuado por todo el centro, los papeles profesor-alumno se diluyen, el alumnado elige el tema a trabajar (por intereses o necesidades), debe tener un encaje curricular adecuado, cada aula tiene un proyecto común y adaptado a sus características, la planificación y el desarrollo son abiertos, consta de cuatro fases -elección del tema, detección de ideas previas, búsqueda y tratamiento de la información y desarrollo de las actividades- , las actividades tienen que ser variadas, el trabajo cooperativo debe predominar y la evaluación ha de ser continua (Rodríguez, Ugalde, López de Sosoaga y Rico, 2016).

En resumen, y citando textualmente a Gobierno vasco (2014, p. 48),

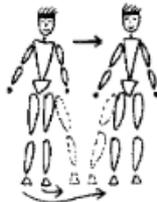
El sistema educativo vasco debe movilizar recursos, crear espacios, tomar medidas, llegar a acuerdos para responder con calidad y equidad a las necesidades educativas de todo el alumnado de modo que todos y todas lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades personales orientadas al logro de las competencias básicas previstas en el perfil de salida del alumnado. Desde este enfoque adquieren gran relevancia las estrategias metodológicas que posibilitan la interacción entre iguales en contextos normalizados y con variedad y calidad de estímulos para el aprendizaje, así como la atención personalizada al alumnado desde las tutorías y servicios de asesoría y orientación.

7.3. Anexo III. Pasos básicos de gimnasia aeróbica

Estos son los pasos básicos que se utilizan para montar una coreografía de gimnasia aeróbica (LiarTE, T. y Nonell, R., 1998).



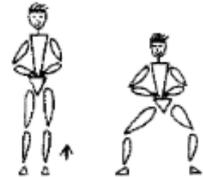
march/marcha



step-touch/paso-toca



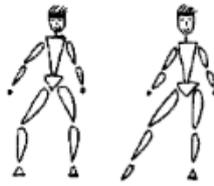
jogging/carrera



jumping-jack/salto piernas abiertas



touch-step/toca-paso



pliers/cambios de peso



hopping-knee-lifts
rodillas arriba saltando



hopping-heel-lifts
talones arriba saltando



kicks/paladas



knee-lift/rodillas arriba



high-kicks/patada alta



twist

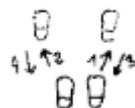


lunges/fondos



heel-lifts/talones arriba

fronle



step V/paso V

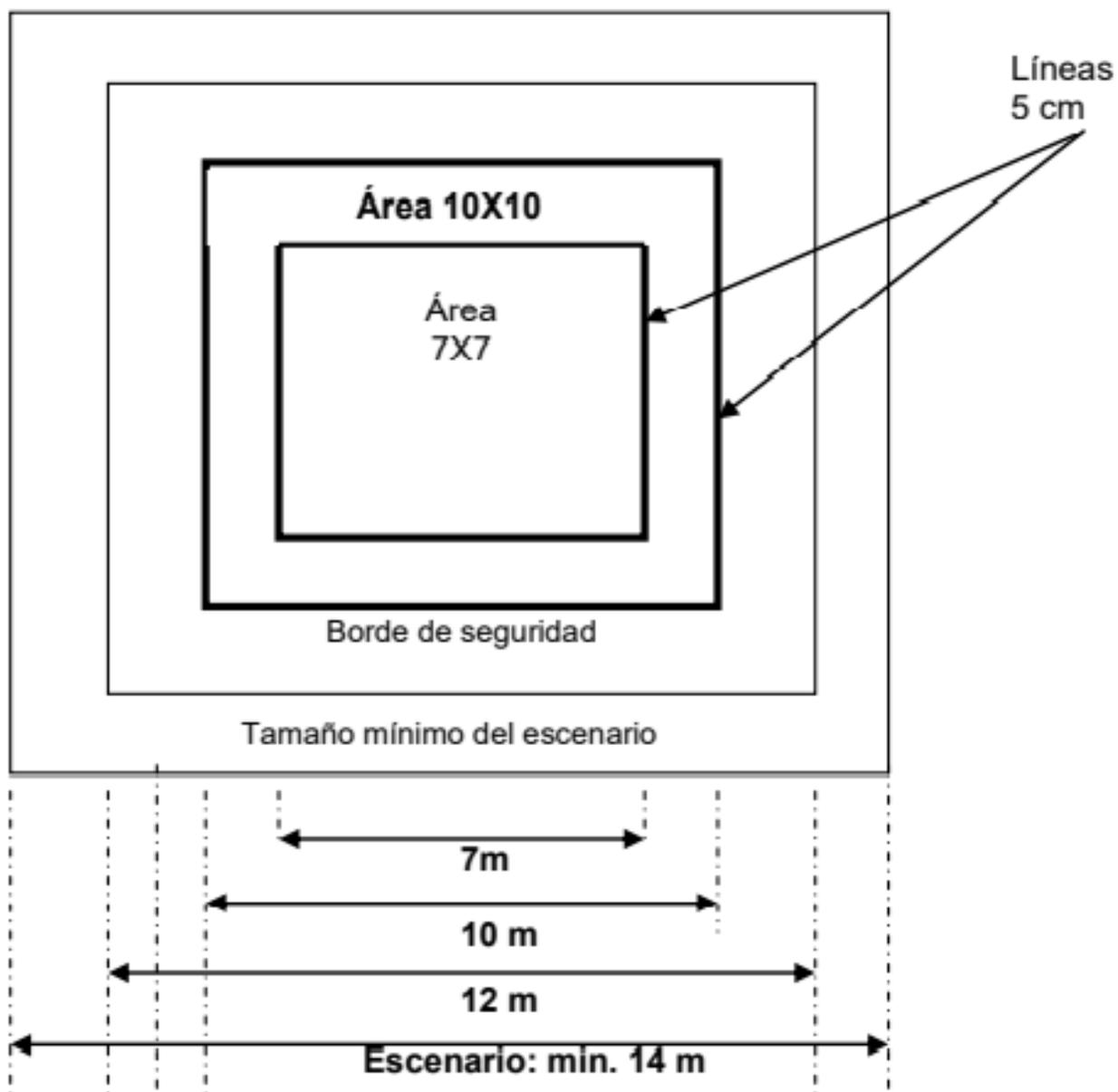
fronle



grapevina/paso de viña

7.4. Anexo IV. Normas espaciales de gimnasia aeróbica

De acuerdo con la el Código de Puntuación 2017-2020 de la Federación Internacional de Gimnasia (2017), las normas espaciales de esta modalidad gimnástica son las siguientes:



7.5. Anexo V. Centros colaboradores: Synapsis y Neufis

SYNAPSIS es un Centro Especializado en Neurodesarrollo y Rehabilitación que basa todo su trabajo en la potenciación de la capacidad de desarrollo y bienestar, posibilitando la máxima integración de las personas en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal.

NEUFIS es un Centro de Neurorrehabilitación y Fisioterapia que, a través del trabajo multidisciplinar, tiene como objetivo sacar el máximo potencial a las capacidades de los pacientes para poder realizar las múltiples actividades del día a día y en todos sus entornos. Ya sea, a través de mejorar la calidad del movimiento de una forma concreta o buscando un asesoramiento y adaptación al medio y a la actividad propuesta.

La premisa de partida es la creencia en una educación inclusiva que forma personas dentro de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, abiertos a la diversidad, en el los que cada persona es diferente, cada individuo cuenta con sus fortalezas y sus debilidades, en los que se busca el desarrollo máximo de las personas en términos de capacidades.

No cerrar los ojos a la diversidad, pero tampoco crear sistemas de enseñanza paralelos o “subsistemas” dentro de los parámetros “normo típicos” dictados por...la parte “normal” de la sociedad. Pero ¿qué es “lo normal”? En ambos centros, se trabaja con personas que podríamos situar “fuera de lo normal”, pero con capacidades, con fortalezas que desarrollar al máximo.

El respeto y la equidad llevan a defender una educación inclusiva, como única garante del derecho a la diferencia. Pero esta educación inclusiva que defienden no tiene sentido ni puede tener recorrido si no se piensa en una sociedad inclusiva que ofrezca igualdad de oportunidades de acceso al trabajo, a la cultura, al ocio, al deporte....

Por ello, Synapsis y Neufis apoyan iniciativas que desarrollen y lleven a la práctica los principios de la educación /sociedad inclusivas.

En este caso concreto, apoyan el proyecto de Gimnasia Inclusiva, estableciendo un equipo interdisciplinar de trabajo y atención a los/las usuarios/as.

El principio rector que mueve este trabajo interdisciplinar, al igual que al Club Biribildu, es el acogimiento a todos los niños y niñas que deseen realizar este deporte, independientemente de sus características y condiciones físicas, intelectuales, sociales, etc. Todos los niños y niñas tienen capacidades deportivas. Es necesario superar



barreras no sólo arquitectónicas, sino todos aquellos prejuicios que coartan la equidad y nos impiden ver las potencialidades de cualquier persona para el deporte.

Pero atender este reto, y aquí comienza la participación de Synapsis, implica conocer y evaluar la situación concreta de cada niño y niña en términos de capacidades y competencias individuales, detectando fortalezas y debilidades para responder adecuadamente a la diversidad.

Es necesario determinar de antemano qué y cómo puede aprender y desarrollar cada niño y niña.

Es primordial también observar cómo está discurriendo todo el proceso y cómo influye el área deportiva en el resto de ámbitos de cada persona en aras a conseguir un desarrollo integral máximo: social, emocional, cognitivo.... Se considera que esta actividad posee innegables posibilidades de potenciación de otras áreas: a partir del trabajo deportivo, se desarrollan otros aspectos importantes como el psicomotriz, la relación con el entorno, organización y estructuración viso perceptiva, desarrollo del lenguaje, adquisición de vocabulario, mejora de la autoestima y seguridad en uno mismo, relación con iguales, trabajo en equipo, cooperación....

Desde Neufis, el trabajo a realizar es la valoración psicomotriz de cada niño y niña para determinar sus necesidades y colaborar con la entrenadora en la adecuación de pasos, ejercicios, fuerza....a sus posibilidades de partida.

De esta forma, se puede llegar a potenciar las posibilidades motrices diversas valorando el desarrollo de cada niño y cada niña con su propio baremo y no en función de baremos externos.

Además la fisioterapia debe servir para vigilar y mantener el control postural adecuado que ayude al niño/a no sólo en su desarrollo personal sino en su relación con el entorno a través de desplazamientos correctos.

7.6. Anexo VI. Fotografías con colaboradoras

Para dar a conocer el proyecto de gimnasia inclusiva y el equipo que lo gestiona, en una de las reuniones que mantuvimos (15-05-19), nos sacamos las siguientes fotografías.



Imagen 1. Reunión con profesionales de Synapsis.



Imagen 2. Reunión con profesionales de Neufis.



7.7. Anexo VII. Panfleto informativo Jornada de Puertas Abiertas

Este es el panfleto informativo que repartimos para dar a conocer la Jornada de Puertas Abiertas del proyecto inclusivo.



**GIMNASIA
AERÓBICA
PARA
TODOS/AS**
Jornada de
puertas abiertas*

Si quieres divertirte, hacer deporte y trabajar en equipo....
VEN Y PRUEBA!!

Hay sitio para todo el mundo.
GIMNASIA AERÓBICA INCLUSIVA y otras especialidades.

Con el apoyo de todo un equipo de profesionales: psicóloga, neuropsicóloga, pedagoga, fisioterapeutas y logopeda. Para desarrollar las potencialidades de cada uno/a.

*NO TE CORTES.
VEN A CONOCERNOS*

Instituto Los Herrán
c/ Logroño, s/n, 01002

Viernes 21 de junio, 18:30
Sábado 22 de junio, 12:30

Transporte público: L3, L8 y L9

Más información:
aerobicbiribildu@gmail.com
618855581

*Gratuita, hasta completar aforo.

Con la colaboración de:





7.8. Anexo VIII. Ficha para evaluación de Jornada de Puertas Abiertas.

CRITERIOS	SÍ	NO	INTERMEDIO	COMENTARIOS/OBSERVACIONES
1. ¿Todo el mundo ha participado en las diferentes actividades propuestas?				
2. ¿Se ha logrado dar a conocer el proyecto que planteamos? ¿Y el deporte del que se trata?				
3. ¿Las actividades escogidas han sido las adecuadas? ¿Y los materiales?				
4. ¿Se ha ofrecido una atención personalizada, en la medida de lo posible, a todos los asistentes (niños, niñas y familia)?				
5. ¿Los recursos humanos disponibles han sido suficientes?				
OTROS				



7.9. Anexo IX. Ficha de observación y valoración individual

GRUPO:			
NOMBRE:	EDAD:		
CAPACIDADES:			
ASPECTOS A MEJORAR:			
<input type="checkbox"/> Coordinación	<input type="checkbox"/> Fuerza	<input type="checkbox"/> Flexibilidad	<input type="checkbox"/> Potencia
<input type="checkbox"/> Resistencia	<input type="checkbox"/> Interacción con compañeras	<input type="checkbox"/> Autocontrol	<input type="checkbox"/> Expresión corporal
OBSERVACIONES:			



7.10. Anexo X. Ficha de evaluación de cada sesión

FECHA:		GRUPO:			
DESCRIPCIÓN DE SESIÓN:					
OBJETIVOS:					
CRITERIOS	SÍ	NO	INTERMEDIO	COMENTARIOS/OBSERVACIONES	
1. ¿Todo el mundo tenía claros los objetivos de la sesión?					
2. ¿Las actividades propuestas han sido eficaces para lograr los objetivos establecidos?					
3. Si se han utilizado materiales, ¿han sido los adecuados? ¿los ha podido usar todo el mundo?					
4. ¿Se han ofrecido distintos niveles y formas para realizar las actividades?					
5. ¿Se ha prestado atención a todas las gimnastas y sean atendido sus necesidades?					



NOTAS:



7.11. Anexo XI. Objetivos a corto plazo.

1er TRIMESTRE (Octubre, noviembre y diciembre)
<ul style="list-style-type: none">- Coordinar las extremidades inferiores.- Trabajar habilidades básicas de suelo (acrobacias).- Trabajar dos de las capacidades físicas de este deporte: flexibilidad y equilibrio.- Lograr una sincronización de los movimientos de las extremidades inferiores junto con los desplazamientos espaciales.- Seguir el ritmo de diferentes músicas y sincronizarlo con los movimientos de las extremidades inferiores.- Lograr una sincronización con el grupo.
2º TRIMESTRE (Enero, febrero y marzo)
<ul style="list-style-type: none">- Coordinar las extremidades superiores.- Trabajar habilidades grupales como figuras, pirámides y contenidos generales.- Trabajar dos de las capacidades físicas de este deporte: potencia y fuerza.- Lograr una sincronización de los movimientos de las extremidades (inferiores y superiores) junto con los desplazamientos espaciales.- Seguir el ritmo de la música y lograr una sincronización de los movimientos de las extremidades inferiores junto con los desplazamientos espaciales.- Lograr una sincronización con el grupo y la música.
3er TRIMESTRE (Abril, mayo y junio)
<ul style="list-style-type: none">- Coordinar las extremidades inferiores con las superiores.- Trabajar las capacidades físicas de este deporte: flexibilidad, equilibrio, fuerza y potencia.- Seguir el ritmo de la música y lograr una sincronización de los movimientos de las extremidades (inferiores y superiores) junto con los desplazamientos espaciales.- Lograr una sincronización con el grupo, la música y los movimientos (corporales y espaciales).- Trabajar la técnica coreográfica.



7.12. Anexo XII. Ficha de tareas

Esta es la ficha que las gimnastas tienen que completar en cada entrenamiento.

TAREA	FECHA:	FECHA:	FECHA:	FECHA:	FECHA:
1. Correr y calentar.					
2. Pasos básicos (3 veces cada uno).					
3. Dificultades (2 veces cada una).					
4. Figuras, colaboraciones, contenidos generales (2 veces cada uno).					

7.13. Anexo XIII. Fotografías de sesiones⁷



Imagen 3. Sesión de entrenamiento Zabalgana (11-12-19).



Imagen 4. Sesión de entrenamiento Hegoalde (10-12-19).



Imagen 5. Sesión de entrenamiento Zabalgana (05-11-19).



Imagen 6. Sesión de entrenamiento Zabalgana (18-10-19).

⁷ Para tomar las fotografías se pidió un permiso por escrito a todas las familias de las niñas.



Imagen 7. Sesión de entrenamiento Hegoalde (03-03-20).



Imagen 8. Sesión de entrenamiento Zabalzana (23-10-19).



Imagen 9. Sesión de entrenamiento Hegoalde (13-02-20).

7.14. Anexo XIV. Actividades

Esta es la lista de actividades en las que hemos participado fuera de los entrenamientos.

- Gala Internacional de Gimnasia (21-12-19): A esta gala acuden gimnastas nacionales e internacionales de todas las modalidades gimnásticas (aeróbica, rítmica, acrobática, acroyoga, etc.) para enseñar sus mejores ejercicios y coreografías. Las gimnastas vitorianas acuden al evento como público y al comienzo del mismo hacen un pequeño desfile para visibilizar el deporte escolar de nuestra ciudad.
- Exhibición escolar de Navidad (22-12-19): En esta actividad las gimnastas muestran las coreografías que hayan practicado hasta el momento. Normalmente estas coreografías combinan aspectos del baile con los de gimnasia.
- Concentración gimnasia aeróbica escolar (25-01-20): Las concentraciones consisten en juntarse un gran grupo de gimnastas de una misma modalidad, en este caso aeróbica, para trabajar y mejorar aspectos hasta entonces trabajados. También se introducen elementos de mayor dificultad para que las gimnastas avancen poco a poco.
- Torneo del Club (16-02-20): A este torneo acudimos todas las gimnastas del Club Biribildu para mostrar las coreografías que presentaremos en las próximas competiciones de la temporada.
- Control Juegos Escolares (01-03-20): Este es el primer control para las gimnastas de aeróbica de deporte escolar. En él, las juezas alavesas puntúan las diferentes coreografías, dando a las gimnastas y respectivas entrenadoras un primer feedback de los ejercicios antes de las próximas competiciones.
- Semifinal Juegos Escolares de Álava⁸: Este es el primer campeonato de la temporada, clasificatorio para la Final.
- Final Juegos Escolares de Álava: A este campeonato acuden aquellas gimnastas que se hayan presentado a la semifinal y se hayan clasificado entre las primeras y las octavas.

⁸ Desde esta actividad incluida hasta la Exhibición de Final de Curso, han sido todas suspendidas a causa del COVID-19.



- Exhibición Semana Santa: Antes de las vacaciones de Semana Santa, se organiza una exhibición para las familias de las gimnastas en los centros cívicos donde realizamos la actividad a la misma hora del entrenamiento.
- Exhibición fin de curso centro cívico: Para esta exhibición, al organizarla los diferentes grupos del Club, las propias gimnastas de cada grupo son las que normalmente deciden qué coreografías quieren presentar. Para ello, tienen libertad para establecer los grupos, elegir música, pasos, dificultades y demás.
- Exhibición fin de curso escolar: Para la última exhibición del curso entre todas se preparan coreografías “especiales” para enseñar al resto de gimnastas de la federación y a las familias.