



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

ENTENDER Y CONOCER PARA SABER ACTUAR

*Guía de buenas prácticas para una Educación Física inclusiva del
alumnado con dislexia*

Presentado por:

Sofía Zanón González

Dirigido por:

Dra. D^a Ana María Casino García

Valencia, a 24 de mayo de 2023

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria

Índice

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	6
2. INTRODUCCIÓN	9
3. MARCO TEÓRICO	12
3.1. DISLEXIA	12
3.1.1. Definición, características y diagnóstico	12
3.1.2. Bases neuroanatómicas	15
3.1.3. Prevalencia, factores de riesgo y posibles problemas asociados ...	16
3.2. EDUCACIÓN FÍSICA	21
3.2.1. Educación inclusiva	21
3.2.2. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).....	23
3.2.3. Legislación y normativa actual	25
4. OBJETIVOS	29
4.1. GENERALES	29
4.2. ESPECÍFICOS	29
5. METODOLOGÍA	30
6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	31
6.1. PLAN DE TRABAJO	31
6.2. MATERIAL Y MÉTODOS	32
6.3. CASO HIPOTÉTICO	43
7. CONCLUSIONES	48
8. REFERENCIAS.....	50

Índice de figuras

Figura 1. Desarrollo de las habilidades del juego	33
Figura 2. Habilidades de desempeño.....	34
Figura 3. Conexión con el currículo y recursos para trabajar la conciencia y procesamiento fonológicos.....	35
Figura 4. Conexión con el currículo y recursos para trabajar la espacialidad.....	36
Figura 5. Conexión con el currículo y recursos para trabajar la propiocepción y el esquema corporal	37
Figura 6. Conexión con el currículo y recursos para trabajar la atención sostenida visual y la inhibición cognitiva.....	38
Figura 7. Conexión con el currículo y recursos para trabajar la gestión emocional y el control de los comportamientos	39
Figura 8. Lista de chequeo para comprobar el seguimiento del Principio I del DUA.....	40
Figura 9. Lista de chequeo para comprobar el seguimiento del Principio II del DUA	41
Figura 10. Lista de chequeo para comprobar el seguimiento del Principio III del DUA	41
Figura 11. Cuestionario de evaluación de la guía de buenas prácticas	42
Figura 12. Saberes básicos para el caso hipotético	43
Figura 13. Recurso utilizado para el caso hipotético.....	44
Figura 14. Actividad del caso hipotético.....	44
Figura 15. Cómo aplicar los principios y pautas del DUA en el caso hipotético	45
Figura 16. Plantilla completa de la actividad del caso hipotético	46

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La dislexia es la dificultad de aprendizaje con más prevalencia en la realidad educativa. Las diferentes hipótesis sobre este trastorno específico del aprendizaje incluyen posibles problemas asociados que pueden ser trabajados desde el área de Educación Física. Por esta razón, el especialista en esta área debe contemplar desde el principio la diversidad de su alumnado y programar según esto, tal y como expone el modelo didáctico del Diseño Universal del Aprendizaje. El presente trabajo está orientado a la intervención para trabajar, desde el área de Educación Física, los posibles problemas asociados a las dificultades en la lectoescritura. Para ello, en la propuesta práctica se han relacionado todos estos problemas, extraídos de la literatura científica, con el currículo actual de Educación Primaria a fin de justificar la planificación dentro de la normativa vigente. Además, se ha hecho una recopilación de recursos que pueden ser facilitadores de ideas para trabajar desde una índole motriz las dificultades de estos escolares. La guía no se ha llevado a la práctica, pero se facilita tanto una autoevaluación para comprobar el seguimiento de los principios y pautas del Diseño Universal del Aprendizaje como una evaluación de esta en el caso de que algún docente hiciera uso de ella. La escuela debe tomar conciencia de la necesidad de alcanzar una inclusión real desde todas las áreas. Concretamente, esta propuesta se plantea desde la Educación Física y con el alumnado con dislexia, para que la totalidad de los discentes puedan, en un contexto acogedor y propicio, desarrollarse de manera integral.

Palabras clave: dislexia, Educación Física, Diseño Universal del Aprendizaje y educación inclusiva.

RESUM

La dislèxia és la dificultat d'aprenentatge amb més prevalença en la realitat educativa. Les diferents hipòtesis sobre aquest trastorn específic de l'aprenentatge inclouen possibles problemes associats que poden ser treballats des de l'àrea d'Educació Física. Per aquesta raó, l'especialista en aquesta àrea ha de contemplar des del principi la diversitat del seu alumnat i programar segons això, tal com exposa el model didàctic del Disseny Universal de l'Aprenentatge. El present treball està orientat a la intervenció per a treballar, des de l'àrea d'Educació Física, els possibles problemes associats a les dificultats en la lectoescriptura. Per a això, en la proposta pràctica s'han relacionat tots aquests problemes, extrets de la literatura científica, amb el currículum actual d'Educació Primària a fi de justificar la planificació dins de la normativa vigent. A més, s'ha fet una recopilació de recursos que poden ser facilitadors d'idees per a treballar des d'una índole motriu les dificultats d'aquests escolars. La guia no s'ha emportat a la pràctica, però es facilita tant una autoavaluació per a comprovar el seguiment dels principis i pautes del Disseny Universal de l'Aprenentatge com una avaluació d'aquesta en el cas que algun docent fera ús d'ella. L'escola ha de prendre consciència de la necessitat d'aconseguir una inclusió real des de totes les àrees. Concretament, aquesta proposta es planteja des de l'Educació Física i amb l'alumnat amb dislèxia, perquè la totalitat dels discents puguin, en un context acollidor i propici, desenvolupar-se de manera integral.

Paraules clau: dislèxia, Educació Física, Disseny Universal de l'Aprenentatge i educació inclusiva.

ABSTRACT

Dyslexia has a high prevalence in today's education system. The different hypothesis regarding this learning difficulty include possible associated problems that may be treated by the Physical Education department. Therefore, specialists in this area must initially contemplate students' diversity and, as stated by the Universal Design for Learning (UDL) didactic model, apply a program taking this into consideration. The following assignment has been oriented towards implementing a methodology to improve the possible problems associated to literary skills. In order to do so, every single possible problem within the practice proposal, gathered from scientific literature, has been related to the actual Spanish Primary Education syllabus in an effort to justify the planning of current Spanish regulations. In addition, a series of resources that may ease the development of ideas on working from a mobility perspective with the difficulties of these students have been included. These resources haven't been put into practice; however, both a self-evaluation and a guideline from the Universal Design for Learning (UDL) have been provided for follow-up purposes. Schools must become aware of the need of achieving real inclusion. Specifically, this practice proposal has been oriented towards dyslexia students in Physical Education, so that the entire student body has the chance of implementing it in a propitious and friendly manner.

Keywords: dyslexia, Physical Education, Universal Design for Learning (UDL) and inclusive education.

2. INTRODUCCIÓN

La dislexia es el trastorno específico del aprendizaje que refiere a las dificultades más persistentes en la realidad clínica y educativa debido a su prevalencia y relevancia (De-La-Peña y Bernabeu, 2018; Fortaleza et al., 2019). Además, la dislexia tiene un carácter multidimensional en el que interaccionan los procesos de aprendizaje con los factores neuropsicológicos y la realidad sociocultural (APA, 2014). Por ello, el trabajo para abordar este trastorno específico del aprendizaje también deberá tener índole interdisciplinar; concretado en la realidad educativa, será el trabajo conjunto y coordinado de los diferentes profesionales que trabajen con aquellos escolares con dislexia.

Por otro lado, el presente trabajo está respaldado en la normativa educativa actual (Decreto 106/2022, 10 de agosto de 2022) donde se establece el currículo que se ha de desarrollar en la etapa Primaria. Además, la normativa actual en materia de inclusión (Decreto 104/2018, 7 de agosto de 2018) solicita la atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE en adelante) derivadas de las dificultades específicas del aprendizaje y, del mismo modo, propone el seguimiento de los principios y las pautas descritos por el Diseño Universal del Aprendizaje (en adelante DUA) pues resalta que entre los fines de la educación está el cumplimiento de los derechos de la infancia, aplicando, entre otros, los principios del DUA (Ley Orgánica 3/2020; Orden 20/2019). Asimismo, siguiendo lo expuesto por Fortaleza et al. (2019) se evidencia que las metodologías multisensoriales tienen un efecto positivo en la intervención con el alumnado con dislexia. Estas metodologías multisensoriales se pueden relacionar con el primer principio del DUA en el que se propone ofrecer múltiples formas de representación, concretamente, en la primera pauta: facilitar múltiples opciones para la percepción (CAST, 2018).

El área de Educación Física (en adelante EF) ofrece la oportunidad de mejorar a través de la actividad física las dificultades que conciernen a las funciones ejecutivas, sobre todo de memoria y control ejecutivo, alteradas por este trastorno específico del aprendizaje y, con ello, poder mejorar el rendimiento académico (Pierda-Martínez y Soriano-Ferrer, 2020). Asimismo, dentro del diseño de programas individualizados para discentes con dislexia, el trabajo de la regulación cognitiva tendrá un peso importante para atender de forma particular y apropiada a las deficiencias específicas de sus funciones ejecutivas. En diferentes estudios como los recopilados en Ripoll y Aguado

(2016) se destaca la eficacia del trabajo en pequeños grupos y de la tutorización individual.

Por ello, la finalidad de este Trabajo Fin de Grado es el desarrollo de una guía de buenas prácticas conectando el área de EF con el tratamiento y mejora de los posibles problemas asociados a las dificultades en la lectoescritura desde un modelo didáctico inclusivo como lo es el desarrollado por el DUA. La idea es proporcionar un material que puede ser utilizado, completado y mejorado por los docentes y la comunidad educativa, con el fin de ofrecer una educación de calidad para los escolares con dislexia que favorezca su desarrollo integral.

Es una motivación personal la realización de esta investigación, pues a lo largo de mi recorrido académico he podido vivenciar cómo el deporte ha mejorado problemas asociados a la dislexia como la flexibilidad e inhibición cognitiva, la propiocepción, el esquema corporal o la regulación cognitiva, del comportamiento y de las emociones. Gracias a la revisión de la literatura científica he conocido con mayor profundidad este trastorno específico del aprendizaje.

El trabajo realizado considero que puede ser útil tanto para un maestro generalista de Primaria como para el especialista de EF, porque ofrece pautas, materiales y recursos para intervenir de forma inclusiva en la realidad escolar, que están fundamentados en una literatura científica reciente sobre la dislexia y adaptados a la legislación y normativa actuales en materia de educación. La inquietud por esta investigación, aparte del interés personal por conocer más este trastorno específico del aprendizaje y por la adhesión al deporte a lo largo de mi vida, nace por el desarrollo de, principalmente, cuatro asignaturas del grado: Psicología del Desarrollo, Psicología de la Educación, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. Tras esta introducción se presenta el marco teórico (Capítulo 3) dividido en dos grandes apartados. En el primero de ellos, referido a la dislexia, se desarrolla la revisión de la literatura científica sobre este trastorno específico de aprendizaje: la definición, las características, el diagnóstico, las bases neuroanatómicas, la prevalencia, los factores de riesgo y los posibles problemas asociados. El segundo capítulo se centra en la Educación Física donde, antes de explicar la estructura del currículo valenciano actual y de esta área específica, se expone el

contexto legislativo en materia de educación inclusiva vigente y su principal modelo didáctico: el Diseño Universal del Aprendizaje. Tras el marco teórico se enuncian el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo (Capítulo 4). A continuación, se expone la metodología seguida en la realización del presente trabajo de investigación (Capítulo 5). La organización de la guía de buenas prácticas se presenta en el apartado de plan de trabajo dentro del desarrollo de la propuesta práctica (Capítulo 6) y se completa con el apartado de material y métodos, donde se facilitan y explican los recursos a utilizar de la guía. En el último apartado de este capítulo, se desarrolla un caso concreto contextualizado utilizando la guía. Seguidamente, se revisan en las conclusiones (Capítulo 7) cada uno de los objetivos establecidos y si se han podido alcanzar. Asimismo, se reflexiona sobre las fortalezas y limitaciones del trabajo y posibles futuras investigaciones. Por último, se encuentran las referencias de los documentos consultados ordenadas por orden alfabético (Capítulo 8).

Para la citación de referencias bibliográficas se ha seguido el estilo APA 7 propuesto por la American Psychological Association. Sin embargo, las tablas presentes en la propuesta práctica no seguirán esta normativa para facilitar su comprensión. Se han usado claves de color con un fin didáctico y, por tanto, recibirán la consideración de figuras. Respecto a la redacción, en el lenguaje utilizado, se ha considerado la inclusión empleando, siempre que ha sido posible, formas inclusivas neutras. Para dudas y cuestiones ortográficas se ha consultado la Real Academia Española y Word Reference.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se divide en dos grandes apartados: dislexia y Educación Física.

3.1. DISLEXIA

Este apartado consta de tres puntos: definición, características y diagnóstico; bases neuroanatómicas y prevalencia, factores de riesgo y posibles problemas asociados.

3.1.1. Definición, características y diagnóstico

La dislexia se enmarca dentro de los trastornos específicos de aprendizaje, entre los cuales se encuentran también la disortografía y la discalculia. Cabe puntualizar que estos trastornos permanecen toda la vida; sin embargo, su manifestación dependerá de otros factores que se desarrollarán más adelante. La Asociación de Psiquiatría Americana (2014), en adelante APA, define el trastorno específico del aprendizaje como:

[...] un trastorno del neurodesarrollo con un origen biológico que es la base de las anomalías a nivel cognitivo que están asociadas a los signos conductuales del trastorno. El origen biológico incluye una interacción de factores genéticos, epigenéticos y ambientales que afectan a la capacidad del cerebro para percibir o procesar información, verbal o no verbal, eficientemente y con precisión. (p. 68)

Según el DSM-5 (2014), las características más específicas de la dislexia serían las dificultades en la lectura, manifestadas en poca precisión en la lectura de palabras, reducida velocidad o fluidez de la lectura en comparación a los parámetros considerados como estándares y, por último, dificultades en la comprensión lectora. Todos estos aspectos deben persistir por lo menos seis meses y mantenerse a pesar de recibir intervenciones. Concretamente, APA (2014) dice de la dislexia que “es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (p. 67). Estos problemas, Georgiou et al. (2021) también los mencionan en un posterior metaanálisis y los consideran como una consecuencia de una deficiente capacidad fonológica que, a su vez, produce una pobre decodificación.

Además de la condición de persistencia de al menos seis meses de estas dificultades, existen cuatro criterios diagnósticos. En primer lugar, y para diferenciarse de los otros trastornos de aprendizaje, APA (2014) expone que el sujeto debe evidenciar mínimo uno de los siguientes síntomas (Criterio A): lectura imprecisa o lenta y con esfuerzo o dificultades ortográficas, de expresión escrita o para comprender lo que lee. Con esto, se manifiesta que el trastorno específico de aprendizaje puede condicionar únicamente una área académica o destreza.

En segundo lugar, estas aptitudes afectadas (Criterio B) “interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana” (APA, 2014, p. 66) y, para ello, es necesario confirmar, cuantificando mediante pruebas estandarizadas, que existe esta verdadera y notable afección en los diferentes ámbitos de la vida.

Por otro lado, el tercero de estos criterios (C) o características diagnósticas es que aparecen en edad escolar, concretamente en los primeros años, pues es cuando se empieza el aprendizaje de la lecto-escritura y el deletreo. No obstante, también ocurre que no tienen por qué manifestarse hasta que las exigencias académicas superen las propias capacidades. Sin embargo, una revisión de la literatura posterior a la publicación de APA en 2014 expone que pueden darse más dificultades en los primeros años de escolaridad por una menor contribución a la decodificación: [...] “the effect sizes might be larger in earlier grades than in later grades” [el impacto de los efectos puede ser mayor en los primeros cursos que en los últimos] (Georgiou et al., 2021, p. 206).

Por último, las dificultades presentadas no se pueden atribuir o ser consecuencia de otros trastornos neurológicos, motores o de otra índole o de discapacidades intelectuales (Criterio D), ya que para el diagnóstico deben mostrar “niveles normales de funcionamiento intelectual” (APA, 2014, p. 69) con unos parámetros de CI situados en torno a 70 o superior; o de factores externos como ausencia reiterada al colegio o mala situación familiar; por esta razón, este es el criterio clave que denota la especificidad de este trastorno de aprendizaje.

A diferencia de la primera característica, donde se menciona que puede darse solamente uno de los obstáculos mencionados (lectura imprecisa, dificultad en la comprensión lectora...), para poder dar un diagnóstico de dislexia se deben tener en cuenta las diferentes fuentes de información como son el historial clínico, evaluaciones

psicoeducativas e informes del colegio (APA, 2014). Este proceso de recogida de información procedente de varias fuentes remarca la importancia de que para llegar a un buen diagnóstico es necesario que todos los profesionales que están en contacto con el educando tomen nota de aquellas actividades y aptitudes que estén alteradas. Los datos coincidentes entre las diferentes exploraciones sirven para corroborar y reforzar los resultados de las otras pruebas. Gracias a este registro interdisciplinar se describe un perfil más completo y personal que facilitará la posterior intervención con estos escolares. Respecto a las intervenciones, Barba et al. (2019) exponen que existe una necesidad de formación docente para ofrecer de forma adecuada la atención especializada que estos discentes requieren.

En el proceso diagnóstico se deben descartar otro tipo de trastornos o discapacidades que puedan ser las causantes de las dificultades de aprendizaje: “Si hay alguna indicación de que otro diagnóstico pudiera explicar las dificultades para aprender las aptitudes académicas esenciales que se describen en el Criterio A, no se debería diagnosticar el trastorno específico del aprendizaje” (APA, 2014, p. 74). El DSM-5 enumera seis hipótesis que podrían ser motivo de un diagnóstico diferencial y que, por tanto, se deberían descartar.

En primer lugar, no se deben confundir las fluctuaciones normales en los logros o rendimiento académico a causa de factores externos (APA, 2014) con las deficiencias de algunas aptitudes académicas derivadas de la dislexia, ya que estas no desaparecen aun recibiendo apoyos educativos. En segundo lugar, y como se ha expuesto anteriormente, se debe constatar que cuentan con una funcionalidad intelectual normal que descarte, por tanto, algún trastorno del desarrollo cerebral. En tercer lugar, se deben buscar anomalías en el cerebro mediante exploraciones neurológicas para descartar que se trate de un trastorno neurológico o sensorial. Asimismo, la estabilidad del trastorno de aprendizaje serviría para diferenciarlo de un trastorno cognitivo neurodegenerativo, ya que este tipo de expresiones clínicas empeoran con el paso del tiempo. También las aptitudes académicas afectadas por la dislexia deben diferenciarse de la incapacidad de utilizar estas debido al trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), aunque según la literatura científica (APA, 2014) tienen gran comorbilidad. Por último, la dislexia difiere de los problemas académicos dados por la esquizofrenia o a la psicosis, ya que en estos trastornos hay una pérdida, frecuentemente rápida, de estas destrezas.

En el diagnóstico también se debe especificar si las dificultades de aprendizaje influyen en una sola área académica o varias para cuantificar, según la gravedad, si el trastorno de aprendizaje afecta de forma leve, moderada o grave (APA, 2014). Se valorará como leve si las dificultades están presentes en una o dos áreas, pero se pueden compensar con una adecuada adaptación. El siguiente nivel, moderado, sería que en una o más asignaturas no se pudiera llegar a ser competente sin ciertas etapas de trabajo especializado e intensivo o sin apoyos educativos dentro del horario escolar. Finalmente, se considerará grave cuando afecte a varias áreas, donde es improbable que sin una adaptación de nivel cuatro (individualizada de forma constante e intensiva) se lleguen a alcanzar las aptitudes esperadas para la edad.

El DSM-5 (2014) señala que antes de la edad escolar pueden observarse algunos indicios o indicadores de riesgo como, por ejemplo, desinterés por juegos lingüísticos, balbuceos, incapacidad para el reconocimiento de letras o fonemas u obstáculos para la separación en sílabas. Posteriormente, en la etapa primaria, por un lado, relacionado con el proceso de aprendizaje se pueden encontrar dificultades para correlacionar letras con sonidos, descodificar palabras con fluidez, leer lentamente y con inexactitud y esfuerzo, así como problemas de reconocimiento y manipulación de fonemas e incapacidad de leer monosílabos o de reconocer palabras cuyo deletreo es de forma irregular. Por otro lado, relacionado con otras situaciones académicas, los discentes con dislexia suelen necesitar más tiempo tanto para hacer los deberes como para terminar los exámenes y acostumbran a realizar tareas escritas de calidad inferior a la esperada.

3.1.2. Bases neuroanatómicas

Como refuerzo a lo expuesto en la definición propuesta en el DSM-5 (2014) sobre los factores que afectan a la capacidad del cerebro, en un estudio posterior de De-La-Peña y Bernabéu (2018) se indica que el cerebro de las personas con dislexia tiene estructuras y funciones diferentes a las personas que no tienen este trastorno de aprendizaje. Los datos procedentes de la neuroimagen corroboran que existe una activación con diferente patrón de las regiones temporoparietal, frontal inferior y temporooccipital y basal temporal. Precisamente, estas zonas se relacionan con una de las hipótesis que se plantean respecto a la dislexia donde se considera que son las causantes de las deficiencias en el procesamiento fonológico que repercuten a la hora de aprender a leer y a escribir (De-La-

Peña y Bernabéu, 2018; Fortaleza et al., 2019; Franco-de-Lima et al., 2012; Georgiou et al., 2021; Ortiz et al., 2014; Sánchez-Domenech, 2018).

El artículo de Sánchez-Domenech (2018) relaciona estas zonas afectadas del cerebro con características funcionales derivadas de la neuroanatomía de las personas con dislexia que se describen en tres circuitos diferentes. En primer lugar, el circuito occipito-parietal, decisivo para la memoria del trabajo espacial, pues es el encargado de los movimientos oculares y de transformar las representaciones visuales en referencias corporales y oculares. Relacionado con la función de este circuito, se encuentra el circuito parietal medial, cuya función es procesar las imágenes espaciales de escenas que son necesarias para la navegación. Por último, el circuito parietal premotor es el responsable de la coordinación espacio-cuerpo en la que se ven implicados los dos anteriores circuitos; por una parte, la propiocepción descrita en el primer circuito y, por otra parte, con la orientación espacial descrita por el segundo.

Para Díaz et al. (2012), citado por Sánchez-Domenech (2018), este déficit fonológico se relaciona con una disfuncionalidad de una de las vías auditivas controladas por el tálamo llamada núcleo medial geniculado (NGM), que es el encargado del sentido de la profundidad, la forma y los movimientos de los estímulos que la visión debe discriminar para el correcto funcionamiento de los tres circuitos descritos anteriormente.

3.1.3. Prevalencia, factores de riesgo y posibles problemas asociados

Con una prevalencia entre el 5 al 15% (APA, 2014), dependiendo de la lengua, dentro de los trastornos específicos del aprendizaje la dislexia es la más frecuente en la escuela (De-La-Peña y Bernabéu, 2018); concretamente, en España, se habla de una incidencia que gira en torno al 5-10% en las etapas de educación obligatoria (primaria y secundaria). También cabe destacar que, según el DSM-5 (2014), es más habitual que el trastorno específico del aprendizaje se dé en el sexo masculino.

Existen ciertos factores de riesgo que incrementan las posibilidades del trastorno específico del aprendizaje. El DSM-5 (2014) los divide en tres grupos de factores según su origen: ambientales, genéticos y fisiológicos y modificadores del curso. Respecto a los factores de riesgo ambientales se encuentra el nacimiento prematuro o con poco peso y la

exposición prenatal a la nicotina. Por otro lado, la dislexia presenta un alto grado de heredabilidad; haciendo referencia a los factores genéticos y fisiológicos se dice que:

Los antecedentes familiares de dificultades para la lectura (dislexia) y en las habilidades de lectoescritura de los padres predicen los problemas de lectoescritura o el trastorno específico del aprendizaje en lo hijos, lo que indica una intervención combinada de factores genéticos y ambientales. (APA, 2014, p. 72)

Por último, comportamientos inatentos o falta de respuesta a adaptaciones académicas en la etapa de preescolar pueden ser una predicción de dificultades en aptitudes referentes a la lectura en etapas educativas posteriores. Además, dentro de este factor de riesgo, APA (2014) expone que la morbilidad asociada con el TDAH predice peores resultados en la salud mental que en el caso del trastorno específico del aprendizaje sin TDAH. Con esto, se resalta la importancia y necesidad de planificar e introducir adaptaciones, estrategias o recursos que permitan a este alumnado compensar las deficiencias en estas aptitudes.

No es de extrañar que las dificultades que acarrea el trastorno específico del aprendizaje causen otros problemas de índole emocional, motora o actitudinal. Desde la etapa de infantil pueden aparecer características como retraso en atención, habilidades motoras o lenguaje que podrían concurrir y mantenerse junto con el trastorno específico de aprendizaje (APA, 2014). Por ello, es habitual que se produzca un desarrollo desigual de las aptitudes académicas, pudiendo verse niveles excepcionales en unas áreas, pero no en otras, donde persiste una lectura imprecisa y costosa, así como una comprensión lectora y expresión escrita por debajo de los niveles esperados. Precisamente, esto podría ocasionar efectos funcionales negativos en la vida futura como inferiores logros académicos o tasas superiores de abandono escolar en la E.S.O. y desempleo, así como problemas de salud mental.

Frente a estos inconvenientes que se pueden relacionar con la dislexia, el DSM-5 (2014) manifiesta que se puede mejorar el deterioro de la salud mental con continuos apoyos emocionales y sociales. Además de la importancia de estos apoyos, es crucial una adecuada intervención educativa que procure proporcionar una educación inclusiva del alumnado con dislexia.

Las dificultades en la lectoescritura pueden expresarse en conductas negacionistas o de miedo a actividades de lectura en voz alta. Estas situaciones escolares van, frecuentemente, asociadas a ataques de pánico, quejas somáticas o periodos de ansiedad (APA, 2014). Los elevados niveles de estrés pueden llegar a producir manifestaciones emocionales negativas y fisiológicas como náuseas, taquicardia, situaciones de timidez y soledad..., en parte producidas por el empleo de metodologías tradicionales. Esto repercute directamente en su autoconcepto y autoestima y, por tanto, hace que tengan una opinión negativa sobre su desempeño académico (Fortaleza et al., 2019). Además, muchas veces estas ideas están respaldadas por las expectativas académicas de sus familias y docentes.

Asimismo, como consecuencia de estos momentos amargos, pueden aparecer indicios de depresión que pueden aumentar el riesgo de suicidio. De hecho, la APA (2014) asocia el trastorno específico de aprendizaje con un alto riesgo de intentos e ideas suicidas. Coincidiendo con esto, cabe recordar que una de las principales causas externas de mortalidad de jóvenes entre diez y diecinueve años en España es el suicidio. Según la ONG *Save the children* (2021) en 2020 el suicidio pasó a ser la primera causa de muerte por causas externas, datos que fueron extraídos de una estadística de defunciones según la causa de muerte del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Según el DSM-5 (2014), con frecuencia, los trastornos de neurodesarrollo y los mentales concurren con el trastorno específico de aprendizaje. Dentro de esta clasificación se encuentran los anteriormente mencionados: trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastornos de ansiedad y depresivos, pero, también, el trastorno del espectro autista (TEA), trastornos de la coordinación o de la comunicación y el trastorno bipolar.

En otro orden de problemas asociados a la dislexia se encuentran los referentes al procesamiento temporal de las características sonoras del habla (Ortiz et al., 2014) que, a su vez, dan respuesta a la deficiencia en el componente fonológico que, frecuentemente, presenta este trastorno de aprendizaje, y puede ser consecuencia de una disminución o inexistencia de activación de algunas de las regiones del hemisferio izquierdo del cerebro mientras se realizan tareas de procesamiento fonológico.

Este déficit en el procesamiento temporal, según Ortiz et al. (2014), ocasiona obstáculos en la percepción del habla, hecho que produce alteraciones al desarrollar el

sistema fonológico y, por ello, dificultades en las etapas de aprender y consolidar la lectura y la escritura por contar con una carencia de las reglas para relacionar grafema-fonema. En el estudio se especifica que las dificultades en el procesamiento temporal no van relacionadas con la complejidad lingüística utilizada ni con la rapidez al cambiar de fonemas parecidos. Los problemas en el procesamiento perceptivo auditivo se dan por la dificultad a la hora de crear de forma precisa y estable representaciones fonológicas de los fonemas. Esto, por ejemplo, ocurre con consonantes oclusivas como “p”, “b”, “d” y “t” que suenan más rápido que otras como “f”, “r” o “l”.

Otra correspondencia que se produce en las personas con dislexia es, según Franco-de-Lima et al. (2012), presentar un desarrollo deficiente en cuanto a flexibilidad e inhibición cognitiva y en tareas de atención visual sostenida. Es en este caso, es una alteración en el lóbulo frontal lo que produciría una disminución en la capacidad atencional a estímulos visuales, así como obviar otros estímulos distractores. Esto, junto con una menor capacidad de atención alternante por una merma en la flexibilidad mental, producirá un patrón de respuesta con un tiempo de ejecución mayor. Piedra-Martínez y Soriano-Ferrer (2020) también hablan de alteraciones en las funciones ejecutivas, en este caso, en torno a la regulación cognitiva, del comportamiento y de las emociones.

Por otro lado, Sánchez-Domenech (2018) enumera aspectos espaciotemporales de la lectura que se ven alterados. En cuanto a la dimensión espacial menciona la dirección de la lectura, la posición de las letras dentro de la palabra, los saltos de línea y la atención a la hora de localizar la procedencia del sonido. Respecto a la temporalidad, se encuentran alteraciones en la secuenciación auditiva y visual, entre las que se encuentran la conciencia fonológica y la asociación y sincronización de estímulos (Sánchez-Domenech, 2018). Estos hallazgos se pueden relacionar con los descubiertos por Ortiz et al. (2014) y Franco-de-Lima et al. (2012).

También, “la Federación Española de Dislexia (FEDIS) incluye en el perfil de las personas con dislexia síntomas relacionados con la desorientación espaciotemporal, la torpeza visomotora, el déficit en la memoria serial, el esquema corporal y la lateralización” (Sánchez-Domenech, 2018, p. 138). Con esto, se puede observar cómo las dificultades en el procesamiento espacial y temporal no solo afectan en el proceso de lectura y de escritura. Con lo cual, un trabajo con los discentes que presentan este trastorno de aprendizaje debería centrarse en la mejora de la direccionalidad, el control postural, la lateralidad, el eje corporal y el equilibrio y la propiocepción que, cabe

destacar, son aspectos que se trabajan en el área de Educación Física. Con un incremento en estas aptitudes se progresaría en la coordinación visual-motriz de la que habla Sánchez-Domenech (2018).

Tras la exposición de estos diferentes problemas asociados frecuentemente con la dislexia, se podría concluir que, como expone De-La-Peña (2018), actualmente no existe una teoría o hipótesis capaz de dar una explicación unitaria que integre todos los síntomas y problemas de la población que presenta dislexia, puesto que existen diferentes teorías y modelos que dan explicación de algunas características diagnósticas, pero no de otras. Para esto, se precisan más estudios acerca de este trastorno específico del aprendizaje tan relevante y presente en las aulas de los centros escolares.

3.2. EDUCACIÓN FÍSICA

3.2.1. Educación inclusiva

Actualmente, es un suceso normalizado lo recogido en el artículo 27 de la Constitución española de 1978 donde se expone que todos tienen derecho a recibir una educación. Sin embargo, este artículo constitucional alude y especifica que esta enseñanza, aparte de tener como objetivo el desarrollo integral de la personalidad, debe tener una participación efectiva de todos los sectores afectados. Con esto, se podría ver reflejado que dentro de ese “todos” se incluye toda la diversidad que forma parte de él.

De una manera más específica en cuanto al tratamiento de la diversidad, en la Comunidad Valenciana están: el Decreto 104/2018 por el cual se manifiesta la competencia de los centros docentes de hacer un seguimiento de evaluación y valoración de actuaciones inclusivas, así como, colaborar con los servicios especializados de orientación y los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE) y recoger en el plan de actuación para la mejora (PAM) las barreras y buenas prácticas en los procesos de inclusión. Asimismo, el Decreto 104/2018 dice sobre la orientación educativa, psicopedagógica y profesional que:

Tiene un carácter continuo, que hace necesaria la coordinación sistematizada entre los diferentes servicios especializados dependientes de la Administración educativa, las tutoras y los tutores de las diferentes etapas educativas y otros agentes, formales y no formales, con el fin de asegurar una coherencia y una línea común de intervención (p. 33376)

Por otro lado, la Orden 20/2019 publicada en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (en adelante DOGV) cuyo objeto es regular y organizar la respuesta educativa en las escuelas públicas para la inclusión del alumnado encarga al equipo docente la responsabilidad de detectar y aplicar las medidas de atención a la diversidad, coordinados por el tutor, con el apoyo de otros docentes/profesionales y bajo la orientación del orientador. Por otro lado, la Resolución de 23 de diciembre de 2021 de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, que dicta cómo identificar y detectar las necesidades de compensación de desigualdades y las necesidades específicas de apoyo educativo. Ambas leyes trabajan conjuntamente para alcanzar una educación inclusiva cada vez más real y palpable.

Los docentes tienen un papel fundamental a la hora de observar posibles barreras de aprendizaje en sus discentes, como se ha expuesto también al hablar anteriormente del carácter interdisciplinar del diagnóstico de la dislexia. De hecho, el Decreto 253/2019 expone que una de las funciones de los tutores es elaborar y desarrollar las adaptaciones curriculares y las pautas de intervención para el alumnado con NEAE y coordinar el desarrollo y evaluación de los planes de actuación personalizados (PAP). Por ello, de forma coordinada con los tutores, en este caso, los especialistas de EF, si observasen dificultades o señales de alarma en algún discente y contrastando lo observado con otros docentes en una reunión donde se detallarían las actuaciones aplicadas (cumplimentación del Anexo I: Acta de la reunión conjunta del equipo educativo y el servicio especializado de orientación), se podría solicitar una evaluación sociopsicopedagógica (Anexo II: solicitud de evaluación sociopsicopedagógica para la identificación de las necesidades educativas del alumnado) como indica la legislación en materia de educación inclusiva.

Tras esta solicitud, la evaluación se realizará de manera conjunta con el servicio especializado de orientación y se extraerán las diferentes barreras y fortalezas de acceso, participación y aprendizaje presentes (Anexo III: Informe de evaluación sociopsicopedagógica). Por último, si tras este procedimiento se concluye en la necesidad de unas adaptaciones concretas para el discente se cumplimentará el Anexo IV donde se detalla el Plan de Actuación Personalizado (PAP), así como el nivel de respuesta educativa que se requiera en cada caso. Cabe destacar que las dificultades específicas de aprendizaje y las altas capacidades son las únicas necesidades que son diagnosticadas por el orientador (Resolución 23 de diciembre de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, núm. 9245). En el caso de los trastornos específicos de aprendizaje la documentación acreditativa que exige la ley es: los resultados de escalas de valoración de la lectura, la escritura y las matemáticas, el expediente académico y los registros de producciones del alumnado. Del diagnóstico de las demás se encarga la unidad de Salud Mental Infantil y del Adolescente (USMIA).

En el caso del alumnado con dislexia las adaptaciones pueden variar, desde contar con un mayor tiempo para realizar exámenes, hasta la posibilidad de realizarlos de manera oral o, si se viese necesario, el desarrollo de un plan individualizado por parte del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT).

3.2.2. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

La educación inclusiva sigue siendo, hoy en día, todo un reto a nivel práctico. No obstante, a nivel teórico se ha propuesto una intervención educativa donde todo el alumnado tiene cabida en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza gracias a diseños curriculares flexibles que parten de la diversidad desde un inicio, “pensar en todos desde el principio” (Alba, 2018, p. 57).

Este modelo didáctico, resultado de la investigación y práctica educativa, las tecnologías, las teorías de aprendizaje y los avances en neurociencia (Alba, 2019) es conocido como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que nace por la inquietud de lograr una educación que responda a la diversidad de necesidades de los discentes, de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Asimismo, el DUA nace por la preocupación de organizaciones como Naciones Unidas, la OCDE o la Unión Europea por unos elevados índices de exclusión, consecuencia del fracaso escolar y de las desigualdades sociales (Alba, 2018). Este planteamiento educativo está recogido también en la Ley Orgánica 3/2020, donde se expone que:

Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta” (BOE núm. 340, pp. 122872-122873)

Como explica Carmen Alba, investigadora reconocida en materia del DUA, el modelo propone en tres principios que orientan la práctica educativa y cada uno de estos principios cuenta con tres pautas que facilitan su puesta en práctica. Por tanto, la estructura de los principios del DUA atiende a: “proporcionar múltiples medios para la implicación, proporcionar múltiples medios de representación y proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión” (Alba, 2018, p. 23). Estos tres principios giran en torno a tres grupos de redes neuronales: las afectivas, vinculadas al “porqué” del aprender, las de reconocimiento, relacionadas con el “qué”, y las estratégicas, con el “cómo” (Alba, 2019).

Por un lado, el principio I de proporcionar múltiples medios de representación se vincula al “qué” del aprendizaje y con ello a las redes de reconocimiento (CAST, 2018), pues se centra en identificar recursos y estrategias didácticos que garanticen que el alumnado acceda a la información para hacer posible la construcción del aprendizaje. Por ello, la información se deberá presentar de múltiples formas, pues no existe una manera óptima para todos. Entre las pautas que detallan este principio está la de proporcionar opciones para la percepción, diferentes formatos con los que se pueden presentar las informaciones y responder así a necesidades, preferencias perceptivas distintas al mismo tiempo. En el caso de discentes con dislexia, la información se podría presentar de manera visual o auditiva. También, se basa este principio en proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos, para eliminar las barreras de aprendizaje derivadas de las distintas capacidades entre el alumnado respecto al uso de los símbolos y del lenguaje. Como última pauta de este principio, sería proporcionar opciones para la comprensión, donde el discente pueda transformar la información que recibe en conocimiento utilizable para que se dé un aprendizaje significativo.

Por otro lado, según Alba (2019) el principio II responde al “cómo” del aprendizaje y se enuncia como “proporcionar múltiples formas de acción y expresión” (p. 62). En este principio, las redes estratégicas son activadas pues entran en acción las diferentes maneras de aprendizaje de los escolares que intervienen y autorregulan la actividad emocional y cognitiva. Por esta razón, se plantean diferentes maneras de desarrollar las tareas. Por ello, se proporcionan opciones para la acción, alternativas y variaciones para tratar la información, hecho que enriquecerá el trabajo por sus diferentes propuestas y realizaciones. También se proponen opciones para la expresión y la comunicación, de forma que se adecuen los medios a las necesidades y capacidades del alumnado, así como al carácter de la tarea o aprendizaje que se vaya a realizar. Asimismo, proporcionar opciones para las funciones ejecutivas permitirá trabajar las habilidades metacognitivas encargadas de, por ejemplo, la regulación a la hora de tomar decisiones o ante las reacciones impulsivas y para, así, dotar al discente del control de su propio aprendizaje.

Por último, el principio III está relacionado con las redes afectivas y con el “por qué se aprende”. Este principio se basa en proporcionar múltiples formas de implicación para conseguir motivar e involucrar a los discentes en su aprendizaje (Alba, 2018). Se concreta con las pautas de proporcionar opciones para: captar el interés viendo la

relevancia de las actividades; mantener el esfuerzo y la persistencia ante el reto que se plantea ayudados por un clima de confianza y retroalimentación continua; y opciones para la autorregulación, donde podrán reconocer los estados de ánimo y controlar las emociones y reacciones y así lograr un mayor autoconocimiento.

3.2.3. Legislación y normativa actual

Actualmente, en materia de educación, la Comunidad Valenciana se rige por el Decreto 106/2022 del 5 de agosto publicado en el DOGV, donde se concreta a nivel autonómico el Real Decreto 157/2022 publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 5 de marzo de 2022 y donde se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria.

Todas estas normas descansan dentro de unos derechos y deberes que se establecen en la Constitución Española de 1978. Dentro de esta, centrandó la atención en el tercer apartado del artículo 43, se puede observar la relevancia de la educación física dentro del derecho a la protección de la salud del que se habla en este artículo constitucional: “Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio” (Constitución Española, 1978, p. 10).

Partiendo de esta base, y antes de centrar la atención en el área de Educación Física, el currículo actual valenciano tiene como objetivo principal responder a las nuevas exigencias de la sociedad creando un entorno educativo que haga de los discentes ciudadanos activos y responsables, gracias a una educación competencial que posibilite su desarrollo integral (Decreto 106/2022).

La Ley Orgánica 3/2020 de Educación (LOMLOE) establece una serie de objetivos para la etapa Primaria que describen el perfil de salida del alumnado al finalizar esta enseñanza. El perfil de salida se define con una serie de competencias clave y descriptores comunes a todas las áreas que, a su vez, se concretan en cada materia, área o ámbito mediante competencias específicas cuyo desarrollo se realizará a partir de los criterios de evaluación y saberes básicos que se detallan.

Como novedad de la LOMLOE se encuentran las situaciones de aprendizaje, que integran todos los elementos curriculares mencionados anteriormente. Se trata de “actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas” (Real Decreto 157/2022, p. 24388).

Una vez aproximados a la organización del currículo actual, nos referiremos al área de Educación Física, cuyo centro es la salud y la sostenibilidad desde un trabajo interdisciplinar que posibilita el desarrollo integral del alumnado, así como la incorporación de estilos de vida activos, hábitos de esfuerzo y trabajo cooperativo que favorecen y fomentan la igualdad y la resolución pacífica de conflictos. Al igual que en otras materias descritas en el Decreto 106/2022, la EF tiene carácter competencial y transversal y está basada en siete principios: la inclusión, la igualdad de género, el consumo responsable, el desarrollo sostenible, la educación para la paz, la educación afectivo-sexual y la educación para la salud.

El área de EF cuenta con seis competencias específicas que se podrán adquirir gracias a los saberes básicos que se definen posteriormente en el Decreto 106/2022. Estas competencias sirven para delimitar las capacidades, actuaciones e hitos que se deben alcanzar al finalizar cada ciclo de la etapa Primaria o al completar esta. Además, se pueden observar las sinergias de los diferentes elementos del currículo pues, tras la explicación de cada una de las competencias específicas (CE) de la EF, se hace, por un lado, conexiones entre estas mismas y entre CE de otras áreas y, por otro lado, relaciones entre las CE y las competencias clave que, como se ha expuesto anteriormente, marcan el perfil de salida al finalizar la Educación Primaria.

Refiriéndonos a cada una de las CE del área de Educación Física, en primer lugar, se encuentra la que alude a los estilos de vida activa, donde se remarca la importancia de la actividad física regular, los hábitos saludables y la buena alimentación. El Decreto 106/2022 la describe como: “Identificar e incorporar hábitos saludables básicos en la vida cotidiana, desarrollando un estilo de vida activo, a través de la actividad física regular y adecuada” (p. 41497).

En segundo lugar, la CE2 es: “mostrar conciencia y control de los elementos fundamentales de la corporalidad en la resolución de situaciones motrices variadas desde un planteamiento crítico” (Decreto 106/2022, p. 41498). Dentro de esta competencia se

encuentran aspectos relacionados con la propiocepción, el movimiento, la estructuración espaciotemporal y la organización de las acciones motrices. Cabe destacar que estas aptitudes han sido descritas en el capítulo sobre dislexia como posibles problemas asociados a este trastorno específico del aprendizaje.

A continuación, en la tercera de las CE de EF del currículo el DOGV refiere al *desarrollo y mejora de las capacidades físicas para la resolución de problemas de la vida cotidiana*. Asimismo, resalta de nuevo la percepción del cuerpo en movimiento y de la actividad física trabajadas a partir de los juegos y de las habilidades básicas, como pueden ser los saltos, los giros, los desplazamientos o el manejo de objetos (Decreto 106/2022, 10 de agosto de 2022).

Como cuarta competencia específica está la de: “participar en la ejecución de propuestas artístico-expresivas con aportaciones estéticas y creativas propias de la cultura motriz a través de la utilización de los recursos expresivos básicos del cuerpo y el movimiento” (Decreto 106/2022, p. 41500). En esta CE se trabajan las posibilidades expresivas, el trato a la diversidad, la interpretación de las emociones, el pensamiento divergente y el desarrollo del espíritu crítico estético. Gracias al desarrollo de esta competencia se mejoraría en la gestión emocional que, cabe recordar, es uno de los focos a los que atender en los discentes con dislexia por sus posibles episodios de ansiedad o depresivos.

Respecto a las dos últimas CE de esta área, por una parte la quinta se refiere a la participación en actividades físico-deportivas de carácter lúdico en entornos extraescolares preservando el patrimonio cultural y natural (Decreto 106/2022). Por otra parte, la última de las competencias descritas de EF es la referida al uso de las TIC en la selección y adecuación de recursos que ayuden en los retos de la vida cotidiana. Además, como expusieron Fortaleza et al. (2019) el uso de las nuevas tecnologías promueve las metodologías multisensoriales que se ha observado que favorecen al alumnado con dislexia gracias a su carácter motivador, personalizable y adaptable.

Tras el acercamiento a las competencias específicas que se desarrollan en el área de Educación Física, y siguiendo la organización del currículo valenciano descrito en el Decreto 106/2022, se concretaría cómo adquirir estas CE a través de los saberes básicos. Estos saberes básicos están divididos en seis bloques: Vida activa y saludable (I), Organización y gestión de la actividad física (II), Resolución de problemas en situaciones

motrices, (III), Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices (IV), Manifestaciones de la cultura motriz (V) e Interacción eficiente y sostenible con el entorno (VI). Cada bloque de saberes se subdivide a su vez en grupos que clasifican de forma más específica cada saber.

Para concluir, el especialista de EF debe diseñar su programación pensando en todos, incluyendo aquí al alumnado con dislexia, pues desde el área pueden beneficiarse estos escolares. Sin embargo, no se han encontrado estudios que combinen ambos aspectos.

4. OBJETIVOS

4.1. GENERALES

El objetivo general de este trabajo es: elaborar una guía de buenas prácticas para proporcionar al alumnado con dislexia un enfoque académico inclusivo de la Educación Física.

4.2. ESPECÍFICOS

El objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar la literatura científica para saber las necesidades y barreras con las que se puede encontrar el alumnado con dislexia.
2. Analizar la normativa actual para conocer el currículo de Educación Física y las posibles respuestas para la inclusión del alumnado con dislexia.
3. Dilucidar, a partir de la literatura científica y de la normativa actual, cómo la Educación Física puede beneficiar los problemas asociados del alumnado con dislexia desde una educación inclusiva basada en el modelo descrito por el Diseño Universal del Aprendizaje.
4. Facilitar recursos y materiales precursores de ideas e intervenciones para el trabajo de los diferentes problemas asociados del alumnado con dislexia desde la asignatura de EF.
5. Posibilitar un seguimiento para la mejora y actualización de la guía de buenas prácticas mediante una autoevaluación (listas de chequeo) y una evaluación (cuestionario).

5. METODOLOGÍA

El desarrollo del presente trabajo ha pasado por varias fases. En primer lugar, para la elección y concreción del tema se hizo una revisión teórica sobre el tema de interés. Se comenzó realizando una búsqueda bibliográfica, delimitada entre los años 2018 y 2023, más general, en las bases de datos: EBSCO, Dialnet y Google Académico. Se utilizaron palabras clave como *Dislexia* y *Educación Física*; también se emplearon estos términos en inglés *Dyslexia* y *Physical education*. Asimismo, se usaron palabras del mismo campo semántico de Educación Física como: *Actividad física (physical activity)*, *deporte (sport)* y *ejercicio físico (physical exercise)*.

Con esta primera búsqueda se observó que no era un tema muy investigado y, por esta razón, hubo dificultades para encontrar artículos actuales. A medida que se fue redactando el marco teórico se hicieron búsquedas más concretas sobre problemas asociados a la dislexia y se utilizaron las bases de datos anteriores y, además, la biblioteca de la UCV. Con esto, para el marco teórico se han consultado tanto artículos científicos de revistas académicas como libros especializados. Para el apartado de normativa y legislación se ha consultado la página web de la Generalitat Valencia y para los Reales Decretos y Leyes Orgánicas, el Boletín Oficial del Estado.

Por otro lado, para elaborar las fichas donde se conectan los problemas asociados a la dislexia con el currículo se fue haciendo una revisión de los diferentes bloques y saberes del área de Educación Física y se volcó la información en tablas para tener una visión más clara de estas relaciones. Al mismo tiempo, se buscaban recursos y páginas web que sirvieran para dar ideas o pautas para trabajar cada uno de los problemas. Finalizada esta fase, se diseñaron y elaboraron las fichas donde se recopila la información más relevante, agrupando los problemas de índole semejante, los saberes del currículo que serían trabajados y que sirven de justificación en nuestra intervención y planificación educativa y los enlaces a los diferentes recursos.

Por último, como instrumento para hacer un seguimiento y mejora de la guía de buenas prácticas se ha elaborado un cuestionario donde se puede ir registrando la retroalimentación de aquellos que la hayan utilizado y para, de esta manera, ir completándola y mejorándola para que sea un material útil, actualizado y, sobre todo, contrastado y modificado según la realidad de la práctica docente.

6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

A continuación, dentro de la propuesta práctica se explicará primero la estructura de la guía de buenas prácticas y, después, los materiales y recursos de esta.

6.1. PLAN DE TRABAJO

La guía de buenas prácticas para una Educación Física inclusiva del alumnado con dislexia consta de cinco partes. En primer lugar, se realiza una recopilación de todos los problemas asociados al trastorno específico del aprendizaje que han sido desarrollados en el Capítulo I sobre dislexia para poder recordar la variedad de estos y poder visualizarlos de una manera más sencilla y rápida.

En la segunda parte, se han creado dos tablas sobre habilidades de desempeño y habilidades de juego (Touceda et al., 2022), que pueden ser observadas por el especialista de Educación Física, y que deberían ser visibles en los discentes de último curso de la etapa de Infantil y de los primeros cursos de Primaria. La observación y registro de información sobre estas aptitudes y destrezas servirán bien para apoyar, reforzar y completar un posible diagnóstico dentro del proceso de evaluación sociopsicopedagógica, o bien para notificar al tutor retrasos a nivel motor, de procesamiento o de interacción social que sean posibles señales de alerta de alguna dificultad de aprendizaje o retraso en el desarrollo evolutivo del escolar.

La tercera parte de esta guía de buenas prácticas desarrolla a través de diferentes tablas la relación entre los problemas asociados a la dislexia, agrupados según su naturaleza con los saberes básicos del currículo valenciano vigente (Decreto 106/2022). Asimismo, se presentan enlaces a recursos y páginas web que pueden servir como ideas para elaborar tareas y actividades que, contextualizándolas y adaptándolas a las características de nuestra realidad educativa concreta, podemos utilizar en nuestras clases de EF para trabajar específicamente los problemas asociados a la dislexia presentes en cada caso.

La cuarta parte consta de tres listas de comprobación con los puntos de verificación de cada una de las pautas que constituyen los tres principios del DUA (CAST, 2018) con el fin de autoevaluar si las propuestas para trabajar los problemas asociados a la dislexia que planificamos son inclusivas o no.

Por último, se elaborará un ejemplo concreto de tareas o actividades realizables en Educación Física de cómo utilizar esta guía de buenas prácticas con un supuesto hipotético de un discente con dislexia que presenta uno de estos problemas asociados.

6.2. MATERIAL Y MÉTODOS

En primer lugar, para recordar y recopilar brevemente, encontramos en la siguiente lista los problemas asociados con las dificultades en la lectoescritura que se han explicado a lo largo del Capítulo I sobre la dislexia en el marco teórico y que a su vez son motivo de observación y registro. Estos estudiantes pueden presentar dificultades para:

- Correlacionar letras con sonidos.
- Decodificar palabras con fluidez.
- Leer con exactitud y poco esfuerzo.
- Reconocer y manipular fonemas.
- Leer monosílabos o reconocer palabras cuyo deletreo es de forma irregular.
- La memoria del trabajo espacial: movimientos oculares y transformación de representaciones visuales en referencias corporales y oculares.
- Procesar imágenes espaciales.
- La orientación espacial.
- El sentido de profundidad, forma y movimiento de los estímulos.
- El procesamiento temporal de las características sonoras del habla.
- Crear de forma precisa y estable representaciones fonológicas de los fonemas.
- Actividades de lectura en voz alta donde presentan conductas negacionistas o de miedo.
- La flexibilidad e inhibición cognitiva.
- Las tareas de atención sostenida visual.
- La regulación cognitiva, del comportamiento y de las emociones.
- La orientación espaciotemporal.
- La coordinación visomotora.
- La memoria serial.
- Tener un claro esquema corporal.
- Definir una buena lateralización.
- La propiocepción.

Tras recordar los posibles problemas asociados, se resumirán en dos cuadros aquellas habilidades de desempeño y patrones de ejecución relacionadas con los hitos del desarrollo que detallan Touceda et al. (2022) y que, como docentes de EF, podemos utilizar para comprobar en el transcurrir de las clases si el desarrollo de nuestros discentes es acorde a su edad o, por el contrario, presentan algún retraso a nivel motor, de

procesamiento, de interacción social, etc. Esta observación se centra en el último curso de Infantil y en los primeros de Primaria porque coinciden con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. En la tabla (Figuras 1 y 2), E.I. hará referencia al último curso de Educación Infantil (5 años) y E.P. a los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria (6-9 años).

El área de EF tiene como eje metodológico central el juego. Por ello, en las primeras etapas, sobre todo, se deberá observar el desarrollo de las habilidades de juego:

Figura 1

Desarrollo de las habilidades del juego

HABILIDADES DE JUEGO	E.I.	<ul style="list-style-type: none"> - Completa rompecabezas hasta de veinte piezas. - Desarrolla juego de ficción más complejos.
	E.P.	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta destreza en la construcción de modelos con piezas o engranajes pequeños. - Realiza dibujos más complejos que reflejan experiencias vitales.

Nota. Información tomada de Touceda et al. (2022).

Figura 2

Habilidades de desempeño

MOTORAS	E.I.	<ul style="list-style-type: none"> - Salta sobre un pie (más de 5 repeticiones) - Anda de puntillas sobre una línea. - Sabe hacer un nudo. 	
	E.P.	<ul style="list-style-type: none"> - Maneja la bicicleta sin ruedas de entrenamiento. - Salta con un pie más de 10 repeticiones. - Salta a la comba. - Avanza alternando pies juntos y separados, un pie o los dos a la vez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atrapa y lanza la pelota con facilidad. - Puede completar secuencias motoras complejas y de múltiples pasos. - Mantiene el equilibrio caminando a lo largo de una línea. En cada paso el talón de un pie toca la punta del pie anterior.
PROCESAMIENTO	E.I.	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta el tiempo de atención en las actividades. - Mejora en las habilidades de memoria. - Desarrolla conceptos de tiempo: momentos del día y días de la semana. 	
	E.P.	<ul style="list-style-type: none"> - Empieza a asumir otros puntos de vista con respecto a sí mismo/a, sin orientar todo a su propio beneficio. - Desplaza su atención a varios aspectos a la vez. 	
INTERACCIÓN SOCIAL	E.I.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica varias emociones en sí mismo/a y en las demás personas. - Aumenta el autocontrol sobre el manejo de la frustración 	
	E.P.	<ul style="list-style-type: none"> - Adapta su lenguaje al contexto social y a la situación comunicativa (uso pragmático del lenguaje). - Aparece en su discurso la apreciación del otro/a. - Comienza a comprender los valores éticos y cívicos, así como las consecuencias de las acciones. 	

Nota. Información tomada de Touceda et al. (2022).

Tras estos ítems que sirven como base para la observación desde el área de EF de posibles carencias o para completar un posible diagnóstico dentro del proceso de evaluación sociopsicopedagógica, tomaremos cada uno de los problemas asociados a la dislexia y los relacionaremos con los saberes básicos de EF (Decreto 106/2022). Con esto, se podrá observar la interconexión presente entre la dislexia y el trabajo desde el área de EF, así como la posibilidad de mejorar las dificultades de aprendizaje de estos estudiantes con la ayuda de los recursos facilitados (figuras de la 3 a la 7).

Figura 3

Conexión con el currículo y recursos para trabajar la conciencia y el procesamiento fonológicos

Problema asociado: conciencia y procesamiento fonológicos.					
Bloque	Grupo	Saber básico	1º-2º	3º-4º	5º-6º
3	2	Combinación de habilidades y creatividad motrices.		X	X
3	3	Juegos individuales y colectivos, sensoriales, simbólicos, psicomotores y manipulativos.	X		
Recursos					
<p>Cómo realizar cuentos motores donde se trabajen diferentes letras y fonemas: https://www.efdeportes.com/efd155/el-cuento-motor-el-cuento-movido.htm</p> <p>Juegos fonéticos que añadiendo alguna implicación motriz se pueden hacer en EF: https://www.educaciontrespuntocero.com/ocio/juegos-fonologicos/</p> <p>Cómo mejorar la conciencia fonológica a través del movimiento: https://cuentospararecer.org/blog/juegos-de-movimiento-para-fomentar-la-conciencia-fonologica/</p>					

Nota. Elaboración propia consultando el Decreto 106/2022 del DOGV.

Figura 4*Conexión con el currículo y recursos para trabajar la espacialidad*

Problema asociado: espacialidad.					
Bloque	Grupo	Saber básico	1°-2°	3°-4°	5°-6°
3	2	Percepción y estructuración espaciotemporal.	X	X	X
3	2	Coordinación oculomanual y oculopédica.	X		
3	5	Ocupación de espacios.	X	X	
Recursos					
<p>Trabajo de la memoria del trabajo espacial: movimientos oculares y transformación de representaciones visuales en referencias corporales y oculares:</p> <p>https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2017/10/COORDINACION-OCULO-MOTRIZ-NXPowerLite.pdf</p> <p>https://www.efdeportes.com/efd154/unidad-didactica-coordinacion-oculo-manual.htm</p> <p>Actividades para la orientación espacial:</p> <p>https://eresmama.com/actividades-juegos-fomentar-orientacion-espacial/</p> <p>https://eleinternacional.com/blog/juegos-de-conciencia-espacial-para-ninos-clase-ele/</p> <p>Juegos para mejorar la orientación espaciotemporal:</p> <p>https://www.elvalordelaeducacionfisica.com/articulo/percepcion-espacial-y-temporal/</p> <p>Juegos para trabajar nociones espaciales:</p> <p>https://www.juegoideas.com/2020/06/18/20-juegos-nociones-espaciales/</p> <p>Para el trabajo de la torpeza visomotora:</p> <p>https://www.escuelaenlanube.com/ejercicios-coordinacion-visomotora/</p> <p>Trabajo del sentido de profundidad, forma y movimiento de los estímulos:</p> <p>https://www.elvalordelaeducacionfisica.com/articulo/juegos-de-lanzamientos-y-recepciones/</p> <p>https://www.elvalordelaeducacionfisica.com/articulo/la-funcion-de-relacion-en-educacion-fisica-los-organos-de-los-sentidos/</p>					

Nota. Elaboración propia consultando el Decreto 106/2022 del DOGV.

Figura 5

Conexión con el currículo y recursos para trabajar la propiocepción y el esquema corporal

Problema asociado: propiocepción y esquema corporal.					
Bloque	Grupo	Saber básico	1°-2°	3°-4°	5°-6°
1	1	Higiene postural y medidas de prevención de accidentes.	X	X	X
3	2	Conciencia y control del esquema corporal y la lateralidad.	X	X	
3	2	Equilibrio estático y dinámico	X		
Recursos					
<p>- Para el trabajo de la propiocepción y control corporal: https://www.clarin.com/running/ejercicios-trabajar-propiocepcion_0_Sk40loKvQe.html https://hospitalveugenia.com/atencion-temprana/juegos-para-estimular-la-propiocepcion-y-el-control-corporal/</p> <p>- Juegos para trabajar y desarrollar el esquema corporal: https://www.elvalordelaeducacionfisica.com/articulo/el-esquema-corporal-en-2o-de-primaria-lateralidad/</p> <p>- Juegos para trabajar la lateralidad: https://www.juegoydeporte.com/juegos/de-lateralidad/</p>					

Nota. Elaboración propia consultando el Decreto 106/2022 del DOGV.

Figura 6

Conexión con el currículo y recursos para trabajar la atención sostenida visual y la inhibición cognitiva

Problema asociado: atención sostenida visual e inhibición cognitiva.					
Bloque	Grupo	Saber básico	1°-2°	3°-4°	5°-6°
2	3	Conciencia de las posibilidades y limitaciones personales.		X	X
3	3	Juegos individuales y colectivos, sensoriales, simbólicos, psicomotores y manipulativos.	X		
Recursos					
- Juegos para trabajar las funciones ejecutivas de flexibilidad e inhibición cognitiva: https://www.funcionesejecutivas.net/control-inhibitorio/fichas-y-actividades-para-el-control-inhibitorio/ https://blog-es.kinedu.com/ejercicios-flexibilidad-cognitiva-para-ninos/					
- Tareas de atención sostenida visual: https://www.educapeques.com/estimulapeques/ejercicios-atencion-sostenida.html https://blog.familiados.com/7-juegos-para-estimular-la-atencion-de-los-ninos/					

Nota. Elaboración propia consultando el Decreto 106/2022 del DOGV.

Figura 7

Conexión con el currículo y recursos para trabajar la gestión emocional y el control de los comportamientos

Problema asociado: gestión emocional y control de comportamientos.					
Bloque	Grupo	Saber básico	1º-2º	3º-4º	5º-6º
1	1	Respiración y relajación.	X	X	X
1	2	Bienestar personal. Respeto, conciencia y aceptación del cuerpo propio. Gestión de las emociones.	X	X	X
1	2	Autoconcepto y autorregulación. Fortalezas y debilidades.		X	X
1	3	Respeto y aceptación de la diversidad de las características personales.	X	X	X
4	1	Identificación y expresión de emociones y sentimientos.	X	X	
4	1	Regulación y gestión emocional. El cuerpo expresivo y no violento.	X	X	X
4	1	Control de la impulsividad y de las emociones negativas. La relajación.	X	X	X
5	9	Superación y retos. Motivación intrínseca.			X
Recursos					
<p>Para las conductas negacionistas o el miedo a actividades de lectura en voz alta: https://www.efdeportes.com/efd122/animacion-a-la-lectura-a-partir-del-area-de-educacion-fisica.htm https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/conducta/ninos-con-baja-tolerancia-a-la-frustracion-en-el-deporte/</p> <p>Para la regulación cognitiva, del comportamiento y de las emociones: 20 DINÁMICAS PARA TRABAJAR LA AUTOESTIMA – Infosal</p> <p>Para reducir la ansiedad: https://mundoentrenamiento.com/relajacion-en-educacion-fisica/ https://www.efdeportes.com/efd154/juegos-de-relajacion-para-primaria.htm</p> <p>Para la depresión e ideas suicidas: https://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/c72.pdf</p>					

Nota. Elaboración propia consultando el Decreto 106/2022 del DOGV.

Una vez justificado dentro del marco legislativo el problema asociado que se pretende trabajar mediante diferentes saberes básicos, escogida alguna idea para abordarlo desde el área de Educación Física y programada una propuesta didáctica, sería el momento de verificar si esta última sigue planteamientos inclusivos según el Diseño Universal del Aprendizaje. Para ello, se pueden ir repasando los diferentes puntos de verificación de las pautas del DUA facilitados por CAST (2018) en las figuras 8, 9 y 10. Asimismo, si nos viésemos en la situación de no saber cómo cumplir alguna pauta, en la misma tabla de donde hemos extraído los puntos de verificación, se proporcionan ejemplos de cómo abordar cada uno. Por tanto, podríamos consultar el siguiente documento de trabajo:

http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_documento_sintesis_2_0-2018.pdf

- ✓ Para que el estudiante sea capaz de identificar los recursos adecuados:

Figura 8

Lista de chequeo para comprobar el seguimiento del Principio I del DUA

PI: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN		
<u>PAUTA 1</u> Opciones para la percepción	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información	
	Ofrecer alternativas para la información auditiva	
	Ofrecer alternativas para la información visual	
<u>PAUTA 2</u> Opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y símbolos.	Clarificar el vocabulario y los símbolos	
	Clarificar la sintaxis y la estructura	
	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos	
	Promover la comprensión entre diferentes idiomas	
<u>PAUTA 3</u> Opciones para la comprensión	Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios	
	Activar los conocimientos previos	
	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos	
	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	
	Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización	

Nota. Información tomada de CAST (2018).

- ✓ Para que el estudiante esté orientado a cumplir metas:

Figura 9

Lista de chequeo para comprobar el seguimiento del Principio II del DUA

PII: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN		
PAUTA 4 Opciones para la interacción física	Variar los métodos para la respuesta y la navegación	
	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo	
PAUTA 5 Opciones para la expresión y comunicación	Utilizar múltiples medios de comunicación	
	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición	
	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución	
PAUTA 6 Opciones para las funciones ejecutivas	Guiar el establecimiento de metas	
	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias	
	Facilitar la gestión de información y de recursos	
	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances	

Nota. Información tomada de CAST (2018).

- ✓ Para que el estudiante esté motivado y decidido:

Figura 10

Lista de chequeo para comprobar el seguimiento del Principio III del DUA

PIII: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN		
PAUTA 7 Opciones para captar el interés	Optimizar la elección individual y la autonomía	
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad	
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones	
PAUTA 8 Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos	
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos	
	Fomentar la colaboración y la comunidad	
	Utilizar el <i>feedback</i> orientado hacia la maestría en una tarea	
PAUTA 9 Opciones para la autorregulación	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación	
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana	
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión	

Nota. Información tomada de CAST (2018).

Tras los diferentes apartados de la guía se van a exponer unos consejos generales que pueden ayudar a completar nuestras intervenciones inclusivas para el alumnado con dislexia:

- ✓ Crea un ambiente de confianza y seguridad cuando se vayan a desarrollar aquellas aptitudes y habilidades donde pueden presentar dificultades.
- ✓ Facilita *feedback* continuo de manera positiva e incitando a continuar y perseverar en las actividades y tareas.
- ✓ Resalta que lo importante no es solo el resultado sino también el camino para llegar a alcanzarlo.
- ✓ Empatiza con el alumnado para ponerte en su lugar y actuar de forma apropiada ante situaciones que generen frustración o emociones negativas.

Por último, para hacer un seguimiento del uso de la guía que permita, por un lado, ver el alcance que está teniendo y la utilidad de esta y, por otro lado, estar abierta a mejoras y actualizaciones gracias a la retroalimentación de aquellos docentes que la hayan utilizado, se facilita el siguiente enlace que redirige a un cuestionario que va registrando y recopilando la información evaluativa (<https://forms.gle/gM2ukyMbjCBAUpQf9>). En la figura siguiente (11) se encuentran las preguntas del formulario del enlace anterior:

Figura 11

Cuestionario de evaluación de la guía de buenas prácticas

- ¿Te ha resultado útil esta guía de buenas prácticas?
- ¿Qué apartado has utilizado?
- Respecto a las habilidades de desempeño y de desarrollo del juego, ¿añadirías alguna más? En caso afirmativo, escríbelas.
- Respecto a los problemas asociados, ¿has observado o conoces alguno más? En caso afirmativo, escríbelo.
- Respecto a los recursos web, ¿te han sido útiles para tomar ideas y/o información para tu intervención didáctica? Si has utilizado algún otro, copia el enlace y explica para qué y cómo lo has puesto en práctica.
- Respecto a las listas de chequeo DUA, ¿te han ayudado a comprobar si tu planificación seguía los principios DUA?
- Respecto a la guía en general, ¿qué aspectos consideras que le faltan o se pueden mejorar?

Nota. Elaboración propia.

6.3. CASO HIPOTÉTICO

A continuación, se va a desarrollar un supuesto caso contextualizado, para observar cómo se utilizaría la guía de buenas prácticas.

En la clase de 4º de Primaria hay una alumna diagnosticada de dislexia. Presenta una autoestima baja y un autoconcepto negativo porque observa que hay tareas del aula relacionadas con la lectoescritura que le cuestan más trabajo de realizar que a los demás y, aunque ella se esfuerza mucho, no consigue alcanzar el nivel de sus compañeros. Su caso es conocido por el claustro de profesores y, tras la evaluación sociopsicopedagógica, se han reunido para elaborar y desarrollar el PAP. Desde el área de EF, el especialista observando estos problemas asociados podría hacer hincapié a lo largo del curso en los bloques I (Vida activa y saludable) y IV (Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices).

Un ejemplo de actividad que se podría realizar desde el área de EF es la que titularemos: *Todo lo que hago bien*. En primer lugar, con la información que se tiene sobre la alumna, se busca en las tablas de conexión currículo-problema asociado el relacionado con su alumna. La tabla de gestión emocional y control de comportamientos ofrece los saberes que más se relacionan con la autoestima y el autoconcepto. Se buscan aquellos que sean del ciclo correspondiente y que trabajen lo que se pretende. En este caso:

Figura 12

Saberes básicos trabajados en el caso hipotético

Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none">• Autoconcepto y autorregulación. Fortalezas y debilidades.• Respeto y aceptación de la diversidad de las características personales.• Regulación y gestión emocional. El cuerpo expresivo y no violento.• Control de la impulsividad y de las emociones negativas. La relajación.
------------------------	---

Tras la selección de los saberes que se pretenden desarrollar, se pueden consultar los recursos de esa misma tabla para coger alguna idea que ayude o sirva de precursora para elaborar la actividad. Para esta actividad, ha sido útil el siguiente enlace de la tabla:

Figura 13

Recurso consultado para el caso hipotético

Recurso consultado	20 DINÁMICAS PARA TRABAJAR LA AUTOESTIMA – Infosal
---------------------------	--

Una vez se tiene la idea para la actividad (figura 13), se plantea cómo desarrollarla:

Figura 14

Actividad del caso hipotético

Desarrollo de la actividad	<p>La actividad titulada <i>Todo lo que hago bien</i> tiene como objetivo la mejora de la autoestima y del autoconcepto del alumnado. Se realizará en varias sesiones.</p> <p>En ella, los discentes se desplazarán de diferentes maneras según el docente indique por todo el espacio del gimnasio. Cuando el maestro lo diga deberán buscar un compañero que esté cerca de ellos y se dispondrán por parejas. Tendrán un momento para que cada uno de la pareja diga algo positivo acerca del compañero que tiene delante. Tras este tiempo breve, el maestro volverá a hacer una señal para continuar con los desplazamientos y cambiar de parejas. Esto se repetirá hasta que hayan coincidido con diez compañeros diferentes.</p> <p>Tras la recopilación de las cualidades que a cada uno le han dicho sus compañeros, deberán decidir cómo quieren compartirlo con la clase. Tras exponer su trabajo cada alumno, se reflexionará sobre las fortalezas que tiene cada uno y se finalizará haciendo alusión a que las debilidades que cada uno ve o piensa que tiene son oportunidades para crecer y superarse. Con esta actividad a la vez que se trabaja la autoestima y el autoconcepto, se promueve la mejora del clima del aula y de la capacidad de ver y expresar lo bueno del que tenemos al lado.</p>
-----------------------------------	--

Tras tener el planteamiento de la actividad, será el momento de darle un enfoque inclusivo según los principios y pautas del DUA. Para ello, nos ayudaremos de las tres listas de chequeo (figuras 8, 9 y 10) y las concretaríamos en este caso específico.

Figura 15

Cómo aplicar los principios y pautas del DUA en el caso hipotético

Principio I	Pauta 1	Presentar la información de la actividad de forma oral (explicación docente), escrita (ficha explicativa) y visual (pictogramas).
	Pauta 2	Uso de un lenguaje claro y sencillo y de claves visuales y acústicas para mejorar la comprensión.
	Pauta 3	Recordar actividades desarrolladas anteriormente de la misma índole y destacar las ideas y objetivos principales de la tarea a realizar.
Principio II	Pauta 4	Cada discente podrá consultar mediante las nuevas tecnologías ideas para realizar su trabajo.
	Pauta 5	Cada discente podrá decidir cómo hacer la exposición de aquello que les ha dicho sus compañeros: con un vídeo, un mural, un poema, un dibujo, etc.
	Pauta 6	Acompañar al alumnado en los pasos que ha de seguir para alcanzar el objetivo de la actividad.
Principio III	Pauta 7	Manifiestar al alumnado que cualquiera de los medios que utilicen para elaborar sus trabajos es tan válido como otros.
	Pauta 8	Proporcionar <i>feedback</i> continuo y motivar a los discentes para perseverar en la actividad y ayudar a los compañeros.
	Pauta 9	Promover la autorreflexión del alumnado para que puedan explotar sus fortalezas al realizar la actividad.

Con esto, ya tendríamos planteada la actividad de *Todo lo que hago bien* donde, desde el área de EF, se trabaja el problema asociado a la dislexia que tiene la alumna con un enfoque académico inclusivo. La planificación que se ha ido exponiendo en fragmentos de tablas anteriormente, quedaría completa en una misma tabla (figura 16).

Figura 16

Plantilla completa de la actividad del caso hipotético

TUDO LO QUE HAGO BIEN	
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto y autorregulación. Fortalezas y debilidades. • Respeto y aceptación de la diversidad de las características personales. • Regulación y gestión emocional. El cuerpo expresivo y no violento. • Control de la impulsividad y de las emociones negativas. La relajación.
Recurso consultado	<p style="text-align: center;"><u>20 DINÁMICAS PARA TRABAJAR LA AUTOESTIMA – Infosal</u></p>
Desarrollo de la actividad	<p>La actividad titulada <i>Todo lo que hago bien</i> tiene como objetivo la mejora de la autoestima y el autoconcepto del alumnado. Se realizará en varias sesiones.</p> <p>En ella, los discentes se desplazarán de diferentes maneras según el docente indique por todo el espacio del gimnasio. Cuando el maestro lo diga deberán buscar un compañero que esté cerca de ellos y se dispondrán por parejas. Tendrán un momento para que cada uno de la pareja diga algo positivo acerca del compañero que tiene delante. Tras este tiempo breve, el maestro volverá a hacer una señal para continuar con los desplazamientos y cambiar de parejas. Esto se repetirá hasta que hayan coincidido con diez compañeros diferentes. Tras la recopilación de las cosas que a cada uno le han dicho sus compañeros, deberán decidir cómo quieren compartirlo con la clase. Tras exponer su trabajo cada alumno, se reflexionará</p>

		<p>sobre las fortalezas que tiene cada uno y se finalizará haciendo alusión a que las debilidades que cada uno ve o piensa que tiene son oportunidades para crecer y superarse.</p> <p>Con esta actividad a la vez que se trabaja la autoestima y el autoconcepto, se promueve la mejora del clima del aula y de la capacidad de ver y expresar lo bueno del que tenemos al lado.</p>
Principio I	Pauta 1	Presentar la información de la actividad de forma oral (explicación docente), escrita (ficha explicativa) y visual (pictogramas).
	Pauta 2	Uso de un lenguaje claro y sencillo y de claves visuales y acústicas para mejorar la comprensión.
	Pauta 3	Recordar actividades desarrolladas anteriormente de la misma índole y destacar las ideas y objetivos principales de la tarea a realizar.
Principio II	Pauta 4	Cada discente podrá consultar mediante las nuevas tecnologías ideas para realizar su trabajo.
	Pauta 5	Cada discente podrá decidir cómo hacer la exposición de aquello que les ha dicho sus compañeros: con un vídeo, un mural, un poema, un dibujo, etc.
	Pauta 6	Acompañar al alumnado en los pasos que ha de seguir para alcanzar el objetivo de la actividad.
Principio III	Pauta 7	Manifiestar al alumnado que cualquiera de los medios que utilicen para elaborar sus trabajos es tan válido como otros.
	Pauta 8	Proporcionar <i>feedback</i> continuo y motivar a los discentes para perseverar en la actividad y ayudar a los compañeros.
	Pauta 9	Promover la autorreflexión del alumnado para que puedan explotar sus fortalezas al realizar la actividad.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se va a revisar cada uno de los objetivos específicos establecidos para este trabajo cuya finalidad era la elaboración de una guía de buenas prácticas para proporcionar al alumnado con dislexia un enfoque académico inclusivo de la Educación Física.

En primer lugar, respecto al primer objetivo específico, se han podido conocer las barreras y necesidades que puede encontrar un discente con este trastorno específico del aprendizaje o simplemente con retraso lector. Toda la información obtenida para ello se ha basado en documentos académicos relativamente actuales pese a haber tenido dificultades para encontrar literatura científica actual pues, es un tema poco investigado hasta la fecha. Lo más relevante se ha plasmado en el marco teórico. Por todo ello, podemos concluir que el objetivo específico 1 ha sido alcanzado.

En segundo lugar, gracias a la división del apartado de EF en los diferentes ámbitos, se ha podido concretar de una forma más amplia y completa la legislación vigente tanto en materia de educación inclusiva como en materia del currículo de Educación Primaria y específicamente en el área de EF. El conocimiento de la normativa actual ha permitido saber qué procedimientos y respuestas se han de ofrecer al alumnado con NEAE. Por ello, pensamos que este objetivo específico 2 también se ha conseguido.

Una vez fundamentado el marco teórico tanto de dislexia como de EF, se han relacionado, en las tablas de la propuesta práctica, los saberes básicos desarrollados en el área de EF con los posibles problemas asociados a las dificultades en la lectoescritura. Conectando ambas informaciones se habría alcanzado el tercer objetivo específico al justificar cómo desde la EF pueden trabajarse estos posibles problemas, basándose el planteamiento de la intervención en el DUA, dotando a esta de un carácter inclusivo.

Asimismo, para alcanzar el cuarto objetivo específico, dentro de las tablas de conexión del currículo con los diferentes problemas asociados, se han facilitado recursos web que sirven o bien como precursores de ideas para propuestas didácticas o como recursos informativos con vistas a saber cómo abordar los diferentes problemas asociados. Cabe destacar que no todos los recursos facilitados están enfocados específicamente al área de EF, pero sí se puede utilizar la información que ofrecen

dándole una orientación motriz característica de esta área. Así concluimos que lo hemos alcanzado.

Tras estas tablas, y para la consecución del último objetivo específico, se encuentran, por un lado, las listas de chequeo referentes a cada uno de los tres principios DUA para poder autoevaluar si las intervenciones o actividades que se plantean siguen esta metodología inclusiva. Por otro lado, con un enlace y también transcrito en una tabla, está el cuestionario que permite evaluar la guía de buenas prácticas y dando la oportunidad de ir registrando posibles mejoras y actualizaciones.

Por todo ello, finalmente, se podría concluir que el objetivo general del presente trabajo: *elaborar una guía de buenas prácticas para proporcionar al alumnado con dislexia un enfoque académico inclusivo de la Educación Física* se ha alcanzado, pues los objetivos que concretan este, como se ha expuesto anteriormente, se han conseguido.

Considero que este trabajo aporta un enfoque innovador de un tema que, como ya se ha visto, no está muy investigado. Gracias a la propuesta práctica creo que se ha podido observar cómo la EF puede beneficiar al alumnado con dislexia, no tanto en lo referido a la mejora de la lectoescritura, pero sí, en todo el contexto y los problemas que pueden estar presentes en la realidad de estos discentes. No obstante, como limitación principal del trabajo sería la escasa literatura científica encontrada al respecto. Es un tema que puede ser motivo de futuras investigaciones tanto por su especificidad como por su novedad y, también, por la escasez y necesidad de otros estudios sobre dislexia y EF.

8. REFERENCIAS

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres Y Maestros*, 374, 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- APA (American Psychiatric Association) (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Barba, M. N., Suárez N., Jomarrón L. y Navas, C. R. (2019). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. *Revista cubana de medicina militar*, 48(2), 410-425. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedmil/cmm-2019/cmms191i.pdf>
- CAST (2018). *Documento-síntesis de las Pautas DUA (adaptado a la versión 2018)*. EducaDUA. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_documento_sintesis_2_0-2018.pdf
- Constitución española, de 29 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 27 de septiembre de 2011, pp. 1-40. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 8356, de 7 de agosto de 2018, pp. 33355-33381. https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. Conselleria de Educació, Cultura y Deporte, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 9402, de 10 de agosto de 2022, pp. 41162-41668. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf
- Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación

Infantil o de Educación Primaria. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 8689, de 2 de diciembre de 2019, pp. 51249-51296. https://dogv.gva.es/datos/2019/12/02/pdf/2019_11482.pdf

De-La-Peña, C. y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <http://orcid.org/0000-0003-1176-4981>

Díaz, B., Hintz, F., Kiebel, S. J. y von Kriegstein, K. (2012). Dysfunction of the auditory thalamus in developmental dyslexia. *PNAS*, 109(34), 13841-13846. <https://doi.org/10.1073/pnas.1119828109>

Elu, A. (2021). *Crecer saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. Save the children.

Forteza, D., Fuster, L. y Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>

Franco-de-Lima, R., Pinheiro-Travaini, P., Alves, C. y Maria-Ciasca, S. (2012). Atención sostenida visual y funciones ejecutivas en niños con dislexia de desarrollo. *Anales de psicología*, 28(1), 66-70. ISSN edición impresa: 0212-9728.

Georgiou, G. K., Martinez, D., Alves, A. P., Antoniuk, A., Romero, S. y Guo, K. (2021). A meta-analytic review of comprehension deficits in students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 72(2), 204-248. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00244-y>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Orden 20/2019, de 30 de abril, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 8540, de 3 de mayo de 2019, pp. 20853-20897. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf

- Ortiz, R., Estévez, A. y Muñetón, M. (2014). El procesamiento temporal en la percepción del habla de los niños con dislexia. *Anales de psicología*, 30(2), 716-724. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.151261>
- Piedra-Martínez, E., y Soriano-Ferrer, M. (2019). Funciones ejecutivas en estudiantes con dislexia. Implicaciones educativas. *Pulso. Revista de educación*, 42, 13-32. <http://hdl.handle.net/10017/40787>
- Real Decreto 157/2022, de 2 de marzo de 2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 29 de diciembre de 2021, pp. 24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Resolución de 23 de diciembre de 2021, por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 9245, de 29 de diciembre de 2021, pp. 55477-55506. https://dogv.gva.es/datos/2021/12/29/pdf/2021_13042.pdf
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>
- Sánchez-Domenech, I. (2018). Reinterpretando la dislexia. Propuesta diferenciadora para una neurodidáctica inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 127-147. <http://hdl.handle.net/11162/185348>
- Touceda, C. et al. (2022). Habilidades de desempeño y ocupaciones en el alumnado de infantil y primaria. En *Guía de Terapia Ocupacional en el Sistema Educativo: Infantil y Primaria*. (pp. 16-55). COTOGA. <https://cotoga.es/wp-content/uploads/2022/05/GUIA-TERAPIA-OCUPACIONAL-EN-SISTEMA-EDUCATIVO.-infantil-y-primaria.pdf>