



Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN**  
**GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA**

**Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria**  
**Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua**

**Trabajo Fin de Grado:**

**PROPUESTAS INCLUSIVAS PARA EL ALUMNADO**  
**TEA EN EL AULA ORDINARIA DE EF**

**Estudiante: XABIER GALERA ALQUEGUI**

**Enlace vídeo:**

<https://youtu.be/Idluhm2QNH0>

Tutor/Tutora: TERESA BENITO AGUADO

Departamento/Saila: Ciencias Humanas y  
de la Educación

**Campo/Arloa: Educación Física**

**Mayo 2022**

## **RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención para lograr la inclusión (proceso, progreso y participación) total del alumnado TEA en la asignatura de Educación Física. Partiendo de un análisis de los beneficios que es capaz de proporcionar la educación física al alumnado, así como de las características generales del alumnado TEA, se ha elaborado una propuesta inclusiva basada en la metodología TEACCH que se ha puesto en práctica en un grupo de alumnos y alumnas TEA escolarizados en una UT/TEA y sus respectivas aulas de referencia durante un mes. El diseño consta de sesiones propias de la Educación Física con adaptaciones estructurantes. La evaluación de los resultados muestra la validez de la metodología TEACCH para la consecución de un aula inclusiva en la que todo el alumnado se beneficia de la función social e integradora de la EF mejorando la participación, autoestima y las relaciones sociales.

*Palabras clave:* Inclusión; TEA; Educación Física; TEACCH; Adaptaciones estructurantes

## **ABSTRACT**

This work is aimed to present an intervention proposal designed to achieve the full inclusion (process, progress and participation) of students with ASD in the subject of Physical Education in Primary School. The proposal, based on the TEACH methodology, is grounded on an analysis of the benefits that physical education can provide to students as well as on the general characteristics of students with ASD. This inclusive proposal based on the TEACCH methodology has been developed, and put into practice with a group of students with ASD attending a TU/ASD and their respective reference class during a month. The design consists of Physical Education sessions with structural adaptations. The evaluation of the results shows the validity of the TEACCH methodology for the achievement of an inclusive classroom in which all students benefit from the social and integrative function of PhE, improving participation, self-esteem and social relations.

*Keywords:* Inclusion; ASD; Physical Education; TEACCH; Structuring adaptations.

<b>1. MARCO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
1.1. La educación física y su evolución:	8
1.1.1. <i>Educación Física en Etapa Clásica</i>	8
1.1.2. <i>Educación Física en la Edad Media</i>	9
1.1.3. <i>Educación Física en el Renacimiento</i>	9
1.1.4. <i>Del “siglo de las luces” a la Educación Física en el Siglo XX</i>	10
1.1.5. <i>Educación Física del Siglo XXI post pandemia</i>	11
1.2. El autismo	12
1.2.1. <i>Características generales</i>	12
1.2.2. <i>TEA y disfuncionalidades físicas o motora</i>	12
1.2.3. <i>Tipos de trastornos</i>	13
1.2.4. <i>Objetivos de la actividad física en niños y niñas con TEA</i>	13
1.3. El espectro autista y la educación física	15
1.4. Beneficios de la EF para las personas del espectro autista:	16
1.5. Herramientas inclusivas de adaptación en el marco del diseño de actividades para el alumnado de educación física.	18
1.5.1. <i>Personalización.</i>	19
1.5.2. <i>Entorno físico estructurado</i>	19
1.5.3. <i>Apoyos visuales</i>	21
1.5.4. <i>Lenguaje claro conciso</i>	21
1.5.5. <i>Feedback</i>	22
1.6. La ética del cuidado como metodología en la educación	22
<b>2. MARCO PRÁCTICO. PROPUESTAS INCLUSIVAS PARA EL ALUMNADO TEA EN EL AULA ORDINARIA DE EF</b>	<b>24</b>
2.1. Objetivos generales y específicos de la propuesta:	24
2.2. Contexto	26
2.2.1. <i>El Centro educativo</i>	26
2.2.2. <i>La inclusión en el centro: Unidad de Transición/TEA y UCE</i>	26

<b>3. PARTICIPANTES EN EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>28</b>
<b>4. CRONOGRAMA</b>	<b>35</b>
<b>5. METODOLOGÍAS DESPLEGADAS EN LAS ACTIVIDADES</b>	<b>36</b>
<b>6. PAUTAS E INTERVENCIONES</b>	<b>38</b>
<b>7. TABLAS DE LAS SESIONES</b>	<b>40</b>
<b>8. MÉTODO DE EVALUACIÓN</b>	<b>41</b>
<b>9. RESULTADOS</b>	<b>42</b>
9.1. Resultados esperados	42
9.2. Resultados de la intervención didáctica	42
9.3. Propuestas de mejora.	46
<b>10. CONCLUSIONES</b>	<b>47</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	<b>49</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>52</b>

## INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) ha estado presente siempre en el sistema educativo ya desde los albores de nuestra sociedad occidental, pero no fue hasta la Grecia clásica en tiempos de Sócrates cuando se puede establecer la figura que le dio un carácter más o menos reglado. A partir de ahí ha estado siempre presente en la formación de las personas, aunque con dispar relevancia en función de las inquietudes sociales del momento y en función del carácter finalista que se le daba a la materia, la EF no tenía entidad por sí misma, sino que era un proceso para alcanzar otros fines generalmente belicosos.

Ahora, en pleno siglo XXI la EF tampoco ha escapado a las influencias de la situación social del contexto y, en concreto, si tomamos como referencia el acontecimiento social que más ha afectado a la sociedad en su conjunto: la pandemia, podremos asociar rápidamente su repercusión en nuestra asignatura. Así, todos hemos sido testigos, particularmente a través de las redes sociales y de los medios de comunicación, del papel relevante que ha adquirido el entrenamiento y la EF como estrategia sanitaria individual y/o colectiva, pero no menos importante ha sido su función terapéutica, de interacción social y de ocio. Por otra parte, también hemos sido testigos de la gran variedad de formatos que ha presentado esta formación. Todo ello nos hace pensar que a la EF le ha llegado el momento de pasar a primer plano en el currículo formativo de las personas, pero debe adaptarse a su tiempo, sobre todo en lo relativo a contenidos, metodologías y objetivos donde debe ser relevante su función social.

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG en lo sucesivo), va a centrarse en el estudio de esa función social, integradora y de promoción de la salud, poniendo su acento en un entorno muy concreto de la EF en Educación Primaria para aulas o grupos que integren necesariamente, entre su alumnado personas con distintas capacidades, así como alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) con el objetivo ambicioso de desarrollar una experiencia práctica de la educación física igualitaria para todo el conjunto del alumnado y que supere la mera función integradora del alumnado con NEE, que vaya más allá en el cumplimiento de objetivos propios de la materia para todos. Son metas a alcanzar con la asignatura, entre otros: el establecimiento de hábitos saludables, adquisición de rutinas prácticas, mejorar la participación o el protagonismo de todo el alumnado.

La realización de esta propuesta surge de la necesidad observada en el desarrollo de mis prácticas docentes y no es otra que fomentar una verdadera inclusión del alumnado con diversidad funcional para todas las clases en general y para las clases de educación física, en particular. La educación física es mi mención y en su desarrollo me he centrado en la búsqueda de una plena

participación del conjunto del alumnado, del alumnado con diversidad funcional incluido y no sólo como una mera integración pasiva en el grupo de referencia.

La actividad deportiva, en toda la amplitud del concepto, es una acción propia del ámbito de la salud física que hay que fomentar en todas las personas, ya que su práctica habitual y sostenida en el tiempo se relaciona con beneficios para la salud física, la salud emocional y también para la salud social.

Para el alumnado objeto y diana de este TFG, el alumnado TEA, la educación física – psicomotricidad es beneficiosa además para conseguir, entre otros objetivos, los que se relacionan:

.- Mejorar su autonomía personal logrando así poder sentirse más libres y menos dependientes.

.- Poseer una salud física fuerte evitando tener enfermedades y así, indirectamente, poder dormir mejor, descansando más.

.- Mejorar en las relaciones e interacción social ya que estas experiencias les van a servir para interpretar mejor las situaciones sociales, en otros contextos que les resultan estresantes.

.- Adquirir, en la medida de sus posibilidades, un desarrollo adecuado en sus habilidades motrices, que va a estar directamente relacionado con otros aspectos cognitivos clave (esquema corporal, lateralidad, grafomotricidad, lectoescritura, etc..)

Este alumnado TEA tiene un estilo de aprendizaje y un modo de observar particular que hace que sean necesarias, para avanzar en su desarrollo, adaptaciones metodológicas estructurales basadas, entre otros, en el Método Teacch que permiten desarrollar una enseñanza estructurada clave para ordenar su día a día en el centro educativo. Se busca ofrecer a este alumnado estrategias y herramientas facilitadoras y con ello que los mismos tengan acceso al currículum de manera adecuada, adaptada a sus necesidades. En estos fundamentos se basa la propuesta que se presenta en este TFG.

Schopler, Mesibov y Hearsey (1995) defienden que la Enseñanza Estructurada debe ofrecer una buena organización espacial del aula de trabajo, una presentación de la información y de las instrucciones en formato visual, así como un estilo de aprendizaje directivo que permita a las personas con TEA entender el contexto en torno al cual se producen los diversos aprendizajes y ser así, lo más autónomos posibles.

Así conforme a este planteamiento riguroso se presenta una intervención directa en aula que consta de tres partes: la primera de ellas, consiste en la toma de contacto con este alumnado en su aula específica (UT) para poder establecer con los mismos una primera relación que me favorezca luego en la parte práctica (la anticipación en la relación profesor - alumno TEA). La segunda parte

consiste en la exposición y desarrollo de las sesiones concretas de AF con el grupo de referencia de cada TEA y, finalmente, la última parte es un trabajo de reflexión, de autocrítica y autoevaluación de la propuesta desarrollada, que se culmina con nuevas acciones de mejora ante las dificultades encontradas.

Este trabajo tiene como principal hipótesis que la utilización de la metodología Teacch en el aula de EF resultaría beneficiosa para la integración del alumnado con TEA y para todo el alumnado o grupo de referencia, independientemente de sus capacidades. Por consiguiente, el objetivo principal del trabajo es realizar una propuesta de intervención para el alumnado TEA en el aula de EF de Primaria siguiendo la metodología Teacch. Como objetivo secundario se pretende valorar los beneficios que puede tener esta intervención con el grupo de referencia logrando una EF verdaderamente inclusiva.

Por otra parte, en esta propuesta hay dos alumnos que no son TEA, pero si padecen otro tipo de enfermedad genética, también limitativa, pero a este alumnado también se han incluido en el grupo objeto de estudio para comprobar si las actividades propuestas con sus respectivas adaptaciones se pueden generalizar a un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales.

Este TFG presenta un marco teórico y práctico que contextualiza la EF en un aula tipo del actual sistema educativo navarro, en el ciclo de educación primaria, con una ratio de 27 a 30 personas que incluye un número significativo de niños con NEE no inferior a 3 y para un centro concertado con el Gobierno de Navarra. La propuesta incluye reflexiones, diagnósticos, definiciones y distintas aportaciones científicas concretas que fundamentan la misma en su marco teórico y garantizan una adecuada praxis en su marco práctico. Finalmente, se ejemplifica e ilustra el nivel de cumplimiento de objetivos obtenido. Se completa la propuesta con la documentación gráfica que acompaña este TFG.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. La educación física y su evolución:

Se citaba en la introducción la sólida figura de Sócrates como referente para la educación en general y para la EF en particular y, con tan sólo citar su nombre, es fácil situar nuestra asignatura en la época griega y su importancia para la preparación de atletas, en la importancia que daba al entrenamiento físico para alcanzar una buena aptitud física y salud (Freeman, 1982). No obstante, no es objeto de este TFG hacer un histórico de la EF a lo largo del tiempo, pero sí que, para facilitar la comprensión de su finalidad, se considera conveniente hacer una traslación temporal, una breve línea de tiempo, que ponga de relieve ese incremento de protagonismo y relevancia que ha adquirido nuestra materia de un tiempo a esta parte. Por otra parte, si la EF ahora es relevante en la formación del alumnado en general, veremos que lo es más para aquel alumnado que presenta unas capacidades distintas y unas necesidades educativas especiales.

Partiendo de la cuna de la cultura de occidente en Grecia, se presenta ese apunte histórico de la educación física cuya práctica no se puede desligar de un referente, mentor o maestro que acompaña y dirige o entrena a su alumnado en el que ya desde el Renacimiento se reconoce que puede presentar distintas capacidades que requieren un tratamiento personalizado. Finalmente, se debe entender que la línea temporal expuesta tenga “saltos” o “vacíos” significativos voluntariamente seleccionados por el propio redactor.

#### 1.1.1. Educación Física en Etapa Clásica

De esta manera y volviendo a la época de la Grecia clásica, observamos que al maestro de ejercicio físico en la palestra se llamaba “paidotribo” y era similar a lo que es hoy en día un instructor de EF. Los hombres que entrenaban a los atletas para la competencia eran llamados “gimnastas”. El gimnasta era un especialista responsable del entrenamiento de los jóvenes para las diferentes contiendas gimnásticas. Estos instructores eran comúnmente atletas campeones retirados, y sus deberes eran similares a los que tiene hoy en día un entrenador (función de “coach” que tanto usamos en este s. XXI). El objetivo principal del proceso educativo en un gimnasio y en la palestra no era el desarrollo de lo físico por sí solo propiamente; estaba diseñado para el desarrollo de las cualidades del individuo a través del uso de los medios físicos (Freeman, 1982, p. 29).

La EF representaba un aspecto importante dentro de la educación general del individuo en comparación con otras civilizaciones previas o posteriores a la de Atenas. En esta época también apareció la gimnasia médica utilizada por Hipócrates como medicina preventiva, a la que acompañaba de régimen dietético (función del “naturista” de nuestro siglo).



Un poco más adelante en el tiempo nos encontramos a los romanos quienes nunca se pusieron de acuerdo sobre la educación física. Tampoco la abordaron como estudio ni tuvo la consideración que tuvo en la época griega clásica. Por consiguiente, en Roma la importancia de la educación física disminuyó considerablemente sin llegar a desaparecer el tipo de gimnasia que más proliferó fue la gimnasia atlética y profesional que se manifestaba en los espectáculos de lucha y que despertaba pasiones muy fuertes entre los espectadores (Secco Ellauri & Baridon, 1972, p. 22). El entrenamiento físico para los niños estaba orientado casi exclusivamente hacia fines militares. Se consideraba a la actividad física importante para el desarrollo de una buena condición física y para servir al estado durante el servicio militar.

### ***1.1.2. Educación Física en la Edad Media***

En la Edad Media, la gimnasia higiénica desaparece completamente de las preocupaciones de los teóricos de la pedagogía. Desaparecen, igualmente, los ejercicios corporales con fines educativos al igual que los espectáculos atléticos. No obstante, es probable que subsistiera la gimnasia médica, aunque muy mediatizada por la cultura árabe. Simultáneamente empezaron a proliferar distintos juegos en los que aparecían mezclados restos de los juegos clásicos (salto, carrera, lanzamiento) con formas nuevas derivadas del tipo de vida propio de la época, como los "torneos", "justas", "cacerías", entre otros.

El carácter de la preparación física, en esta etapa no del todo analizada, se puede catalogar como de elitista y reservado a las clases nobles en la época feudalista restringida a los niños que nacían predestinados a convertirse en caballeros. El rol de mentor lo adoptaba el noble o caballero que recibía al niño para su entrenamiento y preparación. Desde el punto de vista del ejercicio se trabajaban actividades como boxeo, correr, esgrima, saltos y natación. Se practicaba la caza, escalamiento de paredes, arquería, carreras pedestres, escalamiento, combates con espada y montado a caballo. La educación física y el deporte durante la época feudal estaban separados de lo intelectual.

### ***1.1.3. Educación Física en el Renacimiento***

En el renacimiento, se comienza a darle de nuevo la importancia que tiene el ejercicio físico como medio terapéutico y como juego a nivel educativo. Con la explosión cultural y humanista del Renacimiento cambia la concepción del ser humano, que viene a convertirse en el centro de atención de sí mismo y el cultivo y desarrollo de los valores individuales su principal tarea. Es decir, nuestra materia adquiere matices que impregnan la misma en nuestra época actual. La educación del cuerpo se enfoca hacia el mantenimiento de la salud, fundamentado en unos comportamientos sencillos su desarrollo al aire libre, realización de mucho ejercicio no sistemático, dormir bien y un régimen o dieta

sencilla. Figuras destacables en esta época son Montaigne, Rousseau y Vittorio Da Feltra entre otros.

Vittorino Da Feltra de origen italiano, fue el primer humanista en desarrollar un currículo de educación física. Su programa incorporaba arquería, carreras, bailables, la cacería, la pesca, natación, esgrima, lucha y saltos. Según Vittorio, la educación física debería ser considerada como cualquier otra disciplina académica dentro del proceso educativo del individuo. Era importante para este autor disciplinar el cuerpo, para la preparación de la guerra y para el descanso y la recreación. Pero lo que es más importante al objeto de este TFG, es que a Vittorino se le atribuye la creación de ejercicios especiales para niños con incapacidades físicas (Sambolín, 1979, p. 13; Wuest & Bucher, 1999, p. 157).

#### **1.1.4. Del “siglo de las luces” a la Educación Física en el Siglo XX**

Según Arrou (1985) en el siglo XVII o de las luces comienza la era de la gimnástica moderna, mediante las primeras realizaciones prácticas que tiene lugar durante los siglos XVIII y XIX y la primera mitad del siglo XX, con la aparición de las primeras escuelas y movimientos gimnásticos. Es en este siglo donde se modifica la educación con aportaciones pedagógicas del campo filosófico. René Descartes es una figura clave en esta evolución, en la actividad física se construye la idea de hombre máquina, que da lugar a una actividad física del rendimiento “mens sana in corpore sano”, que dará lugar a corrientes de la EF como la Psicomotricidad y la Sociomotricidad.

El siglo de la Ilustración descubre la educación natural una figura clave será Jean Jacob Rousseau para quien la EF tiene unos valores propios y típicos de la gimnasia, tiene un papel relevante en la formación de la inteligencia y en la educación integral del individuo. Es también Arrou (1985) quien sitúa a partir del siglo XIX la EF moderna, con los sistemas educativos en auge, surgen los autores considerados iniciadores de la EF que conoceremos como Escuela, a partir de las que surgirán los Sistemas y Movimientos Gimnásticos. A partir de este punto cuando el preparador físico está vinculado a las escuelas de gimnasia paralelas al sistema educativo va a ir introduciéndose poco a poco en el entorno docente con una entidad propia. Son escuelas de referencia la escuela sueca, la alemana, pero particularmente la de Gran Bretaña donde los deportes se dan tanto en los colegios como en las universidades inglesas. En Francia, en esta época es clave la obra de Pierre de Coubertin que todos conocemos vinculada al movimiento olímpico. Finalmente, en España en el siglo XVIII, comienza la sociedad a demandar atención educativa y, el Estado a plantearse la posibilidad de incluir la EF en su sistema educativo.

En el s. XX, ya sólo en el marco España, según Diem (1966) la EF tardó bastante en estar reconocida en los planes de estudios, de manera que hasta 1900 no fue una asignatura más en todos los niveles de enseñanza, pero no con carácter definitivo y no se produjeron progresos significativos hasta los años setenta, cuando se asentó EF en el sistema educativo, aunque con un carácter higienista

y militar en cierta medida.

### **1.1.5. Educación Física del Siglo XXI post pandemia**

En la actualidad, bajo el concepto EF se trabaja el ámbito psicomotor, el cognitivo y el socio-afectivo presentando no sólo conocimientos, técnicas y juegos, sino también desarrollo social y relaciones humanas, es decir, un desarrollo íntegro de la persona.

En el presente s XXI la materia ha ido adquiriendo mayor potencial en la escuela y en la sociedad. La asignatura además ha integrado todas las innovaciones metodológicas: gamificación, aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo se han asentado en la praxis de la EF donde el docente trabaja aspectos relevantes para la formación tales como: el fomento del carácter cooperativo y colaborador, el juego y el aprendizaje jugando, la toma de decisiones, el clima afectivo, la presentación de modelos adecuados y la motivación entre otros.

Según Domingo Blázquez (2022) el profesor de EF debe empoderar a las niñas y los niños cuando desarrolle una práctica deportiva que domine y que pueda enseñar. Es más, el profesor, según Blázquez, ha de ser consciente que para muchos de sus estudiantes su clase será la única posibilidad que tenga de hacer deporte por lo que se convierte en una asignatura clave que puede contribuir a la desaparición de nuevas enfermedades crónicas como son el sedentarismo o la obesidad. Parafraseando a este autor podemos decir que materias como matemáticas, lengua o ciencias pasan a un segundo plano en la vida de las personas una vez finalizada la etapa estudiantil, pero el cuerpo nos acompaña toda la vida y es por ello que, hay que dotar al alumnado de claves para gestionarlo cuando acabe su etapa escolar. Por ello, “los futuros docentes tienen una enorme responsabilidad porque el tipo de EF que desarrollen será muy decisivo: o seguimos anclados en los modos de hacer del siglo XX o evolucionamos hacia los modos del siglo XXI”.

## 1.2. El autismo

### 1.2.1. Características generales

Los trastornos del Espectro Autista (TEA) comprenden un grupo heterogéneo de trastornos, tanto en su etiología como en su presentación clínica, que se inician en la infancia y duran toda la vida. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los TEA, son un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración en el comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un conjunto de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. Actualmente, el diagnóstico de TEA incluye afecciones que solían diagnosticarse por separado e incluyen el Trastorno Autista (TA), el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGD-NE) y el Síndrome de Asperger (SA). Además de los síntomas centrales y característicos, los TEA pueden presentar otras manifestaciones asociadas, entre ellas alteraciones motoras tales como mala coordinación, hipotonía, alteraciones de la marcha y la postura, alteraciones de la motricidad gruesa y fina, movimientos estereotipados, entre otras. Estos déficits motores sugieren una alteración del desarrollo psicomotor, el cual se manifiesta en la adquisición de habilidades cognitivas y motoras y es producto de cambios a lo largo del ciclo vital. Algunos modelos de intervención utilizan el juego y la actividad física como herramienta terapéutica, ya que estos mejoran el comportamiento social y conductual. Sin embargo, ha sido poco estudiado el desarrollo psicomotor en los TEA y menos aún el desarrollo psicomotor en personas con TEA que realizan actividad física. (Camila Becerra Encina, 2016)

### 1.2.2. TEA y disfuncionalidades físicas o motora

Partiendo del hecho de que cada persona es distinta, los rasgos comunes con diferente grado de intensidad en el alumnado TEA son los siguientes según el manual DSM-IV-TR:

- Posibles alteraciones en la comunicación y el lenguaje.
- Dificultad notable para hacer una interacción social normalizada.
- Conductas repetitivas y comportamientos obsesivos.
- Falta de flexibilidad mental que limita los intereses.
- Falta de atención conjunta y protoimperativo desde el primer año de edad (Martín Borreguero, 2006).

Otras características son:

- Estereotipias
- Descoordinación
- Torpeza motriz
- Alteraciones de la expresión emocional y motora.

### **1.2.3. Tipos de trastornos**

Seguendo el manual de diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV-TR de 2002 la tipología más concreta y específica de los trastornos del Espectro Autista (TEA) son los que se relacionan y se describen brevemente:

- Trastorno autista: Es el autismo clásico de Kanner y se manifiesta antes de los 3 años de edad, lenguaje y comunicación alteradas con frecuentes ecolalias, así como problemas asociados como fobias, trastorno del sueño, de la ingesta de alimentos, rabietas, agresiones y autoagresiones.
- Síndrome de Rett: Se da más en niñas, se caracterizan por un desarrollo normal en los primeros 6 meses de vida. Sufren una desaceleración del crecimiento craneal y un deterioro parcial o total del habla, así como de las habilidades motoras. Sufren retraso mental severo.
- Trastorno Desintegrativo de la Infancia: El desarrollo es normal hasta los 2 años e incluso hasta los 10 años, a partir de ahí comienza una pérdida paulatina de habilidades sociales, comportamentales, motoras, control de esfínteres y en su lenguaje.
- Síndrome de Asperger: Es una categoría aparte en el manual, comparte las dificultades en la interacción social recíproca o la alteración severa y continuada en la interacción socio-emocional, así como un conjunto de actividades restringidas y repetitivas que les hacen inflexibles a las rutinas.
- Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado: Denominado autismo atípico que se utiliza cuando no cumple los criterios anteriormente descritos.

### **1.2.4. Objetivos de la actividad física en niños y niñas con TEA**

Domingo Blázquez (2017) es categórico cuando afirma que la EF es una de las áreas que más facilita el desarrollo integral del alumnado: el desarrollo cognitivo, motriz y afectivo-social que permite la maduración e integración en la sociedad.

En esta misma línea y parafraseando a Manuel López (2007) considero que la práctica deportiva es un aspecto importante para mantener un buen estado de salud en general, evitar la obesidad infantil, favorecer una mayor autonomía personal, adquirir una adecuada evolución motriz y favorecer la socialización mis objetivos clave y ambiciosos sin duda.

Por otra parte, dados los innumerables beneficios que reporta la EF para el alumnado en general, existe la necesidad de desarrollar actividades físico-deportivas para todas las personas y

niveles de funcionamiento (Sorensen y Zarrett, 2014). La falta de actividades deportivas programadas en alumnado adolescente y juvenil con diversidad funcional conlleva la ocupación del tiempo con actividades sedentarias y por ello, presentan menores niveles de actividad física respecto a sus iguales sin diversidad funcional. Romper esta barrera ha de ser un objetivo clave en la EF de niños con TEA así se focaliza alguna de las actividades propuestas en este TFG.

Por consiguiente, deben incrementarse las oportunidades de práctica de actividad física en las personas con diversidad funcional, especialmente, en las personas con TEA se deben asentar hábitos que perduren en ellos para toda la vida (McCoy y Morgan, 2020).

Cumellas Riera (2006) afirma que, con la educación física, se fomenta y favorece el completo desarrollo integral de los alumnos, así como su maduración y una integración en la sociedad. Cumellas Riera determina que, en el caso de las personas con autismo, se priorizarán los siguientes objetivos:

- Mejorar las capacidades físicas y motrices: trabajar la regulación postural (equilibrio...), las habilidades y destrezas básicas (saltar, correr, lanzamientos, recepciones...), la coordinación y las condiciones físicas (velocidad, flexibilidad, fuerza y resistencia).
- Controlar las estereotipias.
- Promocionar la salud en general.
- Favorecer la comunicación y la socialización.
- Favorecer la autonomía personal.
- Promover la estabilidad emocional.
- Desarrollar destrezas cognitivas (memoria, atención...).

Finalmente, el trabajo a realizar con nuestro alumnado normalizado y con TEA debe abarcar otros aspectos, incluidas rutinas, conducta, normas de comportamiento, respeto por los materiales y la utilización de los espacios... (Vega, A., 2005).

### 1.3. El espectro autista y la educación física

Siguiendo las instrucciones de Fernández Muñoz (2010) para este tipo de alumnado dentro del aula la interacción con los demás debe ser el punto más importante de la intervención con la práctica de actividades que impliquen trabajo cooperativo y colaboración entre el alumnado. Se deben dar desde el inicio de la sesión con el saludo, la disposición en el aula, la construcción de grupos y subgrupos, también durante la práctica y en la despedida. Esta interacción es más intensa si se cambia el entorno físico en actividades especiales: excursiones, eventos deportivos, etc.

Según Duquette et al., (2016) Las personas diagnosticadas con TEA, en las actividades físicas tienen menos posibilidad de actuación, así como participación que sus iguales. A través de varios estudios, Varin (2019) han analizado las principales dificultades que encuentran las personas diagnosticadas con TEA a la hora de la realización de la actividad física. Duquette et al., (2016); Nichols, et al., (2019); Scharoun et al., (2017). (citados en Simón-Montañes, 2020) nos hablan principalmente de 3:

- I. A nivel individual: Relacionadas con el comportamiento, el desarrollo de habilidades, aprendizaje y control.
- II. A nivel familiar: Relacionada con el tiempo, promoción e idea sobre la actividad física en dichas personas.
- III. A nivel comunitario: Relacionada con las posibilidades de actuación y sus recursos disponibles.

El contexto deportivo puede afectar y dificultar la comprensión y el entendimiento de la realización a la hora de poner en práctica un juego con sus reglas y sus estrategias (Duquette et al., 2016. Citado en Simón-Montañes, 2020).

En el artículo Autismo Darío (2011) se habla de la necesidad de las personas con TEA en relación a la seguridad que necesitan ante la realización y participación en una tarea nueva desarrollada en un ambiente diferente al que suelen trabajar. Además, el entorno físico puede suponer otra dificultad más. Las personas con TEA normalmente pueden ser sensibles a nuevos estímulos sensoriales del gusto, olfato, tacto y oído.

En el estudio realizado por Duquette et al., (2016) estableció que las principales barreras con las que se topan las personas con TEA en el contexto de la EF son los diferentes componentes que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, la relación o interacción con el docente de EF, así como con el resto de alumnado, podría favorecer o dificultar las oportunidades de práctica de AF.

Según Simón Montañes (2020) acabar con el mayor número de dificultades con las que se encuentran las personas con TEA a la hora de la realización de la AF podrían afectar de manera positiva para la reducción de barreras que se van a encontrar en la EF en el ámbito educativo.

Es obvio que cada persona es un mundo y no comparten ni se encuentran con las mismas dificultades, por lo que, se debeN analizar de manera individual las barreras de cada uno de ellos y realizar las adaptaciones que sean necesarias, que, principalmente, las dificultades que se han presentado se pueden disminuir a través de estrategias metodológicas que se llevarán a cabo en marco práctico.

Hillier, Buckingham y Schena (2020) afirman que la participación de la actividad física por parte de las personas con TEA se ve reducida, a su vez, en la etapa adulta. Más concretamente, se refleja en una menor frecuencia en la práctica de la misma, presentan una actitud negativa hacia la realización de la AF y mayor dificultad en su realización o ejercitación.

Ante esta situación, la práctica de la Actividad física debe promocionarse desde edad temprana mediante experiencias positivas y alejadas de la competitividad a través del diseño de actividades inclusivas y accesibles que les generarán una conexión con esta materia y facilitarán su realización. (Colombo-Dougovito, Blgrave y Healy, 2020; Nichol s et al.,2019).

#### **1.4. Beneficios de la EF para las personas del espectro autista:**

Mc Coy y Morgan (2020) afirman que es fundamental aumentar las oportunidades de práctica de Actividad Física en las personas con TEA. Según varios estudios, su práctica puede ayudar a mejorar las deficiencias relacionadas con el área social (Howells et al., 2019; Huang, Du, Liu y Tan, 2020; Reinders, et al., 2019; Aniszewski, et al., 2020). El área social y la actividad física están totalmente relacionadas, según estos autores, hasta el punto que parece influir de modo decisivo en las características que se desarrollan en el área social en este tipo de alumnado y, a su vez, el desarrollo de ésta puede mejorar las relaciones interpersonales de los mismos (Reinders et al., 2019).

Según Colombo-Dougovito y Block (2019) (citado en Simón-Montañes, 2020) la mejora en el comportamiento incrementa, adicionalmente, la práctica de la actividad física y por lo tanto, también favorece las habilidades sociales.

Sherman (2019) afirma que entornos en los que se desarrolle la práctica de la actividad física o educación física, generalmente en entornos más abiertos y menos estructurados reducen de manera considerable actitudes inapropiadas en alumnos con TEA que presentan en el aula.

Recientes estudios de Makutin y Gutiérrez (2019) y Tan et al. (2016) revelan una relación muy estrecha y positiva entre la práctica de la actividad física y ciertas funciones cognitivas relacionadas



con el rendimiento académico de personas con TEA tales como la mejora de la concentración y la atención.

Ya se han ido recogiendo las ventajas de la AF para el alumnado a lo largo del TFG, en este punto, relativo sólo al alumnado TEA los autores señalan dos parámetros que miden los beneficios de la AF para este alumnado, de los que existe, por otra parte, evidencia científica: peso y comportamientos adecuados. Por un lado, estudios han constatado la mejora en el peso con la práctica de AF y por otra parte, también se ha constatado la reducción de las conductas inadecuadas o comportamientos inadaptativos (Srinivasan et al., 2014). En relación al peso y la obesidad existe una preocupación mundial y para cualquier niño con discapacidad del desarrollo es una preocupación mayor como sucede con los niños con TEA quienes tienen un riesgo particularmente alto de obesidad (Curtin et al., 2014). Entre otras causas se cita la alimentación, la falta de AF, el abuso de la televisión y el móvil junto a los efectos secundarios de la medicación (Must et al., 2017). Se precisa por ello el mantenimiento de la salud y el bienestar de este alumnado con la inclusión de la AF en su vida, no sólo como materia ya casi como terapia en la búsqueda de alcanzar un alumnado TEA más independiente y con mejor calidad de vida.

En este sentido se adjunta una tabla relativa a los indicadores de la calidad de vida y en un simple vistazo se constata que la AF incide en, al menos, cinco de nueve dimensiones que habitualmente sirven para medir la calidad de vida de las personas.

<b>CALIDAD DE VIDA</b>	
<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Bienestar Físico</b>	Salud, nutrición, asistencia sanitaria, seguros médicos, actividades de la vida diaria, movilidad, ocio, tiempo libre
<b>Bienestar Emocional</b>	Seguridad, felicidad, autoconcepto, disminución del estrés, satisfacción, espiritualidad
<b>Bienestar Material</b>	Ser propietario, seguridad, empleo, estatus económico, comida, finanzas, posesiones, protección.
<b>Desarrollo Personal</b>	Educación, actividades significativas, habilidades, competencia personal, progreso
<b>Relaciones interpersonales</b>	Intimidad, familia, amistades, afecto, interacciones, apoyos
<b>Inclusión Social</b>	Aceptación, apoyos, ambiente de las residencias, actividades comunitarias, voluntariado, ambiente laboral, roles sociales, posición social.
<b>Autodeterminación</b>	Autonomía, decisiones, autodirección, valores personales y metas, control personal, elecciones.
<b>Derechos</b>	Derecho al voto, accesibilidad, privacidad, juicios justos, derecho a ser propietario, responsabilidades cívicas.

**Tabla 1. Fuente:** Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo. Ruth Vidriales Fernández et al. (2017)

### **1.5. Herramientas inclusivas de adaptación en el marco del diseño de actividades para el alumnado de educación física.**

En la escuela moderna, según Duquette et al., (2016); Maher, (2017); SánchezBlanchart, Sánchez-Oliva, Pastor-Vicedo y MartínezMartínez, (2019), todos los educadores y no sólo los del ámbito específico son promotores de la práctica de la actividad física, pero se han evidenciado carencias y falta de formación en el profesorado de actividad físico-deportiva para diseñar e implementar juegos o deportes para el alumnado con TEA. En este sentido se hace necesario que docentes en EF o educadores físicos implementen estrategias metodológicas que contribuyan a la verdadera inclusión, integración y participación de estas personas (Menaar y Neumeier, 2015).

Una de las metodologías más conocidas y utilizadas para trabajar con las personas con TEA es la TEACCH.

La metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) es un método de estructuración del ambiente para hacer el entorno más comprensible.

Autismo Dario (2011) y Sanz-Cervera et al. (2018) (citados en Simón-Montañes, 2020) nos hablan de los 4 principales aspectos de trabajo con dicha metodología:

1. Estructura física del entorno: A través de la limitación del espacio, suprimiendo el mayor número de elementos distractores y facilitando el acceso a los recursos y materiales. Todo esto, tiene como objetivo centrar a dichos alumnos y fomentar la autonomía para la realización de las actividades.
2. Agendas diarias: Estas herramientas de trabajo proporcionan al alumnado una secuenciación clara y concisa a través de una orden, rutina e independencia. Todo esto a través de elementos como las imágenes, los dibujos u apoyos visuales que facilitan al alumnado la información necesaria para poder realizarlas.
3. Sistemas de trabajo: La secuenciación de las actividades, el espacio y el tiempo es crucial para lograr un trabajo productivo con este alumnado. También, el uso de herramientas de trabajo que se apoyan fundamentalmente en representaciones visuales facilita la comprensión de las tareas, así como para poder alternar e ir cambiando alternamente,
4. Estructuras e información visual: Se centra en la organización del contexto en el que se realiza, buscando y favoreciendo la autonomía y comprensión de los quehaceres.

Otros aspectos a tener en cuenta son las siguientes estrategias de intervención:

### **1.5.1. Personalización.**

Cualquier intervención con este alumnado debe partir del conocimiento previo de sus características individuales puesto que no hay dos personas iguales con TEA. El diagnóstico es clave para conocer cuál es su “canal” de comunicación y cuál es su modalidad sensorial preferente (imitación, verbal, no verbal). No es menos importante conocer la presencia/ausencia de comportamientos estereotipados, así como sus rasgos de personalidad (preferencia de actividades y materiales).

Finalmente, y según Asún (2016) se debe conocer qué tipo de estímulos le perturban o disgustan y convendrá conocer sus conductas obsesivas si es que existen y cuáles son sus características motrices.

Duquette et al (2016) concluyen que, si se tienen en cuenta los intereses, las particularidades sensoriales y las características motoras de este alumnado su integración en las sesiones de AF está asegurada. Según este autor, conocido el diagnóstico el mismo debe pautar la planificación e implementación de las actividades que deben estar en sintonía con sus necesidades, con sus capacidades y sobre todo con sus motivaciones.

Según diversos autores en muchas ocasiones resulta beneficioso trabajar con este alumnado previamente a la práctica de la AF y recomiendan la utilización de recursos tales como las previsualizaciones, el uso de historias o de pictogramas, es decir, la anticipación que le preparen mostrándole las actividades y las habilidades motoras que se van a poner en práctica (Grenier y Yeaton, 2011; Menear y Neumeier, 2015). Esta técnica de anticipación les reduce la incertidumbre y la ansiedad que les provoca cada cambio siendo conocedores con antelación del rol que van a desarrollar en la sesión (Gómez et al., 2008).

### **1.5.2. Entorno físico estructurado**

El universo interior de este alumnado requiere un entorno ordenado y predecible como afirman Asún (2016) o Rivière (2001) para todas las materias, pero más si cabe para la AF donde favorece el disponer de espacios y rutinas fijas que le inviten a la práctica. Es útil disponer de un espacio concreto donde facilitar al grupo la información inicial o previa para ellos, rutinas para depósito de prendas y cambio de ropa o incluso es beneficiosa una música concreta (melodía o sintonía) que informe del comienzo de la sesión.

La coordinación escuela - casa es clave ya que para este alumnado es beneficioso tener visible el calendario semanal con las actividades diarias y sus imágenes para sus rutinas: autobús, instituto, comida, clases, etc..y en las mismas debe integrarse la AF (Abarca, 2015; Menear y Smith, 2011;

Srinivasan, Pescatello y Bhat, 2014).

Por otra parte, dentro de la clase de EF, en el gimnasio o en las salas donde se lleve a cabo la sesión, los materiales, como dice Asún (2016) deben estar ordenados para que se genere un ambiente seguro y cierto, ausente de incertidumbre.

Después, ya dentro de la dinámica de clase, siendo conscientes de que en las actividades físico deportivas se producen cambios continuos de actividades, de reglas, de agrupaciones, intervención de materiales espacios, etc. y que esta circunstancia puede provocar al alumnado una sobre - estimulación en general y al alumnado con TEA en particular. Se recomienda moderar, en la medida de las posibilidades, los cambios continuos que les genera más caos si cabe (Rivière, 2001). En esta misma línea, el docente tiene que ser consciente que este alumnado TEA puede presentar una mayor sensibilidad al ruido e incluso a la luz (captan todos los estímulos y son incapaces de filtrarlos). Así por ejemplo en deportes que requieran estrategias de colaboración - oposición como son el baloncesto, el balón prisionero u otros los continuos botes del balón con el suelo o la movilidad de los compañeros y adversarios pueden disparar conductas auto-estimulantes o disruptivas (Gómez et al., 2008; Srinivasan, et al., 2014) que canalicen su ansiedad, por lo que se debe explicar al grupo que no se interpreten como algo personal.

Distintos autores cuestionan la idoneidad de este tipo de deportes para esta población ya que la incertidumbre que les generan las actividades implícitas que se practican limitan la participación del alumnado TEA (Simpson, Gaus, Biggs y Williams, 2010). No obstante, el profesorado de EF y/o los educadores físico-deportivos deberán seleccionar los deportes a practicar en sus sesiones en función del diagnóstico de su alumnado TEA.

En la misma línea de análisis y diagnóstico, el profesorado deberá controlar el acceso a los materiales de EF para que esté organizado. De tal manera que, si algún recurso le produce sobre - estimulación a un determinado alumno TEA, como puede ser una pelota evitará su utilización en las sesiones. Es recomendable preparar el material que va a ser necesario, reduciendo el número de elementos a utilizar siendo conscientes que el exceso de materiales constituye otro elemento distractor de primer orden que no favorece su atención a la tarea que es lo que se debe lograr (Simpson et al., 2010).

Finalmente, la gestión del ruido es esencial, se recomienda cerrar la puerta de la sala donde se practica AF y limitar al máximo el uso de silbato (Staples, Todd y Reid 2006). Se invita también a desarrollar, preferentemente, la AF en el perímetro del gimnasio o sala en lugar de su parte central (Simpson et al., 2010). Este espacio es denominado por algunos autores como espacio de escape o área tranquila (Martin, 2016).

### **1.5.3. Apoyos visuales**

Ya se ha citado la conveniencia de presentar previamente y de modo visual al alumnado TEA la actividad de AF a desarrollar. Ahora, para su desarrollo, conviene concretar más su estructura: calentamiento, parte principal y la vuelta a la calma o los estiramientos, así como los materiales a emplear por cada actividad. Es posible hoy en día incluir imágenes acompañadas de descripciones escritas en su parte superior que comprende mejor este alumnado (Fittipaldi-Wert y Mowling, 2009).

Según Fittipaldi-Wert y Mowling (2009) el soporte visual, evidentemente, se debe adaptar a las necesidades específicas del alumnado, será preceptivo el asesoramiento del profesorado de referencia del alumnado TEA y se recomienda una implantación progresiva mediante la inclusión de la información relevante.

Son apoyos visuales los temporizadores o relojes que le permiten conocer la duración de la sesión o de la actividad o de la tarea y les facilita la transición a la siguiente (Menear y Neumeier, 2015; Menear y Smith, 2011; Rivière, 2001). No obstante, para muchas personas con TEA existe una modalidad sensorial preferente y es, normalmente, la visual (Abarca, 2015; Fittipaldi-Wert y Mowling, 2009). No obstante, el canal verbal y visual pueden ser complementarios (Srinivasan et al., 2014).

Finalmente, en relación a los apoyos visuales señalar que en las sesiones de AF este tipo de alumnado puede tener dificultad para comprender las explicaciones de la tarea, si bien una vez la visualizan tienen una gran capacidad de imitación (Fernández, 2011).

### **1.5.4. Lenguaje claro conciso**

El alumnado TEA en muchas ocasiones además de sus dificultades en la comprensión presenta un vocabulario limitado por lo que para la práctica de la AF se deben evitar largas explicaciones en los ejercicios. Las instrucciones deben de ser claras y con un estilo de comunicación conciso y sencillo (Rivière, 2001; Simpson et al., 2010; Srinivasan et al., 2014). Además, el grado de conocimiento de la tarea debe de ser progresivo (Asún, 2016). Por ello, en la práctica de EF cuando se aporta información se debe hacer uso de un vocabulario sencillo, sin ambigüedades (Staples et al., 2006).

Son estrategias para reducir las barreras en la comunicación según Duquette (2016):

Llamar la atención a la persona por su nombre apoyando la informática (gestos, demostraciones, etc.)

Adaptar la información de la tarea. Información clara y concisa, vocabulario conocido. Hablar despacio y adoptar rutinas de comunicación.

Asegurarse de que la persona lo ha entendido. Dar tiempo para procesar la información y

permitir que repitan el mensaje que ha recibido. Permitir preguntas para asegurar la comprensión.

Enfatizar el mensaje. Utilizar la repetición o ser redundante. Reformular el mensaje y utilizar señales visuales (imágenes, pictogramas, dibujos u objetos).

Dejar que se expresen por sí mismos. Reforzar el progreso y el esfuerzo personal. Facilitar ayudas visuales para que pueda expresarse.

#### **1.5.5. Feedback**

Durante el desarrollo de las actividades deben limitarse las ayudas excesivas (Rivière, 2001). Asimismo, es importante proporcionar un feedback que motive o elogie a los participantes (Gómez et al., 2008; Rivière, 2001). El feedback constituye una herramienta que ayuda y facilita la progresión del alumnado TEA, pero tiene que poseer unas características para que surtan el efecto a considerar. La información que se transmite, así como el feedback tiene que ser clara, positiva y concreta de la acción realizada, evitar comentarios como “bien hecho” ya que para ellos son conceptos abstractos y faltos de contenido para ellos.

#### **1.6. La ética del cuidado como metodología en la educación**

Según Blasco Ibáñez, la ética del cuidado presenta al ser humano como un ser en relación con los demás, rechaza la idea de un individuo ensimismado y solitario. El sujeto humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos. El ser humano, en sentido físico no puede ser totalmente independiente a lo largo de su vida, de tal manera que en muchas etapas necesita a otros en su apoyo, particularmente, en situaciones de carencia o vulnerabilidad. Por otra parte, en sentido espiritual, necesita que se le reconozca como tal en distintas situaciones y que los otros, sus semejantes, den significado a sus acciones y a sus proyectos.

En muchas ocasiones, además, las acciones humanas involucran a otros y las acciones de una persona o grupo de personas aumentan o limitan las posibilidades de acción de las demás personas mediante un efecto multiplicador beneficioso. Es por ello que se constata que la interdependencia provoca que la misma práctica del cuidado se aprenda en función de las condiciones de desarrollarla en función de unas relaciones interpersonales concretas. Desde la perspectiva de la ética del cuidado, un correcto ejercicio profesional docente incluye la construcción de relaciones de confianza mutua, que permiten al profesorado, por un lado, conocer a su alumnado y, por otro, plantear las intervenciones educativas en función de los intereses y las necesidades desde su conocimiento directo.

El autoanálisis y la estrategia educativa del profesional de la docencia le permite diseñar su intervención mediante reflexiones del tipo: ¿Cómo puede servir mi asignatura a las necesidades de todos estudiantes?, ¿Puedo ayudarles en el desarrollo de su inteligencia? ¿Y en la mejora de su

afectividad?, ¿Consigo conocer y establecer contacto con mi alumnado?, ¿Cómo puedo ayudar a que cuiden de sí mismos, de otros seres humanos, de los animales, del entorno natural, del entorno hecho por el ser humano y del maravilloso mundo de las ideas? (Noddings, 1992).

La Ética impregna la docencia cuando esta está a la altura de la dignidad humana y resulta gratificante y satisfactoria, al menos para la mayor parte del alumnado. Esta satisfacción para alumnado y profesorado viene de la mano de la obtención de resultados satisfactorios. En este sentido, una de las más destacadas pioneras en el ámbito de la educación para la ética del cuidado, Nel Noddings (2001), afirma que el éxito académico sin el afecto positivo es moral y estéticamente vacío.

La ética del cuidado invita al profesorado de las distintas disciplinas, de la AF también, a que mejoren y profundicen sus relaciones afectivas con la materia objeto de su contenido o materia, explorando su conectividad con las demás asignaturas, pero también incidiendo en la vida individual del profesorado y del alumnado, particularmente, en aquellas cuestiones que se manifiestan existenciales para ellos. De ese modo, los estudiantes podrán mostrar un verdadero entusiasmo por la asignatura y los docentes podrán provocar en su alumnado también respuestas afectivas positivas hacia su materia. En este sentido, el proceso de enseñanza–aprendizaje es, en determinadas ocasiones, una situación de encuentro humano de carácter moral según la ética del cuidado. Desde esta perspectiva, el profesorado debe estar interesado en el logro académico de su alumnado, pero más aún en el desarrollo del mismo como personas morales plenas. De modo que, además de ofrecer modelos de actividad intelectual, ofrece modelos de interacción personal y es un entorno que trata al alumnado con consideración y respeto a quien anima a tratarse entre sí de modo similar.

Según Noddings (1988) en el contexto de la ética del cuidado, son cuatro los procedimientos clave que permiten el desarrollo moral: el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación. El modelado o ejemplo es el primer procedimiento de la educación moral que permite mostrar lo que significa cuidar. Un ejemplo práctico se reproduce cuando se muestra a un niño el modo en que ha de dirigirse hacia su mascota. El propio ejercicio de la práctica del cuidado supone, para los demás, un ejemplo de cómo ha de ofrecerse y recibirse el cuidado. No obstante, existe el riesgo de focalizar en exceso la atención hacia la tarea de modelado y distraerse del verdadero sentido de la práctica del cuidado. De hecho, Noddings (2002) considera que, normalmente, se ofrece el mejor modelo posible cuando se cuida sin ser conscientes de ello. Por eso, aconseja que, si se ha de reflexionar sobre algo mientras se practica el cuidado, ha de ser sobre la propia relación de cuidado: cómo es recibido nuestro cuidado por los demás, si es nuestra respuesta la adecuada o la esperada, si nuestras acciones ayudan o perjudican, se debe llevar a cabo ese ejercicio de reflexión nada sencillo. En este sentido, el modelado ha de tener como finalidad el encuentro moral de las personas, no la mera demostración de una práctica.

## **2. MARCO PRÁCTICO. *Propuestas inclusivas para el alumnado TEA en el aula ordinaria de EF***

### **2.1. Objetivos generales y específicos de la propuesta:**

La propuesta se enmarca y dirige a la consecución de objetivos generales de la etapa que constituyen los logros de aprendizaje que debe conseguir el alumnado al finalizar la misma como resultado del proceso educativo planificado. Los objetivos generales de etapa los define y establece el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, texto legal por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Se señala en el mismo que la Educación Primaria debe contribuir a desarrollar en las personas capacidades que les permitan alcanzar una ambiciosa lista de objetivos de entre los que he seleccionado por su interés para esta propuesta los que se relacionan a continuación:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

*Son conceptos clave en mi propuesta: **convivencia, respeto, derechos y pluralismo***

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

*Conceptos clave: **hábitos, trabajo, autoconfianza e iniciativa.***

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

*Conceptos clave: **multiculturalidad, diversidad e igualdad.***

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

*Conceptos clave: **expresión corporal, creatividad y diversión.***

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

*Conceptos clave: **salud e higiene y desarrollo.***



m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y discriminaciones de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

*Conceptos clave: afectividad, relaciones sociales, no violencia y no sexismo.*

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero establece, por otra parte, las competencias básicas, cuya adquisición se considera indispensable para lograr que el alumnado alcance un desarrollo personal, social y profesional pleno y sea capaz de responder a las demandas complejas del siglo XXI y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

El Sistema Educativo Español describe actualmente un total de siete competencias clave:

- A. Comunicación lingüística (CCL)
- B. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
- C. Competencia digital (CD)
- D. Aprender a aprender (CPAA)
- E. Competencias sociales cívicas (CSC)
- F. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)
- G. Conciencia y expresiones culturales (CEC)

En este TFG se tendrán en cuenta los principios pedagógicos definidos actualmente en la LOMLOE pero no se hará referencia al currículo ya que su establecimiento queda, en último término, en mano de las Comunidades Autónomas y la nuestra, la Comunidad Foral de Navarra aún no ha presentado el borrador de su Decreto Foral específico de desarrollo. De esta manera, teniendo en cuenta la legislación vigente y los principios orientadores de la LOMLOE se han establecido objetivos formativos concretos para la intervención dividiéndose, en aquellos que se establecen para el grupo clase o de referencia y objetivos de desarrollo individual para el alumnado TEA:

**Son objetivos formativos para el grupo clase o de referencia:**

1. Fomentar el trabajo en grupo.
2. Mejorar la autonomía.
3. Desarrollar competencia social.
4. Capacidad para el completo desarrollo y finalización de la propia práctica de las sesiones.

### **Son objetivos individuales para los alumnos TEA**

1. Plena participación en las sesiones con el grupo.
2. Mejora de la autonomía.
3. Desarrollar competencia social.
4. Desarrollar la competencia comunicativa.

## **2.2. Contexto**

### **2.2.1. El Centro educativo**

El Colegio concertado Jesuitas pertenece al Segundo Ensanche y da servicio directo también al nuevo barrio de Lezkairu y al barrio de La Milagrosa.

El centro acoge alumnado de proximidad con una creciente presencia de alumnado extranjero, pero con una multiculturalidad todavía escasa. Entre el alumnado de origen extranjero predomina el procedente de países de América latina.

### **Servicios complementarios**

- El Departamento de Orientación y Logopedia

Este modelo educativo se fundamenta en una metodología activa, dinámica, global y transversal que se fundamenta en el aprendizaje cooperativo para optimizar tanto el propio aprendizaje como el de los demás.

El colegio Jesuitas tiene 4 líneas por curso y está compuesto por 24 tutores, dos orientadoras, una logopeda, profesores específicos en las materias de inglés, francés educación física, música, interioridad, profesores de pedagogía terapéutica, profesora de UT y auxiliares educativos.

El organigrama de la etapa consta de una coordinadora pedagógica que se apoya en tres coordinadoras una por ciclo. La ratio por aula está comprendida entre 25 y 27.

### **2.2.2. La inclusión en el centro: Unidad de Transición/TEA y UCE**

El alumnado de la UTE, por el contrario, es remitido por el CREENA al centro educativo teniendo en cuenta sus necesidades educativas pudiendo proceder éste de distintas zonas de Pamplona y su Comarca. Al estar el centro concertado con CREENA recibe de modo individualizado las ayudas de transporte. La oferta educativa del colegio abarca desde infantil hasta bachiller. Cada etapa posee cuatro aulas por curso con una ratio no inferior a 25 personas. Dentro de la etapa primaria cuenta con una UTE (Unidad de Transición/TEA).

Las Unidades de Transición/TEA son aulas creadas al amparo de la Orden Foral 93/2008. En ellas se escolariza alumnado con NEE asociadas al TGD y trastornos graves de comunicación y retrasos mentales con problemática asociada. Se trata de una modalidad de escolarización ordinaria por lo que se ubica a este alumnado en centros ordinarios en las etapas de educación infantil y primaria. El objetivo es proporcionar una respuesta educativa adecuada desde un ambiente altamente estructurado y organizado al tiempo que se benefician de las posibilidades integradoras y normalizadoras de un contexto educativo ordinario.

La ratio establecida por el CREENA para estas aulas es un número de entre 3 y 5 personas, en el caso de Jesuitas son 5 los que conforman la Unidad de Transición. El profesorado es especialista en PT (Pedagogía Terapéutica) y realiza la función de tutorizar la unidad, junto con el apoyo del educador si fuese necesario en función de la diversidad funcional de cada uno.

Estas unidades específicas están reguladas por el documento editado por el CREENA dentro del apartado de discapacidad intelectual y modalidades de escolarización que se basa en la citada Orden Foral 93/2008. El alumnado se integra en esas aulas tras un informe emitido por la Unidad de Orientación del centro, cuenta con el consenso de las familias y la citada intervención del CREENA que es quien, finalmente, deriva a cada persona al centro que considere más oportuno.

El colegio Jesuitas ofrece también un aula UCE (Unidad de Currículo Especial Específico) dirigida a aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad psíquica leve o moderada, que ha sido integrado previamente en la UT y cumple con los criterios por ella establecidos para ser incluido en las mismas. Todo ello una vez finalizada la etapa de Educación Primaria y de cara a cursar la Educación Secundario Obligatoria.

Estas aulas participan en las actividades generales del centro y se integran en su grupo de referencia durante las clases de EF (dos horas semanales). Este alumnado, dependiendo de su edad y de su nivel académico queda adscrito a un curso y grupo de clase ordinario. En este sentido conviene dejar claro que es política del centro no modificar el grupo constituido durante su estancia en el colegio. Así queda establecido en el Reglamento que recoge las instrucciones para las unidades de transición/TEA, este planteamiento de centro queda plasmado en el punto 6.3 del que se destaca el apartado siguiente:

*“El alumnado de las unidades son alumnos/as del centro a todos los efectos. Participarán en todas las actividades generales del centro y se integrarán en las áreas y actividades ordinarias de su grupo de referencia. El/la tutor/a de la unidad en coordinación con el/la orientador/a y el cuidador/a valorará los tiempos y espacios de integración de los alumnos/as/ en las aulas de referencia, teniendo en cuenta las características y necesidades de cada uno de ellos. Dichos tiempos se podrán modificar o*

*ajustar a lo largo del curso si se considera necesario.”*

Por otra parte, para atender las necesidades de este alumnado el colegio despliega los siguientes planes: Plan de acogida, Plan de atención a la diversidad y estructura los refuerzos necesarios con la participación adicional de profesorado de apoyo a primaria.

En otro orden de cosas, cabe señalar que el centro persigue, en su Misión, ofrecer una enseñanza de calidad, individualizada, multicultural y que responda a las necesidades actuales para lo que cuenta con servicios complementarios como son el citado Departamento de Orientación y Logopedia. Además, dentro de su Misión y consecuente con el ideario del centro se ha diseñado el modelo educativo CAMINA que desde una perspectiva educativa pone al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3. PARTICIPANTES EN EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN**

La propuesta presentada en este marco práctico supone un ejercicio de coordinación multidisciplinar que ha contado con la ayuda de tres grupos de interlocutores que han facilitado en gran medida su desarrollo.

Tutores: En primer lugar, se ha contado con la colaboración del profesorado adscrito a las distintas aulas con quienes se ha llevado a cabo la recogida inicial de información. Han sido varias personas implicadas en la función tutorial los que se han implicado en esta propuesta dado que se iba a realizar en varios cursos de primaria y es así porque cada una de estas personas pertenecientes al aula de transición tiene designado un grupo de referencia diferente. El objetivo de esta recogida inicial de información del alumnado TEA ha sido conocer para cada persona su estilo individual de aprendizaje. Es por ello que se han diseñado pruebas de observación específica a realizar en cada aula y así conocer de modo más amplio cada nivel de desarrollo motor de este alumnado en concreto cuyas características se exponen más adelante.

El departamento de Orientación del centro que está formado por la orientadora, la logopeda y otro profesorado de apoyo. Por medio de las tutoras del aula UTE de Pedagogía Terapéutica, se ha aportado información más concreta y precisa del este alumnado: diagnóstico, situación familiar y estrategias de aprendizaje. Con la información recabada he desarrollado un perfil individual que me ha permitido adecuar la práctica al perfil concreto que participaba en la misma.

Alumnado: Han participado en la propuesta, como era objetivo de este estudio, tanto el alumnado de la Unidad de Transición como el alumnado restante de sus respectivos grupos de referencia habiendo alcanzado la intervención hasta un total de 150 personas.

A continuación, se presentan por perfiles las características del Alumnado TEA participante y de cada grupo de referencia

**I. Perfil alumno 1:**

**a. Características principales:**

Cursa el 1 ciclo de primaria, 1º de primaria.

Nivel curricular del 1º ciclo; 1º de primaria para futuras adaptaciones.

Gran capacidad de comprensión y expresión logra un vocabulario muy amplio.

Presenta rigidez mental lo que supone cierta obsesión por sus ideas.

Se encuentra en el 1º grado de afectación según la American Psychiatric Association (2014).

**b. A nivel comunicativo**

No necesita ayuda para la comunicación, pero ciertas deficiencias suponen problemas a la hora de comunicarse.

Cierta dificultad en las interacciones sociales manifestando poco interés en las mismas.

**c. Comportamientos repetitivos y restrictivos:**

Inflexibilidad de comportamientos que suponen problemas en el funcionamiento diario en el centro.

Dificultad para el cambio de actividades asociado a su inflexibilidad.

Problemas de organización y planificación.

**d. Aula de referencia:**

El aula de referencia en la que se encuentra está compuesta por 14 alumnos y 12 alumnas, acude a la misma las horas que en las que se ha establecido actividad con el grupo de referencia. La inclusión se puede decir que es completa y la participación de dicho alumno es muy activa y rica.

Esta circunstancia beneficiosa se debe, en gran medida, a las capacidades del alumno y al nivel de desarrollo en que se encuentra.

## **II. Perfil alumno 2:**

### **a. Características principales:**

Cursa el 3 ciclo de primaria, 5º de primaria.

Nivel curricular del 1º ciclo; 1º de primaria para futuras adaptaciones.

Se encuentra en el 3º grado de afectación según la American Psychiatric Association (2014).

### **b. A nivel comunicativo**

Deficiencias graves de comunicación social verbal y no verbal.

Inicio limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social.

### **c. Comportamientos repetitivos y restrictivos:**

Inflexibilidad de comportamientos y extrema dificultad para afrontar los cambios.

Ansiedad intensa o dificultad para cambiar el foco de acción.

### **d. Aula de referencia:**

El aula de referencia en la que se encuentra está compuesta por 12 alumnos y 12 alumnas y también acude cuando se programa trabajo con el aula de referencia.

La inclusión en dicha clase es completa, pero tanto su participación como su interacción es muy limitada debido al grado de afectación el que se encuentra.

### III. Perfil alumno 3:

#### a. Características principales:

Cursa el 3 ciclo de primaria, 5º de primaria.

Nivel curricular del 1º ciclo; 1º/2º de primaria para futuras adaptaciones.

Se encuentra en el 2º grado de afectación según la American Psychiatric Association (2014).

#### b. A nivel comunicativo

Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal.

Problemas sociales aparentes.

Inicio limitado de interacciones sociales y reducción de respuestas.

#### c. Comportamientos repetitivos y restrictivos:

Comportamientos repetitivos que aparecen con frecuencia e interfieren el funcionamiento en diversos contextos

Ansiedad intensa o dificultad para cambiar el foco de acción.

#### d. Aula de referencia:

El aula de referencia en la que se encuentra está compuesta por 10 alumnos y 14 alumnas y acude las horas de trabajo con el aula de referencia.

La inclusión en dicha clase es completa su participación y comunicación es relativa.

Conforme al diagnóstico al encontrarse en el segundo nivel, la parte de la comunicación es la más compleja, de ahí sus dificultades.

#### **IV. Perfil alumno 4:**

##### **a. Características principales:**

Cursa el 3 ciclo de primaria, 5º de primaria.

Nivel curricular del 1º ciclo; 2º/3º de primaria para futuras adaptaciones.

Sufre un trastorno expresivo comprensivo, aunque tiene una gran autonomía.

Se encuentra en el 2º grado de afectación según la American Psychiatric Association (2014).

##### **b. A nivel comunicativo**

Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal.

Problemas sociales aparentes.

Inicio limitado de interacciones sociales y reducción de respuestas.

##### **c. Comportamientos repetitivos y restrictivos:**

Comportamientos repetitivos que aparecen con frecuencia e interfieren el funcionamiento en diversos contextos.

Ansiedad intensa y dificultad para cambiar el foco de acción.

##### **d. Aula de referencia:**

El aula de referencia en la que se encuentra está compuesta por 11 alumnos y 12 alumnas y acude a dicha clase las horas de trabajo con el aula de referencia.

La inclusión en dicha clase es completa y la participación e interacción se ve condicionada por el poco interés por el contacto con otros que ofrece dicho alumno.



**V. Perfil alumno 5 :**

**a. Características principales:**

Cursa el 2 ciclo de primaria, 3º de primaria.

Nivel curricular del 1º ciclo; 1º de primaria para futuras adaptaciones.

Enfermedad genética rara; Supone una torpeza motriz general y aplicación de reflejos primitivos con dificultad de la lateralidad.

**b. A nivel comunicativo**

Sin observaciones.

**c. Comportamientos repetitivos y restrictivos:**

No presenta.

**d. Aula de referencia:**

El aula de referencia en la que se encuentra está compuesta por 12 alumnos y 10 alumnas y acude a dicha clase las horas de trabajo con el aula de referencia.

Tanto la inclusión como la participación de dicho alumno es completa y muy bien aceptada.

**VI. Perfil alumno 6:**

**a. Características principales:**

Cursa el 2 ciclo de primaria, 4º de primaria.

Nivel curricular del 2º ciclo y 4º de primaria para futuras adaptaciones.

Enfermedad: Deformación pliegues cerebrales; A pesar de ello muy ágil con afán de superación que le hace ser muy impulsivo.

**b. A nivel comunicativo**

Sin observaciones.

**c. Comportamientos repetitivos y restrictivos:**

No presenta.

**d. Aula de referencia:**

El aula de referencia en la que se encuentra está compuesta por 13 alumnos y 11 alumnas y acude a dicha clase las horas de trabajo con el aula de referencia.

Tanto la inclusión como la participación de dicho alumno es completa y muy bien aceptada. No obstante, la comunicación se ve interferida por la incapacidad del habla que presenta.

## 4. CRONOGRAMA

Seguidamente se presenta la estructuración en sesiones y actividades que ha realizado el alumnado en la asignatura de EF en las que han participado de manera activa con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos en este TFG.

La Unidad Didáctica, se ha llevado a cabo durante el tercer trimestre y a lo largo de 4 semanas en las que se han realizado 2 sesiones por semana para obtener un total de 8 sesiones en las que se han trabajado hasta cuatro bloques de contenido distinto: expresividad, habilidades motrices y técnicas deportivas entre otras. Son por consiguiente actividades complejas en lo relativo a contenidos curriculares de EF que se señalan en citado Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

El cronograma de esta propuesta quedará confeccionado de la siguiente manera:

<b>BLOQUE DE CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN (28 FEB - 28 MAR)</b>
<b>BLOQUE I:</b> HABILIDADES PERCEPTIVO MOTRICES	1. CONOCIENDO MI CONDICIÓN FÍSICA 2. LOS 3 CIRCUITOS	<b>SEMANA DEL 28 FEB- 4 MAR</b>
<b>BLOQUE II:</b> HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS	3. JUEGOS TRADICIONALES 4. JUEGOS TRADICIONALES(II)	<b>SEMANA DEL 7 MAR- 11 MAR</b>
<b>BLOQUE III:</b> ACTIVIDADES FÍSICAS ARTÍSTICO EXPRESIVAS	5. YOGA PARA TODOS 6. CUENTO MOTOR	<b>SEMANA DEL 14 MAR- 18 MAR</b>
<b>BLOQUE IV:</b> ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	7. INICIACIÓN AL DEPORTE 8. MULTIDEPORTE	<b>SEMANA DEL 21 MAR - 25 MAR</b>

**Tabla 2.**

Cada actividad, dependiendo de su complejidad y de los objetivos que intenta completar, ha tenido una duración de 30 minutos o próxima por defecto o por exceso, en alguna se han superado los 45 minutos.

Por último, hay que destacar que para la realización de las actividades se cuenta con el profesorado de apoyo para el alumnado TEA. Previamente a la ejecución, se puso en manos del profesorado toda la información disponible relativa a alumnado con actividades y recursos programados, así como la planificación prevista para las sesiones con el objetivo de llevarlas a cabo conjuntamente, un trabajo en red y equipo.

## 5. METODOLOGÍAS DESPLEGADAS EN LAS ACTIVIDADES

La estrategia metodológica que se ha puesto en práctica a lo largo de esta propuesta va a estar basada en el aprendizaje colaborativo y cooperativo que potencie el trabajo en equipo, la interacción y la participación de todos. Se va a utilizar como marco científico de referencia la metodología TEACCH que facilita el trabajo mediante la utilización de apoyos visuales.

El alumnado TEA, por sus características singulares y por su tendencia a la dispersión, precisa de un adecuado, a la vez que anticipado, ordenamiento de su actividad y ahí es donde resulta determinante la metodología TEACCH. Esta se fundamenta en la estructuración espacial y temporal de las actividades a desarrollar a lo largo de la jornada. El ordenamiento, la anticipación, la secuenciación ayuda a este alumnado y favorece aspectos clave como su concentración y su participación con la premisa de que deben tener o disponer siempre de información visual acerca de las citadas actividades a desarrollar (Salvadó-Salvadó et al, 2012 citado en Martínez, 2017).

Autores como Herrera, Casas, Sevilla, Pardo (2012), entre otros, han evidenciado a través de sus estudios que el alumnado TEA, con carácter general, el sentido en que demuestran mayor capacidad cognitiva es el visual y esta ventaja hay que rentabilizarla, especialmente, mediante el uso de sistemas alternativos de comunicación, para alcanzar con ellos una mejor comunicación y poder promover su desarrollo integral.

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son herramientas para la comunicación y la expresión diferentes al lenguaje hablado, que se utilizan por parte de las personas con discapacidad para superar las dificultades de comunicación y lenguaje (Díaz, Fava, Harari, Martínez y Telechea, 2016). Los SAAC se pueden apoyar en medios (Tablet, símbolos visuales, pictogramas, etc..) o no (gestos, signos manuales, etc..). Los SAAC se fundamentan en los principios de simplicidad de imágenes y en la organización e higiene de las imágenes (fondos blancos o claros), colores puros y proporción en los tamaños. Estos sistemas están orientados a la representación de la realidad situando, anticipadamente al alumnado, en el contexto: espacio y tiempo. No obstante, distintos autores propugnan que su uso sea moderado y acorde a las necesidades de nuestro alumnado TEA (García, Garrote y Jiménez, 2016).

Existen en el mercado distintos recursos tecnológicos, así como programas específicos para el empleo de SAAC con apoyo, la portabilidad y la adaptación son ventajas esenciales para satisfacer las necesidades específicas de nuestro alumnado TEA (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, 2018). Estas herramientas de apoyo a la comunicación de las personas con diversidad funcional se benefician, a su vez, de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación) donde

la tecnología multimedia ha disparado exponencialmente la “iconicidad y el grafismo” que impregnan plataformas como WhatsApp haciendo que este tipo de recursos de apoyo a la comunicación sean cada vez más asequibles para profesorado, alumnado y padres (Tortosa, 2002)

La propuesta, se va a llevar a cabo a través del descubrimiento guiado que, según Mosston y Ashworth (2019) es un estilo de aprendizaje que permite la elaboración de las sesiones, en función de las necesidades de alguien y no tanto del profesorado ni de la persona mentora o guía. Se ofrece así la posibilidad de, mediante el planteamiento de una serie de preguntas o problemas, que quien ejecuta la acción tome decisiones que le permitan por sí mismo descubrir la solución y así construir su propio aprendizaje. A través del descubrimiento guiado se busca el trabajo en equipo fomentando, adicionalmente, la creatividad del conjunto del alumnado.

La metodología de resolución de problemas es un método de aprendizaje que, por medio de la experimentación, se logra entender y desentrañar el "cómo" de lo que hace. Se ha utilizado también esta metodología de resolución de problemas como método de aprendizaje que busca, por medio de la experimentación, para alcanzar una mayor comprensión de las actividades. La importancia de este método viene refrendada, en principio, por los cambios constantes y permanentes que se dan en la sociedad posmoderna. De tal manera que se entrene al alumnado en la adaptación constante al cambio. Los continuos cambios, exigen maneras de pensar diferentes a las de los estilos de enseñanza que Mosston (1991) llama de producción y descubrimiento de conocimientos nuevos.

Todas estas metodologías buscan que se logre un sentimiento de grupo, personalizando el aprendizaje y creando cohesión en el alumnado para el ejercicio de las actividades y para alcanzar los objetivos del grupo. Estas actividades están regladas por una serie de estrategias estructurantes que regulan la intervención a poner en práctica. A continuación, se explican algunas de sus características.

En primer lugar, es fundamental establecer rutinas (espacios, tiempos, secuenciación, actividades) para que tanto los alumnos TEA como el resto vayan adquiriendo hábitos de trabajo, control de conductas y comprensión del entorno. Otro aspecto clave es la utilización del juego como recurso motivador. También el desarrollo de propuestas que inciten a la reflexión y el análisis del aprendizaje realizado.

En segundo lugar, son esenciales las agrupaciones que se van a realizar para realizar la actividad y que se van a caracterizar por su flexibilidad. Se prioriza la realización completa por todo el grupo de las sesiones, aspecto este que se compatibiliza con una personalización de las actividades que posibiliten ajustarse al ritmo del alumnado TEA en los casos necesarios.

Por último y siguiendo el objetivo principal de esta intervención, la principal estrategia es generar un ambiente idóneo y propicio que permita establecer buenas relaciones entre el alumnado.

Otro de los aspectos fundamentales para el desarrollo de esta propuesta han sido las herramientas de trabajo que se han activado poder poner en práctica la intervención didáctica. Principalmente, han sido el uso de pictogramas como recomienda Paula Rodó (2020) y cuya definición se recoge textualmente:

*“Un pictograma es una representación gráfica entendida como un signo que traslada información de un objeto concreto de forma figurada sin necesidad de utilizar el lenguaje. En otras palabras, un pictograma es un dibujo simple que, sin necesidad de acompañarlo con un texto explicativo, es capaz de trasladar un mensaje.”*

## **6. PAUTAS E INTERVENCIONES**

En lo relativo a la práctica docente se debe atender al grado de afectación del alumnado TEA (facilitado de modo confidencial por parte del Departamento de Orientación) y se aplicarán adaptaciones de diversa tipología cuyo objetivo principal es lograr que consigan sentirse seguros durante todo el desarrollo de la práctica.

Interesa también que puedan permanecer concentrados durante el tiempo definido para cada uno de ellos, que puedan tomar conciencia de su cuerpo y ser capaces de imitar y disociar la diferentes partes del mismo, así como lograr una mayor aceptación de su realidad y también alcanzar una mayor participación con el resto del grupo.

A través de la práctica de la EF se intenta abarcar el desarrollo integral del alumnado desde las dimensiones corporales, intelectuales, afectivas y motivacionales. En este sentido, recientes estudios de Makutin y Gutiérrez (2019) y Tan et al. (2016) revelan una relación muy estrecha y positiva entre la práctica de la actividad física y ciertas funciones cognitivas relacionadas con el rendimiento académico de personas con TEA. Se aportan resultados positivos en la mejora de la concentración y la atención de estas personas. Además, según Colombo-Douguito y Block (2019) (citado en Simón-Montañés, 2020) la mejora en el comportamiento incrementa, adicionalmente, la práctica de la actividad física y por lo tanto, también favorece las habilidades sociales.

Se llevarán a cabo estrategias facilitadoras que permitan la inclusión y participación en la práctica a desarrollar.

Desde un punto de vista técnico hay que proporcionar entornos estructurados, las sesiones tienen que realizarse en un ambiente predecible. Para ello, hay que anticipar dónde se va a realizar la sesión de EF, también informar en qué va a consistir la misma sin olvidar los aspectos relacionados con las rutinas diarias, mediante el uso recurrente de apoyos visuales.

Las estrategias comunicativas que se han utilizado para facilitar la comprensión de las distintas actividades han seguido el siguiente esquema: 1º El lenguaje y la comunicación, que son fundamentales para relacionarse, expresar, compartir, participar, disfrutar. 2º La estructuración, la sesión tiene que estar muy estructurada (espacio-tiempo-apoyos visuales) Es fundamental, que la información visual esté presente ya que las instrucciones orales pueden ser ineficaces si no están apoyadas con pictogramas, que narren e informen de historias sociales.

Esta unidad didáctica ha alcanzado, como se ha citado, a todos los bloques de la EF (Habilidades perceptivo motrices, habilidades motrices básicas, actividades físicas artístico expresivas, actividad física y salud). Se ha caracterizado por la inclusión completa del alumnado en su conjunto en la mayoría de los bloques y actividades propuestas.

El espacio donde se llevó a cabo dicha práctica dependió de la sesión programada a realizar si bien, normalmente, se llevarán a cabo en el aula de psicomotricidad, el polideportivo o el frontón.

Finalmente, ha sido esencial la utilización de un temporizador que va permitió que nuestros alumnos pudieran visualizar directamente el tiempo de duración de cada actividad sin generar ansiedad ni estrés adicional.

## 7. TABLAS DE LAS SESIONES

### Unidad didáctica:

Cada sesión se organizará de la siguiente manera:

Calentamiento / Parte principal / Vuelta a la calma

En el apartado de **Anexos**, se encontrará el desarrollo en tabla de cada sesión.

---

#### Nº DE SESIONES: 8 SESIONES

---

❖ **Objetivos generales:** a, b, c, d, j, k, m

❖ **Competencias básicas:** d, e, f, g

---

#### TAREAS

---

##### 1-Conociendo nuestra condición física:

Esta sesión perteneciente al Bloque I del currículum se va a realizar a través de una serie de juegos, a través de ellos el alumnado conocerá un poco más sobre su condición física de cara a la realización de los circuitos de la sesión posterior

##### 2-Circuitos:

Esta sesión perteneciente al Bloque I del currículum se va a realizar a través de una serie circuitos, más concretamente de fuerza, agilidad y equilibrio con los que se buscará realizar una sesión completa de habilidades perceptivo motrices.

##### 3-Juegos tradicionales:

Esta sesión perteneciente al Bloque II del currículum se va a realizar a través de una serie de juegos tradicionales en los que se refleja de manera clara y directa del uso de las habilidades motrices básicas

##### 4-Juegos tradicionales (II):

Esta sesión pertenece al Bloque II del currículum y es la continuación de la sesión anterior, pero con la realización de otros juegos de esta naturaleza.

##### 5- Yoga para todos:

Esta sesión perteneciente al Bloque III del currículum se va a realizar a través del yoga. Se van a realizar una serie de juegos y actividades en los que el trabajo fundamental se basa en la expresión artística.

##### 6- Cuento motor:

Esta sesión perteneciente al Bloque III del currículum se va a realizar a través de la lectura y realización de un cuento motor. En primer lugar, se leerá y a continuación la representación de manera artística en grupos.

##### 7-Iniciación al deporte:

Esta sesión perteneciente al Bloque IV del currículum se va a realizar a través de la iniciación al deporte.

##### 8- Multideporte:

Esta sesión perteneciente al Bloque IV del currículum se va a realizar a través de la práctica de diversos deportes.

---

**Tabla 3.**



## 8. MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación es una de los aspectos más relevantes para este TFG ya que a través de ella quedan reflejados los resultados tangibles obtenidos y será posible extraer conclusiones acerca de su viabilidad, pero además considero que las mismas me serán de utilidad en un futuro inmediato como docente. Además, los resultados indicarán cómo se han ido desarrollando las diferentes sesiones, su funcionamiento y su contribución al crecimiento personal tanto del alumnado como del profesorado. Finalmente, considero que esta evaluación también ayudará, en alguna medida, a establecer posibles parámetros para la elaboración de futuras Unidades Didácticas que centren su atención en este tipo de alumnado, en las que se trabajen las emociones y con las contribuciones de todos se pueda ofertar una mejor respuesta a sus necesidades.

La evaluación se va a dividir en dos apartados: por un lado, se va a evaluar la práctica en su totalidad y por otro, dos aspectos clave: participación y cooperación con incorporación de datos concretos al respecto.

La evaluación se va a apoyar en un instrumento evaluativo, valga la redundancia, en el que se van a recoger los datos mediante escalas de calificación. Se trata de un instrumento que permite presenciar el logro de una habilidad, el grado conocimiento y el nivel de participación del evaluado en las diferentes actividades realizadas en la materia. En este TFG se ha empleado una escala numérica, en la que la evaluación ha tenido un rango entre 1 y 5.

Esta herramienta se ha comprobado que puede ser de gran utilidad para evaluar, de manera rigurosa, los comportamientos del proceso de aprendizaje según los criterios establecidos previamente, los niveles considerados aceptables y la observación individual del progreso de aprendizaje de la persona evaluada. Las escalas de clasificación utilizadas para registrar el progreso del alumnado en las actividades anteriores se muestran en los anexos.

## **9. RESULTADOS**

En este apartado se mostrarán los resultados que se han obtenido de la propuesta didáctica e intervención del TFG puestos en relación con los resultados hipotéticos esperados antes de la práctica. Se van a dividir en tres tipos de resultados.

### **9.1. Resultados esperados**

Conseguir que el alumnado TEA participe en un 80% de las actividades propuestas.

Conseguir que el alumnado TEA conozca y domine una serie de técnicas, como la respiración, que pueda extrapolar la misma a otros contextos.

Asentar la educación física en el ciclo vital del alumnado TEA, extrapolar a otros contextos no solo educativos.

Descubrir que deporte de desarrollo individual puede ser motivador y apropiado a sus características.

### **9.2. Resultados de la intervención didáctica**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la puesta en práctica a través de una observación directa y mediante la utilización de la herramienta de campo evaluativa mencionada anteriormente (escalas de calificación)

En primer lugar, se muestra un listado en orden ascendente de aquellas sesiones en las que los resultados han sido más positivos a nivel de realización y participación por parte del alumnado. Además, se acompañan una pequeña reflexión acerca de los motivos que han propiciado o no esa participación y que se han podido observar directamente. Se mostrará un gráfico correspondiente a dicho trabajo de campo.

SESIÓN	REFLEXIÓN EN LA OBSERVACIÓN DE RESULTADOS
<p><b>1</b></p> <p><b>Yoga para todos</b></p>	<p>Los resultados obtenidos en esta sesión han sido verdaderamente satisfactorios ya que he podido observar una participación completa por el alumnado con TEA, así como su “disfrute” a la hora de la realización, es decir, es una actividad gratificante para ellos.</p> <p>He observado que con esta actividad que se realiza de modo individual, el nivel motriz de cada uno no influye ni perjudica su realización. Por ello, la aceptación por este alumnado diana es mucho mayor y se ve reflejado por su implicación en la tarea.</p> <p>Son ejercicios que se basan en la imitación, son muy visuales y la música que acompaña contribuye a que este alumnado sea capaz de estar concentrado durante más tiempo sin realizar ecolalias ni estereotipias en la sesión, normalizando su comportamiento.</p> <p>Además, al tratarse de actividades aparentemente no muy exigentes en cuanto a ritmo de realización, la motivación es mayor por el éxito. Si bien es cierto, es necesario que ciertas posturas iniciales deben ser trabajadas alcanzando cierta rutina en el aula para que luego la puesta en práctica junto con el grupo de referencia sea más cómodo y seguro para este alumnado concreto.</p>
<p><b>2</b></p> <p><b>El cuento motor</b></p>	<p>Los resultados obtenidos en esta sesión han sido muy similares a los observados y obtenidos en la propuesta del yoga, ya que esta narración se basa en ciertas posturas trabajadas ya en la sesión del yoga por lo que les resultaba familiar y su actitud era más proactiva.</p> <p>No obstante, en esta sesión ha sido necesaria la utilización de apoyos visuales (visionado del cuento) ya que, inicialmente, únicamente con la escucha del cuento la atención y participación de este alumnado era mínima. Además, generaban interferencias con el grupo de referencia dado que no paraban de moverse y se evadían de la narración.</p> <p>El resultado por parte de los alumnos de cursos inferiores ha sido mejor de lo esperado por su sencillez y me ha permitido adaptaciones posteriores y puesta en práctica de las mismas en cursos superiores.</p>
<p><b>3</b></p> <p><b>Los 3 circuitos</b></p>	<p>Los resultados obtenidos en esta sesión han sido bastante positivos en cuanto al grado de participación. Si bien es cierto que, a nivel motriz, ciertos ejercicios en estos circuitos les resultaban un tanto complejos.</p> <p>He observado que, a través de la explicación inicial de los ejercicios y la información comunicativa, les resulta complejo saber aquello que tienen que hacer. Ahí entraban los apoyos visuales que han sido verdaderamente útiles ya que, a pesar de poder imitar a sus compañeros, finalmente este alumnado se fijaba de manera especial en los pictogramas de la actividad a realizar. Esa es su referencia que luego ratifican con imitación a sus compañeros.</p> <p>Me ha resultado interesante que hayan podido completar los circuitos sin darle tanta importancia a la ejecución de las actividades que tenían que realizar. El objetivo es completar, es finalizar igual que los demás. Ese éxito les normaliza.</p>

SESIÓN		REFLEXIÓN EN LA OBSERVACIÓN DE RESULTADOS
<b>4</b>	<b>Juegos tradicionales</b>	Los resultados obtenidos en esta sesión han sido más positivos en cuanto a participación y realización que los obtenidos en las sesiones con deportes de oposición ya que existen menos elementos distractores para este alumnado además de ser juegos más sencillos y sin tanta competitividad
<b>5</b>	<b>Juegos tradicionales (II)</b>	Los resultados obtenidos en esta sesión han sido muy parecidos a los obtenidos en la primera sesión de juegos tradicionales.
<b>6</b>	<b>Multideporte</b>	Los resultados obtenidos en esta sesión han sido peores de lo esperado ya que la dificultad de la comprensión de las reglas de deportes, aparentemente sencillos, ha hecho que su participación sea menor. Además, al tratarse de deportes en los que la competitividad existe y a pesar de que para su realización no se centre en ello, hace que el grupo de referencia no interactúe de la misma manera con este alumnado lo que rompe por completo los propios objetivos con ellos planteados. Además, la hipersensibilidad que tienen ciertos alumnos a estímulos auditivos hace que su concentración sea menor llegando a alterarse y respondiendo de manera no adecuada a nivel actitudinal (gritos, autoagresión, etc.)
<b>7</b>	<b>Iniciación al deporte</b>	Los resultados obtenidos en esta sesión van de la mano con los obtenidos en la sesión de multideporte ya que es la sesión preparatoria si bien a este alumnado no le generaba tanto estrés al faltar el factor competición.
<b>8</b>	<b>Conociendo nuestra condición física</b>	Los resultados obtenidos en esta sesión no han sido los esperados por falta de tiempo y de continuidad esto se ha podido observar en la mayoría de sesiones y ha sido significativo para modificar su futuro diseño. Además, el hecho de no conocer con anterioridad el punto de partida de este alumnado ha dificultado saber gestionar las actividades diseñadas para adaptarlas a su nivel concreto. Ha faltado flexibilidad y adaptación particular.

Tabla 4

### **Discusión de resultados:**

En líneas generales, los resultados obtenidos, tanto a nivel actitudinal como motriz, han sido muy positivos para todo el alumnado y en especial para el alumnado TEA al que iba dirigida las adaptaciones. Se puede observar que son mejores los resultados en aquellas sesiones en las que la parte motriz es menos exigente (Bloque III). También se observa que, a medida que el alumnado TEA va integrando las rutinas, va mejorando sus habilidades motrices básicas.

El uso de elementos de la metodología TEACCH aplicada al área de EF ayuda a favorecer la autonomía y la autorregulación, ya que reconocen en cada sesión la zona donde se va a llevar a cabo las actividades programadas que está asociada, a su vez, al pictograma y esto les beneficia en su interpretación de la acción que se les pide. Los elementos favorecedores que han servido en la práctica son: la estructuración espacial mediante zonas señalizadas con el uso de apoyos visuales, los pictogramas, la anticipación y temporización de las actividades.

El visionado de la actividad favorece la ejecución de las mismas (se puede reforzar con visionado previo en plataformas como YouTube u otras similares) debido una fortaleza que tiene el alumnado TEA con el que he trabajado, es su gran capacidad de imitación. Es por ello que la posibilidad de repetir y crear una rutina ayuda a integrar la actividad y a que puedan mostrarse más participativos.

También se ha podido observar que, a través de las adaptaciones que se han utilizado en sesiones más tradicionales (los circuitos), la participación y la consecución de las metas ha sido muy satisfactoria. Así, tal y como lo recoge el estudio de Gomez, Valer, Peñalver y Velasco (2008) , las actividades que mejor llevan a cabo son las estructuradas que tienen principio y fin como los circuitos. Esto se ha podido observar también en las sesiones de juegos tradicionales que desde un punto de vista técnico son más sencillas y limpias de realización. La aceptación e inclusión por parte del grupo de referencia para estos alumnos ha mejorado, exponencialmente, en prácticas de este estilo.

Por otro lado, en las sesiones cargadas de muchos elementos distractores (Bloque IV) y ruido, la capacidad de atención y participación se nota afectada adoptando este alumnado una actitud más pasiva e incluso de rechazo. La hipersensibilidad que tienen estos alumnos a sonidos fuertes, golpes, movilidad continua de personas, reglas constantes y cambiantes, etc., me ha hecho replantearme la sesión buscando alternativas más adaptadas y más moderadas. A pesar de ello, se ha podido observar que la consecución de los objetivos generales, en una gran medida, se han logrado. Por último, recordar que, el hecho de no tener un diagnóstico inicial de las capacidades de este alumnado ha hecho que ciertas actividades se vean afectadas de manera considerable y no se hayan adaptado bien.

La estructuración espacial y temporal han facilitado la consecución de los objetivos y se ven reflejados en los resultados. Por otra parte, el dinamismo alcanzado en este alumnado a través de los

apoyos visuales en las sesiones, ha favorecido su participación. No está generalizado su uso todavía y el tipo de alumnado que no conforma la muestra tampoco está acostumbrado a este recurso, pero también lo observa y hacen suyo. Finalmente señalar que, a este alumnado, le benefician sesiones compuestas con menos elementos y que dispongan siempre de herramientas de guía.

### **9.3. Propuestas de mejora.**

Las propuestas de mejora principalmente se centran en aspectos clave como son: el tiempo de realización, el diagnóstico inicial en las competencias motoras de los alumnos TEA, la sistematización de las actividades para crear rutinas, la preparación de las actividades tanto a nivel espacial como a nivel comunicativo y el desarrollo de un manual de buenas prácticas en esta área para que se pueda ser usado por todo el profesorado que tenga necesidad de adaptar sus clases a este tipo de patologías.

Como toda práctica, cuando más se prolonga en el tiempo mejor se desarrolla y en este sentido el haber dispuesto de unas prácticas más extensas en el tiempo hubiera facilitado la intervención ya que, por ejemplo, la falta de un diagnóstico inicial es fundamental que permite, a su vez, una mejor preparación y estructuración de los espacios.

En la misma línea se sitúa el asentamiento de rutinas, ha faltado tiempo y repetición. De tal manera que, si estas rutinas ya resulta complejo anclarlas a cualquier persona, a este alumnado todavía más siendo muy insuficiente la ejercitación en tan pocas sesiones. Tan sólo ha sido una actividad conocida pero no la han hecho suya, aunque se ha dado algún paso adelante.

La labor docente previa de preparación está impagada y para un desarrollo de 30 minutos se precisa un trabajo ingente de estudio, análisis, ensayo y error. El calendario escolar debe contemplar espacios para la preparación y diseño en el profesorado de EF.

En el proceso de comunicación es urgente incorporar ya las nuevas tecnologías que por su accesibilidad (móviles, Tablet, etc..) permiten un uso inmediato en cualquier contexto siempre que exista conexión a internet.

Finalmente, debe documentarse el trabajo con este alumnado y generar un soporte común, accesible, básico del tipo manual que permita aproximarse bien a ellos desde el minuto uno.

## 10. CONCLUSIONES

Para llegar a conseguir los objetivos marcados en este TFG, considero importante haber realizado una recopilación de trabajos e investigaciones elaboradas por diferentes autores que permitan tener un conocimiento más concreto y definido de las características generales del alumnado TEA, así como poder tener una visión del modelo educativo inclusivo hacia personas con diversidad funcional.

La inclusión exige, por lo tanto, actuaciones conjuntas e implica la eliminación de barreras, haciendo posible el proceso, progreso y participación de todo el alumnado, siguiendo las tres “P” que Ainscow refleja en la guía “Index for inclusion” (Booth, T. and Ainscow, M. 2011) como claves para la misma.

Otro de los objetivos principales, ha sido el de realizar una programación adaptada en el área de EF haciendo que el alumnado TEA sea partícipe activo de las actividades propuestas y puedan desarrollarse adecuadamente superando otras barreras físicas y sociales que puedan existir.

Es por ello que la propuesta no se ha centrado únicamente en habilidades motoras o técnicas de deporte, sino que ha pretendido abarcar otros aspectos como son la participación e interacción con sus iguales, incluidas las rutinas, conductas, normas de comportamiento, respeto por los materiales, la utilización de los espacios y la salud (Gomez; Valero, Peñalver y Velasco, 2008).

La lectura de textos y artículos, han aportado “pistas” acerca del modo de llevar a cabo la intervención, ya que conocer el estilo de aprendizaje de este alumnado me ha abierto la mente y me ha ayudado a darme cuenta de la cantidad de posibilidades que se pueden realizar en la clase de EF realizando cambios estructurales y de comunicación, principalmente, nuestra materia es muy versátil y flexible. Estas modificaciones no sólo van a ser beneficiosas para el alumnado TEA, sino que también para el resto del alumnado que conocen, participan y descubren nuevas formas de aprender.

Para esta adaptación se ha utilizado, fundamentalmente el programa TEACCH, el juego y la cooperación como métodos de aprendizaje intentando resaltar todas las virtudes que posee este alumnado para que, de esta manera, el resto del grupo valore de forma positiva sus intervenciones en el grupo-clase. Valoro de un modo muy positivo el programa TEACCH ya que he observado como la adaptación de la propuesta con los pictogramas, la estructuración física y la anticipación que nos plantea dicho método facilita el acceso a las actividades propuestas de un modo más participativo e inclusivo.

Como conclusiones más concretas a dicha estructuración quiero destacar aspectos donde se ha notado una cierta mejoría como son: mayor autocontrol, cumplimiento de los pasos que aparecen en los apoyos visuales de un modo claro y ordenado, seguridad al conocer qué tiene que realizar una vez acabado la actividad anterior, la interacción con sus iguales en juegos donde ha comprendido las reglas del mismo y ha obtenido una mayor autonomía, en alguna medida, ser uno más.

La adquisición por parte del alumnado de la estructura de las sesiones al principio resultó costosa ya que, en una primera puesta en escena, no era tan importante que hicieran bien la actividad, sino que entendieran la secuencia de la misma y se encontrasen cómodos y en cierta medida, fueran más autónomos. Si bien uno de los objetivos era la interacción y participación en las actividades propuestas con el grupo de referencia, otro de ellos, iba más dirigido a la mejoría de sus habilidades motoras lo propio de mi mención.

Me parece insuficiente el tiempo que he podido llevar a cabo estas prácticas para realizar una valoración más concreta y específica en las habilidades a desarrollar en los distintos bloques de contenidos definidos en la programación, pero me parece interesante el construir una línea base para poder desarrollar una programación adaptada, completa y sistemática.

Como aspectos a considerar, he observado que aquellas propuestas donde ellos percibían de una manera más clara el principio y fin de la actividad, el resultado era mejor tanto en autonomía como en finalización del mismo (circuitos).

La tercera parte de las sesiones (vuelta a la calma) ha resultado útil ya que se cansan con más facilidad que el resto del alumnado, precisamente por su falta de entrenamiento.

También me gustaría concluir la importancia de realizar una evaluación inicial con este alumnado teniendo en cuenta aspectos no solo motores sino otros como son los desordenes sensoriales, tipos de refuerzo que necesitan, sistema de comunicación y de este modo llevar a cabo un registro de evaluación para completar los avances construyendo así el manual de buenas prácticas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abarca, A. (2015). Secuenciación de juegos populares en educación física con alumnado diagnosticado dentro del Trastorno Espectro Autista. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 47, 65-73.

Brown, D. M., Arbour-Nicitopoulos, K. P., Martin Ginis, K. A., Latimer-Cheung, A. E., & Bassett-Gunter, R. L. (2020). Examining the relationship between parent physical activity support behaviour and physical activity among children and youth with autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 24(7), 1783–1794. <https://doi.org/10.1177/1362361320922658>

BOE.es - BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s/f). Boe.es. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Colombo-Dougovito, A. M., Blagrove, A. J., & Healy, S. (2021). A grounded theory of adoption and maintenance of physical activity among autistic adults. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 25(3), 627–641. <https://doi.org/10.1177/1362361320932444>

Colombo-Dougovito, A. M., & Block, M. E. (2019). Fundamental motor skill interventions for children and adolescents on the autism spectrum: A literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(2), 159–171. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00161-2>

Duquette, M.-M., Carbonneau, H., Roul, R., & Crevier, L. (2016). Sport and physical activity: Facilitating interventions with young people living with an autism spectrum disorder. *Physical Activity Review*, 4, 40–49. <https://doi.org/10.16926/par.2016.04.05>

Fittipaldi-Wert, J., & Mowling, C. M. (2009). Using visual supports for students with autism in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598281>

Gómez, M., Valero, A., Peñalber, I., y Velasco, M. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 175-92.

Grenier, M., & Yeaton, P. (2011). Previewing: A successful strategy for students with autism. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82(1), 28–43.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598558>

Hillier, A., Buckingham, A., & Schena, D., 2nd. (2020). Physical activity among adults with autism: Participation, attitudes, and barriers. *Perceptual and Motor Skills*, 127(5), 874–890. <https://doi.org/10.1177/0031512520927560>

Howells, K., Sivaratnam, C., May, T., Lindor, E., McGillivray, J., & Rinehart, N. (2019). Efficacy of group-based organised physical activity participation for social outcomes in children with Autism Spectrum Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3290–3308. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04050-9>

Huang, J., Du, C., Liu, J., & Tan, G. (2020). Meta-analysis on intervention effects of physical activities on children and adolescents with autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1950. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061950>

La participación del alumnado autista en Educación Física. (s/f). Core.ac.uk. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de <https://core.ac.uk/download/pdf/235853152.pdf>

McCoy, S. M., & Morgan, K. (2020). Obesity, physical activity, and sedentary behaviors in adolescents with autism spectrum disorder compared with typically developing peers. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 24(2), 387–399. <https://doi.org/10.1177/1362361319861579>

Menear, Kristi S., & Neumeier, W. H. (2015). Promoting physical activity for students with autism spectrum disorder: Barriers, benefits, and strategies for success. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(3), 43–48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.998395>

Menear, Kristi Sayers, & Smith, S. C. (2011). Teaching physical education to students with autism spectrum disorders. *Strategies*, 24(3), 21–24. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590929>

Nichols, C., Block, M. E., Bishop, J. C., & McIntire, B. (2019). Physical activity in young adults with autism spectrum disorder: Parental perceptions of barriers and facilitators. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(6), 1398–1407. <https://doi.org/10.1177/1362361318810221>

Rivière, A. (2001). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Tomo I. Fundec.

Rivière, A. (2001). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Tomo II.

Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. C., y Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 59-66.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-50.

Simón-Montañés, L. (2020). Guía para la promoción de actividad física en personas con trastorno del espectro del autismo. Universidad de Zaragoza.

Srinivasan, S. M., Pescatello, L. S., y Bhat, A. N. (2014). Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, 94(6), 875-889.

Staples, K., Todd, T., y Reid, G. (2006). Physical activity instruction and autism spectrum disorders. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 53(3-4), 17-23.

Vázquez Verdadera, V., & Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-18.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15518482001>

(S/f-a). Autismodiario.com. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de <https://autismodiario.com/wpcontent/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>

(S/f-b). Brockport.edu. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de [https://brockport.edu/library/ir.html?article=1092&context=pes\\_synthesis](https://brockport.edu/library/ir.html?article=1092&context=pes_synthesis)

(S/f-c). Intechopen.com. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de <https://www.intechopen.com/chapters/53550>

(S/f-d). Autismodiario.com. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de <https://autismodiario.com/2018/03/10/sistemas-alternativos-y-aumentativos-decomunicacion-saac/>

(S/f-e). Brockport.edu. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de <https://brockport.edu/library/ir.html>

(S/f-f). Recuperado el 16 de mayo de 2022, de [http://file:///D:/uXer/Downloads/F1410295\\_EducacionPrimaria%20\(10\).pdf](http://file:///D:/uXer/Downloads/F1410295_EducacionPrimaria%20(10).pdf)

## ANEXOS

### FICHAS DE LAS SESIONES

#### BLOQUE 1. HABILIDADES PERCEPTIVO MOTRICES:

##### SESIÓN 1: CONOCIENDO NUESTRA CONDICIÓN FÍSICA

<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Calentamiento:</b> Para comenzar esta sesión, jugaremos a dos juegos a modo de calentamiento y preparación de la parte principal. En primer lugar, jugaremos al cortahilos. En segundo lugar, jugaremos a polis y cacos</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte principal:</b> La parte general de esta sesión, se va a centrar a ir conociendo las capacidades motrices de cada uno de los alumnos y alumnas, así como sus límites. Para ello, realizaremos unas pruebas de nivel. Estas pruebas son las siguientes: -Saltar a pies juntos -Correr 50 metros -Lanzar peso muerto (balón medicinal)</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vuelta a la calma:</b> Al tratarse de una sesión de bastante intensidad, realizaremos el juego del teléfono estropeado para que los alumnos consigan bajar las pulsaciones, se diviertan y se relajen de una manera adecuada,</li> </ul>
<b>Espacio/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polideportivo</li> </ul>
<b>Tiempo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sesión</li> </ul>
<b>Recurso/s</b> -humanos -materiales	<p>Para la realización de estas pruebas de nivel necesitaremos los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metro</li> <li>• Silbato</li> <li>• Cronómetro</li> <li>• Balón medicinal</li> </ul>
<b>Adaptación Curricular</b>	<p>Pictogramas como apoyo visual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia Social- Secuenciación de las actividades</li> </ul>
<b>Elementos Transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención, respeto, pensamiento crítico, creatividad, reflexión.</li> </ul>

---

## SESIÓN 2: LOS 3 CIRCUITOS

---

Descripción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Calentamiento:</b> Para comenzar esta sesión, jugaremos a dos juegos a modo de calentamiento y preparación de la parte principal. En primer lugar, jugaremos a la araña. En segundo lugar, jugaremos a la cadena.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte principal:</b> Se va dividir en la realización de tres circuitos a modo de representación de 3 habilidades perceptivo motrices. La realización será individual, pero se agruparán en grupos de 8/9 alumnos por circuito a modo de competición.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Circuito de fuerza:</b> Representación del circuito en anexos.</li> <li>2. <b>Circuito de agilidad:</b> Representación del circuito en anexos.</li> <li>3. <b>Circuito de equilibrio:</b> Representación del circuito en anexos.</li> </ol> </li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vuelta a la calma:</b> Para conseguir que los alumnos se relajen de cara a las próximas sesiones en el aula, realizaremos una dinámica de grupo que consiste en colocarnos en un círculo grande mirando todos los componentes de dicho círculo hacia el mismo sentido y realizando masajes al compañero que nos toque.</li> </ul>
Espacio/s	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polideportivo o frontón</li> </ul>
Tiempo/s	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sesión</li> </ul>
Recurso/s -humanos -materiales	<p>Para la realización del circuito de <b>fuerza</b> se necesitarán los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Balones medicinales (peso de: 8 - 5 - 3 kg)</li> <li>• Aros</li> </ul> <p>Para la realización del circuito de <b>agilidad</b> se necesitarán los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Picas</li> <li>• Chinos</li> <li>• Aros</li> </ul> <p>Para la realización del circuito de <b>equilibrio</b> se necesitarán los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bancos</li> <li>• Sillas</li> <li>• Aros</li> <li>• Balón inestable</li> <li>• Balones de baloncesto</li> </ul>
Adaptación Curricular	<p>Pictogramas de guía en los distintos puntos de los circuitos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia Social- Secuenciación de las partes de los circuitos</li> </ul>

---

**Anexo/s**

---



---

**Elementos  
Transversales**

Atención, respeto, participación

---

## BLOQUE 2. HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS:

### SESIÓN 3: JUEGOS TRADICIONALES

<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Calentamiento:</b> El calentamiento para esta sesión, va a ser diferente ya que va a consistir en un calentamiento articular estático, es decir, deberán poner en marcha de manera estática todas las articulaciones que van a utilizar a lo largo de la sesión.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte principal:</b> Se va a dividir en la realización de 3 juegos tradicionales             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El pañuelo: La clase se dividirá en 4 equipos y se jugará 2 a 2. El objetivo en este juego es capturar el pañuelo que es sostenido por una persona a la misma distancia entre los dos equipos.</li> <li>2. La sokatira: La clase se dividirá en 4 equipos y se jugará 2 a 2. El objetivo en este juego es tirar de una cuerda desde un extremo y arrastrar al equipo rival que estará tirando desde el extremo opuesto.</li> <li>3. Mazorcas: La clase se dividirá en 4 equipos y se jugará 2 a 2. El objetivo en este juego es recoger las mazorcas que están puestas a lo largo del campo de juego.</li> </ol> </li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vuelta a la calma:</b> Al tratarse de una sesión de juegos en la que pueden surgir conflictos por la competitividad, se realizará un círculo por equipos e irán diciendo a toda la clase los puntos fuertes del equipo al que han enfrentado.</li> </ul>
<b>Espacio/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polideportivo</li> </ul>
<b>Tiempo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sesión</li> </ul>
<b>Recurso/s</b> <b>-humanos</b> <b>-materiales</b>	<p>Para el juego del pañuelo, los recursos de los que dispondremos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pañuelos</li> <li>• Chinos</li> </ul> <p>Para el juego de la sokatira, los recursos de los que dispondremos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerda</li> <li>• Chinos</li> </ul> <p>Para el juego de las mazorcas, los recursos de los que dispondremos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Balones pequeños (mazorcas)</li> <li>• Cestas</li> <li>• Chinos</li> </ul>
<b>Adaptación Curricular</b>	<p>Pictogramas- Apoyo visual en la parte inicial de los juegos. Historia Social- Secuenciación de los ejercicios propios de los juegos tradicionales.</p>
<b>Elementos Transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención, respeto, pensamiento crítico, creatividad, reflexión.</li> </ul>

## SESIÓN 4: JUEGOS TRADICIONALES (II)

<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Calentamiento:</b> El calentamiento para esta sesión va a ser diferente, ya que va a consistir en un calentamiento articular estático. Es decir, deberán poner en marcha de manera paralizada todas las articulaciones que van a utilizar a lo largo de la sesión.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte principal:</b> Se va a dividir en la realización de 3 juegos tradicionales:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El pañuelo: La clase se dividirá en 4 equipos y se jugará 2 a 2. El objetivo en este juego es capturar el pañuelo que es sostenido por una persona a la misma distancia entre los dos equipos.</li> <li>2. La sokatira: La clase se dividirá en 4 equipos y se jugará 2 a 2. El objetivo en este juego es tirar de una cuerda desde un extremo y arrastrar al equipo rival que estará tirando desde el extremo opuesto.</li> <li>3. Mazorcas: La clase se dividirá en 4 equipos y se jugará 2 a 2. El objetivo en este juego es recoger las mazorcas que están puestas a lo largo del campo de juego.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Espacio/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vuelta a la calma:</b> Al tratarse de una sesión de juegos en la que pueden surgir conflictos por la competitividad, se realizará un círculo por equipos e irán diciendo a toda la clase los puntos fuertes del equipo al que han enfrentado.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Polideportivo</li> </ul>
<b>Tiempo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sesión</li> </ul>
<b>Recurso/s</b> <b>-humanos</b> <b>-materiales</b>	<p>Para el juego del pañuelo, los recursos de los que dispondremos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pañuelos</li> <li>• Chinos</li> </ul> <p>Para el juego de la sokatira, los recursos de los que dispondremos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerda</li> <li>• Chinos</li> </ul> <p>Para el juego de las mazorcas, los recursos de los que dispondremos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Balones pequeños (mazorcas)</li> <li>• Cestas</li> <li>• Chinos</li> <li>•</li> </ul>
<b>Adaptación Curricular</b>	<p>Pictogramas- Apoyo visual en la parte inicial de los juegos Historia Social- Secuenciación de los ejercicios propios de los juegos tradicionales</p>
<b>Elementos Transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención, respeto, pensamiento crítico, creatividad, reflexión.</li> </ul>



## BLOQUE 3. ACTIVIDADES FÍSICAS ARTÍSTICO EXPRESIVAS:

### SESIÓN 5: YOGA PARA TODOS

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Calentamiento:</b> Para entrar en contacto con el bloque de actividades de expresión artística y, más concretamente en esta sesión, se van a realizar dos juegos. En primer lugar, jugaremos al juego de las estatuas que consiste en quedarse de “piedra” al dejar de escuchar la música que estará reproduciéndose durante el desarrollo de juego. En segundo lugar, jugaremos a la orquesta que consiste en lo siguiente: nos ponemos en círculo con 1 “villano” en medio del círculo que tiene que averiguar de todo el grupo quién es el director de orquesta que marca el ritmo con gestos y sonidos que los demás imitan.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte principal:</b> Se va a dividir en tres actividades:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El tutor comenzará a realizar diferentes posturas sencillas con el grupo y estos deberán imitar con su supervisión.</li> <li>2. En parejas jugarán al juego del espejo, es decir, un componente de la pareja realizará unas posturas que su par reproducirá.</li> <li>3. Por último, se pondrán en grupos e irán realizando posturas establecidas por números y según el resultado que obtengan al lanzar sobre una diana (Ver imagen).</li> </ol> </li> <li>• <b>Vuelta a la calma:</b> En esta sesión, no realizaremos una vuelta a la calma ya que la parte principal es bastante tranquila en su totalidad y no se va a poner nervioso el alumnado.</li> </ul>
<b>Espacio/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de psicomotricidad</li> </ul>
<b>Tiempo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sesión</li> </ul>
<b>Recurso/s</b> <b>-humanos</b> <b>-materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esterillas</li> <li>• Música</li> <li>• Diana</li> </ul>
<b>Adaptación Curricular</b>	<p>Pictogramas- Libro de posturas como apoyo y guía visual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia Social- Secuenciación de cada parte del yoga, así como de las posturas a realizar</li> </ul>
<b>Espacio/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de psicomotricidad</li> </ul>

---

### SESIÓN 5: YOGA PARA TODOS

---

**Anexos**

Diana:



**Elementos  
Transversales**

Atención, respeto, pensamiento crítico, creatividad, reflexión y compañerismo.

---

---

## SESIÓN 6: CUENTO MOTOR

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Calentamiento:</b> Al tratarse de un cuento motor, para poner al grupo en contexto, la primera parte será la explicación y la lectura del texto narrativo.</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte principal:</b> Consistirá en la puesta en práctica y representación por grupos del cuento.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vuelta a la calma:</b> En esta sesión, no realizaremos una vuelta a la calma ya que la parte principal es bastante suave en su totalidad y no va a alterar ni poner nervioso al alumnado.</li> </ul>
<b>Espacio/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula de psicomotricidad (espejos)</li> </ul>
<b>Tiempo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sesión</li> </ul>
<b>Recurso/s</b> <b>-humanos</b> <b>-materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento motor</li> <li>• Materiales del polideportivo que cada grupo seleccione para la representación.</li> </ul>
<b>Adaptación Curricular</b>	<p>Pictogramas- Libro de posturas como apoyo y guía visual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia Social- Secuenciación del cuento motor</li> </ul>
<b>Elementos Transversales</b>	<p>Cuento motor: Adaptado del Blog de Isterria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://drive.google.com/file/d/1eB88iJCtc2MnvJQ2jOatteJp-6mHQPmf/view?ts=6241a2e5">https://drive.google.com/file/d/1eB88iJCtc2MnvJQ2jOatteJp-6mHQPmf/view?ts=6241a2e5</a></li> </ul>

---

## BLOQUE 4. ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

### SESIÓN 7: INICIACIÓN AL DEPORTE

<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Calentamiento:</b> Para comenzar esta sesión, jugaremos a dos juegos a modo de calentamiento y preparación de la parte principal. En primer lugar, jugaremos a los agrupamientos. En segundo lugar, jugaremos al juego del “zorro”.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte principal:</b> Realizaremos juegos relacionados con la psicomotricidad en los que deberán usar cuerdas, bancos, sillas, palos, etc. Se trata de ejercicios en los que el alumnado debe aplicar habilidades motrices en un contexto en el que se verá su aplicación más directa en la práctica de multideporte.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vuelta a la calma:</b> Para lograr que el alumnado se relaje, mientras se escucha música utilizaremos las pelotas de tenis para hacer masajes por parejas.</li> </ul>
<b>Espacio/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polideportivo</li> </ul>
<b>Tiempo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sesión</li> </ul>
<b>Recurso/s -humanos -materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerdas</li> <li>• Bancos</li> <li>• Sillas</li> <li>• Palos</li> <li>• Espalderas</li> <li>• Pelotas de tenis</li> <li>• Música</li> </ul>
<b>Adaptación Curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pictogramas- como apoyo visual en los distintos puntos del campo de juego.</li> <li>• Historia Social- Secuenciación de las posibles actividades a realizar</li> </ul>
<b>Elementos Transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención, respeto, creatividad</li> </ul>

---

## SESIÓN 8: MULTIDEPORTE

---

<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Calentamiento:</b> Para comenzar esta sesión, jugaremos a dos juegos a modo de calentamiento y preparación de la parte principal. En primer lugar, jugaremos al “come – cocos” (Adaptación del “pilla-pilla” en la que solo se puede correr por las líneas del campo de juego) En segundo lugar, jugaremos al caniche. (Adaptación del “pilla-pilla” en la que solo se puede desplazar a cuadrupedia).</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte principal:</b> Consistirá en la práctica voluntaria de diversos deportes. El campo de juego estará dividido en varios espacios deportivos alternativos para fomentar la práctica de deportes nuevos dejando de lado los que suele jugar en el recreo. Entre ellos se podrá jugar a: Hockey, Bádminton, Pelota vasca y Béisbol Todo esto es posible ya que disponemos de los recursos necesarios.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vuelta a la calma:</b> En esta sesión para lograr que los alumnos se tranquilicen, realizaremos el juego del “director de la orquesta” para que participen de manera grupal en un ambiente más relajado</li> </ul>
<b>Espacio/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polideportivo y frontón</li> </ul>
<b>Tiempo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sesión</li> </ul>
<b>Recurso/s -humanos -materiales</b>	<p>Material deportivo, más concretamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para el hockey: Stick, pelota, petos</li> <li>• Para el bádminton: Raqueta, pelota, petos</li> <li>• Para la pelota vasca: Pelota concreta</li> <li>• Para el béisbol : Bate, pelota, petos</li> <li>• Pictogramas como apoyo visual en los distintos campos de juego</li> </ul>
<b>Adaptación Curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención, respeto, pensamiento crítico, creatividad, reflexión.</li> </ul>
<b>Elementos Transversales</b>	

## TABLAS DE EVALUACIÓN

### ESCALA DE CLASIFICACIÓN SOBRE LA MOTRICIDAD

	1	2	3	4	5
Ha conseguido realizar al completo las sesiones					
Ha conseguido lograr los mínimos de su respectivo nivel en las sesiones					
Ha necesitado ayuda para la realización de las sesiones					
Ha necesitado herramientas de apoyo para la realización de las sesiones					

### ESCALA DE CLASIFICACIÓN SOBRE LA ACTITUD

	1	2	3	4	5
Ha participado en todas las sesiones de manera activa					
Ha respetado a los compañeros y compañeras a la hora de la realización					
Ha ayudado a los compañeros y compañeras en la práctica					
Ha necesitado herramientas de apoyo para la realización de las sesiones					
Se ha apoyado en los compañeros y compañeras para la realización de las sesiones					