

ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULUM ORDINARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ALUMNADO ESCOLARIZADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ADAPTATION OF THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM IN PRIMARY EDUCATION FOR PUPILS WHO ATTEND SPECIAL EDUCATION CENTERS

Alberto **ABARCA-SOS** (Universidad de Zaragoza, Teruel — España)¹

José-Antonio **JULIÁN-CLEMENTE** (Universidad de Zaragoza, Huesca — España)

Luis **GARCÍA-GONZÁLEZ** (Universidad de Zaragoza, Huesca — España)

RESUMEN

El presente trabajo se ha desarrollado con dos objetivos: a) adaptar el currículum vigente en la Comunidad Autónoma de Aragón en la etapa de Educación Primaria a las características del alumnado integrado en centros específicos de Educación especial; b) concretar una propuesta metodológica en diferentes fases para trabajar en Educación Física con alumnado integrado en centros de educación especial.

El alumnado en este tipo de centros presenta diferentes diagnósticos: trastorno del espectro autista, síndrome de Down, parálisis cerebral, enfermedades degenerativas y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Por tanto, el trabajo se fundamenta en la necesidad de implementar actividades acordes a sus características, partiendo de una programación adecuada a la ley educativa vigente, ya que no hemos encontrado apenas información sobre la adaptación del currículum ordinario de Educación Física. De igual modo, se ha observado una falta de propuestas metodológicas para trabajar en el aula con este tipo de alumnado, por lo que desde un segundo nivel de concreción curricular, el profesorado podrá adaptar los elementos curriculares de sus programaciones de aula y las actividades en función de unas pautas metodológicas para elaborar propuestas docentes adaptadas a las características de sus alumnos.

¹ Los tres autores pertenecen al "Grupo de investigación Educación Física y Promoción de la Actividad Física". Sus direcciones de correo electrónico son: aabarca@unizar.es, jjulian@unizar.es, lgarcia@unizar.es.

Agradecimientos. Al profesorado del Colegio Público de Educación Especial "Alborada" por su inestimable ayuda en la realización de este trabajo, especialmente a las profesoras y auxiliares de los ciclos básica 2 y básica 3.

ABSTRACT

This work has been developed with two main goals: a) to adapt the current curriculum in the Autonomous Community of Aragon in Primary Education to the characteristics of the students who attend Special Education schools; b) to develop a methodology in different phases to work with them. These students present different diagnoses: autism spectrum disorder, Down syndrome, cerebral palsy, degenerative diseases and generalized disorder of unspecified development. Furthermore, this work has been developed on the necessity of implement activities programmed in accordance with ordinary current curriculum, because we have barely found information about the adaptation of the regular curriculum of Physical Education. Similarly, in the Spanish context there is a lack of methodological proposals to work with this type of student in the Physical Education classes. Thereby, we think that the methodological guidelines offered here may help teachers to adapt their didactics intervention and activities to their pupils' characteristics and needs.

PALABRAS CLAVE. Educación Física, educación especial; currículum ordinario; currículum adaptado; metodología.

KEYWORDS. Physical education; special education; regular curriculum; adapted curriculum; intervention methodology.

1. INTRODUCCIÓN

El deporte y la actividad física adaptada (AFA) cuentan en la actualidad con un reconocimiento social muy importante, ya que se han desarrollado numerosas investigaciones en España (Pérez, Reina & Sanz, 2012). Se han desarrollado trabajos desde una perspectiva médica y rehabilitadora (e.g. Gil-Agudo, Pérez-Nombela, Forner-Cordero, Pérez-Rizo, Crespo-Ruiz & Ama-Espinosa, 2011) y sobre AFA y deporte adaptado (e.g. Pérez, Alonso & Sampederro, 2011). En relación con la Educación Física (EF), se han encontrado estudios que hacen referencia a prácticas sensibilizadoras (e.g. Reina, López, Jiménez, García-Calvo & Hutzler, 2011) y sobre EF inclusiva, en los que niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo, y concretamente alumnado con necesidades educativas especiales, están integrados en centros escolares ordinarios (Reina, 2003; Ríos, 2003).

En cambio, no se han encontrado prácticamente trabajos que ejemplifiquen metodologías o estrategias para realizar en EF, y más concretamente para centros educativos de Educación Especial (EE). Esta carencia de estudios se ha vinculado a una serie de problemáticas existentes: falta de formación para la atención a la diversidad de los especialistas en EF, heterogeneidad en el aula y falta de recursos materiales y personales (Mendoza, 2009).

En la actualidad, la atención a la diversidad está presente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006). El artículo 13 señala una serie de aspectos que se tienen que tener en cuenta:

1. "La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos

- ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno”.
2. “Los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, serán tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo”.
 3. “Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la LOE, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso”.
 4. “Las administraciones educativas, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precisen, a los que se refiere el artículo 73 de la LOE. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación y la promoción tomarán como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones”.

Dentro del marco legislativo en educación en Aragón, la ORDEN de 9 de mayo de 2007 (BOA de 1 junio), del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la disposición adicional tercera, señala:

“Tercera. Centros de Educación Especial: Los centros de educación especial elaborarán las adaptaciones curriculares significativas precisas para el desarrollo las capacidades y de las competencias básicas de sus alumnos”.

Dicha disposición se concretó en la Resolución de 26 de octubre de 2010, en la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, en la que se hace referencia a los distintos tipos de personas con discapacidad y sus modalidades de escolarización, en la que el alumnado en centros específicos estaría dentro de las características del tipo D, pero no se llegan a concretar aspectos relativos a los elementos curriculares. Dicha disposición es la única referencia que tienen los centros de EE y los docentes para adaptar las enseñanzas del currículum a la realidad del aula. Las características de las aulas de EE son muy específicas en función del alumnado presente, por lo que es una tarea ardua para los profesores adaptar del currículum de primaria todos los elementos curriculares necesarios para la programación a su realidad escolar.

En este tipo de centros educativos están integrados alumnos y alumnas con muy diversas capacidades. En los centros específicos de educación especial se escolariza alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes que

requieran adaptaciones muy significativas de las áreas del currículo, así como ayudas técnicas y material adaptado difícilmente disponible en centros ordinarios (Angulo, Luna, Prieto, Rodríguez & Salvador, 2008).

2. ALUMNADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN FÍSICA

En los centros de EE, todo el alumnado realiza una práctica de EF, adaptada a sus capacidades. Por tanto, dichas sesiones son una oportunidad para realizar programas de aprendizaje de habilidades sociales, ya que la relación que se produce implica contacto, una relación en un espacio no convencional y el movimiento como eje central de la actividad. Además de los objetivos educativos, la participación en la EF implica la práctica de actividad física (AF), lo que conlleva un impacto positivo en la salud mental y física, reduce los trastornos comportamentales, promueve el desarrollo de la socialización, está dentro del foco de interés de los niños, niñas y adolescentes e incrementa la satisfacción en la vida familiar (Potvin, Snider, Prelock, Kehayia & Wood-Dauphinee, 2013).

El alumnado en los centros de EE presentan diferentes diagnósticos: trastorno del espectro autista (TEA), síndrome de Down, parálisis cerebral, enfermedades degenerativas y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

En EF, como en el resto de las disciplinas, el objetivo básico será proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, basándonos en un principio de inclusión, tratando de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a unos pocos (Mendoza, 2009). En el mismo sentido, Monge y Monge (2009) destacan que la EF inclusiva tiene como objetivo fundamental mejorar la calidad de vida de todos y todas las participantes, mediante el desarrollo de competencias físicas, motoras y espaciales que permitan mejoras cognitivas, expresivas, comunicativas, de bienestar y de relación con los demás.

Como se ha señalado, una problemática presente en este tipo de centros es que no hay pautas claras de actuación para la variedad y heterogeneidad de las diferentes discapacidades (Reina, 2003). Ofrecer una metodología de actuación clara sobre la que programar las sesiones de EF tiene especial relevancia para los profesionales que se enfrentan a dicha situación.

Por tanto, los objetivos del estudio son: (a) adaptar el marco curricular ordinario a este tipo de población: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas en tres niveles diferentes (A, B y C); (b) establecer unas estrategias metodológicas claras para trabajar en EF con el alumnado de los centros de EE.

3. VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULUM

A continuación, mostramos en la **tabla I** la relación de elementos curriculares que aparecen en la Orden de 9 de mayo de 2007 (BOA de 1 de junio), del Departamento

de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad autónoma de Aragón. Esta es una selección de los elementos normativos que nos parecen más adecuados para la Educación Básica Obligatoria (EBO), sobre la que posteriormente los docentes tendrán que seleccionar para sus programaciones. Nos hemos basado en el trabajo desarrollado por Pérez y Soto (2011), en el que proponen una serie de adaptaciones del currículum de EF en Educación Primaria para la etapa de EBO en centros de EE, desarrollándolos de manera más exhaustiva.

En las **tablas II, III y IV**, se realiza una propuesta de elementos curriculares a desarrollar en las clases de EF en base a las características del alumnado con el que se ha trabajado. Se ha efectuado una selección y adaptación en base a las capacidades en tres niveles:

- Nivel A: presentan unas características que permiten seguir prácticamente el currículum de primaria para el primer ciclo, con un desarrollo motriz normalizado o prácticamente normalizado, con comprensión de normas y reglas no complejas y con comunicación con el adulto y los compañeros, utilizando o no elementos de ayuda en los diferentes canales sensoriales. Los objetivos y criterios de evaluación están adaptados a dichas características, pero los contenidos a desarrollar serán los mismos que aparecen en el citado Orden.
- Nivel B: presentan unas características más limitadas que el grupo A, en el que sus posibilidades motrices son menores, ya que presentan dificultades, requiriendo la ayuda de elementos de soporte; sus posibilidades cognitivas permiten establecer reglas muy sencillas y requieren de ayudas comunicativas para la comprensión de las actividades a realizar. En este caso, han sido concretados y modificados los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Nivel C: presentan unas características motrices, cognitivas y sensoriales atenuadas, para las que hay que adaptar todos los elementos curriculares, vinculando el cumplimiento de los mismos, en muchas ocasiones, a la ayuda del adulto.

Tabla I Relación de elementos curriculares normativos: objetivos generales EP, objetivos generales para EF, CCBB, contenidos por bloque de contenidos y criterios de evaluación, seleccionados para la etapa de EBO

Objetivos Primaria	Objetivos de EF en la etapa de Primaria	CCBB	Contenidos	Criterios de evaluación (ciclo)
<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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 de cualquier tipo y a los estereotipos que suponga una discriminación entre hombres y mujeres.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer, valorar y utilizar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración, desarrollo y disfrute de sus posibilidades motrices y de relación con los demás, así como de recurso para aprovechar el tiempo libre. 2. Apreciar la actividad física para el bienestar, mostrando responsabilidad y respeto hacia el propio cuerpo y el de los demás y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud. 3. Regular y dosificar el esfuerzo utilizando sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento en función de las propias posibilidades y de las circunstancias y naturaleza de cada actividad. 4. Adquirir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz, segura y autónoma en la práctica de actividades físicas deportivas y artístico-expresivas. 5. Reconocer y valorar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, utilizándolos de forma estética y creativa para comunicar sensaciones, emociones e ideas. 6. Participar en juegos y actividades físicas compartiendo proyectos comunes, estableciendo relaciones de cooperación, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos, y evitando, en todo caso, discriminaciones por razones personales, de sexo, sociales y culturales. 	<ol style="list-style-type: none"> 3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 5.- Competencia social y ciudadana. 8.- Autonomía e iniciativa personal 	<p>Los contenidos seleccionados corresponden a aquellos que aparecen para el primer ciclo de Educación Primaria para el área de EF (orden del 9 de mayo por el que se establece el currículum de Educación Primaria para Aragón):</p> <p>Bloque 1: Imagen corporal y habilidades perceptivo motrices</p> <p>Bloque 2: habilidades motrices</p> <p>Bloque 3: Actividades físicas artístico-expresivas</p> <p>Bloque 4: Actividad física, salud y educación en valores.</p> <p>Bloque 5: Juegos y deportes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y táctiles, dando respuestas motrices que se adapten a las características de dichos estímulos. 2.- Reconocer e identificar, en uno mismo y en los demás, las principales partes del cuerpo que intervienen en el movimiento. 3.- Adquirir y utilizar correctamente las nociones espacio-temporales en relación con las relaciones topológicas básicas: delante/detrás; dentro/fuera; arriba/abajo; antes/después, etc., para situar personas y objetos, señalando la izquierda y derecha en sí mismo. 4.- Desplazarse, saltar y girar sobre el eje longitudinal de formas diversas, variando puntos de apoyo, amplitudes y frecuencias, con coordinación y buena orientación en el espacio. 5.- Realizar lanzamientos, recepciones y otras habilidades que impliquen manejo de objetos, con coordinación de los segmentos corporales y situando el cuerpo de forma apropiada para facilitar el gesto. 6.- Equilibrar el cuerpo descubriendo y adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración. 8.- Participar y disfrutar en los juegos respetando las normas y a los compañeros, aceptando los distintos papeles de juego y el resultado. 10. Representar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición, espontaneidad y creatividad. 11. Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la prevención de riesgos en la actividad física.

Tabla II Relación de elementos curriculares propuestos para la realidad educativa en el centro de EE extraídos de los distintos ciclos de EP adaptados a 3 niveles de discapacidad A: objetivos didácticos, contenidos didácticos, criterios de evaluación contextualizados y relación con las CCBB.

Nivel	Objetivos EBO	Contenidos EBO	Criterios de evaluación contextualizados	CCBB
A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer, valorar y utilizar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración, desarrollo y disfrute de sus posibilidades motrices y de relación con los demás, así como de recurso para aprovechar el tiempo libre. 2. Aprender la actividad física para el bienestar, mostrando respeto hacia el propio cuerpo y el de los demás y desarrollando la higiene personal. 3. Regular y dosificar el esfuerzo para adaptar el movimiento en función de las propias posibilidades y de las circunstancias y naturaleza de cada actividad. 4. Adquirir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores en la práctica de actividades físicas deportivas y artístico-expresivas. 5. Reconocer y valorar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, utilizándolos de forma estética y creativa para comunicar sensaciones, emociones e ideas. 6. Participar en juegos y actividades físicas estableciendo relaciones de cooperación, desarrollando actitudes de respeto y evitando discriminaciones por razones personales, de sexo, sociales y culturales. 	<p>Los contenidos seleccionados para el nivel A corresponden a aquellos que aparecen para el primer ciclo de Educación Primaria para el área de EF (orden del 9 de mayo por el que se establece el currículum de Educación Primaria para Aragón):</p> <p>Bloque 1: Imagen corporal y habilidades perceptivo motrices</p> <p>Bloque 2: habilidades motrices</p> <p>Bloque 3: Actividades físicas artístico-expresivas</p> <p>Bloque 4: Actividad física, salud y educación en valores.</p> <p>Bloque 5: Juegos y deportes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y táctiles, dando respuestas motrices que se adapten a las características de dichos estímulos. 2.- Reconocer e identificar, en uno mismo y en los demás, las principales partes del cuerpo que intervienen en el movimiento. 3.- Adquirir y utilizar correctamente las nociones espacio-temporales en relación con las relaciones topológicas básicas: delante/detrás; dentro/fuera; arriba/abajo; antes/después, etc., para situar personas y objetos, señalando la izquierda y derecha en sí mismo. 4.- Desplazarse, saltar y girar sobre el eje longitudinal de formas diversas, variando puntos de apoyo, amplitudes y frecuencias, con coordinación y buena orientación en el espacio. 5.- Realizar lanzamientos, recepciones y otras habilidades que impliquen manejo de objetos, con coordinación de los segmentos corporales y situando el cuerpo de forma apropiada para facilitar el gesto. 6.- Equilibrar el cuerpo descubriendo y adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración. 8.- Participar y disfrutar en los juegos respetando las normas y a los compañeros, aceptando los distintos papeles de juego y el resultado. 10. Representar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición, espontaneidad y creatividad. 11. Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la prevención de riesgos en la actividad física. 	<ol style="list-style-type: none"> 3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 5.- Competencia social y ciudadana. 8.- Autonomía e iniciativa personal

Tabla III Relación de elementos curriculares propuestos para la realidad educativa en el centro de EE extraídos de los distintos ciclos de EP adaptados a 3 niveles de discapacidad B: objetivos didácticos, contenidos didácticos, criterios de evaluación contextualizados y relación con las CCBB.

Nivel I	Objetivos EBO	Contenidos EBO	Criterios de evaluación contextualizados	CCBB
B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración, desarrollo y disfrute de sus posibilidades motrices y de relación con los demás. 2. Apreciar la actividad física mostrando respeto hacia el propio cuerpo y el de los demás. 3. Regular el esfuerzo utilizando sus capacidades físicas y habilidades motrices para adaptar el movimiento en función de las propias posibilidades. 5. Reconocer y valorar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, utilizándolos para comunicar sensaciones y emociones.. 6. Participar en juegos y actividades físicas estableciendo relaciones de cooperación. 	<p>Bloque 1: Imagen corporal y habilidades perceptivo motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura corporal. Percepción e identificación del propio cuerpo. - Posibilidades sensoriales (vista, oído, tacto). Experimentación, exploración y discriminación de las sensaciones. - Toma de conciencia del propio cuerpo en relación con el tono muscular: tensión y relajación. - Vivencia de la relajación global como estado de quietud. - Experimentación y exploración de posturas corporales diferentes, a partir de las posibilidades de movimiento de cada uno. - Experimentación de situaciones simples de equilibrio estático y dinámico sin objetos y portando objetos. - Confianza en uno mismo, aumento de la autoestima y la autonomía personal. <p>Bloque 2: Habilidades motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas y posibilidades del movimiento. Experimentación de diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas: desplazamientos, giros, saltos, trepa, suspensión, lanzamientos y recepciones en función de las posibilidades individuales. - Desarrollo y control de la motricidad fina y la coordinación viso motora a través del manejo de objetos y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. - Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones y entornos habituales. <p>Bloque 3: Actividades físicas artístico-expresivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento. - Imitación de personajes, objetos y situaciones. - Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo. - Posibilidades expresivas con objetos y materiales. <p>Bloque 4: Actividad física, salud y educación en valores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de hábitos básicos de higiene corporal (aseo, ropa y calzado) relacionados con la actividad física, con ayuda del adulto o sin ella. - Movilidad corporal orientada a la salud. - Respeto de las normas de uso de materiales y espacios en la práctica de actividad física para evitar accidentes. <p>Bloque 5: Juegos y deportes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de juegos libres y organizados. - Valoración del juego como medio de disfrute y de relación con los demás. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos o táctiles, dando respuestas motrices. 4.- Desplazarse, saltar y en función de sus posibilidades de formas diversas, variando puntos de apoyo, amplitudes y frecuencias. 5.- Realizar lanzamientos, recepciones y otras habilidades que impliquen manejo de objetos. 6.- Equilibrar el cuerpo descubriendo y adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración. 8.- Participar y disfrutar en los juegos respetando las normas y a los compañeros, aceptando los distintos papeles de juego y el resultado. 10. Representar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición, espontaneidad y creatividad. 	<ol style="list-style-type: none"> 3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 5.- Competencia social y ciudadana 8.- Autonomía e iniciativa personal

Tabla IV Relación de elementos curriculares propuestos para la realidad educativa en el centro de EE extraídos de los distintos ciclos de EP adaptados a 3 niveles de discapacidad C: objetivos didácticos, contenidos didácticos, criterios de evaluación contextualizados y relación con las CCBB.

Nivel	Objetivos EBO	Contenidos EBO	Criterios de evaluación contextualizados	CCBB
C	<p>1. Utilizar su cuerpo y la actividad física como medio de desarrollo y disfrute de sus posibilidades motrices y de relación con los demás.</p> <p>3. Regular el esfuerzo utilizando sus capacidades físicas y habilidades motrices para adaptar el movimiento en función de las propias posibilidades.</p> <p>5. Utilizar sus recursos expresivos para comunicar sensaciones y/o emociones.</p> <p>6. Participar en juegos y actividades físicas adaptados a sus propias posibilidades.</p>	<p>Bloque 1: Imagen corporal y habilidades perceptivo motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidades sensoriales (vista, oído, tacto). Exploración de las sensaciones. - Toma de conciencia del propio cuerpo en relación con el tono muscular: tensión y relajación. - Vivencia de la relajación global como estado de quietud. - Experimentación y exploración de posturas corporales diferentes, a partir de las posibilidades de movimiento de las distintas articulaciones y segmentos corporales, con ayuda del adulto o sin ella. <p>Bloque 2: Habilidades motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas y posibilidades del movimiento. Experimentación de diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas en función de sus posibilidades, con ayuda del adulto o sin ella. <p>Bloque 3: Actividades físicas artístico-expresivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidades expresivas con objetos y materiales con ayuda de la música. <p>Bloque 4: Actividad física, salud y educación en valores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilidad corporal orientada a la salud, con ayuda del adulto o sin ella. 	<p>1.- Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y/o táctiles, dando respuestas motrices que se adapten a las características de dichos estímulos.</p> <p>5.- Realizar diferentes habilidades corporales en función de sus posibilidades.</p> <p>6.- Utilizar el cuerpo adoptando diferentes posturas con ayuda del adulto, con control de la tensión, la relajación y la respiración.</p> <p>8.- Participar y disfrutar de las actividades planteadas en función de sus posibilidades.</p>	<p>3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p>

Una vez abordada la adaptación del currículum ordinario a los diferentes niveles establecidos, vamos a presentar una metodología de trabajo en las sesiones prácticas para el alumnado escolarizado en centros específicos de EE.

4. METODOLOGÍA ESPECÍFICA

La metodología de trabajo se basa en uno de los aspectos claves que señala Baranek (2002) para el desarrollo de programas educativos en EE: participación de los profesionales de las diversas ramas de conocimiento implicadas en su educación. En este caso se ha contado con la colaboración de especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, logopedas, psicopedagogos, fisioterapeutas y auxiliares de EE, con la intención de articular un programa de intervención adecuado y significativo para conseguir los objetivos planteados.

Para el trabajo a lo largo del curso con el alumnado se han seguido una serie de estrategias desarrolladas específicamente para este tipo de población (Staples, Todd & Reid, 2006). Inicialmente, estas estrategias han sido concebidas para la intervención en AFA en alumnado con TEA, pero se han adaptado para las clases de EF y para las características del alumnado gracias a la colaboración de diversos profesionales que participan en su educación:

1. Familiarización

La primera fase para poder desarrollar actividades acordes es conocer tanto como sea posible las características del alumnado, observando los intereses básicos, fortalezas y los métodos y niveles de comunicación en una situación habitual. Además, permitirá que el alumnado se familiarice también con el profesor de EF, ya que el alumnado de estas características se puede mostrar ansioso en nuevas situaciones y con personas no conocidas (Reid, O'Connor & Lloyd, 2003). Esta fase de familiarización, en la que gradualmente se producen más interacciones, puede llevar varios minutos o varias sesiones, dependiendo de los individuos.

2. Comunicación e instrucción individualizada

Las instrucciones deben ser específicas para los niveles de comprensión de los alumnos, utilizando lenguaje verbal y demostraciones, así como diferentes Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), como lenguaje de signos y pictogramas. Esta fase se ha realizado en colaboración con los tutores y logopedas del alumnado, desarrollándose en dos momentos:

- a) Anticipación de la sesión a través de pictogramas para el alumnado que presentaba mayores dificultades de aprendizaje, preparando una hoja con los pictogramas de las actividades que se iban a realizar posteriormente en la sesión.
- b) Explicación a través de pictogramas y lenguaje de signos de las actividades durante la sesión. Para ello, se contó con la colaboración de los tutores, siendo elementos activos claves para la comprensión de las tareas.

El centro escolar CEE Alborada, junto con el Centro Aragonés de Tecnologías de la Educación de la Universidad de Zaragoza, han desarrollado un proyecto de comunicación financiado por el Departamento de Industria e Innovación del Gobierno de Aragón y forma parte del Plan de Actuaciones del Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU), centro dependiente del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón: ARASAAC. Es un portal donde ofrece una amplia gama de pictogramas, herramientas on-line, software, vídeos, ejemplos de uso, etc. Estos recursos han permitido facilitar la comunicación con el alumnado.

Además, las instrucciones verbales aportadas al alumnado eran sencillas y con elecciones dicotómicas, evitando preguntas con la respuesta “no”. Por ejemplo, utilizar expresiones como “ya” para iniciar la actividad o “¿quieres correr o saltar?”, dependiendo de las capacidades del alumnado, promueven el cumplimiento de las tareas.

3. Estructura

En cada una de las sesiones de EF se han realizado una serie de rutinas para ayudar a la comprensión de las actividades, así como al clima de enseñanza – aprendizaje. Esta fase estaría más orientada hacia alumnado con TEA, ya que está ampliamente aceptado que se beneficia de entornos estructurados (e.g. Schultheis, Boswell, & Decker, 2000), aunque se ha constatado que es beneficioso para todo el alumnado participante en las sesiones:

- a) Al inicio de la sesión, los niños y niñas dejan los abrigos, chaquetas y/o mochilas en un banco concreto de la sala.
- b) Todos se van a sentar a unos bancos hasta que el docente comienza la clase.
- c) El profesor de EF ofrece un saludo al alumnado y ellos tienen que responder, sea oralmente o por gestos.
- d) Da comienzo una música concreta, siempre la misma canción, que cumple dos funciones: que los alumnos identifiquen que se encuentran en EF y de activación.
- e) Cuando acaba la música, todo el alumnado corre a sentarse en los bancos a esperar la explicación del docente de la actividad siguiente, con la ayuda de los tutores (con cuadernos de comunicación, etc) y personal de apoyo.

Este proceso se repite con cada actividad. Cuando suena la música, diferente y adaptada a cada tarea, el alumnado se levanta y ejecuta la tarea propuesta. Cuando se acaba la música, corren a sentarse para esperar la explicación del profesor.

4. Orden de las actividades

El orden de las actividades puede implicar el éxito en los aprendizajes. Hay diferentes estrategias que pueden ayudar a la realización de actividades, como por ejemplo en la que se alterna una actividad menos deseada por la persona con una actividad

favorita, con el objetivo de mantener la motivación (Staples, et al., 2006). Nos hemos decantado más por la utilización de una estrategia en la que la adquisición de nuevas habilidades partía de habilidades bien adquiridas previamente. Esta forma de trabajar ha permitido sistematizar los cambios únicamente en uno o dos factores en cada ocasión.

5. Ayudas y feedbacks

Cualquier tipo de verbalización, demostración, manipulación, ayuda o gesto que ayude individualmente a mejorar la tarea a realizar aumenta las posibilidades de éxito (MacDuff, Kranz & McClannahan, 2001). Un concepto repetido en la bibliografía relacionado con las ayudas y feedbacks ofrecidos es el "prompting" (e.g. Staples, et al., 2006). En la **tabla V** presentamos el "Response-Promoting Continuum" desarrollado por Reid, et al. (2003).

Tabla V. El "Response-Prompting Continuum" (de Reid, et al. 2003; adaptado por Watkinson y Wall, 1982)

Prompts físicos	Todos los físicos están solapados con los verbales
Manipulación completa	El profesor mueve físicamente el cuerpo del niño hacia la acción completa
Ayuda manipulativa	La asistencia es sólo ofrecida durante momentos puntuales del movimiento deseado (e.g., coger de la mano para acompañar)
Mínima guía	Contacto con una parte relevante del cuerpo para iniciar el movimiento (e.g. tocarle la rodilla para que inicie un salto).
Prompts visuales	Los visuales pueden ser parejos con los verbales
Demostración completa	Exacta, a veces exagerada, mostrando la tarea completa por el profesor u otros estudiantes.
Demostración parcial	Demostración de un componente de la tarea (e.g. sin el equipamiento; el final o principio de la misma)
Demostración gestual	Usando un gesto que no es parte de la tarea (e.g. señalando al suelo para indicar donde el alumno tiene que saltar)
Prompts verbales	
Dar pie a la tarea	Las frases focalizan la atención en un componente principal de la tarea (e.g. sumerge los brazos).
Comando de acción	Descripción verbal de la acción deseada
Dar pie a la acción	Frase motivacional para el comienzo de la tarea (e.g. 1, 2, 3 y ya!)
No prompts	
Iniciación con un objetivo ambiental	Colocar el equipamiento animando al estudiante a participar en la actividad sin utilizar comunicación verbal.
Iniciación con imitación	Los niños comienzan la tarea después de ver a otros compañeros realizándola.
Iniciación en juego libre	Comienzan la tarea en juego libre en el momento adecuado pero sin demostración de sus compañeros.

En cuanto a la manipulación del alumnado, puede ser que haya individuos sensibles al tacto (Staples, et al., 2006). Dichos autores señalan que hay que tener una serie de precauciones: fuerza del contacto, anticiparlo ("voy a cogerte de la mano"), utilizar

algún tipo de material de conexión para que no haya contacto directo (aro, cuerda, etc.).

6. Experiencias de éxito

El alumnado puede experimentar repetidamente el fracaso en las actividades planteadas y, en consecuencia, perder el interés en la tarea que está realizando, empeorando el comportamiento y la atención a las instrucciones del docente. Por tanto, se procuró planificar actividades que se encontraran equilibradas en dos aspectos: (a) que los objetivos, normas, espacio, material y desarrollo de las mismas sean sencillos para que el alumnado tenga éxito; (b) que las tareas tengan el suficiente reto para que sean motivantes. Es importante destacar que debido a la heterogeneidad de las capacidades del alumnado, las actividades solían tener varios niveles de dificultad, lo que puede provocar un incremento en el interés sobre la actividad y la motivación en la participación (Dunlap, Deperezal, Clark, Wilson, Wright et al., 1994).

7. Aspectos sensoriales

A lo largo de las estrategias de intervención planteadas hemos podido comprobar que los canales de comunicación van a ser fundamentales para el éxito en la realización de las actividades. Debido a las características personales del alumnado, existen canales de comunicación preferentes y otros que puede ser que haya que evitar, como el tacto y el auditivo, principalmente cuando se producen sonidos fuertes y estridentes, por lo que en la primera fase descrita, familiarización, habrá que tener claro cuál es la vía sensorial adecuada para cada alumno y cuál hay que evitar. Habitualmente, el alumnado tiene la vista como modalidad sensorial preferente, por lo que prefieren instrucciones a través de demostraciones, secuenciación de pictogramas, lenguaje de signos o gestos aprendidos (Reid, et al., 2003).

Por otro lado, señalar que un apartado no incluido en las estrategias señaladas por Staples, et al. (2006) es el del control conductual. Los alumnos tienden a realizar y repetir conductas que les reportan recompensa y abandonar aquellas que no son reforzadas convenientemente, por lo que refuerzos afectivos y experiencias senso-perceptivas gratas han sido utilizados. Se han evitado refuerzos alimenticios, ya que son contraproducentes para la práctica de AF.

Finalmente, destacar que todas estas estrategias requieren un gran esfuerzo de coordinación por parte de todas las personas involucradas en la educación del alumnado, ya que se han de seguir las mismas pautas de actuación por parte de los profesionales independientemente de la actividad o materia desarrollada (Mendoza, 2009).

5. CONCLUSIONES

Dadas las limitadas evidencias existentes en el campo de estudio de este trabajo y la variabilidad de los perfiles comportamentales del alumnado, plantear objetivos, contenidos, criterios de evaluación y actividades claras y ejecutables en base a una

metodología de trabajo concreta es una tarea difícil en los centros de EE debido a las características propias del alumnado. Este trabajo pretende ser una base sobre la que sustentar acciones educativas desde la adaptación del currículum y la metodología. Por tanto, dichos aspectos habrán de ser concretados en función del contexto y características del alumnado con el que se va a desarrollar la acción educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, M. C., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L. & Salvador, M. L. (2008). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación: Sevilla.
- Baranek, G. T. (2002). Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 397-422. doi: 0162-3257/02/1000-0397/0
- Berkeley, S. L., Zittel, L. L., Pitney, L. V. & Nichols, S. E. (2001). Locomotor and object control skills of children diagnosed with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 405-416.
- Dewey, D., Cantell, M. & Crawford, S. G. (2007). Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 13, 246-256. doi: 10.1017/S1355617707070270
- Gil-Agudo, Á., Pérez-Nombela, S., Forner-Cordero, A., Pérez-Rizo, E., Crespo-Ruiz, B. & Ama-Espinosa, A. (2011). Gait kinematic analysis in patients with a mild form of central cord syndrome. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, 8(11). Doi: 10.1186/1743-0003-8-7. Disponible en <http://www.jneuroengrehab.com/content/8/1/7>.
- Dunlap, G., Deperezel, M., Clark, S., Wilson, D., Wright, S., Whire, R., et al. (1994). Choice-making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 505-518. doi: 10.1901/jaba.1994.27-505.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Publicada en BOE de 4 de mayo de 2006.
- Macduff, C. S., Kranz, P. J. & McClannahan, E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.). *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp 37-50). Austin (Texas): Pro-Ed.
- Mendoza, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 43-56.
- Monge, M. & Monge, M. A. (2009). Cuerpos, mentes y aprendizajes diversos: la clase de Educación Física como modelo de una Educación Inclusiva en Costa Rica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 115-136.
- Orden 1700/2007 de 9 de mayo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicada en BOA de 1 de junio de 2007.
- Pérez, J., Alonso, J. & Sampedro, J. (2011). The Centre for Inclusive Sport Studies in Madrid (Spain): an example of research application in adapted and inclusive sports. *Journal of Sport Sciences and Physical Education*, 61, International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE).
- Pérez Tejero, J., Reina Vaíllo, R. & Sanz Rivas, D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual.

- Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(21), 213-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163024688008>
- Pérez, F. M. & Soto, F. J. (2011). *Orientaciones para la adaptación del currículo en Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/cee/>
- Potvin, M. C., Snider, L., Prelock, P., Kehayia, E. & Wood-Dauphinee, S. (2013). Recreational Participation of Children with High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 445-457. doi: 10.1007/s10803-012-1589-6
- Reid, G., O'Connor, J. & Lloyd, M. (2003). The autism spectrum disorders: Physical activity instruction. *Palaestra*, 19(2), 20-26, 47-48.
- Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de las actitudes hacia las personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 9(59). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd59/discap.htm>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T. & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248.
- Resolución de 26 de octubre de 2010, de la Dirección General de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta en las etapas de Educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de los Centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo
- Schultheis, S. F., Boswell, B. B. & Decker, J. (2000). Successful physical activity programming for students with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15, 159-162. doi: 10.1177/108835760001500306
- Staples, K., Todd, T. & Reid, G. (2006). Physical activity instruction and autism spectrum disorders. *ACHPER Active and Healthy Lifestyles Journal*, 53(3-4), 17-23.
- Watkinson, E. J. & Wall, A. E. (1982) *The PREP Play Program: Skill Instruction for Young Mentally Retarded Children*. Ottawa, ON: CAPHER.