



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

PROGRAMA DE ESTUDIOS CONJUNTOS GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA Y GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Mención en Educación Física

TRABAJO DE FIN DE GRADO

PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA
BASADA EN RETOS COOPERATIVOS Y ADAPTADA A
ALUMNOS CON TEA.

Autora: Andrea Callejo Negro

Tutor Académico: Manuel Manrique Benito

Julio 2021, Segovia

RESUMEN

A día de hoy, una metodología que está destacando cada vez más en la etapa educativa de Educación Primaria es el aprendizaje cooperativo, la cual se centra en el trabajo del alumnado en pequeños grupos para mejorar el aprendizaje de todos y cada uno. En este ámbito, los retos cooperativos son una interesante propuesta para introducir en las clases de Educación Física debido a la motivación que despierta en el alumnado.

Por otro lado, el alumnado en el actual sistema educativo muestra características, intereses y particularidades diferentes. Dada esa gran diversidad, destacó para este trabajo el alumnado con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual genera problemas vinculados con la comunicación, los patrones de conducta repetitivos y las relaciones interpersonales y socio-emocionales.

Por tanto, este Trabajo de Fin de Grado (TFG) presenta una revisión bibliográfica que abarca tanto el aprendizaje cooperativo, incluyendo el juego cooperativo y los retos cooperativos, como el concepto del TEA, su clasificación, niveles de gravedad y características de este. Partiendo de este estudio se ofrece una propuesta didáctica que sirva como recurso educativo para la integración del alumnado con TEA en su grupo/clase, a través de los retos cooperativos utilizando una ambientación metodológica. Se ha llevado a cabo en un colegio público de Segovia, en un aula de 1º de Educación Primaria, 6 y 7 años, con un total de 20 alumnos y alumnas.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, retos cooperativos, TEA, metodología, Educación Física, integración.

ABSTRACT

In this day and age one methodology that is increasingly being highlighted in the primary education stage is cooperative learning; which focuses on the work of students in small groups to improve learning for each individual student. In this area, the cooperative challenges are an interesting proposal to introduce within the classes of Physical Education due to the motivation that arouses in the students.

On the other hand, students within the current education system show different characteristics, interests and particularities. Given this great diversity, the student with Autistic Spectrum Disorder (ASD), which provokes problems related to

communication, repetitive behavior patterns and interpersonal and socio-emotional relations, standouts.

Therefore, this End-of-Degree Work (EDW) presents a bibliographic review that covers both cooperative learning, including cooperative play and cooperative challenges, as well as the concept of ASD, its classifications, severity levels and characteristics of this. Based on this study, a didactic proposal is offered that will serve as an educational resource for the integration of students with ASD in their group/class, through the cooperative challenges using a methodological environment. (It has been conducted in a public school in Segovia, Spain. Consisting of a class of 1st year primary students, 6 and 7 years old, with a total of 20 students.)

Keywords: cooperative learning, cooperative challenges, ASD, methodology, physical education, integration.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS	2
2.1.	OBJETIVO GENERAL DEL TFG	2
2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	2
3.	JUSTIFICACIÓN	2
3.1.	PERSONAL	2
3.2.	LEGISLATIVA	3
3.3.	DE COMPETENCIAS	3
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
4.1.	APRENDIZAJE COOPERATIVO	5
4.1.1.	¿Qué es el aprendizaje cooperativo?	5
4.1.2.	Componentes del aprendizaje cooperativo.....	6
4.1.3.	Técnicas de aprendizaje cooperativo.....	7
4.2.	JUEGO COOPERATIVO	8
4.2.1.	¿Qué es el juego cooperativo?.....	8
4.2.2.	Características juegos cooperativos:	9
4.2.3.	Ventajas del juego cooperativo	9
4.2.4.	Educar en valores desde los juegos cooperativos.....	10
4.3.	LOS RETOS COOPERATIVOS.....	10
4.3.1.	¿Qué son los retos cooperativos?	10
4.3.2.	Tipos de retos cooperativos.....	11
4.3.3.	El papel del docente	11
4.4.	TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	12
4.4.1.	Concepto del Trastorno del Espectro Autista (tea)	12
4.4.2.	Clasificación del Trastorno del Espectro Autista.....	13
4.4.3.	Criterios de los Trastornos del Espectro Autista del dsm-5.....	14

4.4.4.	Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro del Autista	16
4.4.5.	Características del Trastorno del Espectro Autista	17
5.	PROPUESTA DIDÁCTICA	19
5.1.	TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	19
5.2.	JUSTIFICACIÓN.....	19
5.3.	JUSTIFICACIÓN LEGISLATIVA.....	20
5.4.	OBJETIVOS	20
5.5.	CONTENIDOS.....	21
5.6.	COMPETENCIAS	23
5.7.	METODOLOGÍA.....	24
5.8.	RECURSOS	27
5.9.	AMBIENTACIÓN	29
5.10.	MODELO DE SESIÓN.....	30
5.11.	SESIONES	30
5.12.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	34
5.13.	EVALUACIÓN.....	36
6.	BIBLIOGRAFÍA	41
7.	ANEXOS	44

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Justificación de competencias generales.....	3
Tabla 2. Justificación de competencias específicas	4
Tabla 3. Características de los juegos cooperativos según diversos autores.....	9
Tabla 4. Ventajas del juego cooperativo	9
Tabla 5. Criterios del TEA según el DSM-5.....	14
Tabla 6. Niveles de gravedad del TEA	16
Tabla 7. Contenidos generales y secuenciados	21
Tabla 8. Modelo de sesión	30
Tabla 9. Sesión 1	30
Tabla 10. Sesión 2	31
Tabla 11. Sesión 3	31
Tabla 12. Sesión 4	32
Tabla 13. Sesión 5	33
Tabla 14. Sesión 6	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo.....	7
Figura 2. Cuarto de material de Educación Física del centro	27
Figura 3. Diferentes pelotas y conos	27
Figura 4. Puzzle.....	28
Figura 5. Carta al alumnado	28
Figura 6. Gimnasio.....	28
Figura 7. Patio (corralitos)	28

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física siempre ha sido un área muy importante de la educación aunque hasta hace poco quedaba relegada a un segundo plano. Sin embargo, en los últimos tiempos se le ha dado la importancia que merece y se ha considerado una herramienta necesaria para el aprendizaje, pues no solo se basa en la realización de ejercicios físicos para la mejora de la salud, sino que también se trabaja el fomento de numerosos y diversos valores necesarios para la vida en sociedad. Por lo tanto, no solo se desempeña desde un ámbito psicomotriz, sino también desde el cognitivo, el emocional y el social, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del alumnado.

El aprendizaje cooperativo se considera una metodología muy práctica para llevar a cabo todos estos aspectos en las clases de Educación Física. Proporciona un aprendizaje entre iguales que se lleva a cabo a través de pequeños grupos y que potencia algunos componentes como la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad personal e individual, las habilidades interpersonales y de grupo y el procesamiento grupal o autoevaluación; a través de diferentes técnicas. Todo ello lleva al alumnado a alcanzar un aprendizaje global. Algunas técnicas para llevar a cabo dicha metodología son los juegos y retos cooperativos, en los que se ofrecen actividades orientadas a la actuación en grupo, donde cada alumno o alumna colabora con los demás para la obtención de un fin común.

Por otro lado, el TEA, cada vez más presente en las aulas, se caracteriza por ser un trastorno del neurodesarrollo que afecta a la contención de la conducta repetitiva y a las habilidades socioemocionales y comunicativas, y en definitiva a la forma de crecer en sociedad. Por esta razón he querido desarrollar una propuesta didáctica orientada a facilitar el aprendizaje, el crecimiento personal y el desarrollo social, intelectual y emocional de los alumnos con TEA mediante los retos y juegos cooperativos.

Para desarrollar estos conceptos el TFG se divide en varios apartados, por una parte encontramos la justificación, los objetivos y el marco teórico. Por otro lado, aparece la propuesta de intervención didáctica con sus respectivas evaluaciones y conclusiones. Finalmente se muestra toda la bibliografía consultada y utilizada para el desarrollo del TFG.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL DEL TFG

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer un recurso didáctico en Educación Física a través de los retos cooperativos para la integración del alumnado con TEA en su grupo/clase.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Emplear el aprendizaje cooperativo como metodología en la educación.
- Comprender la utilidad de los retos cooperativos dentro del área de Educación Física.
- Fomentar la educación en valores a través de los retos cooperativos, teniendo en cuenta el trabajo en equipo, el respeto hacia los demás, la empatía, etc.
- Conocer los diferentes rasgos y características que presenta una persona con TEA.
- Promover las habilidades y destrezas motrices básicas, como saltos, giros, desplazamientos y manipulación de objetos.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. PERSONAL

La elección de la temática de este TFG se ha basado principalmente en la educación en valores que yo he recibido durante mi desarrollo como persona y alumna. Además a través de varias asignaturas realizadas en la Universidad he podido aumentar mis conocimientos respecto a la educación y los recursos didácticos existentes para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje global con el alumnado.

Durante muchos años las clases de Educación Física seguían una metodología principalmente directiva, pero últimamente se están implementando diferentes metodologías que favorecen el desarrollo de los niños y niñas promoviendo mucho más que ejercicios físicos. Entre ellas destaca el aprendizaje cooperativo, que unifica el juego junto con otros valores, como la cooperación, el respeto por los demás y sus diferencias o la empatía; y el fomento de las relaciones interpersonales. Este tipo de metodologías implica trabajar todos los ámbitos a la vez y así aumentar la formación tanto del alumnado como de los docentes. Decidí plantear una propuesta de intervención didáctica basada en los juegos y retos cooperativos por la infinidad de contenidos y valores que se pueden

fomentar a través de ellos y la ayuda que ofrece al alumnado con TEA para su integración en su grupo/clase.

Mi interés por centrar la Unidad Didáctica hacia la mejora de la convivencia e integración del alumnado con TEA con el resto de sus compañeros y compañeras, se ha debido al caso del alumno con el que me encontré en mis prácticas, pues fue un caso real y un proceso muy grato y completo para mi formación. Pasar tiempo y adaptarme a las características de dicho alumno durante los primeros días, desencadenó un especial interés por profundizar en este tema y formarme para llevar a cabo mi labor de la mejor manera posible. Considero que el área de Educación Física es muy beneficioso para todo el alumnado pero especialmente para aquellos con necesidades educativas ya que favorece la mejora de ciertos problemas o particularidades que les caracterice y es por ello que mi TFG está encaminado a ese facilitar ese apoyo.

3.2. LEGISLATIVA

En este apartado se procede a realizar una breve revisión de la normativa educativa de Educación Primaria. En concreto se coge como referencia La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, dirigida a la mejora de la calidad educativa, dedica el Título I, Capítulo II a la regulación de la educación primaria. También se examina el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Y por último, se accede a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, para obtener toda la información necesaria respecto a contenidos, competencias y metodología para el desarrollo de toda la programación.

3.3. DE COMPETENCIAS

Tabla 1.

Justificación de competencias generales

Competencia general	Justificación
Adquirir conocimiento y comprensión de las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado	En este trabajo se ha realizado una propuesta adaptada a las necesidades educativas del alumnado, lo que ha

para la práctica de principales técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como de los objetivos, contenidos y criterios necesarios que conforman el currículo.	permitido conocer hasta dónde se les puede exigir y potenciar e incentivar sus capacidades.
Desarrollar habilidades para ser capaz de reconocer, planificar y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.	En este trabajo se valoran las metodologías innovadoras como recursos que fomentan la integración del alumnado con TEA en su grupo/clase.
Ser capaz de reflexionar sobre la finalidad de la praxis educativa.	Con este trabajo se reflexiona sobre los beneficios de la educación en valores a través del área de Educación Física. De igual manera, se defiende que la participación, el progreso y el aprendizaje de todo el alumnado deben convertirse en una parte fundamental de la práctica educativa.
Desarrollar habilidades que fomenten el espíritu de iniciativa, innovación y creatividad.	La realización y puesta en práctica de este trabajo supone un avance hacia las metodologías innovadoras y sus aspectos más destacables.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Justificación de competencias específicas

Competencia específica	Justificación
Conocer los contenidos del área de Educación Física y desarrollar en el alumnado las capacidades y habilidades motoras adaptando espacios y materiales.	A través de los retos cooperativos se han desarrollado diferentes capacidades y habilidades haciendo uso de distintos espacios y materiales
Utilizar el juego motor como recurso educativo.	El trabajo tiene como base el juego motor para que el alumnado desarrolle un aprendizaje global.

Conocer los puntos básicos de una programación del área de Educación Física y programar intervenciones educativas adecuadas.	El trabajo se fundamenta en una propuesta de intervención didáctica.
Detectar las dificultades de aprendizaje y saber atender la diversidad del alumnado dentro de las clases de Educación Física.	El alumno con TEA ha estado presente durante todo el desarrollo del trabajo, por lo que se ha adaptado toda la práctica a sus necesidades y a las de los demás.

Fuente: Elaboración propia

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

4.1.1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo es considerado uno de los 8 modelos de enseñanza existentes en Educación Física (Metzler, 2005). Los otros 7 son: Instrucción Directa (Direct Instruction), Sistema Personalizado de Enseñanza (Personalized System for Instruction), Educación Deportiva (Sport Education), Enseñanza entre Iguales (Peer Teaching), Enseñanza mediante Preguntas (Inquiry Teaching), Enseñanza Comprensiva del Deporte (Teaching Games for Understanding) y Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (Teaching for Personal and Social Responsibility).

Según comenta Metzler (2005):

Un modelo de enseñanza plantea una visión de esta que considera a la vez las teorías del aprendizaje, los objetivos de aprendizaje a largo plazo, el contexto, el contenido, la gestión del aula, las teorías de enseñanza, el control del proceso y la evaluación del aprendizaje del estudiante. (p.13)

Primeramente, se va a definir el concepto y en qué consiste el aprendizaje cooperativo. Para ello me voy a basar en la definición de Velázquez (2010), el cual expresa que el aprendizaje cooperativo es “la metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.23).

Fernández-Río (2014) por su lado entiende el aprendizaje cooperativo como “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positiva y donde el docente y estudiantes actúan como co-aprendices”. (p.6)

4.1.2. Componentes del aprendizaje cooperativo

Para entender mejor y dejar claro qué características definen bien el aprendizaje cooperativo me voy a basar en Johnson, Johnson y Holubec (como se citó en Velázquez, 2010), presentan cinco componentes clave:

1. Interdependencia positiva: los alumnos tienen dos responsabilidades importantes, la primera orientada a la adquisición propia de nuevos aprendizajes y la segunda orientada a que los demás también adquieran esos aprendizajes. Para tener éxito en la tarea no solo vale con la aportación individual de cada uno, sino que tiene que ser la suma de todas las aportaciones y algo más. Esto es la interdependencia. Además, esta ayuda debe darse de manera positiva, no negativa, perjudicándose.
2. Interacción promotora: los compañeros deben animarse, apoyarse y ayudarse. Velázquez (2010) afirma que deben pensar en nosotros en vez de en yo, y deben incluirse en vez de discriminarse. Para que se pueda dar esta interdependencia promotora primero tiene que existir interdependencia positiva. El docente desde su papel tiene que crear situaciones en las que los alumnos comprendan la necesidad de la interacción promotora para poder alcanzar los objetivos.
3. Responsabilidad personal e individual: cada alumno debe ser consciente de que su aportación y trabajo es clave para la consecución del objetivo. El esfuerzo no es solo por el beneficio personal sino también por el beneficio grupal. Los alumnos, además, deben saber que el docente va a identificar los aportes individuales en el trabajo colectivo. De esta manera, se favorece que todos los compañeros del grupo sean responsables y cumplan como mínimo con su tarea.
4. Habilidades interpersonales y de grupo: si los alumnos se juntan en grupo, por sí solos no van a hacer por cooperar, para poder hacerlo tienen que aprender a interactuar con los demás, tienen que aprender ciertas habilidades sociales necesarias para conseguir realizar una tarea de forma cooperativa. Como bien dice Velázquez (2010) “las habilidades sociales son la clave de la productividad de un

grupo” (p.5), esta habilidad social se refiere a la escucha, al debate, al saber hablar, al empatizar, al apoyar, etc. Todo lo necesario para que la relación del grupo fluya, y se puedan ayudar unos a otros para conseguir el objetivo.

5. Procesamiento grupal o autoevaluación: es el momento reflexivo, donde se evalúa todo lo hecho en el trayecto para la consecución del objetivo. Johnson, Johnson y Holubec (1999) lo definen como “la reflexión sobre una sesión grupal para describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben cambiarse” (p.7). En definitiva, evaluar el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo durante la actividad.



Figura 1. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. Velázquez (2010).

4.1.3. Técnicas de aprendizaje cooperativo

Para poder utilizar la técnica más pertinente en cada momento dependiendo de los objetivos que se quieren perseguir, es fundamental destacar las técnicas de aprendizaje cooperativo más utilizadas según Orlick, Fernández-Río, Velázquez y Grineski (como se citó en Fernández-Río, Calderón, Hortiguela, Pérez y Aznar, 2016), son las siguientes:

- Resultado colectivo: consiste en conseguir un resultado de toda la clase, aportando cada persona su esfuerzo y capacidades. Cada alumno ofrece ideas o estrategias y entre todos se ponen de acuerdo para emplear la que consideran más adecuada, de esta forma intentan resolver el problema planteado. Finalmente se consigue el objetivo común de toda la clase con la ayuda de todos y todas. Además, es

importante dar una segunda oportunidad a las estrategias para poder mejorar el primer resultado, poniendo en común las diversas ideas para conseguirlo.

- Parejas-Comprueban-Ejecutan: se forman cuatro grupos y estos a su vez se colocan por parejas para abordar la tarea propuesta. Cuando se ha comprendido se juntan ambas parejas, asegurándose de que todos lo dominan, para en ese caso poder pasar a la siguiente tarea.
- Piensa-Comparte-Actúa: se plantea a los grupos de alumnos un problema, desafío o reto y para resolverlo primero deben pensar de manera individual, para luego ponerlo en común con el grupo y debatir hasta llegar a la idea que resuelva el problema. Se debe seguir dicha secuencia y si la idea puesta en práctica no es la correcta, se revisarán las anteriores y se irán comprobando.
- Grupos de aprendizaje: en cada grupo se establecen dos roles (ejecutor y docente/arbitro/anotador). El primero requiere una mayor actividad motriz y el segundo una mayor actividad cognitiva. Durante la actividad los miembros del grupo van cambiando de roles.

A través de la técnica de resultado colectivo, se llevarán a cabo los juegos cooperativos en los que se basará la propuesta didáctica.

4.2. JUEGO COOPERATIVO

4.2.1. ¿Qué es el juego cooperativo?

Según Omeñaca y Ruiz (2002), los juegos cooperativos son “actividades lúdicas que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común” (p.47). Por otro lado, Garaigordobil (como se citó en Velázquez, 2010) define los juegos cooperativos como “aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos” (s.p).

Según Orlick (2002) lo que este tipo de juegos busca es lo siguiente: “jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros; y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego” (p. 16).

4.2.2. Características juegos cooperativos:

Tabla 3.

Características de los juegos cooperativos según diversos autores

Crévier y Berubé (como se citó en Omeñaca y Ruiz, 2002)	Pallarés (como se citó en Omeñaca y Ruiz, 2002)
Cada jugador es responsable del bienestar de los demás.	Todos los participantes aspiran a un fin común: trabajar juntos.
La no eliminación.	Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
La liberación de agresividad física.	Los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
La posibilidad de intercambiar papeles dentro del juego.	Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.
La participación de acuerdo con las propias capacidades.	
El énfasis en el placer.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Pallarés (1978) y Crévier y Berubé (1987)

4.2.3. Ventajas del juego cooperativo

Tabla 4.

Ventajas del juego cooperativo

Juegos cooperativos
Son divertidos para todos.
Todos tienen un sentimiento de victoria.
Hay una mezcla de grupos creando un alto nivel de aceptación mutua.
Se aprende a compartir y confiar en los demás.
Los jugadores aprenden a tener un sentido de unidad y a compartir el éxito
Los grupos son heterogéneos, creando un alto grado de aceptación mutua.
Nadie se elimina.
Desarrollan la autoconfianza porque todos son aceptados.

La habilidad de perseverar ante las dificultades se fortalece por el apoyo de otros miembros del grupo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Garaigordobil y Fagoaga (2006).

Diferentes estudios evidencian las ventajas encontradas durante los juegos cooperativos y autores como Bay-Hinitz, Peterson, Quilitich, Finlinson, Pfister, Zan y Hildebrandt (como se citó en Garaigordobil y Fagoaga, 2006) afirman que hay un aumento de actitudes cooperativas y una disminución de agresividad, además de existir un aumento de las estrategias de negociación, así como de las experiencias de compartir.

4.2.4. Educar en valores desde los juegos cooperativos

En este sentido-los juegos cooperativos fomentan aquellos valores que desde otros juegos no se consiguen promover. Como comentan Omeñaca y Ruiz (2002): “Por su orientación cooperativa llevan a una valoración positiva de la ayuda, la colaboración, la equidad, el respeto a las necesidades de los otros, el altruismo, la solidaridad, etc.” (p.59).

Estos mismos autores, Omeñaca y Ruiz (2001):

La cooperación pone al alumno en contacto con valores universales para su desarrollo personal, para la convivencia y para la vida en equilibrio con el entorno: libertad, responsabilidad, tolerancia, diálogo, respeto, amistad, cooperación, solidaridad y paz, además de alegría, autoestima y autosuperación, y de competencia motriz, creatividad motriz y salud. (p.111)

4.3. LOS RETOS COOPERATIVOS

4.3.1. ¿Qué son los retos cooperativos?

Entre las múltiples y variadas propuestas cooperativas que pueden introducirse en las clases de Educación Física destacan, por la motivación que producen entre el alumnado, los desafíos físicos cooperativos; para conocer en qué consisten nos basamos en la definición de Velázquez (como se citó en Fernández-Río y Velázquez, 2005) que manifiesta que: “Son actividades físicas cooperativas de objeto cuantificable, planteadas en forma de reto colectivo, donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes”. (p.13)

El reto en sí, como dice Fernández-Río y Velázquez (2005), se dirige a la superación de un problema, no a la superación de otras personas, lo que favorece a aquellos alumnos

menos hábiles y a los menos integrados. Además, no limita las posibilidades de aquellos alumnos más hábiles que superan con facilidad cualquier tipo de obstáculo, haciéndoles ayudar a los compañeros.

También, cabe destacar que según estos autores los componentes fundamentales de los retos cooperativos son:

- Conceptual: el problema planteado y las diversas soluciones propuestas para resolverlo.
- Motriz: el procedimiento motriz llevado a cabo a la hora de poner en práctica las diferentes respuestas al problema y las habilidades y destrezas que intervengan en esta.
- Aspecto-relacional: los factores intrapersonales e interpersonales que influyen en la realización de la tarea.

4.3.2. Tipos de retos cooperativos

Existen multitud de retos o desafíos físicos cooperativos, Fernández-Río y Velázquez (2005) seleccionan y mencionan los principales tipos:

- Dependiendo del número de personas partícipes: podemos encontrar desafíos en pequeño grupo, entorno a cinco personas, o desafíos en gran grupo, de toda la clase.
- Dependiendo del tipo de riesgo: encontramos desafíos de aventura, donde el riesgo les sirve de motivación, o desafíos de creatividad, donde no hay ningún tipo de riesgo.
- Dependiendo del tipo de solución: nos encontramos con desafíos de entrenamiento, donde todas las soluciones que los alumnos tomen son correctas, pero unas más eficaces que otras, o desafíos reales, donde no todas las soluciones resuelven el desafío.
- Dependiendo de su complejidad: nos podemos encontrar con desafíos simples, aquellos cuya meta implica la resolución de un reto, con desafíos combinados, aquellos cuya meta implica la resolución de varios desafíos simples, o megadesafíos, desafíos combinados compuestos por desafíos combinados.

4.3.3. El papel del docente

Para Jordan (1996) el docente es el motor secreto del éxito de la metodología cooperativa supervisando los grupos, estimulando a sus miembros a la ayuda entre ellos

y ellas, haciendo de mediador en conflictos, remarcando el valor de los puntos fuertes de los alumnos y alumnas minoritarias, configurando los equipos del modo más oportuno, otorgando roles activos y relevantes a todos y todas, etc.

Según expresan Fernández-Río y Velázquez (2005): “El docente deja de ser el experto que proporciona información para que la procese el alumnado y se convierte en una especie de guía que acompaña al alumnado en su proceso de aprendizaje por descubrimiento” (p. 36).

En aquellos grupos donde hay un claro líder, o por el contrario, se da el “efecto polizón” hablado en varias ocasiones, el docente puede actuar de diferentes maneras:

- Asignar diferentes roles a cada miembro del grupo, con sus respectivas tareas.
- Hacer preguntas o cuestiones finales a todos los componentes o de forma aleatoria.
- Pedir a uno o varios alumnos que expliquen al resto lo que han aprendido o descubierto.
- Por turnos, cada alumno dice una posible solución al reto dado. Se prueban y realizan todas ellas, y entre todos se llega a la conclusión de cuál es la más efectiva.

4.4. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

4.4.1. Concepto del Trastorno del Espectro Autista (tea)

La idea de trastorno define una condición en la que se ven alteradas cualitativamente un conjunto de capacidades en el desarrollo comunicativo, social y cognitivo. El término espectro explica la dispersión de los síntomas. De esta forma, nos encontramos ante un conjunto de síntomas semejantes que permiten identificar el trastorno pero que a la vez muestran una amplia diferencia en la afectación de los mismos. El concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA) abarca diferentes subtipos, que se comentarán posteriormente, que tienen características en común y se manifiestan en un continuo de leves a severas (Canal, Esteban, Guerra y Toribio, 2012).

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta las habilidades socioemocionales y la contención de la conducta repetitiva. No existen marcadores biológicos, por lo tanto, el diagnóstico se fundamenta en el juicio clínico. Los síntomas aparecen de forma variable a partir de los 18 meses y se consolidan a los 36 meses de edad. La etiología es multifactorial y, con frecuencia, los pacientes tienen antecedentes familiares de trastornos del desarrollo, así como historial de riesgo neurológico perinatal

y epilepsia. El tratamiento es sintomático, los pacientes requieren atención médica continua e intervenciones terapéuticas intensivas. Las personas con trastorno del espectro del autismo (TEA) requieren más recursos humanos, económicos, de salud y educación (Reynoso, Rangel y Melgar, 2017).

No existe una definición exacta del concepto de autismo, pero Kanner (como se citó en Wing, 1982), fue quien extrajo varias características comunes:

- Una profunda falta de contacto afectivo con otras personas, ya que suelen mostrar poco interés por otras personas, llegando a no mirarlas ni presentar ninguna respuesta emocional hacia ellas.
- Un deseo obsesivo por mantener todo igual, podemos observarlo también en algunas rutinas que realizan y repiten una y otra vez sin variar.
- Una afición extraordinaria por los objetos.
- Dificultades comunicativas.
- Un potencial cognoscitivo alto, en muchos casos tienen un aspecto inteligente y reflexivo.

Una definición breve y clara es la publicada por Alonso (2004): “el autismo es una discapacidad, un trastorno generalizado del desarrollo cerebral, que produce un comportamiento anómalo en el cual los niños afectados se muestran diferentes, ausentes, con dificultad para formar lazos emocionales con otras personas” (p.21).

A diferencia de los niños pequeños con desarrollo normal, que son sociables por naturaleza y que vienen al mundo biológicamente dotados de recursos para desarrollar la interacción y la comunicación social, en edades tempranas los niños con autismo presentan graves dificultades para establecer contacto visual con su progenitores, para iniciar y mantener intercambios comunicativos verbales o no verbales, para imitar las acciones y expresiones comunicativas y sociales de los otros, así como para integrar conducta de mirada, expresiones de afecto y actos comunicativos (Baron-Cohen et al., 2000; Canal, 2001; Canal y Rivière, 1993; Canal y Rivière, 2000; McEvoy et al., 1993)

4.4.2. Clasificación del Trastorno del Espectro Autista

Con el DSM-5 (2013), versión más reciente del manual, todos los subtipos del autismo quedaron en una sola categoría: trastornos del espectro autista, que reemplaza el término trastornos generalizados del desarrollo y en la que se fusionan cuatro de los cinco subtipos vigentes en el DSM-4-TR (trastorno autista, trastorno desintegrativo infantil,

trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado). El trastorno de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación.

4.4.3. Criterios de los Trastornos del Espectro Autista del dsm-5

Tabla 5.

Criterios del TEA según el DSM-5

<p>A. Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias de reciprocidad socioemocional, que puede presentarse desde aproximaciones sociales anormales y fracaso para mantener una conversación bidireccional, a una disminución para compartir intereses o emociones, hasta una falta total en la iniciación de la interacción social.
	<ul style="list-style-type: none"> - Graves dificultades en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social; la presentación va desde una baja integración de la comunicación verbal y no verbal, manifestada con el contacto ocular y el lenguaje corporal, a déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta una completa falta de expresión facial y gestual.
	<ul style="list-style-type: none"> - Interferencia para desarrollar y mantener relaciones sociales adecuadas al nivel de desarrollo (aparte de con los cuidadores); la presentación va desde dificultades para ajustar la conducta social a diferentes contextos, dadas las dificultades para compartir juego imaginativo y para hacer amistades, hasta una falta aparente de interés en las personas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos motores, verbales o uso de objetos de forma estereotipada y repetitiva (como una estereotipia motora simple, uso de objetos de forma repetitiva o frases idiosincrásicas).
	<ul style="list-style-type: none"> - Adhesión excesiva a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no

<p>B. Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas, tal como se manifiesta en dos o más de los siguientes puntos:</p>	<p>verbal o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en una misma ruta o comida, preguntas repetitivas o angustia extrema a pequeños cambios).</p>
	<p>- Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad u objetos (como una fuente vinculación o preocupación por objetos inusuales, excesivamente circunscritos o intereses perseverantes).</p>
	<p>Híper o hiperreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío), respuesta negativa a sonidos específicos o texturas, oler o tocar excesivamente los objetos, fascinación por las luces o por dar vueltas a los objetos).</p>
<p>C. Los síntomas deben presentarse en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades.</p>	
<p>D. El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día.</p>	
<p>E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un TEA y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.</p>	

Fuente: American Psychiatric Association, 2014.

Deben cumplirse todos los criterios A, B, C, D y E. Hay que especificar si:

- Existe discapacidad intelectual o no.
- Si hay alteraciones o retraso en el desarrollo del lenguaje.
- Si está asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos.
- Si está asociado a un trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento.

- Si está asociado con catatonía.

4.4.4. Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro del Autista

Tabla 6.

Niveles de gravedad del TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2: “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción

<p>Grado 1: “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>
---	--	--

Fuente: *DSM-5* “la nueva clasificación de los TEA” Palomo (2013)

4.4.5. Características del Trastorno del Espectro Autista

En las siguientes líneas se enumeran algunos de los síntomas que muestran los sujetos con TEA (Canal et al., 2012; Gondón, 2013; Powers, 2005):

- Alteraciones en la comunicación
 - Muestra dificultad para iniciar la comunicación social.
 - Muestra dificultad para sostener una conversación a pesar de que posee buenas habilidades para el lenguaje.
 - A veces no tiene en cuenta el espacio personal y puede situarse muy cerca de otros estudiantes.
 - No puede comunicarse con palabras y con gestos.
 - Padece ecolalia, es decir, repite las palabras de otras personas, ya sea inmediatamente después de que fueron pronunciadas o algún tiempo más tarde.
 - Carece de imaginación o de la habilidad para desempeñar un papel ficticio.
 - Alteraciones en la prosodia/accentuación: a través de la prosodia conseguimos transmitir actitudes acerca de qué se dice, nuestras intenciones, resaltamos unos aspectos frente a otros. En el autismo a veces el lenguaje es monótono, sin acentuación, de una manera automática o tiene alterada la entonación.

- Neologismos: palabras inventadas.
- Negación ritual: utilización de la negación de manera repetitiva en respuesta a cualquier demanda.
- Comentarios inapropiados: establecen comentarios con independencia del contexto en el que se encuentran (la situación, las personas).
- Invierte los pronombres, como es el caso de “tú” y “yo”.
- Alteraciones en las relaciones sociales
 - Prefiere estar solo a la compañía de los demás.
 - Manifiesta escaso o nulo interés por hacer amigos.
 - No interactúa en los juegos (por ejemplo, no participa en el juego del escondite).
 - Muestra una habilidad reducida para reconocer las sutilezas que rigen las expresiones y gestos. No sonríe a las personas que le resulta familiares.
 - Evita el contacto visual.
 - Evita el contacto físico.
 - Parece no percatarse de la existencia de los demás (por ejemplo, trata a los miembros de su familia y a los extraños de la misma manera).
 - No imita los actos de los demás (por ejemplo, extender los brazos para dar a entender “muy grande”).
 - Relaciones siempre iguales, rutinarias...con comportamientos repetitivos, limitación de la actividad espontánea.
 - Fuertes lazos con objetos inanimados. Intenso apego a objetos favoritos.
- Alteraciones en la conducta
 - Respuestas extravagantes a estímulos sensoriales (umbral alterado).
 - Hipersensibilidad con los sonidos.
 - Umbral alterado del dolor.
 - Diferentes reacciones ante el miedo, cambios de temperatura...
 - Reacciones exageradas ante la luz o los colores.
 - Fascinación por determinados estímulos.
 - Movimientos repetitivos estereotipados:
 - Movimientos de cabeza.
 - Gestos manuales (aleteo).
 - Balanceos.
 - Movimientos giratorios del cuerpo (dar vueltas sobre sí mismos).

- Bruxismo (rechineo de dientes).
- Insistencia repetitiva de tocarse diferentes partes del cuerpo.
- Deambulaci3n.
- Saltos, carreras, andar de puntillas.
- Girar objetos.
- Tiene frecuentes rabietas, a menudo sin raz3n aparente.
- Se comporta agresivamente, atacando o lastimando f3sicamente a los dem3s.
- Autoagresiones.
 - Morderse las manos.
 - Golpearse.
 - Tirarse al suelo.
- Es f3sicamente inactivo, pasivo.
- No responde a las peticiones de las personas que son familiares.
- Retraso en el control de esf3nteres.
- Falta de reconocimiento de lo que llamamos esquema corporal (les cuesta localizar donde les duele).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

“¿Salvamos juntos a los animales salvajes?”

5.2. JUSTIFICACIÓN

La propuesta didáctica ha sido aplicada en una clase de 1º de Educación Primaria, constituida por 20 niños y niñas, entre ellos un alumno con TEA y altas capacidades.

Aunque la idea inicial era plantear numerosos retos cooperativos para trabajar los diversos contenidos y llevar a cabo los objetivos, se han ańadido tambi3n algunos juegos cooperativos, puesto que la baja edad y el nivel de desarrollo del alumnado as3 lo ha requerido. Eleg3 los retos cooperativos como base principal de la Unidad Didáctica por la infinidad de contenidos y valores que se pueden fomentar a trav3s de ellos. Es sobre todo este 3ltimo aspecto el que destaca, pues mi objetivo principal es promover la educaci3n en valores mediante el juego y ofrecer un recurso didáctico para la integraci3n de un alumno con TEA y altas capacidades en su grupo/clase. Uniendo los beneficios de la actividad f3sica y los valores que se potencian a trav3s de ella se convierten en juegos

muy completos, en los que el alumnado no solo practica deporte o juega y se divierte, sino que de manera simultánea está formando su propio aprendizaje y favoreciendo su desarrollo integral. La cooperación, el respeto por los demás y sus diferencias, la empatía y la ayuda entre iguales son algunos de los valores que se trabajan con los retos cooperativos.

Además son una actividad adaptable a cualquier edad, grupo o contenido, por lo que se pueden empezar a trabajar desde pequeños y en cualquier área. Por otro lado, también conseguimos beneficios en nuestra salud a través de la actividad física y es otro aspecto importante a tener en cuenta.

5.3. JUSTIFICACIÓN LEGISLATIVA

Ya que la Unidad Didáctica se ubica dentro de la Educación Primaria y más concretamente dentro del área de Educación Física, las leyes que deberemos consultar inevitablemente para desarrollar toda la parte legislativa necesaria serán:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, dedica el Título I, Capítulo II a la regulación de la educación primaria.
- El Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

5.4. OBJETIVOS

- Generales:
 - b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de 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.
 - 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.

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 sexistas.

- Didácticos:
 - Participar en todos los retos exponiendo y utilizando ideas y estrategias para su resolución.
 - Aceptar y respetar a los demás, utilizando la Educación Física como medio para favorecer las relaciones sociales y el desarrollo integral del alumnado.
 - Respetar las normas y el material así como colaborar en su recogida.

5.5. CONTENIDOS

Tabla 7.

Contenidos generales y secuenciados

CONTENIDOS	GENERALES	SECUENCIADOS
BLOQUE 1: CONTENIDOS COMUNES	Técnicas de trabajo individual y en grupo con atención a los diferentes roles y a la responsabilidad individual y colectiva.	Técnicas de trabajo en grupo y uso adecuado de los materiales.
	Uso adecuado y responsable de los materiales de Educación física orientados a su conservación y a la prevención de lesiones o accidentes.	
BLOQUE 2: CONOCIMIENTO CORPORAL	Posibilidades sensoriales: Experimentación, exploración y discriminación de las sensaciones: visuales, auditivas, táctiles, olfativas y cinestésicas. Utilización de la percepción auditiva, visual y táctil en la realización de actividades motrices.	Experimentación de las sensaciones visuales, auditivas y táctiles y su utilización para la realización de actividades motrices.

	<p>Orientación espacial: nociones asociadas a relaciones espaciales como dentro-fuera, encima-debajo, delante-detrás y cerca-lejos.</p> <p>Percepción y estructuración espacio temporal del movimiento: interpretación de trayectorias lineales, apreciación de distancias y recepción de objetos.</p>	<p>Nociones asociadas a relaciones espaciales y percepción espacio temporal del movimiento.</p>
<p>BLOQUE 3: HABILIDADES MOTRICES</p>	<p>Experimentación de formas y posibilidades de movimiento a través de diferentes formas de ejecución de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios y manejo de objetos.</p>	<p>Experimentación de formas de movimiento como desplazamientos, giros, equilibrios y manejo de objetos.</p>
<p>BLOQUE 4: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS</p>	<p>Utilización de estrategias de cooperación/oposición con relación a los juegos.</p> <p>Aceptación de distintos roles en los juegos.</p> <p>Comprensión y cumplimiento de las normas de juego.</p> <p>Actitud de colaboración, tolerancia y no discriminación en la realización de los juegos.</p> <p>Identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación del resultado.</p>	<p>Utilización de estrategias de cooperación y aceptación de distintos roles.</p> <p>Cumplimiento de las normas.</p> <p>Actitud de colaboración, tolerancia hacia los demás y aceptación de los juegos y su resultado.</p>

BLOQUE 5: ACTIVIDADES FÍSICAS ARTÍSTICO- EXPRESIVAS	Práctica de diferentes bailes y coreografías infantiles populares de ejecución simple.	Práctica de diferentes bailes y coreografías.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 26/2016

5.6. COMPETENCIAS

Según la Orden ECD/65/2015 y dentro de todos los contenidos de la Unidad Didáctica que se pretenden trabajar, también se procura fomentar algunas de las estructuras de las competencias clave, ya que se trata de una enseñanza global y generalizada, entre las que destacan:

- Aprender a aprender: esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de autoeficacia. → A través de todos los retos cooperativos que debe realizar el alumnado en las sesiones se trabaja esta competencia, pues solo se le ofrece el objetivo que deben alcanzar del reto y alguna norma, pero la forma de llevarlo a cabo es decisión del alumnado, potenciando su autonomía. Tienen que ser capaces de iniciar un pensamiento respecto al problema, organizar las maneras o ideas de resolverlo e insistir en su resolución, para que finalmente ellos mismos observen el gran desarrollo que han ido elaborando hasta conseguirlo y se motiven para seguir trabajando su propio aprendizaje.
- La comunicación lingüística: se trata del resultado de la acción comunicativa dentro de las prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores. Esta visión de la competencia ofrece una imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no sólo recibe, mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades. La competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. → Dicha competencia se potenciará en todas las sesiones de la Unidad

Didáctica ya que todos los retos requieren entablar conversaciones entre los componentes de cada grupo para lanzar ideas o manifestar los errores que consideren que estén cometiendo. De cualquier forma, necesitan las estructuras lingüísticas para exponer lo que precisen. Se trata de un trabajo cooperativo donde además se pone en práctica la producción de la comunicación, una tarea muy importante y necesaria.

- Las competencias sociales y cívicas: estas competencias implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Por una parte los elementos fundamentales de la competencia social incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva. Por otro lado las destrezas de la competencia cívica están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas. En conclusión la adquisición de estas dos competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.
→ Dentro de la Unidad Didáctica y dado que el contenido principal a trabajar son los retos cooperativos el conjunto de estas dos competencias resumen todas las características que desencadenan estos retos, pues a través de la comunicación lingüística adecuada que forma parte de la competencia social, el alumnado formará las ideas, expondrá las estrategias e intercambiará datos con el resto de sus compañeros y compañeras, fomentado desde un primer plano las relaciones interpersonales. A través de ello, entrará en práctica la competencia cívica pues deberán basar lo comentado anteriormente en el respeto entre ellos, la empatía y tolerancia, la cooperación y la aceptación de todas y cada una de las personas que se relacionen con ellos durante las sesiones.

5.7. METODOLOGÍA

Dado que la Unidad Didáctica se compone de varias sesiones las metodologías utilizadas también son variadas en algunos momentos. Dentro de los retos cooperativos pueden incluirse infinidad de contenidos, de estilos y metodologías. Como menciona el

Anexo II de la Ley Orden ECD/65/2015, los métodos deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones planteadas con un objetivo concreto, donde el alumnado hace uso de sus diferentes conocimientos, destrezas, actitudes y valores para resolverlos, teniendo en cuenta las características de los alumnos y alumnas para mejorar su proceso de aprendizaje. Es por ello que todo el trabajo está basado en un aprendizaje cooperativo, donde los alumnos y alumnas en pequeños grupos, aprenden a través de la ayuda entre iguales interesados en la búsqueda de un objetivo final, común y beneficioso.

Por una parte, en algunas situaciones se ha utilizado según instauró Delgado (1991) un estilo tradicional, más concretamente una metodología basada en la asignación de tareas. El alumno asume parte de las decisiones interactivas referentes a la organización y ritmo de la ejecución, esto favorece su autonomía e individualización. El docente en este caso no destaca tanto ya que traslada algunas decisiones al alumnado, lo que implica que este sea más activo y tenga cierta responsabilidad. Se puede observar esta metodología en la primera sesión mientras van realizando los pasos de las cartas y en alguno de los retos más dirigidos.

Por otro lado, un estilo de indagación o búsqueda, en concreto la metodología basada en el descubrimiento guiado, el alumnado pasa a formar parte activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje hacia objetivos no solo motrices, sino también cognitivos y afectivos. El docente cuenta con un rol de guía, ayudando y facilitando el aprendizaje para que el alumno sea el que busque y decida cómo actuar. Dicha metodología se encuentra en la mayoría de los retos, pues se ofrece un problema al alumnado y éste trabaja en conjunto con sus compañeros/as, utilizando tanto la parte motora como la cognitiva para resolverlo.

Algunos recursos utilizados para mejorar la propuesta didáctica han sido varios elementos que la técnica de la gamificación utiliza para que resulte más atractiva y agradable. Es por ello que se ha utilizado una narrativa y los retos, siendo componentes de la ambientación metodológica (Ezquerro, 2020), para motivar al alumnado. He basado toda la Unidad Didáctica en una narrativa ambientada, es decir, una historia que hace al alumnado partícipe y protagonista para comenzar las sesiones con energía, sesiones cargadas de retos cooperativos con los que lograrán llegar al objetivo final y común de la historia así como a resolver el problema planteado. Además, otros dos aspectos importantes utilizados han sido la sorpresa causándoles intriga y ganas de trabajar en la

aventura y que la docente también participe activamente como un personaje, asumiendo el papel de guía durante los sucesos.

Entre cada reto o incluso durante la propia realización de los mismos, se realizan pequeñas paradas de reflexión-acción para ofrecer feedback y apoyo siempre que se considere necesario. Según Barrientos, López y Pérez-Brunicardi (2018), este recurso ayuda al alumnado a avanzar en sus aprendizajes, pudiendo ofrecerse en gran grupo, en pequeños grupos o individuales. En mi caso la mayoría se realizan en gran grupo y en algunas ocasiones en pequeños grupos y se llevan a cabo para ofrecer ayuda al alumnado, orientarles hacia la resolución a través de la reflexión si están atascados, dar observaciones sobre sus comportamientos o estrategias e incluso felicitarles si las cosas funcionan correctamente. Lo considero un medio necesario para comunicarse con el alumnado y apoyarles en su proceso de aprendizaje.

En el caso del modelo de sesión de la propuesta didáctica, la he adaptado a dos modelos diseñados por diferentes autores. Para la base de las sesiones, en relación a la división de las partes de esta, he tenido en cuenta el modelo realizado por Rivera, Torres y Moreno (como se citó en López, 2001):

Las clases han gozado de una estructura estable; todas ellas han comenzado con una introducción previa por parte del maestro, con los alumnos sentados en el "semicírculo". Un espacio dedicado al desarrollo con una clara predominancia de tareas motrices; y por último, una tarea de culminación que al igual que el espacio de introducción, terminaba con los alumnos sentados en el "semicírculo" para realizar por el maestro una reflexión final, a veces compartida con los alumnos. (p. 283)

Dado que mis sesiones cuentan además con otras características diferentes, también he obtenido algunos aspectos, principalmente para la primera y última parte de cada sesión, de una estructura de sesión diferente diseñada por Cortés et al (1999) y Saludes y Lena (2001), en la que dividen la sesión en las siguientes tres fases: "Momento o rutina inicial", "actividad motriz" y "momento o rutina final":

En la rutina inicial, sentados en disposición circular, comentamos entre todos que pasó la sesión anterior, recordamos los objetivos de la unidad didáctica y planteamos la propuesta para la clase que va a comenzar, así como su organización. Por último, en el momento final se pone en común lo conseguido en la clase, las dificultades encontradas, se solucionan problemas y se sugiere o esboza lo que va a ser la próxima sesión. (p.47)

- Recursos materiales no convencionales



Figura 5. Puzzle

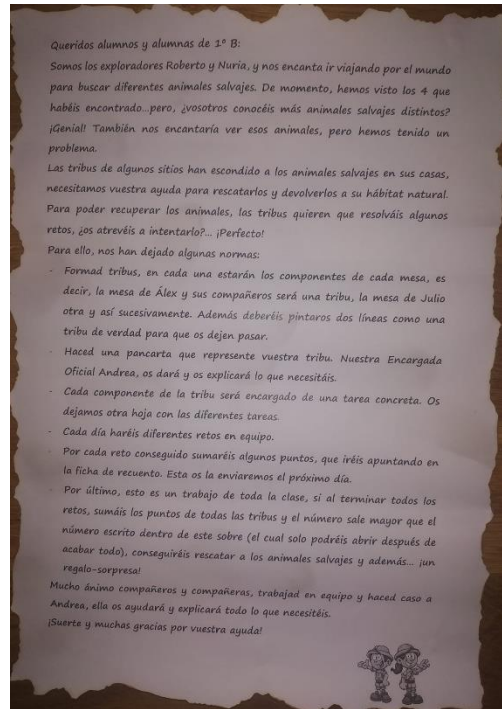


Figura 4. Carta al alumnado

- Recursos espaciales



Figura 7. Gimnasio



Figura 6. Patio (corralitos)

- Recursos temporales

La propuesta didáctica está constituida por seis sesiones y cada sesión consta de una hora. Dentro de esa hora, los momentos de cada sesión están divididos en la rutina inicial durante unos 15 minutos, la parte principal de los retos durante unos 35 minutos y la rutina final durante los 10 últimos minutos.

5.9. AMBIENTACIÓN

Como ya he comentado anteriormente, toda la propuesta didáctica está realizada a través de una ambientación metodológica con una narrativa, alguna sorpresa y los retos. Por este motivo, unos días antes de empezar la primera sesión escondí por el aula del alumnado una imagen de un explorador con un mensaje dónde les requería a los alumnos y alumnas su ayuda y la búsqueda de otra imagen con otro mensaje al día siguiente. En la siguiente imagen aparecía una exploradora con un mensaje que les pedía que buscarán por la clase cuatro tarjetas con animales al día siguiente. De esta forma comenzaron a sentir intriga y emoción por introducirse en la historia. La historia está basada en unas tribus que han cogido y escondido a diferentes animales salvajes, y los exploradores, a los que les gusta viajar por el mundo y conocer todos esos animales, solicitan ayuda a toda la clase para recuperar los animales y llevarlos a sus hábitats naturales. Todo ello a través de una serie de retos que las tribus de los animales han propuesto, dónde el alumnado por grupos o “tribus” irá sumando puntos cada vez que resuelvan uno. De esta manera, si al sumar todos los puntos de todos los grupos superan un número impuesto por las tribus de los animales, se les permitirá rescatarlos y conseguir un regalo sorpresa. La historia además de con las pistas iniciales, se les mostró a los niños y niñas a través de una serie de instrumentos, como por ejemplo, cartas dirigidas a ellos donde se les explicaba en qué consistía la historia y lo que tenían que realizar, un PowerPoint con imágenes representativas de la carta, diferentes materiales para utilizar, como cartulinas para hacer las pancartas de las tribus o el altavoz para la música, etc.

Además según iban participando y resolviendo los retos cooperativos adecuadamente, se les ofreció como recompensa unos minutos de música, baile y movimiento libre por el espacio en cada sesión, esto le añadió motivación a la realización de los retos y al desarrollo de la propuesta, siendo un recurso educativo y divertido.

5.10. MODELO DE SESIÓN

Tabla 8. *Modelo de sesión*

Rutina inicial	Comentarios o explicaciones sobre la sesión anterior y la organización de la presente
	Calentamiento corriendo y un juego
	Música libre
Parte principal	Retos cooperativos
	Paradas de reflexión-acción
Rutina final	Asamblea final exponiendo problemas, estrategias, resultados, etc.
	Recogida del material
	Hidratación e higiene

Fuente: Elaboración propia

5.11. SESIONES

Tabla 9. *Sesión 1*

Sesión 1	“Comienza la aventura”	Curso	1º
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Exponer ideas - Cooperar con los compañeros/as - Respetar el material 			
Metodología: asignación de tareas Organización: grupos de cinco (distribución de las mesas del aula)	Material: imágenes explorador y exploradora con sus mensajes correspondientes, cuatro imágenes de animales salvajes, pañuelos, carta a la docente, carta al alumnado (pergamino), cartulinas grandes, pintura de cara, pendrive, hojas con los roles, fichas de recuento, un sobre y un altavoz.		
Rutina inicial: 15 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Explicación inicial - Correr 3 vueltas - Juego: “Exploradores en alto” 	Parte principal: 35 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Lectura cartas - Formación de grupos y pintar caras - Realización pancartas con música 		

Asamblea final: 10 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones finales - Recogida de material - Beber agua y echar gel 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar pancartas a los demás - Explicar y adjudicar roles o tareas
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz, Montiel y Sánchez (2010)

Tabla 10. *Sesión 2*

Sesión 2	“Ayúdame a conseguirlo”	Curso	1º
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Participar en los retos - Utilizar diferentes estrategias - Cooperar con los compañeros/as 			
Metodología: asignación de tareas y descubrimiento guiado dentro de algunos de los retos. Organización: grupos de cinco (tribus)		Material: aros, conos, combas, ladrillos y globos.	
Rutina inicial: 15 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Correr 3 vueltas - Juego: “Exploradores en alto” - Música libre 		Parte principal: 35 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Explicación retos: <ul style="list-style-type: none"> o Reto 1: “Recolectamos” o Reto 2: “Mini-retos” o Reto 3: “Combas arriba” o Reto 4: “Recogida de frutas” - Paradas de reflexión-acción entre la realización de los retos 	
Asamblea final: 10 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones finales - Recogida de material - Beber agua y echar gel 			

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz, Montiel y Sánchez (2010)

Tabla 11. *Sesión 3*

Sesión 3	“Los retos juntos son mejores”	Curso	1º
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Participar en los retos - Mostrar ideas para ayudar a los demás - Respetar a los compañeros/as 			

<p>Metodología: asignación de tareas y descubrimiento guiado dentro de algunos de los retos.</p> <p>Organización: grupos de cinco (tribus)</p>	<p>Material: aros, piezas de puzle, paracaídas pequeños y pelotas de diferentes tamaños.</p>
<p>Rutina inicial: 15 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr 3 vueltas - Juego: “Exploradores en alto” - Música libre 	<p>Parte principal: 35 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación retos: <ul style="list-style-type: none"> o Reto 1: “Cruzar los puentes” o Reto 2: “Cadena humana” o Reto 3: “Puzle salvaje” o Reto 4: “Recogida de frutas” - Paradas de reflexión-acción entre la realización de los retos
<p>Asamblea final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones finales - Recogida de material - Beber agua y echar gel 	

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz, Montiel y Sánchez (2010)

Tabla 12. *Sesión 4*

Sesión 4	“¡Es más fácil si nos ayudamos!”	Curso	1º
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emplear diversas estrategias - Cooperar con los demás - Colaborar en la recogida del material 			
<p>Metodología: asignación de tareas y descubrimiento guiado dentro de algunos de los retos.</p> <p>Organización: todo el grupo-clase, grupos de 10 y grupos de cinco.</p>	<p>Material: sillas del alumnado o bancos, aros, pañuelos, objetos para simular obstáculos como pelotas, picas, combas, ladrillos, etc.</p>		
<p>Rutina inicial: 15 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr 3 vueltas - Juego: “Exploradores en alto” - Música libre 	<p>Parte principal: 35 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación retos: <ul style="list-style-type: none"> o Reto 1: “¡A sus puestos!” o Reto 2: “Pasa a la cueva” o Reto 3: “Somos guías” - Paradas de reflexión-acción entre la realización de los retos 		
<p>Asamblea final: 10 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones finales - Recogida de material - Beber agua y echar gel 			

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz, Montiel y Sánchez (2010)

Tabla 13. *Sesión 5*

Sesión 5	“Podemos resolverlo unidos”	Curso	1º
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Exponer diferentes ideas - Escuchar a los compañeros/as - Respetar las normas 			
Metodología: asignación de tareas y descubrimiento guiado dentro de algunos de los retos.		Material:	
Organización: grupos de cinco (tribus)			
Rutina inicial: 15 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Correr 3 vueltas - Juego: “Exploradores en alto” - Música libre 		Parte principal: 35 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Explicación retos: <ul style="list-style-type: none"> o Reto 1: “Sacamos todo juntos” o Reto 2: “Con ideas” o Reto 3: “Bota bota” - Paradas de reflexión-acción entre la realización de los retos 	
Asamblea final: 10 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones finales - Recogida de material - Beber agua y echar gel 			

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz, Montiel y Sánchez (2010)

Tabla 14. *Sesión 6*

Sesión 6	“Todos a por ellos”	Curso	1º
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Participar en todo - Cooperar con los compañeros/as - Respetar a los demás 			
Metodología: asignación de tareas y descubrimiento guiado dentro de algunos de los retos.		Material: diferentes materiales como combas, balones, picas, ladrillos, etc., sobre, caja con animales, carnets de exploradores y autoevaluación.	
Organización: grupos de cinco (tribus)			
Rutina inicial: 15 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Correr 3 vueltas 		Parte principal: 35 minutos <ul style="list-style-type: none"> - Explicación reto: 	

<ul style="list-style-type: none"> - Juego: “Exploradores en alto” - Música libre 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reto 1: “Bailes de tribus” - Mostrar bailes a los demás grupos
<p>Asamblea final: 10 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones finales - Recogida de material - Beber agua y echar gel 	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento final de puntos - Descubrimiento del número a superar - Abrir caja y sacar animales - Repartir carnets - Autoevaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz, Montiel y Sánchez (2010)

5.12. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como se menciona anteriormente, en el grupo-clase existe un alumno con TEA y altas capacidades, para el cual son necesarias algunas adaptaciones en las actividades a realizar. Según muestra el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ª ed.), el alumno está clasificado dentro del Trastorno Autista con varios de los criterios y características notables establecidas en dicho trastorno. En el caso del alumno con TEA, tan solo ha sido reconocido como alumno con el trastorno mencionado anteriormente. Se ha tratado de ampliar la información preguntando al centro sobre el grado o nivel de gravedad en el que se encuentra dicho alumno, sin poder obtener más información. Aun así, se han realizado adaptaciones en todas las sesiones para dar una respuesta educativa apropiada y adaptadas a todas las necesidades de mi grupo de referencia. En este caso, las adaptaciones o cambios necesarios han sido incluidos directamente en las sesiones y para todos los alumnos y alumnas por igual para fomentar la inclusión y facilitar su desarrollo.

Tras pasar el tiempo de las clases con él y hablar con su tutora he podido identificar qué hechos le perjudican más, qué necesita para sentirse cómodo y cómo incluir los cambios que necesita en las sesiones. Además hablé tanto con el profesional de Audición y Lenguaje (AL) como con la de Pedagogía Terapéutica (PT) ya que le sacan todas las semanas para trabajar con él y conocen con detalle estas necesidades, por lo que me indicaron algún recurso para facilitar la introducción de mis sesiones. Al alumno le afectan mucho los cambios repentinos y fuera de sus rutinas, por lo que hay que introducirselos con antelación y poco a poco, es por ello que le comenté y recordé unos días antes que las dinámicas de Educación Física iban a ser diferentes, pero que en los juegos nadie la iba a picar ni a ser eliminado puesto que esto también es algo que le descontrola bastante y como eran retos cooperativos mostró una mayor aceptación.

Además, se introdujeron los personajes antes de la primera sesión para que fuera asimilando la novedad que se acercaba y se motivara respecto a las historias y las tareas que se les iba mandando.

Otro recurso para ayudar a su estabilidad era utilizar imágenes o pictogramas en los que él pudiera visualizar lo que iba ocurriendo, por lo que además de contarles a todos lo que decía la carta dirigida al alumnado, realicé un PowerPoint en el que se mostraba con imágenes y dibujos lo mismo que explicaba la carta. Igualmente, los grupos para las tribus que se formaban iban a ser aleatorios pero decidí que fueran los mismos grupos en los que se disponen en el aula, ya que el alumno con necesidades estaba acostumbrado a hacer actividades y pasar tiempo con ellos, por lo que supondría menos cambio y mejor adaptación para él. Por otro lado, establecí los roles o tareas con todo el alumnado para que este tuviera una responsabilidad y algo que le resaltara, además decidí adjudicarle el rol de secretario pues esto le mantendría concentrado en algo que poder hacer si completaba y realizaba bien los retos.

De la misma manera, determiné que era un buen recurso comenzar las sesiones de mi Unidad con la misma rutina inicial de las sesiones anteriores (correr y jugar) para establecer un control y facilitarle los cambios. Otro ejemplo fue incluido en las fichas de recuento de los puntos, pues además de un recuadro para apuntar los puntos conseguidos añadí un círculo que deberían colorear según avanzaban de reto, esto fue una idea del profesional de AL ya que era similar a visualizar el avance de las sesiones a través de una imagen y añadiéndole una tarea que realizar, pues también era función del secretario. Asimismo, la introducción de los minutos libres con música, resultaba ser un premio para todos pero especialmente para él pues era un tiempo en el que poder moverse libremente, con los demás niños y niñas y aumentando la motivación por comenzar a jugar en los retos.

Finalmente, con los retos cooperativos se trataba de hacerle, tanto a él como al resto del alumnado, partícipes de su propio aprendizaje, destacando a la hora de ofrecer ideas o estrategias para resolver los retos y potenciar la socialización que tanto le dificultaba en algunas ocasiones. Además he hecho alguna excepción, pues a la hora de agrupar varios grupos para algún reto que han hecho juntos, este alumno tiene más afín con un compañero que no se encontraba en su tribu, así que para que estuviera más cómodo cambiaba los grupos para que les tocara juntos. Después no se hacían mucho caso y participaban igualmente, pero a él le suponía un apoyo y una seguridad sencilla de

conseguir. El resto de sus compañeros y compañeras siempre han sido muy comprensibles con él, con sus actos y contestaciones en los momentos de mayor descontrol y yo he procurado volver a reconducirle captando su atención para que siguiera participando con los demás.

5.13. EVALUACIÓN

- Evaluación del alumnado

Para llevar a cabo la evaluación del alumnado he tomado como referencia los objetivos didácticos expuestos anteriormente (Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2010).

Aunque toda la Unidad Didáctica está basada en retos cooperativos el objetivo principal no era la perfecta realización de estos, sino que los intentaran para aprender a trabajar en equipo, a dejar de lado la competitividad, a ser capaces de expresar sus ideas y escuchar respetando las de los demás, así como a tolerar las diferencias de cada uno, a que colaboraran en la recogida y cuidado del material y sobre todo que participaran teniendo en cuentas todos estos aspectos.

La evaluación se ha llevado a cabo de forma continua y final. Para ello, he utilizado un cuaderno de campo con el que mediante la observación durante las sesiones he anotado los avances, problemas o estrategias que surgían. Además me he apoyado de las fotografías y vídeos que he realizado a través del teléfono móvil, añadiendo información obtenida a través de las fichas de autoevaluación (ver Anexo 1) que realicé con el alumnado al finalizar la Unidad Didáctica. Finalmente, constituí una tabla que rellené con los datos recogidos de cada alumno (ver Anexo 2).

- Evaluación del docente

Respecto a mi práctica como docente he podido observar muchos aspectos llevados a cabo correctamente, pero también algunos que necesitan mejoras. Considero que he sido capaz de preparar el trabajo de una forma creativa y autónoma, sabiendo resolver los problemas y dominando el currículo autonómico necesario para su desarrollo. Dentro de todo ello, he conocido previamente las características de mi alumnado para poder adaptarme a sus necesidades, sobre todo en el caso del alumno con TEA y altas capacidades, por lo que he buscado información y me he puesto en contacto con algunos profesionales para obtener lo necesario y ajustarme a sus particularidades por lo que también considero que domino las técnicas de atención a la diversidad e inclusión

educativa, además de participar en los procesos de interacción y comunicación con ellos, ofreciéndoles mi ayuda y mis conocimientos siempre que lo han requerido.

Por otro lado, al trabajar de forma colaborativa con mi tutora de práctica, hemos conseguido crear un clima de aula que facilita el aprendizaje y la convivencia controlando las destrezas y habilidades sociales, así como mostrando una buena actitud con el alumnado, pues este nos ha respondido de la misma forma.

Un aspecto que destaca ha sido el uso de metodologías activas dirigidas a fomentar la participación el alumnado en su proceso de aprendizaje, a través del aprendizaje cooperativo. Aunque en este caso, no he empleado las TIC como recurso didáctico ya que las sesiones se realizaban en el exterior y no era necesario su uso.

Pienso que como maestra es muy importante dominar los contenidos que se pretenden impartir, al igual que ser capaz de explicar de forma clara y organizada, aspectos que considero haber adquirido y mejorado a lo largo de mi proceso de enseñanza.

Finalmente, en relación a las reflexiones críticas y las evaluaciones tanto del alumnado como propias, me han llevado a desarrollar todo el trabajo de una forma más completa y precisa, gracias también a los consejos y comentarios de mi tutora y tutor, pues he podido aumentar mis conocimientos y mejorar en mi función como docente.

- Evaluación de la Unidad Didáctica

Aunque durante un mismo día se promueven varias metodologías, la educación en valores es una de mis principales durante las enseñanzas, sobre todo a través del aprendizaje cooperativo fundamentalmente. Me llama mucho la atención la idea de que el alumnado, sin importar las diferencias entre ellos, se una para resolver y completar retos que se les expone y considero que han sabido llevarlo a cabo en la mayoría de las ocasiones. Algunas de las estrategias empleadas dentro de estas sesiones fue sobre todo formar los grupos con las mismas personas con las que están sentados en el aula pues esto les aportaba mayor seguridad y confianza. De esta forma consideré que les sería más fácil expresar sus ideas y trabajar en equipo, pues era algo que hacían también en actividades dentro del aula. Por otra parte una técnica para fomentar su motivación fue premiarles con unos minutos de música en cada sesión donde podían moverse libremente, algo que también potenciaba la creatividad e imaginación junto con la diversión.

Por otro lado, modifiqué algunos aspectos de la programación a medida que avanzaban las sesiones para intentar mejorarlas, un claro ejemplo fue el número de juegos y retos cooperativos en cada sesión, pues en la segunda y tercera sesión realicé cuatro y el tiempo fue muy justo, así que decidí realizar solo tres retos en las demás para proporcionarles más calma a la hora de intentar conseguirlos y sobre todo para disfrutarlos. Además en algunas actividades también surgieron complicaciones, por ejemplo en el tercer reto de la segunda sesión tuve que incluir la norma de poder utilizar un par de manos para agarrar la cuerda en la cabeza pues les resultaba muy complicado y no encontraban la forma de avanzar. También en el tercer reto de la tercera sesión uno de los últimos grupos tardó un poco más en formar el puzle por lo que decidí que el resto de compañeros que habían acabado fueran a ayudarles, aun así llegamos unos minutos tarde al aula y es una de las razones por las que reduje el número de retos por sesión.

Finalmente, hubo cambios en los dos primeros retos de la cuarta sesión, tenía pensado que el primero lo realizaran todos los grupos juntos y en cuanto vi la dificultad de cambiarse por las sillas con tantos niños y niñas y lo complicado que les resultaba ordenarse, decidí separarles por la mitad para hacerlo más llevadero; al contrario que en el segundo reto, mi idea inicial era hacerlo dos grupos juntos formando un círculo y los otros dos grupos otro, pero observé la facilidad y determiné que era mejor juntar toda la clase en un solo círculo e introducir un aro más.

En general, considero que ha sido una Unidad Didáctica bastante dinámica, que conseguí motivar al alumnado para cumplir con los objetivos propuestos y que tanto ellos como yo hemos aprendido mucho, respecto a conocimientos, valores, estrategias y aprendizajes. Ha sido un trabajo duro, pero muy satisfactorio.

- Evaluación de la intervención con el alumnado con TEA

En relación a la intervención con el alumno con TEA he podido analizar de una forma más profunda la validez del aprendizaje cooperativo a través de los retos cooperativos para ayudar a su integración y participación con los compañeros y compañeras de su aula/clase.

Tomando en consideración que generalmente no ha sido un niño muy colaborativo durante las horas de Educación Física ni con mi tutora ni durante las primeras semanas conmigo, puedo destacar notablemente su participación durante todo el desarrollo de mi Unidad Didáctica. Contando con que le fui anticipando los cambios que iban a pasar en

esta asignatura y que suponían un mayor reto para él por modificar su rutina habitual, conseguí captar su atención y crear en él una intriga por lo que iba a suceder, a través de las pistas y la ambientación creada para comenzar la historia.

Durante la primera sesión estuvo muy atento y motivado, aunque es cierto que se levantó varias veces para consultarme algunas cosas, pero también observé cómo participó y cooperó con su tribu para llevar a cabo su pancarta y el entusiasmo que mostró al exponérsela al resto de grupos, queriendo también destacar. En la segunda sesión, le observé con mucho ánimo para realizar los retos y efectivamente llevó a cabo todos junto a sus compañeros, además fue muy responsable con la ficha de recuento y su tarea de apuntar y colorear. La tercera sesión fue muy similar a la anterior, ya que formó parte de todos los retos y reparé en cómo ofrecía ideas a su equipo, asimismo resaltó su interés por la tarea adjudicada y los puntos que iban consiguiendo. La cuarta sesión comenzó muy bien hasta que para el tercer reto me pidió colocarse en el mismo grupo que su amigo de clase, pero esta actividad se realizaba con las tribus formadas anteriormente, por lo que le expliqué que no podía y se enfadó. Cogió la hoja de recuento, borró los puntos para poner ceros, pero al intentar hablar con él se metió dentro del aula. Como ya iba conociendo sus comportamientos y características decidí dejarle solo un rato y al finalizar la sesión hablé con él para explicarle que estaba mal lo que había hecho, a lo que me respondió con un perdón y un abrazo, mostrándose algo triste ya que lo había hecho mal, pero finalmente le animé a que el siguiente día sería mejor. Para la quinta sesión, le recordé que tenía que jugar con sus compañeros y realizar los retos, por lo que la primera parte fue buena, aunque en un reto se mostró más ausente y observador. En el último reto se acercó y me comentó que no sabía jugar y que por tanto no quería participar, por lo que me acerqué a su grupo de compañeros y entre todos le mostramos cómo se hacía y lo capaz que era de conseguirlo, así que finalmente jugó con los demás y acabó muy contento la sesión. La primera parte de la última sesión no resultó muy satisfactoria para mi alumno ya que no quiso formar parte del baile que debía realizar con sus compañeros, además estaba triste porque era mi última semana en el centro y no supo manejar sus emociones, por lo que estuvo agarrado a mí durante ese tiempo. En cuanto entramos al aula para realizar la parte final se animó un poco y volvió a participar, finalmente llevamos a cabo la autoevaluación de manera conjunta y mostró con sinceridad sus logros y mejoras.

Lo más gratificante ha sido observar cómo fue introduciéndose en la historia de la propuesta y participando en la mayoría de los retos con sus compañeros, a pesar de no querer jugar en otras ocasiones. He tenido muy en cuenta las adaptaciones que necesitaba o que le ayudarían y considero que han favorecido tanto su aprendizaje y la interacción con el resto de su clase, como el control o manejo de los cambios y problemas.

Opino que desde mi experiencia, tanto el aprendizaje cooperativo como la realización de los juegos y retos cooperativos, son metodologías y recursos favorables para la mejora de la comunicación y las relaciones sociales de las personas con TEA y sus compañeros.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. R. (2004). Autismo y Síndrome de Asperger. *Guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., AyusoMateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagny Lifante, A. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- Baron Cohen, S., Ring, H. A., Bullmore, E. T., Wheelwright, S., Ashwin, C., y Williams, S. C. R. (2000). The amygdala theory of autism. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24(3), 355-364.
- Barrientos, E., López, V., y Pérez-Brunicardi, D. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos*, 36, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Canal R., Esteban B., Guerra I. y Toribio, J. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en educación primaria*. Edita, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO. Universidad Salamanca. http://www.panaacea.org/files/FILE_B_00000000_1395767026.pdf
- Canal, R. (2001). Referencia Conjunta y Autismo. En A. Riviere y J. Martos. (Eds.). *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: APNA pp. 57-72
- Canal, R. y Rivière, A. (2000). Estudio del juego y las expresiones emocionales en los niños autistas mediante el análisis secuencial de retardo. En T. Anguera et al. (Ed.) *Metodología observacional en la investigación psicológica*, Vol. IV. Barcelona: PPU.
- Canal, R., y Reviere, A. (1993). La conducta comunicativa de los niños autistas en situaciones naturales de interacción. / Communicative behavior of autistic children in natural interactions. *Estudios de Psicología*.
- Cortés, N. y otros (1999) La "Educación Física Alternativa" en la Escuela Rural en la zona de Benavente. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal. Segovia. (pp. 39-87).

- Crévier R. y Berubé D. (1987). *Le plaisir de jouer: jeux coopératifs de groupe*. Rivière-du-Loup, Québec.
- Decreto 26/2016 (2016). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 142, 26, julio.
- Ezquerro, R. & Gutiérrez, J. (2020). *Propuestas de gamificación en Educación Física* (Tesis de pregrado). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y y F. Vaquero (coord.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., & Velázquez, C. (2005). Desafíos físicos cooperativos. *Retos sin competición para las clases de educación física*. Sevilla: WANCEULEN Editorial Deportiva, SL.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortiguera, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, 413, 55-75.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. España: Secretaría General Técnica.
- Gondon N (2013) *Atención temprana en niños y niñas con TEA*. Disponible en la página web: <http://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/03/Atencion-Temprana-EnNinos-Y-Ninas-Con-Tea.pdf>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Jordan, J.A. (1996). “La interculturalidad en la escuela”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 25, pp. 71-84.
- López, V. y otros (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen.”. *Rev. Lecturas de Educación Física y Deportes*, 43. (www.efdeportes.com).
- McEvoy, R. E., Rogers, S. J., y Pennington, B. F. (1993). Executive function and social communication deficits in young autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34(4), 563-578.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.

- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2002). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Orden ECD/65/2015 (2015). Boletín Oficial del Estado, 25, 29, enero.
- Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona, España: Paidotribo
- Pallarés, M. (1978). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, España: ICCE
- Powers, M.D. (2005). *Niños autistas: guía para padres, terapeutas y educadores*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Editorial Trillas.
- Real Decreto 126/2014 (2014). Boletín Oficial del Estado, 52, 1, marzo.
- Reynoso C., Rangel M.J. y Melgar V. (2017, 19 de octubre). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>
- Saludes, P. y Lena, C. (2001) Educación Física y Escuela Rural: una U.D. en torno a la estructuración espacio-temporal. *Revista de Educación Física*, nº 81 (31-37). Ed. Biodecanto. La Coruña.
- Velázquez, C. (Coord). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós

7. ANEXOS

Anexo 1: fichas de autoevaluación

He participado en todos los retos
He escuchado a mis compañeros
He cooperado con mis compañeros para resolver los retos
He respetado las normas de cada reto
He hecho caso a la maestra en todo momento

SEMÁFORO ESPECIAL

He participado en todos los retos	✓		
He escuchado a mis compañeros	✓		
He cooperado con mis compañeros para resolver los retos	✓		
He respetado las normas de cada reto	✓		
He hecho caso a la maestra en todo momento	✓		

SEMÁFORO ESPECIAL

He participado en todos los retos	+		
He escuchado a mis compañeros		-	
He cooperado con mis compañeros para resolver los retos	+		
He respetado las normas de cada reto	+		
He hecho caso a la maestra en todo momento	-		

SEMÁFORO ESPECIAL

He participado en todos los retos	X		
He escuchado a mis compañeros	X	X	
He cooperado con mis compañeros para resolver los retos	X		
He respetado las normas de cada reto	X		
He hecho caso a la maestra en todo momento	X		

Anexo 2: tabla de evaluación al alumnado

ASPECTOS A EVALUAR SOBRE EL ALUMNO	MUCHO (9-10)	BASTANTE (7-8)	POCO (5-6)	MUY POCO (menos de 5)	OBSERVACIONES
Participa activamente en todos los retos cooperativos propuestos.					
Muestra interés por trabajar con sus compañeros/as.					
Trabaja en grupo sin problemas.					
Coopera con sus compañeros/as.					
Expone ideas para ayudar a sus compañeros/as.					
Busca diferentes estrategias.					

Respetar a sus compañeros/as.					
Realiza la tarea o rol adjudicado.					
Cumple las normas de los juegos.					
Ayuda a recoger el material.					
Cuida el material.					
Atiende a las explicaciones del docente.					
Respetar los turnos de palabra.					