



# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA- MENCIÓN EN  
EDUCACIÓN FÍSICA

TRABAJO FIN DE GRADO

*La Educación Física al servicio de la formación integral de los  
alumnos con discapacidad. Una perspectiva desde los centros de  
Educación Especial.*

Autora: Almudena Gómez Morales.  
Tutor: José María Arribas Estebanz.

2022/2023



## RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado constituye una reflexión teórica y una puesta en práctica acerca de la importancia que la educación física –y por consiguiente el área de Educación Física- tiene para la formación integral de todos los alumnos, pero especialmente de aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial: física, motriz, psicológica... La presente intervención se ha implementado en el aula de “Transición a la Vida adulta” en un centro de Educación Especial, pero es perfectamente generalizable y transferible, con las pertinentes modificaciones, a cualquier aula ordinaria.

Nuestra propuesta de intervención consiste en tres sesiones paradigmáticas sobre cómo trabajar tres aspectos concretos y fundamentales: el desarrollo de *habilidades motrices básicas*, la *coordinación óculo-manual y óculo-pédica* y el desarrollo de habilidades para el fomento de la *independencia de la vida diaria*.

El nivel de satisfacción de los usuarios y el nivel de logro de los objetivos previstos en cada sesión nos animan a continuar en esta línea de investigación-acción acerca de los beneficios de la educación física en alumnos con necesidades educativas especiales.

**Palabras clave:** educación física, educación especial, estilos de enseñanza, discapacidades físicas e intelectuales, intervención educativa.

## ABSTRACT

This Final Degree Project is a theoretical reflection and a practical implementation of the importance of physical education -and therefore the area of Physical Education- for the comprehensive education of all students, but especially those with special educational needs: physical, motor, psychological... This intervention has been implemented in the "Transition to Adult Life" classroom in a Special Education centre, but it is perfectly generalisable and transferable, with the appropriate modifications, to any ordinary classroom.

Our intervention proposal consists of three paradigmatic sessions on how to work on three specific and fundamental aspects: the development of basic motor skills, hand-eye and hand-eye coordination and the development of skills for the promotion of independence in daily life.

The level of satisfaction of the users and the level of achievement of the objectives set in each session encourage us to continue in this line of action-research on the benefits of physical education for students with special educational needs.

**Keywords:** physical education, special education, teaching styles, physical and intellectual disabilities, educational intervention.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>*CUESTIÓN PREVIA TERMINOLÓGICA*</b> .....	<b>2</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO</b> .....	<b>2</b>
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	<b>3</b>
<b>3.1. Objetivos académicos</b> .....	<b>3</b>
<b>3.2. Objetivos específicos del TFG</b> .....	<b>4</b>
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>4</b>
<b>4.1. Concepto y breve recorrido histórico de la Educación Física.</b> .....	<b>5</b>
<b>4.2. La Educación Física en la actualidad y el papel de esta disciplina en la normativa actual: la influencia de la LOMLOE.</b> .....	<b>6</b>
<b>4.3. Beneficios de la Educación Física y su contribución al desarrollo de las competencias clave.</b> .....	<b>9</b>
<b>4.4. La Educación ¿Especial? A vueltas con la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.</b> .....	<b>12</b>
<b>4.5. La Educación Física adaptada a la Educación Especial: beneficios.</b> .....	<b>15</b>
<b>4.6. Tres aspectos utilizados para la formación integral del alumnado con discapacidad: las habilidades motrices básicas, la coordinación y la independencia en la vida diaria:</b> .	<b>17</b>
<b>4.6.1. Habilidades motrices básicas.</b> .....	<b>18</b>
<b>4.6.2. Coordinación óculo-manual y óculo-pédica.</b> .....	<b>21</b>
<b>4.6.3. Independencia en la vida diaria.</b> .....	<b>23</b>
<b>5. METODOLOGÍA O DISEÑO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	<b>24</b>
<b>5.1. Contextualización</b> .....	<b>24</b>
<b>5.2. Objetivos</b> .....	<b>27</b>
<b>5.3. Contenidos</b> .....	<b>28</b>
<b>5.4. Metodología</b> .....	<b>30</b>
<b>5.5. Temporalización</b> .....	<b>33</b>
<b>5.6. Evaluación</b> .....	<b>35</b>
<b>5.7. Sesiones</b> .....	<b>37</b>
<b>SESIÓN 1: LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS</b> .....	<b>37</b>
<b>SESIÓN 2: COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL Y ÓCULO-PÉDICA</b> .....	<b>41</b>
<b>SESIÓN 3: INDEPENDENCIA EN LA VIDA DIARIA</b> .....	<b>45</b>
<b>6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>48</b>

<b>7. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>49</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>51</b>
<b>9. ANEXOS</b> .....	<b>56</b>
<b>ANEXO I: Test de evaluación de habilidades motrices básicas</b> .....	<b>56</b>
<b>ANEXO II: Test de evaluación de coordinación óculo-manual y óculo-pédica</b> .....	<b>58</b>
<b>ANEXO III: Test de evaluación de independencia de la vida diaria</b> .....	<b>60</b>

## **ÍNDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 1. Cronograma de las sesiones del programa de intervención</b> .....	<b>35</b>
<b>Tabla 2. Sesión 1: Las habilidades motrices básicas</b> .....	<b>41</b>
<b>Tabla 3. Sesión 2: Coordinación óculo-manual y óculo-pédica</b> .....	<b>44</b>
<b>Tabla 4. Sesión 3: Independencia en la vida diaria</b> .....	<b>48</b>
<b>Tabla 5. Escala de observación sobre habilidades motrices básicas</b> .....	<b>58</b>
<b>Tabla 6. Escala de observación sobre coordinación óculo-manual y óculo-pédica</b> .....	<b>60</b>
<b>Tabla 7. Escala de observación sobre independencia en la vida diaria</b> .....	<b>62</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el área de Educación Física dentro de la Educación Especial, centrándose concretamente en las características y los beneficios que puede tener esta disciplina en todos los centros educativos, pero especialmente en los centros educativos de esta categoría.

Para ello, se ha reunido información sobre la Educación Física en general y las adaptaciones precisas de la misma en Educación Especial, derivando todos estos conocimientos en una propuesta de intervención en un centro con alumnos con discapacidad.

Generalmente, no es muy común ver propuestas didácticas de Educación Física con adaptaciones para las posibles discapacidades que se puedan presentar en un aula.

Además, los contenidos que se imparten en una clase ordinaria de esta asignatura son muy diferentes cuando se trabajan en estos centros de Educación Especial, centrándose mucho más en aspectos relacionados con la motricidad de los alumnos y con aquellos que les beneficien física y psicológicamente.

Por tanto, la finalidad de este proyecto es mostrar el papel que juega la Educación Física en alumnos de centros de Educación Especial, qué actividades se llevan a cabo, que caracterizan estas clases, en qué se diferencian de las sesiones de centros ordinarios y, sobre todo, los beneficios que puede aportar a este tipo de alumnado.

Con ello, comenzamos la redacción de este trabajo con la justificación sobre el tema elegido, seguido de los objetivos que perseguimos con el mismo.

Además, como una de las partes principales del trabajo, llevamos a cabo una fundamentación teórica de todos los contenidos a tratar, necesarios para la posterior puesta en práctica con los alumnos del centro donde se han llevado a cabo las prácticas.

Esta puesta en práctica o proyecto contará con diversas partes enfocadas en el desarrollo de las habilidades motrices básicas, la coordinación óculo-manual y óculo-pédica y la independencia en la vida diaria de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para finalizar este trabajo se presentan una serie de análisis y conclusiones donde se exponen todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso de elaboración del presente documento, así como de la puesta en práctica llevada a cabo, además de contrastar si se han podido cumplir o no los objetivos planteados en un principio.

### **\*CUESTIÓN PREVIA TERMINOLÓGICA\***

A lo largo del presente documento se utilizará el término “persona con discapacidad” y no “persona con diversidad funcional” u otros derivados.

Esto se debe, mayoritariamente, a la opinión de las propias personas con discapacidad cuyo afán se focaliza en lograr evitar adjetivizar sustantivos tales como “discapacitado”, ya que la discapacidad es una característica más de la persona, logrando con ello prevenir centrarnos en la propia discapacidad y percibir únicamente las limitaciones de la persona y no el resto de rasgos de su individualidad.

Según la ONU (2006), “persona con discapacidad” es la terminología más adecuada, poniendo en un primer lugar a la persona y en segundo término a la discapacidad, siendo una característica más que la define y no una limitación.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

¿Sobre qué contenidos nos gustaría profundizar e investigar para darles más visibilidad entre los profesionales y los diferentes sectores que conforman el sector educativo?

Con esta pregunta comenzó nuestra elección del tema a desarrollar en el presente TFG, teniendo, no obstante, muy claro desde un principio y desde que comenzamos el grado, su vinculación de alguna u otra manera con la educación especial.

Este siempre ha sido un campo que ha llamado mucho nuestra curiosidad y, más aún, al cursar algunas asignaturas que me han permitido conocer muchos más en profundidad el tema.

Además, al haber cursado la Mención de Educación Física y estar muy interesados por los beneficios que esta puede otorgar al alumnado, tanto físicos como actitudinales, decidimos integrar ambas terminologías y trabajar e investigar sobre la función de la educación física en los alumnos con discapacidad.

Conseguir que la Educación Física logre la formación integral de todos y cada uno de los alumnos, independientemente de las características y necesidades específicas de cada uno de ellos, es algo que debemos tener muy claro como docentes, elaborando propuestas inclusivas y adaptadas a cada una de las necesidades y haciendo que los alumnos aprovechen los numerosos beneficios que trae consigo esta área de aprendizaje.

A través de este trabajo buscamos eliminar la concepción de Educación Física como disciplina centrada en la formación atlética del alumno, logrando considerarla un área integradora para todo el alumnado, con numerosos fines educativos, lúdicos, sociales y personales, que hagan del estudiante una persona activa y que, gracias a ella, pueda mejorar las posibles barreras impuestas socialmente por el hecho de tener alguna discapacidad.

Lograr que la Educación Física sea una disciplina al servicio de la formación integral del alumno, y más aún de aquellos con necesidades educativas especiales, haciendo siempre y cuando sea necesario las adaptaciones que se consideren.

### **3. OBJETIVOS**

Para la elaboración de la propuesta de intervención de la que consta el presente Trabajo de Fin de Grado, nos hemos propuesto una serie de objetivos que queremos cumplir con su desarrollo.

#### **3.1. Objetivos académicos**

El Trabajo de Fin de Grado, tal y como se nos refiere en la guía didáctica del mismo, es la oportunidad de demostrar todos los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado, centrándonos en un tema específico de interés y pudiéndolo desarrollar orientándolo a las competencias asociadas a la titulación adquirida en específico, así como la puesta en práctica de todos estos aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo del Grado de Educación Primaria.

Por ello, entre los objetivos relacionados, tanto con la parte teórica del trabajo como de la puesta en práctica, podemos destacar los siguientes:

- Planificar de manera autosuficiente el análisis y el estudio de un tema elegido específicamente para el desarrollo del mismo.
- Seleccionar información relevante.
- Defender de manera adecuada los problemas que atañen el trabajo en cuestión.



- Impulsar la convivencia en el aula tanto dentro como fuera de ella, resolviendo problemas de disciplina y contribuyendo a la resolución pacífica de conflictos.
- Incentivar y valorar el esfuerzo, la disciplina y la constancia personal en los estudiantes.
- Contribuir con los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa y entorno social del alumnado.
- Reflexionar acerca de las prácticas de aula enfocadas en innovar y mejorar la labor docente, logrando la adquisición de hábitos y destrezas que favorezcan el aprendizaje autónomo y cooperativo entre los estudiantes.

### **3.2. Objetivos específicos del TFG**

En cuanto a los objetivos específicos de esta investigación, ¿qué pretendemos conseguir con este TFG?

Además y más allá de la motivación académica de la obtención del Grado, los principales objetivos que nos hemos propuesto con la realización de este trabajo son los siguientes:

- Proporcionar un marco teórico que justifique la importancia de la Educación Física en el desarrollo de la formación integral de los alumnos.
- Concienciar y demostrar la posibilidad y la importancia de la Educación Física adaptada para los alumnos con discapacidad.
- Ofrecer a los docentes –y a las familias- una propuesta de intervención sobre tres aspectos fundamentales para la formación integral del alumnado y especialmente del alumnado con discapacidad: el desarrollo de habilidades motrices básicas, la coordinación óculo-manual y óculo-pédica y el desarrollo de habilidades para el fomento de la independencia de la vida diaria.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Analizaremos en primer lugar y por separado, cada uno de los elementos fundamentales que conforman el presente trabajo: la educación física, su historia y sus utilidades; la educación especial: su historia e importancia; y la interrelación entre ambos conceptos, la virtualidad de la educación física en el ámbito de la educación especial, de cara a una óptima formación integral del alumnado.

#### **4.1. Concepto y breve recorrido histórico de la Educación Física.**

Según Buñuel (1997), la Educación Física es una ciencia que consiste en ayudar al individuo a intentar lograr el desarrollo de sus facultades de movimiento, así como el resto de sus facultades personales.

Otros autores como Cajigal (1968) nos afirma que la Educación Física es un proceso que ayuda a los individuos a desarrollar sus posibilidades personales de relación con la sociedad, atendiendo a sus capacidades físicas y expresivas.

Los primeros indicios de una actividad que puede considerarse precursora de la educación física, tal y como nos dice Rosa (1992), aparecen en la Prehistoria, donde los seres humanos se esforzaban diariamente por sobrevivir ejerciendo la caza y la pesca o incluso defendiéndose de posibles depredadores. Todo esto hacía que tuvieran que hacer actividad física natural como correr, trepar o saltar, surgiendo así el ejercicio físico.

Posteriormente, durante el periodo griego, se consideraba que existía una armonía entre el cuerpo y el espíritu y, autores como Kirchner(1972), decían que esto implicaba un desarrollo armónico en los aspectos físicos, espirituales y mentales de los seres humanos.

Más adelante, según Rosa (1992), los romanos imitaron de los griegos la idea de educación física y crearon, también, sus propios gimnasios, sus pelotas y sus juegos, pero sin dar esa sensación idealista y estética a los juegos como se hacía en el período griego.

En el Renacimiento, tal y como nos cuenta Rodríguez (1942), se empezó a considerar la educación física como una parte fundamental de la educación y se comenzaron a incluir diferentes programas de actividades en la práctica física de los alumnos, tales como ejercicios de equitación o juegos con pelotas.

Es justo después cuando surgen, desde 1800, las escuelas o las zonas en las que se enmarcaban las diferentes maneras de entender o los ejercicios físicos (Rosa, 1992), resumiéndose de la siguiente manera:

- La primera de ellas, enfocada en Alemania y en la idea de combinar la gimnasia con la pedagogía, logrando con ello la educación integral de los alumnos.
- La segunda, presente en los países nórdicos, busca, tal y como nos cuentan González, Madrera & Salguero (2004), un modelo de salud corporal a través de la

gimnasia, suprimiendo ese concepto de competición desterrado por la ayuda de parte de los integrantes más destacados en las aulas.

- Y, finalmente, la tercera de ellas, presente en Francia y protagonista de muchas críticas debido a su carácter militar y sus acrobacias arriesgadas.

Según Cagigal (1984), la educación física podría considerarse como una ciencia que ayuda a los individuos a fomentar sus diferentes facultades para el diálogo, haciendo especial hincapié en su naturaleza y facultades físicas, siendo, además, un aspecto de la educación general del individuo que se centra en su constitución física, su agilidad, su resistencia o sus movimientos.

No obstante, y tal y como nos dice Sánchez (2006), la educación física no tiene permanencia histórica y, relacionándose con la educación, no tiene indicios más allá del siglo XVIII, conociendo aun así todas las culturas unas prácticas corporales propias.

#### **4.2. La Educación Física en la actualidad y el papel de esta disciplina en la normativa actual: la influencia de la LOMLOE.**

Tal y como se nos refiere en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la Educación Física en la etapa de Educación Primaria prepara al alumnado para hacer frente a una serie de retos para conseguir un estilo de vida activo y conocer su propia corporalidad, haciendo que el alumnado adquiera una óptima competencia motriz y se facilite con todo ello su desarrollo integral. De ahí la importancia de esta área de aprendizaje.

Se recomienda, además, por la indispensable influencia que tiene el movimiento en el aprendizaje, que se desarrollen diferentes situaciones de aprendizaje que integren el movimiento como recurso, integrando procesos destinados a la adquisición de competencias.

Por otro lado, también se tienen en cuenta otros procesos comunicativos, como el desarrollo de las relaciones interpersonales y la autoestima, estableciéndose en función de la interrelación entre docente y alumnado y el contexto específico, teniendo claro por qué y para qué se llevan a cabo.

Además, se marca una serie de objetivos a los que hacer frente, tales como:

- Reconocer, por parte del alumnado, las diferentes manifestaciones de la motricidad como parte fundamental del patrimonio cultural, expresivo y artístico.
- Aprender a manejar las diferentes emociones y habilidades sociales en diferentes entornos de práctica motriz.
- Desarrollar actitudes comprometidas con el medio ambiente y la sostenibilidad.

Actualmente la Educación Física se considera un área fundamental a desarrollar en el sistema educativo actual con el fin de que los alumnos puedan lograr una educación integral, en contraposición a lo que implantaba la Ley General de Educación en 1970 (LGE), sin incluir la Educación Física como área curricular (Flórez, 2015).

Tal y como nos dice Fernández (2009), gracias a la Educación Física, los niños pueden desarrollar su creatividad, siendo más espontáneos y pudiendo conocerse a sí mismos y al resto de compañeros, valorándose y respetándose los unos a los otros.

No obstante, sí es cierto que en muchas ocasiones la mayoría de las instituciones educativas, o incluso muchos docentes, no son conscientes de la importancia que representa esta asignatura para la educación básica primaria y los beneficios que contribuyen a la formación integral del alumnado, considerando también como proceso pedagógico y de socialización entre el alumnado, haciendo que, tal y como afirma Kirk (1990, p.59), “para muchos padres, alumnos y profesores ocupe un estatus educativo bajo”.

También es cierto que cada vez más se quiere pasar de una Educación Física centrada en la creación de cuerpos atléticos y estéticos, a lograr una Educación Física, tal y como señala Vizuet (1999) que persiga la necesidad de dar una mayor relevancia a contenidos relacionados con la salud y la calidad de vida desde una formación en valores.

La finalidad de la Educación Física en la LOMCE, tal y como nos señala Flórez (2015), es desarrollar la competencia motriz, entendiéndose como la incorporación de conocimientos y sentimientos que estén relacionados con la conducta motriz.

Este término de “conducta motriz”, fue introducido por Parlebas (2001), definiendo la Educación Física como la pedagogía de las conductas motrices, clasificando las diversas situaciones motrices según la indecisión que generaban en el sujeto en relación con el medio físico y con todas las relaciones que se producían con los demás.

Actualmente, la Educación Física se enfrenta a una serie de retos con respecto a la educación del siglo XXI a la que estamos haciendo frente y, tal y como no señalan Arribas, Brunicardi & Aguado (2016), estos retos pueden resumirse en: plantearse qué es lo que buscamos que aprenda el alumnado en Educación Física, qué beneficios puede aportar a la educación integral de las personas e intentar lograr la profesionalidad que se viene demandando en esta área desde hace años.

Kirk (2008) considera que los alumnos se enfrentan continuamente ante varios desafíos, que atañen a la transferencia de todo lo aprendido a la vida diaria y a la posible función de transformación social que lleva a cabo la escuela de este siglo.

Con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se han llevado a cabo una serie de modificaciones en la educación, así como en los contenidos de Educación Física.

Tal y como nos dice Díaz (2022), el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, establece un horario mínimo de dos horas para llevar a cabo el área de Educación Física, pudiéndose aumentar en las comunidades autónomas que lo consideren necesario.

Este aumento de horas puede ser debido, tal y como nos señalan autores como Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Fernández-Fernández, et al (2021), a la necesidad de generar experiencias positivas relacionadas con la actividad física del alumnado intentando controlar problemas como el sobrepeso y el sedentarismo y, por otro lado, beneficiándose de aspectos como la motivación, las relaciones interpersonales o el auto-concepto físico.

Todo ello, tal y como señala Díaz (2022), se debe enfocar en plantear situaciones de aprendizaje que logren el desarrollo integral del alumnado en el área de Educación Física, mediante el desarrollo de las competencias clave, la autonomía personal y el descubrimiento del mundo que nos rodea, siendo necesaria, además, la educación emocional.

Los cambios no son sencillos ni rápidos, sino que requieren un trabajo constante. Sin embargo, por primera vez con la entrada en vigor de la LOMLOE, según nos explican Pérez-Pueyo, Alcalá, Berrocal, et al (2022), se manifiesta a nivel curricular una conexión y continuidad entre las diferentes etapas, haciendo que los elementos curriculares evolucionen secuencialmente a lo largo de los ciclos y cursos, abordando todos los contenidos de manera

cíclica y progresiva y haciendo que se favorezca con todo ello la autonomía del alumnado de Educación Física.

Este cambio legislativo puede hacer que se produzca una nueva oportunidad para que la motricidad y los beneficios que trae consigo, se pueda extender a otras materias, entendiendo el movimiento como un elemento imprescindible para el desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes, lográndose todo ello con un trabajo conjunto del profesorado por medio de competencias y empleando las metodologías y estrategias evaluativas más adecuadas (Pérez-Pueyo, Alcalá, Berrocal, et al , 2022).

#### **4.3. Beneficios de la Educación Física y su contribución al desarrollo de las competencias clave.**

La educación física y el ejercicio físico traen consigo numerosos beneficios, tanto desde un punto de vista saludable como desde la mejora del conocimiento de nuestro propio cuerpo.

Tal y como nos dice Sánchez (2011), en la educación física, además de los beneficios motores que trae consigo esta práctica, hay muchos otros que han de conocerse y, sobre todo, fomentar en el ámbito escolar consiguiendo con ello el desarrollo y la formación integral del alumnado.

A nivel físico, la educación física logra estimular las articulaciones y el tejido muscular, aumenta la eficacia de la musculatura respiratoria así como las capacidades vitales del ser humano, fortalece los tejidos del corazón y mejora la coordinación neuromuscular, entre otros muchos aspectos.

Por otro lado, a nivel psicológico, mejora la ansiedad y el estrés, haciendo que los estados de irritabilidad sean mucho menores, así como la agresividad o la excitabilidad, mejorando con todo ello la autoestima y la autonomía del alumnado.

Además, autores como Rodríguez-Torres y Páez-Granja (2018), hacen hincapié en la prevención del sobrepeso y la obesidad gracias a la práctica de actividad física, así como mediante su uso se pueden reducir numerosos factores de riesgo relacionados con diversas enfermedades cardiovasculares.

Todo este conocimiento sobre los beneficios que conlleva la actividad física en la salud física y emocional de los estudiantes, ha de ser objeto de enseñanza y aprendizaje en las aulas, garantizando un bienestar tanto físico como intelectual (Rodríguez, Guerrero & Arias, 2020).

Es por ello que el profesorado, sobre todo de Educación Física (pero no el único) ha de jugar un papel fundamental en la promoción de esta actividad física y que los estudiantes logren transferir a su vida cotidiana, de acuerdo a lo que nos dicen López, Manrique & Barba (2005), todo lo aprendido y que esos conocimientos aporten mejoras a la calidad de vida de toda la sociedad.

La educación física al centrarse en la cultura corporal y en el desarrollo de la motricidad de los alumnos, además de priorizar contenidos actitudinales, es una materia excepcional para lograr la adquisición de las competencias clave (Lleixà, 2007).

Según este autor, la competencia social y ciudadana es una de las competencias más beneficiada por esta área, al ofrecer diversas situaciones educativas donde el alumnado tiene que relacionarse entre sí de manera directa, favoreciendo la cooperación y la resolución de conflictos. Además, se superan estereotipos sociales y culturales con muchas de las actividades que se realizan.

También se favorece el desarrollo de la competencia cultural y artística, mediante el desarrollo de las diferentes capacidades perceptivo-motrices, haciendo que el alumnado sea partícipe de las manifestaciones culturales de la actividad física (deporte, juegos tradicionales, danza...).

Gracias al uso de la actividad motriz como medio para el desarrollo del aprendizaje, la interacción entre al alumnado y los contenidos de enseñanza es mucho más completa y se incrementa la posibilidad de que los alumnos se impliquen activamente, estableciéndose una mayor conexión entre todo el profesorado al trabajarse interdisciplinariamente, es decir, al trabajar contenidos de otras materias a través del área de educación física (Giménez, López y Sierra, 2009).

Algunos autores como Zamorano (2011), resaltan la importancia de trabajar con un enfoque a través de las competencias básicas, suponiendo un paso hacia adelante al cobrar importancia estas competencias y dejarse de programar en función de las diferentes áreas para empezar a planificar en torno a las distintas competencias básicas, de tal modo que diferentes áreas contribuirán al desarrollo de una o varias competencias, trabajándose en todo momento de manera interdisciplinar.

La Educación Física colabora directamente con la adquisición de estas competencias favoreciendo diferentes aspectos como bien pueden ser la toma de decisiones en los escenarios de juego, los registros de resultados o incluso, posibilita el uso de recursos tecnológicos (Figueras, 2016).

El área de Educación Física contribuye, tal y como nos dice Zamorano (2011), al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico por medio de la interacción del propio cuerpo y la mejora de sus posibilidades motrices, siendo esto un punto fundamental para que los alumnos adquieran hábitos saludables y mejoren su condición física para el resto de su vida.

Este enfoque interdisciplinar es, para autores como Quintana (1998), una experiencia de aprendizaje que combina destrezas y preguntas de diversas disciplinas para abordar un tema principal y trabajarlo de manera conjunta.

Las competencias básicas siguen una serie de intenciones que deben conseguirse junto con los objetivos y contenidos precisos, siendo pues todo ello motivo de inquietud de todas las asignaturas y todos los docentes, mostrándose además la Educación Física como aquella área capaz de contribuir al logro de estas competencias (Figueras, 2016).

Esta enseñanza de la educación física a través de las competencias básicas requiere, no obstante, tiempo para planificar y pensar, teniendo los docentes que saber qué contenidos abordar para trabajar de manera interdisciplinar y dando pie, los centros, a organizar los horarios de los docentes de tal manera que se propicie esta planificación y revisión periódica para favorecer el trabajo grupal innovador (Giménez, López-Téllez & Sierra, 2009).

Además, según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, “las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, adecuadas a la etapa de Educación Primaria, junto con los objetivos generales de la etapa, han concretado el marco de actuación para definir las competencias específicas de área”.



Entre todas las competencias referidas en el Decreto para esta área, destacan el hecho de aprobar un estilo de vida saludable incorporando hábitos de actividad física que contribuyan al bienestar, estando esta competencia presente en los retos del siglo XXI, así como el hecho de adaptar elementos propios del esquema corporal, implicando la toma de decisiones o la secuenciación de acciones, entre otras muchas otras competencias desarrolladas en esta área de aprendizaje.

#### **4.4. La Educación ¿Especial? A vueltas con la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.**

La Educación Especial es un tema de total actualidad y muy polémico.

Tal y como nos dice Manzano (1994), la Educación Especial surge como una educación encaminada a aquellos niños y/o alumnos que por diversas incapacidades no eran capaces de seguir con la educación ordinaria.

No obstante, es un término que a día de hoy se sigue debatiendo, definiéndose y entendiéndose de diferente manera según las diferentes épocas y los diferentes países.

Debesse (1996) definió el término Pedagogía Curativa para referirse a lo que conocemos actualmente como Educación Especial, como “el estudio de la educación y de los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo psíquico y físico se halla en situación de desventaja debido a factores de naturaleza individual y social”.

Por otro lado, autores como Zavalloni (1973), consideraban que la Pedagogía Especial era una ciencia que explicaba las dificultades psíquicas o problemas que se producían en el desarrollo biológico y psicosocial del niño, todo ello visto desde un enfoque educativo.

Bonboir (1971), utilizaba el término de Pedagogía Correctiva para referirse a todo aquello que podía entender el alumno según su nivel de madurez y su grado de desarrollo.

Estas terminologías, entre otras muchas, han ido evolucionando a lo largo de las diferentes épocas hasta encontrarnos con lo que conocemos en la actualidad como Educación Especial, haciendo no solo hincapié en aquellos alumnos con deficiencias, sino también a aquellos que tienen capacidades superiores (niños superdotados) a lo que se considera como normativo en la sociedad en la que nos encontramos (Manzano, 1994).

La discapacidad intelectual está compuesta por ciertas restricciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, apareciendo normalmente esta discapacidad antes de los dieciocho años (Schalock et al, 2010).

Existen numerosos sistemas de clasificación de diagnóstico de las personas con discapacidad y que traen consigo numerosos beneficios que reflejan autores como Navas, Verdugo y Gómez (2008) y que son los siguientes: “1) El conocimiento de la categoría diagnóstica para poder ayudar a los padres a buscar de una manera más eficaz diversos recursos o ayudas económicas, así como el contacto con diferentes organizaciones especializadas; 2) Se favorece un diagnóstico precoz que permite la estimulación del desarrollo cognitivo y la mejora del proceso de aceptación de los padres, así como su respuesta al desarrollo del niño; 3) La comprensión del ritmo de progreso de la discapacidad para poder establecer expectativas apropiadas; 4) Se favorece un mayor conocimiento sobre la discapacidad, sobre todo en aquellos casos donde no es tan reconocible por ausencia de rasgos físicos notorios; 5) Se identifican variables a evaluar para la intervención; 6) Se planifican la intervención de los diferentes servicios; 7) Se favorece el desarrollo teórico” (p. 146).

Autores como Verdugo y Schalock (2013), insisten en que si hablamos de discapacidad e inclusión es para resaltar que existen numerosas personas con limitaciones que producen barreras para disfrutar de una vida plena, o de cualquier otro proyecto personal con las mismas condiciones y posibilidades que cualquier otra persona.

Según Warnock (1987) una escuela especial es, en ciertas ocasiones, la mejor alternativa para educar a ciertos niños, sobre todo aquellos con deficiencias graves o complejas que requieren instalaciones especiales o un conocimiento específico y docentes especializados, así como aquellos que presenten trastornos emocionales o de comportamientos graves o aquellos que, aunque tengan menor gravedad que el resto, tengan deficiencias múltiples que no les permitan progresar en una escuela ordinaria.

El alumnado con NEE (Necesidades Educativas Especiales) tiene diferentes tipos de escolarización, atendiendo a las necesidades que se hayan de cubrir en cada caso.

El Tribunal Supremo dictó una sentencia enfocada en las posibilidades y el derecho de los alumnos con discapacidad a poder elegir el centro de educación ordinaria que más se adaptara a sus necesidades, haciéndose esta elección, en función de las necesidades educativas

especiales del menor y no en base a otros criterios como bien pueden ser la proximidad al centro o la situación económica familiar.

Todo esto intenta hacer entender que dentro de los centros ordinarios se debería atender de forma específica e individualizada a las necesidades del alumno.

Como nos dice Macías (2010), después de realizar la evaluación psicopedagógica de un alumno con necesidades educativas especiales, se ha de poner en marca el dictamen de escolarización a cumplimentar por el equipo de orientación del centro, solicitando la colaboración del profesorado y la familia del alumno.

No obstante, la escolarización de estos alumnos está sujeta a un proceso de seguimiento constante, que se irá revisando periódicamente para tomar las decisiones de escolarización adecuadas, contando prácticamente con las siguientes:

- Integración total en el aula ordinaria.
- Aula ordinaria con apoyos variables.
- Aula de Educación Especial en centro ordinario.
- Centro Específico de Educación Especial.

Tal y como se nos recuerda en el Artículo 17 del Decreto:

- La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se seguirá por medio de los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.
- La identificación y la valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizarán lo más tempranamente posible por profesionales especialistas y en los términos que determinen las administraciones educativas. En este proceso serán preceptivamente oídos e informados los padres, madres, tutores o tutoras legales del alumnado. Las administraciones educativas regularán los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo.

La educación inclusiva es algo que ha supuesto una esperanza para la escolarización de los alumnos pero, por el contrario, ha sido también muy criticada.

Por esta educación inclusiva se entiende, tal y como nos dicen autores como Arnáiz (1997), una práctica educativa con el fin de mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en aulas ordinarias para todos los estudiantes, pero tal y como hemos comentado anteriormente, esto no es posible en todas las ocasiones.

La Educación Especial, tal y como nos explica Florian (2013), se enfrenta actualmente a los planteamientos de la ya comentada educación inclusiva, logrando que los modelos tradicionales que se basan en las necesidades educativas especiales se enfrenten a debate ante la posible segregación y discriminación que conllevan ante los escolares.

A pesar de estar muchos entendidos en contra de esta educación especial, asegurando la exclusión y la segregación que provoca en sus escolares con respecto a los alumnos de educación ordinaria, se necesita de una reestructuración radical de la escolarización para que esto sea diferente (Florian, 2013).

Hastings y Oakford (2003) identificaron tres factores que afectan directamente a las actitudes del profesorado en cuando a: 1) la naturaleza de las necesidades del alumnado (tipo de discapacidad y nivel de afectación); 2) el profesor (experiencia en este ámbito); y 3) el contexto (principalmente la edad de los escolares).

En este aspecto, autores como Flórez et al (2009), aconsejan huir de las opiniones radicales tanto de una total inclusión como de la imposibilidad de la misma, buscando opciones algo más flexibles, ya que cada alumno con discapacidad requieren distintos enfoques de integración.

#### **4.5. La Educación Física adaptada a la Educación Especial: beneficios.**

Tal y como nos dicen Cortés y Marín (2010), la Educación Física es un medio idóneo para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, ya que, a través de esta área se pueden llevar a cabo una integración de estos alumnos en las sesiones a la vez que el resto de alumnos se solidarizan con ellos poniéndose en su misma situación.

Además, es cada vez más común encontrar en los centros ordinarios alumnos con necesidades educativas especiales, y es por ello por lo que estos centros han de estar preparados para

enfrentarse a estas situaciones para poder llevar a cabo sesiones adaptadas lo mejor posible a las necesidades de este alumnado.

En la escuela, según lo que nos dice Cumellas (2000), es donde los alumnos comienzan a ser partícipes y conscientes de sus limitaciones y capacidades a la hora de conocerse mejor a sí mismos.

Es por ello que, además, la figura del docente juega un papel fundamental en este aspecto, siendo el objetivo del mismo, como dice Parlebas (2008), desarrollar la inteligencia motriz y las capacidades emocionales del alumnado mediante la intervención del cuerpo y entrando en contacto con el resto de compañeros.

La Educación Física, tal y como ya hemos comentado, es una de las áreas que benefician el desarrollo integral de los alumnos, llevándose a cabo actividades colectivas y mejorando la relación entre los alumnos y el docente.

Por ello, esta Educación Física ha de poder ser practicada por todos y evitar, tal y como nos comenta Petrus (1998), que “la diversidad derivada de la “discapacidad” de los alumnos, sea del tipo que sea, llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar la actividad física y practicar deporte”.

Y esto debería ser el fin de estas clases, ya que, si hemos logrado que los alumnos con discapacidad estén integrados en los centros ordinarios conviviendo con normalidad con el resto de sus compañeros, no tendría ningún sentido que el deporte escolar sea un momento de discriminación.

Para llevar a cabo estas intervenciones hay que tener en cuenta, tal y como nos explica Fougeyrollas (2003), ciertos aspectos básicos, como bien pueden ser: la persona como individuo y las características que lo definen, el contexto social donde se va a llevar a cabo la intervención, el proceso de aparición de la discapacidad, y los recursos con los que contamos para llevar a cabo una intervención idónea.

No obstante y, por desgracia, sigue estando muy presente en la sociedad actual la idea de que cuando nos referimos a una persona con discapacidad, le imponemos una etiqueta, estereotipándola y considerándola una persona enferma que no puede hacer nada ni llevar un estilo de vida como el resto de seres humanos (Tierra & Castillo, 2009).

Cuando nos encontramos en nuestras aulas alumnos con diferentes discapacidades, debemos conocer cómo son cada una de ellas y qué adaptaciones podemos llevar a cabo, sin considerar esta discapacidad una enfermedad, sino más bien una característica más de esa persona.

Por ello, tal y como asegura Garel (2007), poco a poco se va logrando unas prácticas y actividades físicas más accesibles para que los alumnos con discapacidad puedan beneficiarse de la misma forma que el resto de compañeros y desarrollen sus capacidades motrices, además de todas y cada una de sus potencialidades.

Para lograr esto es necesario llevar a cabo actividades específicas y adaptadas para el alumnado con discapacidad dentro de una educación general (Tierra y Castillo, 2009), haciendo que se favorezca el desarrollo motor de los escolares, considerándose desde hace años el desarrollo de la competencia motriz como uno de los principales objetivos de la educación física (Ruiz, 1995).

El problema principal de intentar lograr una educación física inclusiva es el hecho de poder hacer que los alumnos con discapacidad participen realmente en estas prácticas y, tal y como señala Ríos (2001), no asuman únicamente roles pasivos o que únicamente hagan acto de presencia, sin cumplir realmente con los objetivos de esta educación física adaptada.

Por esto, es necesario que los docentes seamos realistas y seamos capaces de proponer y elaborar propuestas y actividades que sean realmente adecuadas a las necesidades que requiere este tipo de alumnado y las posibilidades que tienen cada uno de estos escolares (Toro y Zarco, 1995).

Además, el resto de alumnado debe estar concienciado de esta situación y ser capaz de integrar estas discapacidades en el aula, valorando a sus compañeros y sabiendo que tienen el mismo derecho a llevar a cabo cada una de las actividades, aportando numerosos valores tales como la superación, la confianza, el esfuerzo, o la paciencia.

#### **4.6. Tres aspectos utilizados para la formación integral del alumnado con discapacidad: las habilidades motrices básicas, la coordinación y la independencia en la vida diaria:**

Estos tres aspectos son fundamentales para poder garantizar en los individuos, sobre todo aquellos que padecen alguna discapacidad, una formación integral y lograr la adquisición de

una serie de aspectos ya actitudes fundamentales para una mejora de su calidad de vida, tanto presente como futura.

Es por ello que hemos decidido escoger estos tres ítems en los que basar nuestra propuesta de intervención.

#### **4.6.1. Habilidades motrices básicas.**

Las habilidades motrices básicas, la coordinación y la independencia en la vida diaria, son tres ítems con los que se puede desarrollar y conseguir la formación integral de los alumnos con discapacidad.

Las habilidades motrices básicas son, según Prieto (2010), una serie de movimientos y acciones motrices que se dan a lo largo de la evolución humana de los patrones motrices a través de la genética.

Autores como Trigueros y Rivera (1991) defienden que las habilidades motrices básicas son “pautas motrices o movimientos fundamentales, que no tienen en cuenta la precisión, ni la eficiencia”.

Estas habilidades se caracterizan por ser comunes a todos los individuos, fundamentales para el desarrollo motrices y la base para los aprendizajes motores posteriores (Prieto, 2010).

En cuanto a la clasificación de estas habilidades, surgen diferentes tipos según diversos autores, la mayoría de ellas muy parecidas. Autores como Sánchez (1984), siguiendo las clasificaciones anteriores de Godfrey y Kephard (1969), reúne las habilidades básicas en dos maneras:

- Habilidades locomotrices: movimientos que están constituidos por el uso del propio cuerpo para realizar los ejercicios (saltos, desplazamientos, giros).
- Habilidades manipulativas: movimientos centrados en el uso de diferentes objetos (lanzamientos y recepciones).

Dentro de estas clasificaciones, hay autores que realizan subdivisiones, como Serra (1991) que clasifica los desplazamientos en:

Activos: aquellos que se destinan a los cambios de cuerpo en el espacio, siendo los responsables de la posición en el espacio y dividiéndose a su vez en:

- Eficaces, con un gran interés en la Educación Física y caracterizándose por ser los que se desarrollan a través de cualquier tipo de tarea motriz.
- Menos eficaces, en los que los alumnos son menos aptos para realizar otra tarea motriz a la vez o justo después.
- Pasivos, donde los alumnos no son los responsables de los desplazamientos o de las condiciones que se dan en los mismos.

Entre los desplazamientos activos eficaces, además, se pueden destacar la marcha y la carrera y, autores como Sánchez (1984) afirman que el salto es el tercer desplazamiento más eficaz pero no considerándose más que una habilidad más.

La marcha, en cambio, tiene más importancia en este sentido y, autores como Rigal (1987), reiteran en la importancia de la misma respecto a la autonomía de los desplazamientos en los alumnos.

La carrera, por su parte, se genera como esa aceleración de la marcha según Villar (1985) y exige mayores requerimientos de tipo motriz.

Por otro lado, en los desplazamientos menos eficaces se incluyen la cuadrupedia, las reptaciones, los desplazamientos acuáticos y las trepas, tal y como nos afirma Serra (1991), considerándose desplazamientos menos habituales.

Las cuadrupedias, aquellos desplazamientos donde hay más de dos puntos de apoyo, se llevan a cabo en el plano horizontal y siendo algo más limitadas las actividades a realizar (Serra, 1991).

Las reptaciones tiene algo menos de posibilidades de desplazamiento (López, 1992), existiendo el contacto del cuerpo directo (el tronco) con el suelo o superficie horizontal.

Las trepas, por su parte, no tienen contacto con el plano horizontal y los alumnos, al realizarlas, van cambiando la altura de su centro de gravedad (Serra, 1991).



En cuanto a los desplazamientos en medios acuáticos, Serra (1991) los consideraba como aquellos desplazamientos que utilizaban el cuerpo como único medio de desplazamiento por el agua.

Por último, los desplazamientos pasivos se pueden clasificar en transportes, arrastres y deslizamientos, según autores como Seirul.1 (1986).

Los transportes no ocasionan por sí mismos desplazamientos, sino que se enmarcan en esas condiciones en las que los alumnos se aferran a los desplazamientos producidos por otros medios (Serra, 1991).

Los deslizamientos son aquellos en los que los alumnos se deslizan o se desplazan por diferentes tipos de superficies, tanto planas como inclinadas (Serra, 1991).

Además de todos estos desplazamientos, los saltos son habilidades motrices básicas que confieren al alumnado valores psicológicos como la confianza o el valor y que, al ser más complejos, necesitan mayores niveles de impulso o coordinación (Wickstrom, 1990).

Los giros son habilidades complicadas de incluir en los patrones motrices básicos (Prieto, 2010) pero de gran utilidad para orientar a los alumnos en su espacio próximo y desarrollar su equilibrio dinámico.

Los lanzamientos, ya sea agarrar, lanzar o saltar cualquier objeto, son de suma importancia para el desarrollo de la motricidad, sobre todo de la motricidad infantil (Cratty, 1982), considerándose habilidades basadas en “movimientos que implique arrojar un objeto al espacio con uno o ambos brazos” (Wickstrom, 1990).

Las recepciones son definidas por Clenaghan y Gallahue (1985) como el hecho de tener que detener el impulso de un objeto que ha sido lanzado o arrojado con las manos o los brazos. Muchos autores como Conde y Viciano (1997) consideran, además, que estas recepciones tienen diferentes fases, diferenciando algunas como la anticipación, el contacto, la amortiguación y la adaptación y preparación.

Las habilidades motrices y el movimiento que estas conllevan es, según Compañ y Pages (2020), de vital importancia en la vida diaria de los alumnos y ayudan a dar respuesta a las necesidades internas que se produzcan para poder desenvolverse y relacionarse eficazmente con el entorno.

Estas habilidades, sobre todo en edades tempranas, son totalmente necesarias y de vital importancia para fortalecer la motricidad fina y gruesa, la memoria, la audición, o la capacidad de atención, favoreciendo con todo ello al entorno donde se desenvuelve el niño (Ayure, 2021).

Buitrón y Urra (2019) defienden la importancia de la estimulación sonora para evidenciar un aprendizaje sensorio-motriz que se refleje en la maduración biológica de los niños.

Además, estas habilidades normalmente se consiguen aprender a través de instrucciones de secuencias motoras, dependiendo el aprendizaje de los procesos cognitivos y motores que se lleven a cabo (Popp et al, 2021).

Por otro lado, el desarrollo de estas habilidades motrices se ve intensificado cuando los niños están altamente motivados, participando con una mayor intensidad y, con ello, aumentando el desarrollo de nuevas habilidades (Bruijin et al, 2021).

En relación al desarrollo psicológico, los diferentes estudios sobre el desarrollo humano muestran la importancia que juega la motricidad en la construcción de la personalidad de los niños (Gil et al, 2008).

Piaget (1936) sostiene la importancia de la actividad corporal ya que, gracias a ella, los niños aprenden, piensan y afrontan los problemas que se les plantean.

“Muchas veces se aspira a la motricidad por sí misma, cuando existen mecanismos sutiles que deben hacer surgir un mundo interior –que el niño desconoce– mediante pautas no solo concretas, sino perfectamente sistematizadas aunque no por eso rígidas.” (Gil et al, 2008)

Por ello, desde el principio y desde el planteamiento y la planificación de las sesiones que se lleven a cabo con escolares, se han de llevar a cabo de tal modo que los alumnos desarrollen conjuntamente todos y cada uno de los aspectos de su personalidad.

#### **4.6.2. Coordinación óculo-manual y óculo-pédica.**

Autores como Aguirre (1994) definen la coordinación como “el control nervioso de las contracciones musculares en la realización de los actos motores, también como la acción de los músculos productores de movimientos en el movimiento preciso y la velocidad adecuada”.

La coordinación óculo-manual, tal y como nos dice Granillo (2013), es un proceso madurativo en el que el alumno utiliza el brazo para llevar a cabo cualquier destreza manual, dando paso poco a poco mediante la estimulación y la maduración, a la independización segmentaria que se necesita para desarrollar futuros aprendizajes.

Esta coordinación óculo-manual es necesaria para que los niños desde bien pequeños puedan desarrollar diferentes destrezas que se presentan en su vida diaria, proporcionando una serie de beneficios que se adquieren a la vez que las diferentes habilidades perceptivo-motrices, tales como:

- La precisión de los dedos.
- El control de la postura.
- La adecuación de la mirada a los movimientos de la mano.
- Etc.

Es muy importante llevar a cabo ejercicios y actividades que desarrollen estas destrezas y que impliquen atención y memoria visual (Granillo, 2013).

Ortega (2007) afirma que “algunas de estas actividades son lanzar y recibir pelotas u objetos en movimiento, mediante la utilización de los miembros superiores del cuerpo”.

La coordinación óculo-pédica se refiere, según Carchipulla (2021), a aquellos movimientos que se realizan con la coordinación visual con el pie, el elemento motriz de gran utilidad para diferentes deportes.

Este tipo de coordinación se compone de dos tipos de dominios: el dominio corporal estático y el dominio corporal dinámico.

El dominio corporal estático es definido por autores como Rigal (2006) como “todas las actividades motrices que llevan al niño a interiorizar el esquema corporal, integrando la respiración y la relajación que ayudan al niño a profundizar toda la globalidad de su propio ser”.

Este mismo autor señala, por otro lado, que el dominio corporal dinámico es “aquella capacidad de dominar las diferentes partes del cuerpo, lo cual no solo permite un movimiento

de desplazamiento sino también una sincronización de movimiento superando dificultades de objetos en el espacio”.

Tanto la coordinación óculo-manual como la coordinación óculo-pédica, son elementos fundamentales a desarrollar en la formación integral del alumnado con discapacidad, no solo para desarrollar con éxito su motricidad en relación a la actividad física, sino también para mejorar su calidad de vida en relación a la realización de actividades simples de la vida diaria como abrocharse un botón o levantar la pierna al subir las escaleras, consiguiendo con todo ello una autonomía e independencia fundamental.

#### **4.6.3. Independencia en la vida diaria.**

La vida cotidiana de las personas, según autores como Heller (1992), muestra todos y cada uno de los aspectos de la individualidad y personalidad que conforman a los individuos y hace que se produzca una relación directa entre las personas y los aspectos de su contexto social (Salles y Matsukura, 2013).

Según Cruz (2012), cuando una persona sufre ciertas limitaciones debidas a la discapacidad que presenta, este ámbito de independencia, así como las posibilidades de participación social, se ven afectados enormemente.

“Las personas con discapacidades adquiridas pueden experimentar cambios en la convivencia social, reduciendo además su participación asociada a la calidad y cantidad de las relaciones” (da Cruz et al, 2016).

El rol de la familia resulta imprescindible para la adquisición de habilidades para la vida, así como el papel que juegan los centros educativos (Rodríguez & Guerrero, 2012).

Tal y como nos dicen Rodríguez y Guerrero (2012), desde hace bastantes años se ha visto al profesor de educación especial como el único impulsor de la adquisición de todas estas habilidades, jugando, no obstante, un papel fundamental el hogar en cuanto a la significación del desarrollo de estos aspectos contando siempre con el apoyo de los profesionales que favorezcan el logro de los objetivos específicos marcados.

Es fundamental llevar a cabo y trabajar cada día diversas actividades cotidianas con los alumnos para, de esta manera, fomentar esa independencia en su vida y que puedan llegar a

ser personas total o parcialmente independientes que puedan llegar a tomar sus propias decisiones y enfrentarse a los numerosos retos de la sociedad.

## **5. METODOLOGÍA O DISEÑO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS, COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL Y ÓCULO-PÉDICA Y FOMENTO DE LA INDEPENDENCIA DE LA VIDA DIARIA CON ALUMNOS CON ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

La parte aplicada de este trabajo de investigación lo constituye una propuesta de intervención para el correcto desarrollo de las habilidades motrices básicas, la coordinación óculo-manual y óculo-pédica, y la independencia de la vida diaria en alumnos de un centro de Educación Especial.

Tal y como se comentaba en la introducción del presente documento, las habilidades motrices básicas son etapas de ejecución de una serie de movimientos presentes en la vida cotidiana de las personas tales como pueden ser: caminar, correr, escalar, cuadrupedia, lanzar, capturar, trepar.

Por otro lado, las coordinaciones óculo-manual y óculo-pédica son aquellos movimiento donde coordinamos lo percibido por la vista y las acciones ejecutadas por las manos o los pies.

Por último, la independencia en la vida diaria está relacionada con la funcionalidad de los alumnos para llevar a cabo actividades concretas desarrolladas en el día a día.

Con la propuesta de intervención que se va a plantear a continuación hemos pretendido conseguir una mejoría notable en los alumnos de Transición a la Vida Adulta de un centro de Educación Especial de la Comunidad de Madrid a través de una serie de actividades que trabajan estos tres aspectos señalados anteriormente.

#### **5.1. Contextualización**

En esta propuesta de intervención nos centraremos en las diferentes actividades que se pueden llevar a cabo con alumnos con necesidades educativas especiales para desarrollar sus

habilidades motrices básicas, su coordinación y su autonomía, así como observar cómo afecta todo ello a la mejora de su calidad de vida.

Será una propuesta de intervención compuesta por tres sesiones que se repetirán 1 vez por semana cada una de ellas para, de esta manera, poder observar una evolución y mejoría en los alumnos.

Se llevará a cabo con el grupo de Transición a la Vida Adulta (TVA), compuesto por 5 alumnos con edades comprendidas entre 18 y 20 años, del centro de Educación Especial Fundación CISEN de la provincia de Madrid.

Estos alumnos presentan discapacidad intelectual, discapacidad intelectual y visual (deficiencia visual-cerebral originada por una infección por la vacuna de la meningitis), síndrome de Phelan-McDermid y macrocefalia congénita.

Además de esto, la mayoría de ellos tienen ciertas dificultades de movilidad articular, dificultando esto aún más algunas actividades desarrolladas. Por ello es tan importante la intervención que vamos a llevar a cabo en estas áreas.

Todos los alumnos que acuden al centro son dirigidos por los equipos de orientación de la zona, con el preciso informe de escolarización, a partir de los 3 años.

Los estudiantes escolarizados se caracterizan por presentar diversas necesidades educativas especiales, ya sean temporales o permanentes, todas ellas relacionados a la discapacidad intelectual. Los diagnósticos que presentan son diagnósticos multidisciplinares o trastornos del neurodesarrollo (discapacidad intelectual, retraso en el desarrollo (hasta los 5 años), trastornos de atención con hiperactividad (TDAH), trastornos del espectro autista (TEA), trastornos específicos del aprendizaje, trastornos de la comunicación, cromosomopatías o encefalopatías y enfermedades raras.

En el aula de TVA (aula donde se va a llevar a cabo la propuesta de intervención), cuatro de los cinco alumnos son originarios de España, concretamente de la Comunidad de Madrid.

Solamente uno de ellos es procedente de Ecuador, llegando aun así a España a muy temprana edad.

En el resto de aulas se presenta una mayor variedad entre los alumnos, habiendo estudiantes procedentes de lugares de todo el mundo, tales como Filipinas, Perú, Francia, Ecuador o Venezuela. De este último país se han producido en las últimas semanas dos nuevas incorporaciones al centro, las dos de ellas al aula de infantil.

La mayoría de estos alumnos poseen numerosas dificultades con el lenguaje o con el nivel de comprensión del mismo.

La mayor parte de los estudiantes tiene TEA (Trastorno del Espectro Autista), aunque también hay muchos otros con enfermedades raras o con el síndrome de Pradell-Willy, entre otros.

Habitualmente les resulta tedioso el hecho de relacionarse con el resto de compañeros, puesto que no son capaces de establecer cualquier relación de tipo afectivo con el resto de compañeros o con otras personas de su entorno.

Así pues y resultando evidente, todos ellos poseen un gran desfase curricular y las clases se van adaptando a las necesidades y características de cada uno de ellos para poder, en los casos en los que sea posible, cumplir con los objetivos planteados.

El centro educativo en el que se ha realizado la propuesta de intervención es, como ya se ha citado anteriormente, la Fundación CISEN, un centro concertado de Educación Especial de la Comunidad de Madrid localizado en la Calle de la Virgen de Aránzazu, 5, en el barrio de Fuencarral, siendo uno de los distritos que conforman la ciudad y el de mayor superficie, pero no por ello el más poblado.

La población que habita en esa zona es, por lo general, de nivel socio-económico medio-alto.

Por ello, la mayoría de las familias del centro, son de clase media-alta, siendo algunas de ellas, tal y como se ha comentado anteriormente, de origen extranjero, destacando América del Sur o África, y contando en líneas generales, con sueldos medio/altos que pueden atender las necesidades o gastos a los que tengan que hacer frente en relación, entre otras cosas, a la educación de sus hijos.

Por otro lado, la gran mayoría de estas familias cuentan con estudios superiores.

Por otro lado, el centro ofrece una oferta pedagógica que comprende las siguientes etapas educativas:

- El segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años).
- La Educación Básica Obligatoria (de 6 a 16 años).
- Y programas de formación para la Transición a la Vida Adulta (de 16 a 21 años).

Durante el curso 2022-2023, el centro cuenta con cinco alumnos pertenecientes a Educación Infantil, veintitrés pertenecientes a Educación Básica Obligatoria (EBO) y otros cinco pertenecientes a Transición a la Vida Adulta (TVA).

El colegio se compone de un edificio principal, donde se localizan las aulas de Educación Infantil y Educación Básica Obligatoria, y Transición a la Vida Adulta, así como el resto de las aulas auxiliares (la sala de fisioterapia, el aula de hogar, el aula de los espejos), el comedor y las dependencias administrativas, donde se encuentran la directora y la secretaria del centro haciendo frente a todas las gestiones necesarias.

Todas las aulas disponen de una gran capacidad y están adaptadas a las necesidades de los alumnos, contando con los recursos necesarios para realizar una u otra actividad.

## 5.2. Objetivos

Los objetivos de nuestra intervención son los siguientes:

- El **Objetivo último** de nuestra propuesta de intervención es colaborar en una mejor calidad de vida, una formación integral y las mejores perspectivas personales y laborales posibles para estos alumnos, que están a punto de abandonar el sistema educativo e incorporarse activamente a la sociedad, a través de los siguientes objetivos específicos.
- Los **Objetivos Específicos** que hemos querido plantear con esta intervención son:
  - Favorecer el desarrollo de las habilidades motrices básicas, concretamente la estabilidad sobre diferentes superficies o el control de movimientos comunes del día a día tales como caminar, correr o saltar.



- Potenciar la coordinación de los alumnos, concretamente la coordinación óculo-manual con el fin de que establezcan la marcha y sean capaces de establecer relaciones entre lo visual y lo manual.
- Potenciar la coordinación óculo-pédica con el fin de controlar los movimientos llevados a cabo a través de la coordinación visual con el pie, desarrollando este elemento motriz de tan utilidad en diversos deportes o en actividades comunes como salir a caminar o esquivar objetos que pueden obstaculizar el paso.
- Potenciar las competencias que favorezcan la independencia en la vida diaria de cara a su futura emancipación, concretamente la utilización del transporte público, la realización de comidas o la elección y compra de artículos y alimentos en el supermercado.

### 5.3. Contenidos

En cuanto a los contenidos que se van a abordar en dicha propuesta, se seguirán los pautados por la Resolución del 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con la finalidad de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria (BOE de 3 de junio).

Mediante la propuesta planteada a continuación se trabajarán los siguientes contenidos o saberes básicos basados en el Decreto:

- Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica.
- Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas.
- Hábitos autónomos de higiene corporal en acciones cotidianas.
- Realización de actividades físicas seguras en el medio natural y urbano.
- Realización de desplazamientos siguiendo instrucciones verbales, gestuales, gráficas o simbólicas.
- Utilización de diferentes posturas para la realización de desplazamientos de forma controlada.
- Planificación de itinerarios y salidas al entorno próximo para realizar compras.

- Interés en la participación de la compra de alimentos y colaboración en la elección de los mismos.
- Realización de tareas del hogar tales como cocinar, poner la lavadora o planchar.

Las competencias específicas del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria y, adaptándolo consecuentemente al trabajo de alumnos con discapacidad, recogen y sintetizan diversos retos que aborda la motricidad de forma estructurada, para dar prolongación a los logros y progresos percibidos por parte del alumnado.

La motricidad será uno de los aspectos dentro del esquema corporal que permitirá a los alumnos enfrentar la práctica motriz con diferentes finalidades: funcional, social, lúdica, creativa o comunicativa.

Además, el desarrollo y consecución de las diferentes competencias específicas del área será evaluado mediante los criterios necesarios para efectuar este proceso.

Las competencias específicas del área de Educación Física de la etapa de Educación Primaria recogidas en el Decreto 157/2022 que se desarrollarán a lo largo de la propuesta de intervención serán las siguientes:

- Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria.
- Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana.
- Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando con ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora.

Un concepto novedoso de la LOMLOE es el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, que constituye la herramienta en la que se concretan los principios y fines del sistema educativo referidos a dicho periodo, identificando las competencias clave que se espera que los alumnos hayan logrado al terminar esta fase de su formación.

En este caso, como nos indica la ley, desde nuestra área contribuiremos a la consecución de las competencias clave, especialmente las siguientes:

- La competencia en comunicación lingüística, logrando la interacción adecuada en distintos ámbitos y contextos con diferentes propósitos comunicativos.
- La competencia personal, social y de aprender a aprender, logrando una adecuada gestión del tiempo y de la información y gestionando el aprendizaje a lo largo de la vida, promoviendo un crecimiento personal constante.
- La competencia ciudadana, participando plenamente en la vida social y cívica y reflexionando críticamente ante los problemas sociales.

Con todo ello se quiere garantizar que el alumnado supere con éxito esta etapa educativa y alcance el Perfil de salida, activando los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberán hacer frente a lo largo de la vida, tales como:

- Fomentar un espíritu crítico para detectar posibles situaciones de exclusión a partir de la comprensión de las causas que las puedan originar.
- Sentirse parte de un proyecto común y colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Observar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, así como de la cultura en la era digital, evaluando todos los beneficios y riesgos que conlleva y haciendo un uso responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y social.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas, respetando la variedad de opiniones y puntos de vista.

#### **5.4. Metodología**

La metodología empleada fundamentalmente durante el proceso de intervención, será una metodología centrada en el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, donde los alumnos serán los

protagonistas de su propio aprendizaje, un aprendizaje holístico, que abarque tanto conceptos como procedimientos y actitudes.

Además, se favorecerá el *Aprendizaje Cooperativo* promoviendo una interacción constante entre los alumnos y el docente y los alumnos entre sí.

Se trabajará de manera sincrónica y diacrónica, siguiendo la línea de trabajo que se ha venido llevando a cabo en el centro durante los meses anteriores.

El docente será en todo momento un guía del proceso de aprendizaje, haciendo que sean los alumnos los verdaderos protagonistas y los que intenten resolver por sí mismos los retos a los que tienen que hacer frente.

Aun así, contarán con las adaptaciones y ayudas necesarias siempre que sea preciso.

Esta propuesta de intervención se pretende abordar simultáneamente desde una perspectiva diacrónica y transversal y de manera sincrónica y puntual, considerándose como un aprendizaje transversal que compete a todo el profesorado y trabajando de manera específica una serie de conceptos y procedimientos a través de las sesiones llevadas a cabo.

En Educación Física, los principios educativos en los que nos vamos a basar favorecerán especialmente los siguientes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- La enseñanza para un mejor conocimiento de uno mismo, haciendo que el alumnado a través del ejercicio físico, aprenda a conocerse mejor y a tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones, aceptándose y respetándose tal y como es.
- La *enseñanza activa*, que implica la consideración del alumno como un participante activo que intenta llegar a las soluciones de los conflictos siempre con una adecuada motivación.
- La *enseñanza emancipadora*, concediendo al alumnado un nivel de responsabilidad para la toma de decisiones de acuerdo a sus posibilidades.
- La adquisición de conductas motrices.
- La adquisición de hábitos permanentes para la práctica de la actividad física a través de experiencias agradables que hagan que el alumnado encuentre motivado y las continúe realizando a largo plazo.

Ahora bien, para poder llevar a la práctica de forma adecuada todo esto, es necesario adecuarse a los principios metodológicos, presentes en el currículo y válidos para todas las áreas de la etapa educativa:

- El enfoque globalizador de los contenidos en esta etapa, de manera que las actividades realizadas por el alumnado supongan una interrelación entre todas las áreas.
- El profesor desarrollará el papel de guía y mediador para facilitar los aprendizajes significativos del alumnado.
- La motivación de los alumnos se logrará mediante situaciones que generen interés en ellos y mantengan su atención.
- Se favorecerá el aprendizaje grupal para impulsar las relaciones entre iguales.
- La enseñanza será activa, haciendo que los alumnos trabajen y desarrollen su autonomía.
- La selección y secuenciación de los contenidos ha de ser adecuada para que se puedan conseguir los objetivos planteados.
- Se tendrá en cuenta la diversidad del alumnado, atendiendo a las características y necesidades específicas de cada uno de ellos.
- Se adecuarán los recursos necesarios a los objetivos que se quieran conseguir.
- La evaluación se utilizará como un instrumento óptimo para la actuación pedagógica para poder adecuar el proceso de enseñanza al progreso del alumnado.

Por otro lado y de acuerdo con este enfoque, el nuevo texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incorpora entre los principios y fines de la educación el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Este *Diseño Universal para el Aprendizaje* es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación y haciendo que se facilite en análisis y la evaluación de las prácticas educativas, logrando con todo ello, la identificación de las barreras de aprendizaje y la promoción de las propuestas de enseñanza más inclusivas.

El fin principal es lograr que el niño aprenda de la manera más adecuada: “si el alumno no aprende como tú le enseñas, enséñale como el aprende”.

El modelo de *Diseño Universal para el Aprendizaje* plantea tres principios para el análisis y la planificación de la enseñanza:

- Proporcionar múltiples formas de Implicación, haciendo hincapié en qué es lo que motiva a los estudiantes para favorecer su implicación en el aprendizaje.
- Proporcionar múltiples medios de Representación, haciendo que cada alumno pueda encontrar la mejor manera y la más adecuada para comprender la información que se les presenta, promoviendo con ello la creación de conexiones entre los distintos elementos de la información y sus formas de representación. No existe un medio de representación perfecto para todos los alumnos, siendo fundamental proporcionar diversas opciones para la presentación de la información.
- Proporcionar múltiples medios de Acción y Expresión, no habiendo un medio de acción y expresión idóneo para todos los escolares y habiendo una gran variedad en las formas de aproximación a la interacción con la información en las situaciones de aprendizaje.

### **5.5. Temporalización**

El organigrama de nuestro proyecto de intervención se distribuye de la siguiente manera atendiendo al calendario escolar y llevándose a cabo durante los meses de marzo y abril.

Como puede comprobarse en el siguiente cronograma, cada una de las tres áreas trabajadas comienza con una evaluación inicial- pretest, para conocer el grado de competencia en cada una de dichas áreas por parte de cada uno de los alumnos con el fin de adecuar el proceso de E-A a dichas circunstancias. En las semanas sucesivas se llevarán a cabo las distintas sesiones previstas. La última semana se reserva para la evaluación final, que consistirá, a modo de postest, en la aplicación de la misma prueba que se realizó en la evaluación inicial, lo cual nos servirá para comprobar el grado de desarrollo de las habilidades trabajadas:

Como ya se ha comentado anteriormente, vamos a trabajar los contenidos de forma puntual o específica y de forma transversal o diacrónica; es decir trabajaremos específicamente dichos contenidos en las sesiones previstas, sin perjuicio de que esos mismos contenidos se trabajen de forma diacrónica y transversal en todas las áreas.

Cada una de las intervenciones de la propuesta didáctica, tendrá una duración aproximada de 50 minutos, contando con el calentamiento y la vuelta a la calma (en aquellas en las que sea

necesario). Algunas de ellas, sobre todo las que impliquen desplazamiento fuera del centro o realizar varias tareas a lo largo del día, que tendrán una mayor duración.

Se desarrollarán a lo largo de 7 semanas, llevando a cabo 3 sesiones a la semana y repitiéndose estas sesiones a lo largo de todas estas semanas.

Esta constancia es algo fundamental para poder comprobar realmente la evolución de los alumnos a lo largo del tiempo.

<b>CRONOGRAMA DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b>				
<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
13 <u>Test inicial de evaluación de las <b>habilidades motrices básicas</b></u>	14	15 <u>Test inicial de la <b>coordinación óculo-manual y óculo-pédica</b></u>	16	17 <u>Test inicial de <b>independencia de la vida diaria</b></u>
20 Sesión de <b>habilidades motrices básicas</b>	21	22 Sesión de <b>coordinación óculo-manual y óculo-pédica</b>	23	24 Sesión de <b>independencia de la vida diaria</b>
27 1ª. Sesión de <b>habilidades motrices básicas</b>	28	29 1ª. Sesión de <b>coordinación óculo-manual y óculo-pédica</b>	30	31 1ª. Sesión de <b>independencia de la vida diaria</b>
3 2ª. Sesión de <b>habilidades motrices</b>	4	5 2ª. Sesión de <b>coordinación óculo-</b>	6	7 2ª. Sesión de <b>independencia de</b>

básicas		manual y óculo- pédica		la vida diaria
10 3ª. Sesión de habilidades motrices básicas	11	12 3ª. Sesión de coordinación óculo- manual y óculo- pédica	13	14 3ª. Sesión de <b>independencia de la vida diaria</b>
17 4ª. Sesión de habilidades motrices básicas	18	19 4ª. Sesión de coordinación óculo- manual y óculo- pédica	20	21 4ª. Sesión de independencia de la vida diaria
24 <u>TEST DE</u> <u>EVALUACIÓN</u> <u>FINAL</u>	25	26 <u>TEST DE</u> <u>EVALUACIÓN</u> <u>FINAL</u>	27	28 <u>TEST DE</u> <u>EVALUACIÓN</u> <u>FINAL</u>

**Tabla 1.** Cronograma de las sesiones del programa de intervención.

## 5.6. Evaluación

La evaluación es uno de los aspectos fundamentales en cualquier proceso formativo y más en este caso en el que los alumnos presentan unas necesidades específicas de apoyo educativo.

Será continua durante todo el proceso, comenzando con test de evaluación inicial de las habilidades motrices básicas, la coordinación y la independencia en la vida diaria de los alumnos, así como una evaluación final empleando el mismo instrumento de evaluación para observar si realmente ha habido una progresión y se han cumplido los objetivos planteados.

Además, esta evaluación constante y formativa servirá para observar cualquier cambio o mejoría a lo largo del proceso, así como la posibilidad de modificar y/o adaptar alguna



actividad que no resulte satisfactoria para los alumnos o que no pueda cumplir con los objetivos planteados.

La evaluación será, fundamentalmente, formativa y global, atendiendo tanto al proceso como al resultado y no contemplando únicamente los aprendizajes adquiridos por el alumnado, sino también el nivel de competencia alcanzado.

Por ello, cada actividad contará con su propio sistema y proceso de evaluación en función de los objetivos que se quieran cumplir en cada una de ellas, suponiendo la elaboración de instrumentos de evaluación ad hoc para cada una de ellas.

Basándonos en el Real Decreto, la relación entre los criterios de evaluación y los saberes básicos hará que se pueda integrar y contextualizar la evaluación respecto a las situaciones de aprendizaje a lo largo de la etapa.

Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación, tal como aparecen en el Decreto 157/2022:

- Explorar las posibilidades de la propia motricidad a través del juego, aplicando en distintas situaciones cotidianas medidas básicas de cuidado de la salud personal a través de la higiene corporal y la educación postural.
- Participar en actividades motrices, desde la autorregulación de su actuación, con predisposición, esfuerzo, perseverancia y mentalidad de crecimiento, controlando la impulsividad, gestionando las emociones y expresándolas de forma asertiva.
- Adquirir un progresivo control y dominio corporal, empleando los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa y haciendo frente a las demandas de resolución de problemas en situaciones motrices transferibles a su espacio vivencial.
- Integrar los procesos de activación corporal, dosificación del esfuerzo, relajación e higiene en la práctica de actividades motrices, interiorizando las rutinas propias de una práctica motriz saludable y responsable.

## 5.7. Sesiones

Como decíamos anteriormente, nuestra propuesta de intervención va a incidir en tres aspectos fundamentales: “habilidades motrices básicas”, “coordinación óculo-manual y óculo-pédica” y “actividades o independencia de la vida diaria”.

Cada una de ellas consta de 5 sesiones, además de la evaluación inicial y la evaluación final.

A continuación ofrecemos a modo de ejemplo, por limitaciones de extensión del trabajo solo un tipo actividad de cada una de ellas.

No obstante, las actividades ejemplificadas a continuación han sido las que se han ido repitiendo cada semana para poder observar las mejorías ya comentadas, haciendo mínimos cambios o modificaciones en las sesiones posteriores.

Todas las sesiones responden a la misma estructura:

- Objetivos de la actividad.
- Contextualización.
- Evaluación inicial.
- Descripción de la sesión, temporalización, recursos y materiales.
- Evaluación final: criterios de evaluación e instrumentos de evaluación.

### SESIÓN 1: LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS

#### Objetivos de la actividad

- Trabajar las diferentes habilidades motrices básicas (caminar, correr, saltar, escalar, trepar, cuadrupedia, reptación, lanzar y capturar) a través de juegos y actividades adaptadas.
- Lograr una mejoría en el desarrollo de cada una de las habilidades motrices.
- Mejorar la autonomía de los alumnos a la hora de realizar el circuito sin necesidad de ayuda de los docentes.
- Llevar a cabo el circuito con la mayor destreza posible.

### **Contextualización**

Esta actividad va dirigida, específicamente a los 5 alumnos que conforman la clase de Transición a la Vida Adulta (TVA).

Todos ellos tienen ciertas dificultades físicas, además del síndrome o discapacidad que padecen, y no son muy hábiles motrizmente, excepto el alumno que tiene Trastorno del Espectro Autista que es, quizás, uno de los que mejor movilidad tiene, y el alumno con deficiencia visual-cerebral que, en todas aquellas actividades que impliquen algún deporte, es realmente hábil, teniendo unos muy buenos reflejos y un gran dominio del balón en deportes como el fútbol o el baloncesto.

En cambio, los otros 3 alumnos son algo menos hábiles motrizmente, estando, una de ellas, perdiendo cada vez más autonomía y agilidad a la hora de realizar este tipo de ejercicios.

Todos ellos tienen que recibir instrucciones claras y concisas para poder llevar a cabo los recorridos y algunos de ellos necesitan mucha más ayuda por parte de los docentes que otros.

### **Evaluación inicial**

La evaluación inicial se llevará a cabo mediante un pre-test de elaboración propia ([véase anexo I](#)), con el objeto de conocer las capacidades y habilidades que presentan los participantes de esta actividad, respecto de los objetivos que se pretenden trabajar.

En dicho test, se valorará el desarrollo de la coordinación motriz, dinámica general y visomotriz, mediante un procedimiento cualitativo de observación y evaluación objetiva de la ejecución de la habilidad desarrollada en cada tarea.

### **Descripción de la sesión**

Esta primera sesión se desarrollará a través de un circuito en el que los estudiantes tendrán que superar una serie de pruebas donde trabajarán las diferentes habilidades motrices básicas (reptar, saltar, cuadrupedia, trepar, correr...).

Para esto, se les explicará previamente todo aquello que se va a realizar mediante una historia inicial contada a través de pictogramas, un recurso fundamental e imprescindible a utilizar

con estos alumnos en los que está severamente afectada la comprensión oral, facilitando con todo ello la comprensión.



El circuito, por ello, estará formado por varias actividades, comenzando por una de ellas que consistirá en pasar reptando por un túnel, seguido de una serie de escalones situados al final del mismo que tendrán que subir con cuidado, una rampa inestable que tendrán que superar, unos bancos en los que tendrán que mantener el equilibrio, y una serie de vallas que tendrán que pasar por encima, levantando la pierna sin ayuda del docente.

A la vez que algunos alumnos llevarán a cabo este circuito, los demás estarán haciendo un recorrido en bicicleta por los pasillos del centro, teniendo que enfrentarse a un recorrido con diversas rectas y curvas.

Por otra parte, otro estudiante utilizará la cinta de correr, enfrentándose a diferentes periodos de velocidad variable, empezando desde una velocidad pausada y terminando con varios sprints, intentando con ello lograr que adquieran una mayor resistencia además de trabajar la habilidad motriz específica.

Tanto el circuito como las diferentes actividades se adaptarán a las necesidades específicas de cada alumno; por ejemplo, en el caso concreto del alumno con deficiencia visual, dado que presenta dificultad para ver algunos de los obstáculos del recorrido de manera adecuada, será acompañado en todo momento por algún profesor que le guiará y enseñará a utilizar el bastón para poder orientarse y guiarse mejor por el espacio y poder superar el circuito de la mejor manera posible.

### **Temporalización**

Esta actividad tendrá una duración aproximada de 50 minutos, realizándose 1 vez por semana durante 6-7 semanas. Lo ideal es que el centro siga realizando periódicamente estas sesiones una vez finalicen estas 7 semanas.

**Recursos y materiales**

Los recursos o materiales que vamos a utilizar para la puesta en práctica de la sesión, que se llevará a cabo en la clase de fisioterapia y en los alrededores, serán los siguientes:

- Un tubo por donde reptarán los alumnos.
- Varias colchonetas.
- Postes.
- Ladrillos.
- Una bicicleta.
- Una máquina de correr.

Asimismo, por otra parte, como recursos humanos se contará con la fisioterapeuta del colegio que ayudará a los alumnos a realizar el recorrido, así como con el tutor de la clase.

**Evaluación**

La evaluación se llevará a cabo durante las 6-7 semanas en las que se va a desarrollar la sesión de intervención comentada.

A lo largo de cada sesión, se completará una ficha de evaluación donde se reflejarán las sensaciones vividas durante la práctica, así como las dificultades e inconvenientes experimentados por los alumnos para poder llevar a cabo mejoras y reajustes para futuras sesiones.

Dado que algunos alumnos tienen ciertas dificultades para expresar sus sentimientos de manera oral, facilitaremos un sistema de evaluación mucho más visual e intuitivo que consistirá en colocar una serie de post-its en unas tablas encabezadas con un pulgar hacia arriba y un pulgar hacia abajo.

En función de las sensaciones experimentadas, colocarán el pos-it en una tabla o en otra.

Además de la evaluación inicial, llevaremos a cabo una evaluación continua en la que se va a implementar dicha intervención.

Una vez terminadas las 7 sesiones, se llevará a cabo una evaluación final en la que se volverá a realizar la escala de observación que utilizamos al principio de la puesta en práctica de dicha intervención.

**Criterios de evaluación**

En cuanto a los criterios de evaluación, dos serán los que se valorarán fundamentalmente:

uno de carácter objetivo relacionado con la mejora de la motricidad en estos niños comparando el pre-test y el post-test y otro, la percepción subjetiva, relacionada con la satisfacción del aprendizaje sentido por los alumnos.

### **Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos de evaluación se basarán en:

- La escala de valoración (pre-test y post-test).
- La ficha de evaluación verbal e icónica (pos-its colocados por los alumnos).
- Las sensaciones y experiencias observadas por los docentes durante la puesta en práctica.

**Tabla 2.** *Sesión 1: Las habilidades motrices básicas.*

## SESIÓN 2: COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL Y ÓCULO-PÉDICA

### **Objetivos de la actividad**

- Consolidar la coordinación óculo-manual a través de lanzamientos, recepciones y golpes en diversas situaciones y con diferentes materiales.
- Fomentar la coordinación óculo-pédica.
- Mejorar la calidad de los movimientos y la precisión en el golpeo.
- Trabajar el equilibrio dinámico.

### **Contextualización**

Esta sesión, al igual que la anterior, va dirigida específicamente a los 5 alumnos que conforman la clase de Transición a la Vida Adulta (TVA).

Todos ellos tienen ciertas dificultades físicas ya comentadas, además del síndrome o discapacidad que caracteriza a cada uno de ellos.

Al no ser muy hábiles motrizmente y no tener buenos reflejos, a muchos de ellos esta

coordinación óculo-manual y óculo-pédica se les complica.

El alumno que peor coordinación, tanto manual como pédica, tiene es aquel que presenta discapacidad intelectual y macrocefalia congénita.

Por el contrario, el alumno con deficiencia visual-cerebral, a pesar de presentar esta discapacidad, es muy hábil en este tipo de actividad, teniendo unos reflejos muy buenos y siendo muy rápido y hábil motrizmente, sobre todo en actividades relacionadas con la coordinación óculo-pédica, destacando en deportes como el fútbol.

No obstante, todos ellos reciben instrucciones muy claras y precisas de todas las actividades que tienen que llevar a cabo, además de una demostración de las mismas y, aun así, muchos de ellos necesitan ayuda externa para realizar la actividad o incluso hay ciertas actividades que no son capaces de llevar a cabo con éxito.

### **Evaluación inicial**

La evaluación inicial se llevará a cabo mediante un pre-test de elaboración propia, tal y como se ha realizado con la actividad anterior, con el objeto de conocer las capacidades y habilidades que presentan los participantes de esta actividad, respecto de los objetivos que se pretenden trabajar y observar el punto de partida inicial del que hay que partir.

Realizaremos, pues, una evaluación inicial del grado de coordinación óculo-manual y óculo-pédica por medio del test ya comentado ([véase anexo II](#)).

En este test se valorará el desarrollo de la coordinación óculo-manual y óculo-pédica con el fin de ajustar y sincronizar los movimientos de las manos y pies entre sí o en relación a un objeto.

### **Descripción de la sesión**

Para la puesta en práctica de esta sesión se comenzará con un calentamiento activo en el que los alumnos tendrán que correr de un punto a otro de diferentes maneras: de espaldas, de lado...

A continuación, se llevará a cabo un calentamiento articular empezando por la movilidad de los tobillos y terminando por el cuello. Este calentamiento se intentará que sea dirigido por los alumnos, preguntándoles que parte del cuerpo calentar para que ellos mismos sepan el

orden de cada una de las partes y de qué manera calentarlas.

Esta sesión estará formada por un circuito con varias pruebas donde los estudiantes tendrán que demostrar su coordinación óculo-manual y óculo-pédica.

En la primera actividad tendrán que botar una pelota con las dos manos por un sendero marcado en el suelo e intentar lanzarla a una canasta situada al final del mismo.

En la segunda actividad los alumnos tendrán que lanzar una pelota a una serie de aros que estarán distribuidos por el espacio. Estos lanzamientos se realizarán de diversas formas, cada una de ellas indicadas por el docente: con bote, por el aire o rodando por el suelo.

La tercera actividad, relacionada también con la última de ellas, consistirá en formar un corro en el que los alumnos tendrán que lanzar la pelota al aire diciendo el nombre de alguno de sus compañeros, teniendo que, aquel que haya sido nombrado, intentar coger la pelota antes de que caiga al suelo.

En la última actividad, los estudiantes se dispondrán en corro también y tendrán que pasar el balón a un compañero en específico. Este compañero será elegido por el docente, quien gritará su nombre y el alumno que tenga el balón tendrá que pasárselo a su compañero, primero por el aire y, a continuación, dando un bote en el suelo.

### **Temporalización**

Esta sesión tendrá una duración aproximada de 50 minutos, realizándose 1 vez por semana durante 6-7 semanas.

Lo ideal es que el centro siga llevando a cabo estas sesiones una vez finalicen estas 7 semanas, tal y como se ha comentado con la sesión anterior.

### **Recursos y materiales**

Los materiales que emplearemos para llevar a cabo esta sesión serán:

- Pelotas o balones
- Aros
- Conos (para realizar el sendero de la primera actividad)

En cuanto a recursos humanos, contaremos con el apoyo del docente tutor del aula de TVA.

### **Evaluación**

La evaluación se realizará durante las 6-7 semanas en las que se va a implementar dicha



sesión de intervención, tal y como sucede con la sesión anterior.

Asimismo, cada semana se completará una ficha de evaluación donde se reflejarán las sensaciones vividas durante la práctica y las dificultades experimentadas por los alumnos para poder llevar a cabo mejoras y posibles reajustes que enriquezcan la práctica.

Al igual que en el resto de sesiones y dado que algunos alumnos tienen ciertas dificultades para expresar sus sentimientos de manera oral, facilitaremos un sistema de evaluación mucho más visual e intuitivo que consistirá en colocar una serie de post-its en unas tablas encabezadas con un pulgar hacia arriba y un pulgar hacia abajo.

En función de las sensaciones experimentadas, colocarán el pos-it en una tabla o en otra.

Por último, al completar las 6-7 semanas, se realizará un postest (aquel utilizado en la evaluación inicial, el pretest) que nos indicará las posibles mejoras o reajustes y evoluciones de los alumnos en concreto y de las capacidades y actividades evaluadas.

### **Criterios de evaluación**

En cuanto a los criterios de evaluación, dos serán los que se valorarán fundamentalmente: uno de carácter objetivo relacionado con la mejora de la motricidad en estos niños comparando el pre-test y el post-test y otro, la percepción subjetiva, relacionada con la satisfacción del aprendizaje sentido por los alumnos.

### **Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos de evaluación se basarán en:

- La escala de valoración (pre-test y post-test).
- La ficha de evaluación verbal e icónica (pos-its colocados por los alumnos).
- Las sensaciones y experiencias observadas por los docentes durante la puesta en práctica.

**Tabla 3.** *Sesión 2: Coordinación óculo-manual y óculo-pédica.*

### SESIÓN 3: INDEPENDENCIA EN LA VIDA DIARIA

#### **Objetivos de la actividad**

- Lograr el máximo nivel de autonomía e independencia de los estudiantes mediante actividades de la vida diaria, tales como ponerse el abrigo, ir de compras, preparar comidas o realizar tareas domésticas, consiguiendo con ello, formar adultos funcionales.
- Desarrollar la autonomía del alumnado en actividades cotidianas.
- Promover la educación integral del alumnado.

#### **Contextualización**

Esta sesión, tal y como sucede con las dos anteriores, va dirigida específicamente a los 5 alumnos que conforman la clase de Transición a la Vida Adulta (TVA).

Además, se van a trabajar una serie de actividades que únicamente se trabaja con esta clase, ya que son los alumnos con más edad del centro y que, próximamente, tendrán que dejar de estar escolarizados en este centro y pasar a un centro de día, residencias o centros especializados en adultos.

Todos ellos tienen una autonomía muy pobre, excepto uno de ellos con Trastorno del Espectro Autista que es capaz de llevar a cabo las actividades básicas tras pedirle hacerlo o, en ciertas ocasiones, cuando el mismo lo realiza sin necesidad de seguir ninguna indicación de ningún docente.

Al no ser muy hábiles motrizmente, como ya se ha comentado, hay tareas básicas que se les complican, tales como ponerse el abrigo de la manera correcta, teniendo que seguir indicaciones de un docente o recibir ayuda en los casos más necesarios.

El alumno con deficiencia visual y la alumna con síndrome de Phelan-McDermid, son los que más ayudan necesitan en este sentido, teniendo que indicarles de qué manera ponerse un abrigo o cómo introducir la ropa en la lavadora, pero siempre intentando que lo hagan ellos

por sí mismos.

Además, esta sesión la suelen trabajar mucho más en el centro, teniendo un aula-hogar específica para ello, con una cama, un sofá, una televisión, una lavadora, una plancha y un tendedero.

No obstante, actualmente no se puede hacer uso de este aula y los alumnos llevan a cabo estas tareas en una aula contigua, pudiendo realizar todo lo comentado.

### **Evaluación inicial**

La evaluación inicial se llevará a cabo mediante un pre-test de elaboración propia, tal y como se ha realizado con las sesiones anteriores, con el fin de conocer las capacidades y habilidades que presentan los participantes atendiendo a los objetivos que se pretenden trabajar y observar el punto de partida inicial.

Realizaremos, pues, una evaluación inicial del grado independencia de la vida diaria por medio del test ya comentado ([véase anexo III](#)).

En este test se valorará la capacidad del alumnado para llevar a cabo actividades de la vida diaria que implican un grado de autonomía por su parte.

### **Descripción de la actividad**

La sesión propuesta para trabajar la independencia de la vida diaria de los alumnos de TVA, se compondrá de diversos momentos y actividades relacionados con una jornada de la vida diaria normal.

Es decir, desde primera hora los alumnos llevarán a cabo tareas domésticas como hacer la cama o poner la lavadora, como si de un día habitual realizando tareas del hogar se tratase.

A continuación, tendrán que pensar en una receta a elaborar para apuntar todos los ingredientes necesarios e ir a comprarlos al supermercado, todo ello con la ayuda y colaboración del docente.

Para esto, en algunos ocasiones harán uso del transporte público para ir a comprar más lejos y también trabajar esa independencia en situaciones cotidianas, y otras veces serán ellos mismos los que tendrán que acordarse de cómo llegar al supermercado más cercano para comprar todo lo necesario, algo que llevan haciendo desde hace meses por lo que la ruta es

bastante familiar.

A la vuelta al centro escolar, comenzarán a llevar a cabo la receta planeada con anterioridad con todo aquello que han conseguido en el supermercado y, posteriormente, pondrán en común su opinión respecto a si la cantidad de dinero gastada ha sido correcta o si podrían haber gastado algo menos, logrando con ello que intenten reflexionar sobre el uso del dinero y lo que conlleva.

Para finalizar, los estudiantes tendrán que limpiar, recoger y ordenar todo lo utilizado en su lugar correspondiente.

### **Temporalización**

La tendrá una duración prácticamente de toda la jornada escolar, realizándose 1 vez por semana durante 6-7 semanas.

Lo ideal es que el centro, tal y como ya viene haciendo con este tipo de actividades, siga llevando a cabo estas sesiones una vez finalicen estas 7 semanas, tal y como se ha comentado con la sesión anterior.

### **Recursos y materiales**

Los materiales a utilizar para llevar a cabo esta sesión serán los siguientes:

- Electrodomésticos del hogar
- Sábanas, toallas, ropa y tendedero
- Dinero
- Alimentos
- Utensilios de limpieza

### **Evaluación**

La evaluación se pondrá en práctica durante las 6-7 semanas en las que se va a realizar la sesión de intervención, así como en el resto de sesiones.

Cada semana se irán anotando las sensaciones experimentadas por los alumnos y los aspectos más destacables de cada día para poder llevar a cabo cualquier cambio o modificación.

Tal y como sucede en el resto de sesiones y dado que algunos alumnos tienen ciertas dificultades para expresar sus sentimientos de manera oral, facilitaremos un sistema de evaluación mucho más visual e intuitivo que consistirá en colocar una serie de post-its en unas tablas encabezadas con un pulgar hacia arriba y un pulgar hacia abajo.

En función de las sensaciones experimentadas, colocarán el pos-it en una tabla o en otra. Como en las sesiones anteriores, al concluir las 6-7 semanas, se realizará el postest (el mismo utilizado en la evaluación inicial, el pretest) que nos indicará las mejoras y sensaciones vividas por los estudiantes.

### **Criterios de evaluación**

En cuanto a los criterios de evaluación, dos serán los que se valorarán fundamentalmente: uno de carácter objetivo relacionado con la mejora de la motricidad en estos niños comparando el pre-test y el post-test y otro, la percepción subjetiva, relacionada con la satisfacción del aprendizaje sentido por los alumnos.

### **Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos de evaluación se basarán en:

- La escala de valoración (pre-test y post-test).
- La ficha de evaluación verbal e icónica (pos-its colocados por los alumnos).
- Las sensaciones y experiencias observadas por los docentes durante la puesta en práctica

**Tabla 4.** *Sesión 3: Independencia en la vida diaria.*

## **6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

En esta exposición de resultados, analizaremos tanto el proceso de intervención como los resultados percibidos.

En cuanto al proceso de intervención, hemos podido contar en todo momento y desde un principio, con el apoyo del colegio y de todos sus integrantes, quienes nos han facilitado todos los recursos materiales y humanos necesarios para poder llevar a cabo la puesta en práctica de la mejor manera posible y, entendiendo la importancia de que esta intervención puntual debía verse potenciada de manera transversal en todas las demás áreas y continuarse a lo largo del tiempo, así como poder implementarse con otros alumnos, adaptándose a las necesidades y características específicas de cada uno de ellos.

En cuanto a los resultados percibidos, lógicamente ha sido muy poco tiempo de intervención como para poder mostrar resultados evidentes, pero sí que hemos podido percibir mejoras notables en la mayoría de los alumnos, así como una implicación y una satisfacción bastante grande por su parte.

Además, hemos podido percibir como algunos de los alumnos han sido capaces de recordar algunas de las indicaciones que se les hacían en las primeras sesiones, ejecutándolas por sí mismos en las posteriores sin necesidad de tener que intervenir el docente.

Destacar también que las discapacidades de cada uno de ellos eran clave en el desarrollo de estas sesiones, viéndose afectado su implicación debido a inconvenientes ocasionados en esos instantes, tales como crisis epilépticas que debilitaban al alumno y no podía llevar a cabo la actividad.

En cuanto a resultados más concretos, podemos destacar los siguientes:

- Se pudo observar la evolución de uno de los alumnos en cuanto a la comprensión de las indicaciones realizadas, acordándose de todas ellas y realizándolas de forma autónoma en sesiones posteriores.
- También pudimos comprobar como uno de los sujetos mejoró su coordinación óculo-pédica a la hora de llevar a cabo el zig-zag con el balón.
- Además, pudimos observar como una de las estudiantes mejoró su agarre y lanzamiento de pelota después de varias semanas siguiendo las indicaciones precisas.

Como algo más genérico también nos gustaría destacar la mejora de confianza en sí mismos de algunos de los alumnos a la hora de realizar algunos de los circuitos, perdiendo ciertos miedos a la hora de atravesar algunas partes y progresando poco a poco hasta conseguir atravesar sin ninguna ayuda algunas de las zonas más complicadas.

## 7. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Analizando los objetivos planteados en un inicio, consideramos que se han cumplido tanto los objetivos académicos como los específicos.

Centrándonos en los objetivos específicos de este trabajo, creemos que este planteamiento puede ser de gran utilidad para la comunidad educativa, especialmente para padres y docentes de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que hemos conseguido nuestro objetivo principal: la colaboración de la Educación Física en la calidad de vida y desarrollo integral de los alumnos con discapacidad.

Concretamente, tal y como hemos comentado en los resultados obtenidos, nuestra intervención puede mejorar significativamente las tres actividades concretas que nos hemos propuesto, consiguiendo con todo ello una mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

En cuanto a las limitaciones y potencialidades del trabajo, consideramos que es un proyecto de intervención muy ambicioso que ocupa una parte muy grande del desarrollo escolar, a pesar de haber sido complicado implementarlo en un principio al no obtener resultados u obtener resultados muy limitados debido al poco tiempo con el que contábamos para ello.

No obstante, consideramos que es un trabajo decisivo y de gran potencialidad, ya que estos tres aspectos aquí trabajados son fundamentales para la formación integral de estos alumnos y, creemos sinceramente, que están subestimados y que no se trabajan lo suficiente, sobre todo en estos centros de Educación Especial.

Por lo tanto este proyecto abre un incentivo para el trabajo de la actividad física orientada a la independencia de estos alumnos, pudiendo servir de ejemplo para docentes y familiares que quieran conocer y valorar la importancia del ejercicio y la actividad física para el desarrollo integral y la autonomía de estos alumnos, logrando una mejora de su calidad de vida en diferentes aspectos.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, J. (1994). *La Educación Física en Primaria*. Zaragoza: Edelvives.
- Arnáiz, P. (1997). *Integración, segregación, inclusión. 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia.
- Arribas, J., Brunicardi, D., Pastor, V., y Aguado, R. (2016). *Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*.
- Ayure, E. (2021). *Habilidades motrices y su importancia en las etapas de la vida. Una revisión documental*.
- Bruijin, A. y Timmermans, A. (2021). *La importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los niños en educación física en la escuela primaria. Motivación y sus relaciones con las habilidades motrices fundamentales y relacionadas con la EF. Físico Pedagogía de la Educación y el Deporte*.
- Buñuel, P. (1997). *Análisis de un curso de iniciación para maestros principiantes de educación física. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Cajigal, J. (1968). *La Educación Física, ¿Ciencia?* Madrid: Instituto Nacional de Educación Física y Deportes.
- Cajigal, J. (1984). *¿La educación física, ciencia? Educación física y deporte*.
- Carchipulla, S. (2021). *Contenidos de coordinación óculo-pédica en conducción del balón para fútbol femenino juvenil. Validación por especialistas. Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*.
- Clenaghan, B. y Gallahue, D. (1985). *Movimientos fundamentales*. Buenos Aires, Médica Panamericana.
- Compan, I. y Pagès, M. (2020). *Hablemos al cuerpo con el lenguaje del cuerpo: el movimiento. El neurodesarrollo de los niños mediante el movimiento en la escuela y en casa*. Narcea Ediciones.
- Conde, J. y Viciano, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga, Aljibe.
- Cortés, I. y Marín, T. (2010). *Educación Física para niños con necesidades educativas especiales. EFDeportes, Revista Digital*. Buenos Aires.
- Cratty, B. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, Paidós.
- Cruz, D. (2012). *Papeis ocupacionais e pessoas com deficiências físicas: independência*,



- tecnologia assistiva e poder aquisitivo. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Tese de Doutorado.
- Cumellas, M. (2000). Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales. *Lecturas de Educación Física y deportes. Buenos Aires.*
- Da Cruz, D., Figueiredo, V., Ferigato, S., y Agostini, R. (2016). Personas con discapacidad y sus roles ocupacionales: trabajo, familia, independencia y participación social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional.*
- Díaz, J. (2022). La educación física en la lomloe. *EmásF, Revista Digital de Educación Física.*
- Fernández, J. (2009). La importancia de la Educación Física en la escuela. *EFDeportes. Revista Digital.* Buenos Aires.
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Educación Física y Deportes.*
- Flórez, J. (2003). Reflexiones sobre la integración de las personas con discapacidad en España. *Boletín del Real Patronato.*
- Flórez, J., Romero, M., e Izco, M. (2015). La educación física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes.*
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión:¿ El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista latinoamericana de educación inclusiva.*
- Fougeyrollas, P. (2003). Cómo una persona se convierte en discapacitada. Comprender mejor para intervenir mejor. *Actividad Física Adaptada.* Barcelona: Inde.
- Garel, J. (2007). Educación Física y discapacidades motrices. Barcelona: Inde.
- Gil, P., Contreras, O., y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista iberoamericana de educación.*
- Giménez, A., López, G., y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.*
- Granillo, Y., y Macías, M. (2013). *Coordinación óculo manual en el desarrollo de destrezas.*
- Hastings, R., y Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational psychology.*
- Heller, A. (1992). Estrutura da vida cotidiana. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra.
- Kirchner, G. (1972). *Educación física para niños de primaria.*

- Kirk, D. (2008). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la «idea de la idea» de Educación Física. León: Universidad de León.
- Kirk, D. (1990). Educación física y currículum. Universitat de València.
- LLeixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. *Contribución del área a la adquisición*.
- López, J. (1992). La Educación Física básica en la Educación Primaria. Jaén.
- López, V., Monjas, R., Barba, J., Subtil, P., González, M., García, J., y Martín, M. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas: Educación física y deportes*.
- Macías, E. (2010). Decisiones de escolarización en el alumnado con necesidades educativas especiales. *Pedagogía Magna*.
- Manzano, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Editorial Complutense.
- Navas, P., Verdugo, M., y Gómez, L. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*.
- Ortega, J. (2007). *Manual de psicomotricidad*. Teoría, exploración, programación y practica. Ediciones La Tierra Hoy SL.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Pérez, Á., Hortigüela, D., Fernández, J., Gutiérrez, C., y Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física?
- Pérez, Á., Alcalá, D., Berrocal, O., Bernardino, C., y Álvarez, I. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*.
- Petrus, A. (1998). Deporte, educación y diversidad. In *Ponencia del Congreso del Deporte y la Educación Física en Edad Escolar en la Ciudad de Barcelona*. Barcelona.
- Prieto, M., y Física, E. (2010). Habilidades motrices básicas. *Montalbán Córdoba, España*.
- Quintana, H. (1998). Integración curricular y globalización. *Primer encuentro nacional de educación y pensamiento*.
- Rigal, R. (1987). Motricidad Humana. Madrid, Pila Teleña.
- Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria.

- Ríos, M. (2001). Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de educación física. *Educación física y diversidad*.
- Rodríguez, J., (1942). *Historia de la Educación Física*. Comisión Nacional de Educación Física.
- Rodríguez, M., y Guerrero, C. (2012). La familia como promotora de la independencia en niños y niñas con discapacidad motora.
- Rodríguez, Á., Páez, R., Paguay, F., y Rodríguez, J. (2018). El profesorado de educación física y la promoción de salud en los centros educativos.
- Rodríguez, Á., Rodríguez, J., Guerrero, H., Arias, E., Paredes, A., y Chávez, V. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*.
- Rosa, M. (1992). Historia de la educación física. *Cuadernos de sección. Educación*.
- Ruiz, L. (1995). Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar. Madrid: Gymnos
- Salles, M., Matsukura, T. (2013). Estudo de revisão sistemática sobre o uso do conceito de cotidiano no campo da terapia ocupacional no Brasil. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*.
- Sánchez, F. (1984). Didáctica de la Educación Física y el Deporte. Madrid, Gymnos.
- Sánchez, D. (2006). *La educación física*. Inde.
- Sánchez, E., y Física, E. (2011). Beneficios de la Educación Física y el deporte en los escolares.
- Seirul, F. (1986). Apuntes de Educación Física de base. Barcelona, INEF.
- Serra, E. (1991). Apuntes de Educación Física de Base. Granada, INEF.
- Tierra, J., y Castillo, J. (2009). Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales.
- Toro, S. y Zarzo, J. (1998). Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Archidona: Aljibe.
- Trigueros, M. y Rivera, E. (1991). Educación Física de Base. Granada, CEP.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2013). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. Amarú Ediciones.
- Villar, C. (1985). La preparación física del jugador de fútbol basada en el atletismo.
- Vizueté, M. (1999). La Educación Física, el deporte y el poder político en el diálogo Norte-Sur. In *Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*.

Wickstrom, R. (1990). Patrones motores básicos. Madrid, Alianza.

Zamorano, D. (2011). ¿ Contribuciones del área de educación física al desarrollo de las competencias básicas o interdisciplinariedad?. *EmásF: revista digital de educación física*.

Zavalloni, M. (1973). Identidad social: Perspectivas y posibilidades. *Información de Ciencias Sociales*.

## 9. ANEXOS

### **ANEXO I: Test de evaluación de habilidades motrices básicas.**

Nombre y Apellidos: .....

Edad: ..... Clase o grupo: .....

Tipo de discapacidad: .....

Fecha de realización del test: .....

### **INSTRUCCIONES:**

A continuación se adjunta una serie de lista de las habilidades motrices básicas que los alumnos van a llevar a cabo por medio de diversas actividades, teniendo que señalar con una X en cada caso uno de los casilleros que se ubica en la columna de la derecha, utilizando los criterios que se especifican a continuación:

**N= NUNCA   RV= RARA VEZ   AM= A MENUDO   S= SIEMPRE**

### **ESCALA DE OBSERVACIÓN SOBRE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS**

<b>HABILIDAD MOTRIZ</b>	<b>N</b>	<b>RV</b>	<b>AM</b>	<b>S</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>1. Camina bordeando obstáculos alineados en el suelo.</b>					
<b>2. Camina sobre un plano inclinado.</b>					
<b>3. Camina llevando diferentes objetos de diferentes formas hacia puntos que se encuentran a cierta</b>					

<b>distancia.</b>					
<b>4. Camina hacia atrás en un recorrido de cierta distancia.</b>					
<b>5. Corre un recorrido de cierta distancia sin detenerse ante estímulos sonoros o de cualquier otro tipo.</b>					
<b>6. Corre sobre un plano inclinado.</b>					
<b>7. Lanza pelotas con ambas manos.</b>					
<b>8. Lanza la pelota con las dos manos.</b>					
<b>9. Rebota la pelota en el suelo con las dos manos.</b>					
<b>10. Rebota la pelota en el suelo con una mano.</b>					
<b>11. Mantiene el equilibrio sobre superficies estrechas e inestables.</b>					
<b>12. Repta por el suelo para llegar a un punto</b>					

<b>determinado.</b>					
<b>13. Pasa en cuadrupedia por debajo de objetos sin tirarlos.</b>					

**Tabla 5.** *Escala de observación sobre habilidades motrices básicas.*

**ANEXO II: Test de evaluación de coordinación óculo-manual y óculo-pédica.**

Nombre y Apellidos: .....

Edad: ..... Clase o grupo: .....

Tipo de discapacidad: .....

Fecha de realización del test: .....

**INSTRUCCIONES:**

A continuación se adjunta una serie de aspectos relacionados con la coordinación óculo-manual y óculo-pédica que los alumnos van a llevar a cabo por medio de diversas actividades, teniendo que señalar con una X en cada caso uno de los casilleros que se ubica en la columna de la derecha, utilizando los criterios que se especifican a continuación:

N= NUNCA

RV= RARA VEZ

AM= A MENUDO

S= SIEMPRE

**ESCALA DE OBSERVACIÓN SOBRE COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL Y  
ÓCULO-PÉDICA**

<b>COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL/ÓCULO-PÉDICA</b>	<b>N</b>	<b>RV</b>	<b>AM</b>	<b>S</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>1. Bota la pelota con las dos manos de manera ininterrumpida.</b>					
<b>2. Bota la pelota con una única mano.</b>					
<b>3. Sigue el sendero marcado en el suelo mientras bota la pelota, teniendo una buena coordinación óculo-manual.</b>					
<b>4. Lanza el balón a canasta visualizando el tiro.</b>					
<b>5. Encesta el balón en la canasta.</b>					
<b>6. Es capaz de visualizar los aros distribuidos por el espacio y lanzar la pelota dentro de los mismos.</b>					
<b>7. Es capaz de realizar diferentes tipos de lanzamientos.</b>					
<b>8. Se anticipa al lanzamiento y es capaz de coger el balón antes de que caiga al suelo.</b>					
<b>9. Es capaz de visualizar el</b>					



<p><b>cono y ajustar la trayectoria para intentar derribarlo mediante un tiro con el pie.</b></p>				
<p><b>10. Desarrolla la coordinación óculo-pédica realizando el circuito en zig-zag teniendo un control constante del balón.</b></p>				

**Tabla 6.** Escala de observación sobre coordinación óculo-manual y óculo-pédica.

**ANEXO III: Test de evaluación de independencia de la vida diaria.**

Nombre y Apellidos: .....

Edad: ..... Clase o grupo: .....

Tipo de discapacidad: .....

Fecha de realización del test: .....

**INSTRUCCIONES:**

A continuación se adjunta una serie de aspectos relacionados con independencia de la vida diaria que los alumnos van a llevar a cabo por medio de diversas actividades, teniendo que señalar con una X en cada caso uno de los casilleros que se ubica en la columna de la derecha, utilizando los criterios que se especifican a continuación:

N= NUNCA

RV= RARA VEZ

AM= A MENUDO

S= SIEMPRE

### ESCALA DE OBSERVACIÓN SOBRE INDEPENDENCIA EN LA VIDA DIARIA

INDEPENDENCIA EN LA VIDA DIARIA	N	RV	AM	S	OBSERVACIONES
<b>1. Es capaz de lavarse los dientes y asearse de manera autónoma y sin necesitar ayuda del docente.</b>					
<b>2. Es capaz de ir al baño por sí solo.</b>					
<b>3. Es consciente de las tareas domésticas a tener que llevar a cabo.</b>					
<b>4. Es capaz de poner una lavadora y reconocer cuándo la ropa está sucia.</b>					
<b>5. Es capaz de limpiar y ordenar un espacio sin necesidad de que el docente le de indicaciones.</b>					
<b>6. Utiliza el transporte público con facilidad y es capaz de saber qué línea de metro coger para llegar al destino acordado.</b>					
<b>7. Conoce el camino a seguir y es capaz de llegar al destino por sí mismo sin necesidad de</b>					

<b>que el docente le corrija o le de indicaciones para llegar.</b>					
<b>8. Es consciente de los peligros y se percata de ellos al cruzar por los pasos de peatones siendo consciente de los semáforos.</b>					
<b>9. Es capaz de comprar los alimentos necesarios para llevar a cabo determinada receta.</b>					
<b>10. Es capaz de pagar y ser consciente del dinero dado y del cambio recibido.</b>					
<b>11. Es capaz de seguir los pasos a realizar en una receta.</b>					
<b>12. Limpia y ordena todos los utensilios utilizados durante la elaboración de la receta.</b>					
<b>13. Es capaz de comentar con sus compañeros si la cantidad de dinero empleada y los alimentos utilizados le parece idónea.</b>					

**Tabla 7.** *Escala de observación sobre independencia en la vida diaria.*