



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**La expresión corporal en alumnado de
Educación Primaria con Trastorno del
Espectro Autista. Propuesta de intervención.**

Presentado por Sofía Galán Fernández

Tutelado por: Nuria Sanz González

Soria, 18 de junio de 2025

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una realidad cada vez más presente en las aulas de Educación Primaria, lo que requiere propuestas pedagógicas que atiendan a la diversidad del alumnado. Este Trabajo Fin de Grado analiza el valor de la expresión corporal, dentro del área de Educación Física, como herramienta didáctica para favorecer el desarrollo integral del alumnado con TEA. Se propone una intervención educativa dirigida a 2º curso, basada en el cuento *Las jirafas no pueden bailar*, que integra actividades de movimiento, creatividad e interacción social. La propuesta culmina en un reto creativo en el que los propios estudiantes diseñan una propuesta expresiva grupal, fomentando la implicación, la cooperación y la expresión personal.

La intervención se adapta a un estudiante con TEA mediante una planificación didáctica estructurada, apoyos visuales personalizados, el uso de sistemas aumentativos de comunicación y una atención específica a sus características sensoriales, motrices, sociales y comunicativas. Todo ello permite garantizar su participación activa, su bienestar emocional y su integración real en el grupo-clase. El trabajo combina fundamentación teórica y normativa con el diseño de una situación de aprendizaje inclusiva, contextualizada y comprometida con la equidad educativa.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Educación Primaria, Educación Física, Expresión corporal, Inclusión, Cuento, Diseño Universal para el Aprendizaje.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is an increasingly common reality in Primary Education classrooms, requiring pedagogical proposals that address student diversity. This Final Degree Project analyses the value of body expression, within the area of Physical Education, as a teaching tool to foster the holistic development of students with ASD. This project proposes an educational intervention for second-grade students, based on the story *Giraffes Can't Dance*, which includes activities focused on movement, creativity, and social interaction. The proposal culminates in a creative challenge where students create a collaborative expressive performance, encouraging engagement, cooperation, and personal expression. The intervention is tailored to a student with ASD through structured instructional planning, personalized visual supports, the use of augmentative and alternative communication systems and specific attention to sensory, motor, social, and communicative needs. This approach ensures active participation, emotional well-being, and genuine inclusion in the classroom group. The project combines theoretical and regulatory foundations with the design of an inclusive, contextualized learning situation committed to educational equity.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Primary Education, Physical Education, Body Expression, Inclusion, Story, Universal Design for Learning.

ÍNDICE

1. Introducción.	6
2. Objetivos.	8
3. Justificación.	9
4. Revisión bibliográfica.	12
5. Marco teórico.	15
5.1. El trastorno del espectro autista.	15
5.1.1. Manifestaciones clínicas. Clasificación.	16
5.1.2. El trastorno de movimientos. La coordinación motora.	19
5.1.3. Intervenciones psicoterapéuticas, conductuales y educativas.	20
5.2. Currículo del área de Educación Física en Educación Primaria.	24
LOMLOE.	
5.2.1. La expresión corporal.	24
5.2.2. El diseño universal para el aprendizaje.	27
6. Situación de aprendizaje.	30
6.1. Introducción y contextualización.	30
6.2. Objetivos didácticos.	32
6.3. Elementos curriculares involucrados.	32
6.4. Descripción de la actividad.	35
6.5. Metodología y estrategias didácticas.	37
6.6. Atención a las diferencias individuales.	39
6.7. Recomendaciones para la evaluación formativa.	42
7. Conclusiones.	46

8. Bibliografía.	48
9. Anexos.	53
9.1. Anexo 1 - Desarrollo de las sesiones.	53
9.2. Anexo 2 - Aula de psicomotricidad y señalización.	75
9.3. Anexo 3 - Agenda visual de Mario.	76
9.4. Anexo 4 - Actividad adaptada al sistema de comunicación de Mario.	77
9.5. Anexo 5 - Panel específico de la situación de aprendizaje.	78
9.6. Anexo 6 - Cuento adaptado al sistema de comunicación de Mario.	79
9.7. Anexo 7 - Instrumentos de evaluación.	80
9.8. Anexo 8 - Tarjeta de los animales de la selva.	82
9.9. Anexo 9 - Esquema de un circuito motor de animales.	83

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la presencia de alumnado con trastorno del espectro autista (TEA, en adelante) escolarizado en centros ordinarios ha ido en aumento. Esta realidad, cada vez más visible en las aulas de Educación Primaria, pone de manifiesto la necesidad de propuestas pedagógicas que respondan a la diversidad del grupo, atendiendo a las formas de ser, sentir y comunicarse de las personas con TEA. Resulta esencial avanzar hacia prácticas educativas inclusivas que favorezcan su participación activa, su desarrollo integral y su expresión a través de diferentes lenguajes, como el corporal.

La expresión corporal es fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que les permite explorar emociones, comprender y utilizar el lenguaje corporal, mejorar la conciencia corporal, promover la creatividad y la imaginación, y facilitar la interacción con los demás. Estas dimensiones son especialmente relevantes en los estudiantes con TEA, quienes suelen presentar dificultades en la comunicación verbal, la interacción social, la motricidad, la coordinación motora y la flexibilidad conductual. Por ello, se considera fundamental incorporar propuestas metodológicas que atiendan a la diversidad de todo el alumnado -sus posibilidades, intereses y motivaciones-, adaptando constantemente el proceso educativo con el objetivo de garantizar, tal y como determina el Diseño Universal para el Aprendizaje, la presencia, participación y progreso de todos los discentes.

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como finalidad profundizar en la importancia de la expresión corporal como herramienta educativa, en el desarrollo integral del alumnado con TEA, en la etapa de Educación Primaria. En concreto, se expone una propuesta didáctica dirigida a 2º curso de Educación Primaria, en un contexto donde se encuentra escolarizado un estudiante con diagnóstico de TEA. A través del uso del cuento *Las jirafas no pueden bailar* como hilo conductor, se plantean juegos y actividades que favorecen tanto el desarrollo de la motricidad como de la expresión corporal y la comunicación no verbal.

Para facilitar su comprensión, este documento se estructura en nueve apartados. En primer lugar (apartado 1), se desarrolla la introducción al tema. A continuación, se presentan los

objetivos del Trabajo Fin de Grado (apartado 2), seguidos de una justificación que argumenta la relevancia del tema abordado y su relación con el Grado en Educación Primaria (apartado 3). El apartado 4, recoge una revisión bibliográfica de investigaciones relevantes sobre este tema, que sirve como base para el análisis posterior. En el apartado 5, se expone el marco teórico, dividido en dos bloques principales: por un lado, se aborda el trastorno del espectro autista, sus manifestaciones clínicas, los trastornos motores y las intervenciones terapéuticas más habituales; por otro, se analiza el currículo del área de Educación Física en primaria, con especial atención a la expresión corporal, al Diseño Universal para el Aprendizaje y a los saberes básicos establecidos para 2º curso de esta etapa, según la actual ley educativa: la Orden ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de evaluación de la etapa de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El apartado 6 presenta la propuesta didáctica diseñada para 2º curso de Educación Primaria, centrada en un programa de intervención a través de un cuento. Finalmente, los apartados 7 y 8 recogen las conclusiones del trabajo y la bibliografía utilizada, respectivamente, y el apartado 9 incluye los anexos, donde se presentan materiales de apoyo y ejemplos de actividades.

Con este Trabajo Fin de Grado se pretende aportar una propuesta educativa creativa, significativa e inclusiva, que promueva el desarrollo integral del alumnado y fomente la participación activa del estudiante con TEA dentro del grupo clase.

Para finalizar la introducción señalar que, para facilitar la lectura y evitar repeticiones/reiteraciones lingüísticas, se utilizará el masculino genérico como forma inclusiva, haciendo referencia a todo el alumnado, independientemente de su sexo o identidad de género.

2. OBJETIVOS

Con el fin de guiar el desarrollo del trabajo, se establece un objetivo general, acompañado de una serie de objetivos específicos, que orientan tanto la fundamentación teórica como la propuesta práctica.

El **objetivo general** de este trabajo es: “Analizar el potencial educativo de la expresión corporal como recurso didáctico para el desarrollo integral del alumnado con TEA en Educación Primaria, a través de una propuesta de intervención basada en un cuento y dirigida al 2º curso de esta etapa.”.

Como **objetivos específicos**, se determinan los siguientes:

1. Investigar las características del alumnado con TEA y su influencia en el desarrollo motor, emocional y comunicativo durante la etapa de Educación Primaria.
2. Revisar la evidencia científica actual entorno al uso de la expresión corporal, y la motricidad en los casos de TEA, como base para sustentar la propuesta didáctica.
3. Diseñar actividades motrices que integren el desarrollo motor con la expresión corporal y la interacción social, atendiendo a las formas de ser, sentir y comunicarse del alumnado con TEA, en coherencia con los contenidos y las competencias del área de Educación Física, recogidos en la Orden ECD/866/2024, de 18 de julio que regula el currículo de Educación Primaria.

3. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado parte de las competencias generales y específicas del título de Grado en Educación Primaria, conforme a lo establecido en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que determina los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

A continuación, se presentan las competencias generales y específicas más vinculadas con los objetivos y el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado, según lo establecido en la Memoria del título del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid.

Aunque en este trabajo se abordan muchas de las **competencias generales** del título, tienen una presencia especialmente significativa aquellas relacionadas con la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de propuestas didácticas adaptadas al alumnado. Esto se concreta en una intervención educativa centrada en los estudiantes con TEA, que parte de sus intereses, ritmos y formas de expresión, y que se desarrolla mediante metodologías activas, participativas y adaptadas a sus características.

También se trabaja de forma directa la puesta en práctica de buenas estrategias educativas, así como la capacidad para analizar, argumentar y resolver situaciones reales del aula, aspectos esenciales en el diseño de una intervención inclusiva, coherente y contextualizada. Además, se valora la búsqueda, análisis e interpretación de información relevante, tanto en el proceso de fundamentación como en el diseño de la propuesta, incorporando fuentes actualizadas y con base científica. Por último, se mantiene de forma constante una mirada educativa comprometida con la igualdad de oportunidades y con la atención a la diversidad, desde una visión que defiende que cada escolar debe tener un lugar en la escuela, y que, con los apoyos adecuados, puede desarrollar sus potencialidades.

A continuación, se presentan las **competencias específicas** más relacionadas con este Trabajo Fin de Grado. Para facilitar su análisis, se han agrupado siguiendo la organización por módulos y materias establecida en el plan de estudios del Grado en Educación Primaria.

- **Módulo de Formación Básica:**

● **Materia de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad:**

Este trabajo se vincula con la **competencia 2**, centrada en la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades. Se parte de la convicción de que todos los niños y niñas deben tener un lugar en la escuela, especialmente el alumnado TEA. La propuesta incluye medidas como el uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), la estructuración del entorno y la adecuación de las actividades para favorecer su participación. Todo ello desde una perspectiva pedagógica centrada en el potencial de los estudiantes, y no en sus limitaciones, construyendo un proceso educativo compartido, flexible y respetuoso con su individualidad.

● **Materia de Procesos y Contextos Educativos:**

Desde un enfoque creativo e inclusivo, esta propuesta responde a la **competencia 3** al abordar la etapa de Educación Primaria mediante metodologías activas. La intervención, centrada en la expresión corporal, promueve la comunicación y la participación de los estudiantes con TEA, especialmente de quienes presentan dificultades en el lenguaje verbal. Se recurre al trabajo en grupo, al uso variado de recursos y a una gestión flexible de espacios y tiempos, para construir entornos de aprendizaje significativos, accesibles y adaptados a todo el grupo.

- **Módulo didáctico-disciplinar:**

Dentro del módulo Didáctico-Disciplinar, se hace especial referencia a la materia de Educación Física, por su estrecha relación con el enfoque de este Trabajo Fin de Grado; una propuesta de intervención centrada en la expresión corporal como vía de inclusión del alumnado con TEA, donde el cuerpo, el movimiento y la comunicación no verbal se convierten en herramientas fundamentales del proceso educativo.

La **competencia 12** destaca el valor de la Educación Física como vía para el desarrollo integral del escolar. Esta área se presenta como un espacio privilegiado para impulsar la inclusión, la expresión personal y el reconocimiento del otro. La propuesta se basa en la expresión corporal como lenguaje accesible, especialmente beneficioso para los escolares con TEA. Se plantean actividades que permiten expresarse desde el cuerpo, sin ser juzgado, fomentando la conexión a través del movimiento, el juego y la emoción. Las dinámicas promueven la colaboración, la empatía y el respeto mutuo. También se integran experiencias

que fortalecen la autoestima y rituales que aportan seguridad, estructura y sentido de pertenencia en el aula.

La **competencia 13** subraya la importancia de comprender el papel de la Educación Física en primaria y las características de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se desarrolla mediante una propuesta basada en el currículo oficial, aplicada desde un enfoque inclusivo y flexible. Se integran contenidos de expresión corporal para fomentar la participación y el aprendizaje, especialmente en alumnado con TEA. Las actividades promueven habilidades comunicativas, sociales y emocionales, y se acompañan de recursos variados, evaluación continua y una mirada que impulsa la participación activa y sostenida.

Para finalizar esta justificación, quiero destacar que la elección del tema no es casual: parte de la firme convicción de que todos formamos parte de la escuela. Cada estudiante presenta formas distintas de ser, sentir y aprender. Por ello, este trabajo se basa en una concepción de la educación inclusiva que se aleja de las “necesidades” para centrarse en las posibilidades, intereses y potencialidades de los escolares, particularmente de los que presentan TEA.

La expresión corporal, dentro del área de Educación Física, se presenta como un recurso valioso para favorecer el desarrollo integral del estudiante. La incorporación del cuento como hilo conductor crea un entorno motivador que facilita la comprensión, la participación y la implicación del alumnado. ¿A qué niño o niña no le emociona dejar volar su imaginación y convertirse en una jirafa que baila con libertad, un león que se expresa con fuerza o un saltamontes que acompaña con su melodía, dejando que el cuerpo hable más allá de las palabras? Esta capacidad de conectar con lo simbólico y lo emocional convierte al cuento en una herramienta pedagógica especialmente eficaz para el alumnado con TEA.

A su vez, la evidencia científica reciente respalda este enfoque: múltiples estudios han demostrado los beneficios de las actividades motrices con base expresiva y narrativa para mejorar la comunicación, la conducta social y el bienestar emocional de los niños y niñas con TEA (Molina et al., 2024; Maravé-Vivas et al., 2022).

Por todo ello, este Trabajo Fin de Grado aspira, no solo a diseñar una intervención didáctica, sino también a repensar la función del docente como facilitador de experiencias inclusivas, significativas y creativas, que permitan al estudiante desarrollar sus capacidades y sentirse parte del grupo.

4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En este apartado se presenta una selección de estudios que fundamentan el desarrollo de este trabajo, centrado en la expresión corporal como vía de intervención educativa en alumnado con TEA. Algunos han sido seleccionados a partir del artículo de revisión bibliográfica de Hortal-Quesada y Sanchis-Sanchis (2022), centrado en intervenciones de Educación Física en Educación Primaria con alumnado con TEA, basadas en estudios localizados en bases como Scopus o Web of Science. Las investigaciones recogen experiencias que ponen en valor el cuerpo y el movimiento como herramientas para favorecer la comunicación, las relaciones y el desarrollo de los estudiantes desde una mirada inclusiva y centrada en sus capacidades.

Numerosos estudios han investigado el papel de la intervención psicomotriz en el desarrollo comunicativo de niños con TEA. **Mampaso et al. (2024)** realizaron un estudio con 27 escolares de entre 6 y 18 años con TEA, divididos en grupo control y experimental. El grupo experimental participó en un programa de intervención psicomotriz diseñado para estimular la iniciativa comunicativa, la interacción social, la respuesta ante estímulos y la expresión emocional. Las sesiones se desarrollaron en un entorno educativo especializado y se aplicaron sistemáticamente, aunque no se especifica su duración. Se emplearon instrumentos cualitativos y cuantitativos para la evaluación. Los resultados mostraron mejoras en la comunicación interpersonal, la iniciativa para establecer contacto y la expresión emocional, concluyendo que la psicomotricidad favorece el desarrollo integral del alumnado con TEA.

De manera complementaria, **Molina et al. (2024)** realizaron una intervención con estudiantes de Educación Primaria (de 6 a 11 años) diagnosticados con TEA, quienes participaron en una propuesta didáctica basada en sesiones estructuradas de expresión corporal. A través de juegos rítmicos, imitaciones, dramatizaciones y ejercicios de coordinación, se trabajaron la conciencia corporal, la comunicación no verbal y la interacción grupal. Los resultados mostraron mejoras significativas en la coordinación motriz, el reconocimiento emocional, el contacto visual y la participación activa, así como una evolución en la expresión espontánea y en la seguridad personal. El estudio destaca que la expresión corporal es una herramienta eficaz para promover el desarrollo integral del alumnado con TEA en entornos inclusivos.

En esta línea, **Renobell (2023)** analizó la psicomotricidad relacional como estrategia educativa eficaz para mejorar la sociabilidad y las habilidades sociales en menores con síntomas del TEA. Durante seis meses, tres escolares de entre 6 y 9 años participaron en sesiones semanales de 45 minutos guiadas por una metodología no directiva basada en el juego espontáneo. Las actividades se realizaron en un espacio preparado con materiales sensoriales, simbólicos y de movimiento libre, favoreciendo la interacción grupal. Se utilizaron los test MABC (Movement Assessment Battery for Children) y TEPSI (Test de Desarrollo Psicomotor), junto a entrevistas con familias y profesionales, para valorar los avances. Los resultados mostraron mejoras en coordinación, motricidad fina, expresión corporal y equilibrio, así como en iniciativa social, comprensión de señales no verbales y participación con iguales. El estudio concluye que la psicomotricidad relacional puede potenciar el desarrollo integral del alumnado con TEA en contextos educativos inclusivos.

Desde el área de Educación Física, también se han desarrollado propuestas que favorecen la inclusión de los escolares con TEA, a través de la estructuración del espacio y el uso de apoyos visuales. **González (2018)** realizó un estudio con dos estudiantes de 7 años con TEA severo, escolarizados en un aula abierta de 2º de Educación Primaria. Tras la observación inicial, se diseñaron diez sesiones adaptadas en zonas funcionales (circuito, juego, relajación y aseo), señalizadas con pictogramas de ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa). Se usaron agendas visuales, materiales sensoriales y una metodología de anticipación y juego espontáneo. La comunicación con las familias se mantuvo mediante Padlet. Los resultados reflejaron mejoras en coordinación, autonomía, atención y expresión emocional, especialmente en actividades estructuradas y motivadoras, concluyendo que adaptar el entorno físico y emplear apoyos visuales facilita la inclusión de los escolares con TEA.

El valor educativo del juego se evidencia en los estudios de **Gómez y Martínez (2019)** y **Padilla et al. (2022)**. La primera investigación recoge una intervención con un niño de 4 años con TEA en un entorno educativo ordinario. Durante tres años se realizaron 240 sesiones de una hora y media, comenzando con trabajo individual para generar un vínculo afectivo e incorporando progresivamente situaciones grupales. Las sesiones, con estructura clara y

flexible, incluyeron juegos de imitación, turnos, juego simbólico y actividades comunicativas adaptadas, con apoyo de materiales visuales. La implicación del grupo fue positiva, en un ambiente de respeto y colaboración. Los resultados mostraron avances en intención comunicativa, comprensión verbal, participación en juego compartido y relación con adultos y compañeros, concluyendo que el juego, estructurado y adaptado, es una estrategia eficaz para favorecer el desarrollo del lenguaje y la inclusión del alumnado con TEA.

Padilla et al. (2022) realizaron otra intervención con un niño de 4 años con TEA en un aula ordinaria. Durante tres meses se desarrollaron 24 sesiones de 45 minutos centradas en juegos de imitación, coordinación y expresión corporal, adaptados a sus intereses. Las actividades, integradas en la rutina del aula, reforzaron la motricidad fina y gruesa, la interacción social y la participación grupal. A través de la observación directa y la Guía Portage como herramienta de evaluación, se identificaron mejoras en las habilidades motrices y en la actitud del escolar hacia el grupo. El estudio concluye que el juego, cuando se adapta adecuadamente, contribuye al desarrollo integral y la inclusión de los estudiantes con TEA.

Por último, **Calafat-Selma et al. (2016)** exploraron el uso del teatro como medio educativo para desarrollar habilidades sociales en personas con TEA y discapacidad intelectual. La intervención se realizó con nueve estudiantes de entre 10 y 16 años escolarizados en un centro de educación especial. A partir de los resultados de la Escala Vineland-II, se definieron objetivos relacionados con la escucha, la comunicación, la expresión emocional, la creatividad y la interacción grupal. La propuesta se llevó a cabo en 27 sesiones de 50 minutos organizadas en cuatro partes (calentamiento, juego, representación y relajación), con actividades que incluyeron improvisaciones, juegos dramáticos y expresión corporal. Al finalizar, se volvió a aplicar la escala, observando avances en participación grupal, reconocimiento emocional y expresión espontánea. Aunque el estudio señala dificultades como la necesidad de alta estructuración y atención constante del adulto, concluye que el teatro es una vía eficaz para fomentar la inclusión y el desarrollo integral de los escolares.

Aunque cada estudio ofrece una perspectiva concreta, todos coinciden en que las propuestas basadas en el juego, la psicomotricidad y la expresión corporal son estrategias educativas valiosas para favorecer el desarrollo integral y la inclusión del alumnado con TEA.

5. MARCO TEÓRICO

En este apartado se expone la base conceptual y científica que fundamenta el presente trabajo, una propuesta de intervención orientada a favorecer la participación, la comunicación y la creatividad del alumnado con TEA a través del cuerpo y el movimiento. También se analizan el trastorno del espectro autista, sus manifestaciones clínicas, las dificultades motoras asociadas y las principales intervenciones que apoyan su desarrollo integral. Además, se examina el currículo de Educación Física de 2º curso de Educación Primaria, con especial atención a la expresión corporal, según lo establecido en la legislación vigente de la Comunidad Autónoma de Aragón.

5.1. El trastorno del espectro autista.

El término **autismo** fue acuñado por el psiquiatra suizo Bleuler en 1911 para describir el aislamiento social observado en pacientes con esquizofrenia, utilizando el término griego *eafismos*, que significa “encerrado en uno mismo”. En 1943, Kanner definió por primera vez el “autismo infantil precoz” como un cuadro clínico distinto, marcado por aislamiento social, dificultades en la comunicación y rigidez en las rutinas. Un año más tarde, en 1944, Asperger publicó un artículo en el que describía a un grupo de niños con dificultades sociales similares, pero con habilidades lingüísticas conservadas y un perfil cognitivo aparentemente normativo, lo que más adelante se denominaría “Síndrome de Asperger”.

Durante décadas, el autismo fue considerado un trastorno emocional vinculado a causas familiares, hipótesis descartada con el avance de la neurociencia y la psicología evolutiva. En los años 80, gracias a las aportaciones de Wing y Gould, se consolidó el concepto de espectro autista, que reconoce la diversidad de manifestaciones clínicas y niveles de apoyo requeridos. Esta perspectiva más amplia fue recogida en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, quinta edición (DSM-5¹; APA, 2013), que unificó los subtipos anteriores bajo el término **trastorno del espectro autista** (TEA).

¹ El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) es un manual diagnóstico elaborado por la American Psychiatric Association (APA), organización médica de Estados Unidos. Es una de las principales referencias internacionales para la clasificación y diagnóstico de los trastornos mentales.

El **DSM-5** (APA, 2013, P.50) define el TEA como un *“trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en diversos contextos, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades”*. Estas alteraciones deben estar presentes desde las primeras etapas del desarrollo y causar un deterioro significativo en la vida cotidiana. Esta definición se complementa con una visión más funcional, como la de Volkmar y McPartland (2014), quienes señalan que las manifestaciones del TEA varían según el contexto y el grado de afectación, reforzando la idea de espectro y la necesidad de un enfoque individualizado.

Desde el ámbito educativo, varios estudios refuerzan la importancia de comprender el TEA desde una perspectiva integral, que incluya aspectos cognitivos, conductuales, motores y sensoriales. Investigaciones como las de Mampaso et al. (2024) y Molina et al. (2024) muestran que muchos niños y niñas con TEA presentan alteraciones en la coordinación, la planificación motora y la expresión corporal, lo que requiere propuestas educativas que favorezcan su participación en el contexto escolar. A partir de esta visión, se abordan los aspectos clínicos, motores y educativos que sustentan la propuesta didáctica de este trabajo.

5.1.1. Manifestaciones clínicas. Clasificación.

De acuerdo con los criterios establecidos en el DSM-5, el TEA se caracteriza por la presencia de **dos grandes áreas de alteración** presentes desde etapas tempranas del desarrollo, que tienen un impacto significativo en la vida diaria de la persona:

1. Déficits en la comunicación y la interacción social en múltiples contextos, que incluyen:
 - Dificultades en la reciprocidad socioemocional, como la incapacidad para iniciar o mantener interacciones, mostrar interés por los demás o compartir emociones.
 - Limitaciones en la comunicación no verbal utilizada en la interacción social, como el contacto visual, las expresiones faciales, los gestos o la postura corporal.
 - Problemas en el desarrollo y comprensión de relaciones sociales, como escaso interés por los iguales, dificultades para compartir juegos o interpretar normas sociales básicas.
2. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, presentes en al menos en dos de los siguientes aspectos:
 - Comportamientos motores o verbales estereotipados, como aleteo de manos o ecolalia.

- Fuerte adhesión a rutinas o rituales, y resistencia al cambio, acompañada de ansiedad ante modificaciones del entorno o de las actividades previstas.
- Intereses intensamente restringidos y fijación por temas u objetos inusuales.
- Alteraciones sensoriales, como hiperreactividad (a sonidos, luces o texturas) o hiporreactividad (indiferencia al dolor o al frío), y fascinación por estímulos sensoriales concretos (tocar objetos de forma repetitiva, admiración por luces o movimientos).

Además de los dos criterios principales, el DSM-5 establece **tres condiciones necesarias** que deben cumplirse para que el diagnóstico de TEA sea válido:

- Inicio temprano de los síntomas, que deben estar presentes desde la primera infancia, aunque no siempre se manifiestan claramente hasta que aumentan las demandas sociales, o se vuelve más evidente la diferencia con respecto al grupo de iguales.
- Deben existir alteraciones clínicamente significativas en el funcionamiento diario, ya sea en el ámbito social, escolar, familiar o personal.
- Los síntomas no pueden explicarse mejor por una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo. El TEA puede coexistir con otros trastornos del neurodesarrollo, como la discapacidad intelectual o el TDAH, lo que requiere una evaluación clínica cuidadosa y un enfoque educativo personalizado.

Estas manifestaciones reflejan la complejidad del TEA y la necesidad de abordarlo desde una mirada multidimensional que considere los aspectos clínicos, contextuales y educativos. Además de los criterios diagnósticos en el DSM-5, existen factores que influyen en la expresión de los síntomas y en el tipo de apoyo necesario, como la presencia de discapacidad intelectual o TDAH, la intensidad de los síntomas, la edad de las primeras señales, el sexo - más frecuente en niños, pero mayor complejidad en niñas-, las experiencias previas y la implicación familiar. Aunque no forman parte del diagnóstico formal, estos elementos son clave para comprender la diversidad de perfiles y planificar una respuesta educativa ajustada.

Además, el DSM-5 establece una **clasificación** que concreta la severidad del TEA según el nivel de apoyo necesario para que la persona pueda desenvolverse de manera adecuada en su

vida cotidiana. Se basa en la afectación de dos dimensiones: la comunicación social y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, y establece tres niveles de apoyo:

Nivel de apoyo	Dimensión 1: Comunicación social	Dimensión 2: Conductas repetitivas e intereses restringidos
Nivel 1 Requiere apoyo	Sin apoyo, las dificultades en la comunicación provocan alteraciones evidentes. Puede tener problemas para iniciar interacciones o responder adecuadamente, y a veces parece no mostrar interés en interactuar.	Los rituales y conductas repetitivas interfieren en el funcionamiento en uno o varios contextos, y suele haber resistencia a su interrupción.
Nivel 2 Requiere apoyo sustancial	Déficits marcados en habilidades sociales: inicia pocas interacciones y responde de manera limitada o inadecuada.	Rituales, conductas repetitivas e intereses restringidos frecuentes, que afectan a varios contextos. Los cambios generan malestar y resulta difícil reconducir estas conductas.
Nivel 3 Requiere apoyo muy sustancial	Déficits severos que afectan gravemente al funcionamiento diario. Tiene grandes dificultades para iniciar o mantener interacciones, con respuestas inadecuadas y escaso interés en relacionarse.	Las conductas repetitivas, rituales o intereses restringidos interfieren significativamente en todos los ámbitos. Es extremadamente difícil redirigir la atención cuando aparecen.

Tabla 1. Clasificación del Trastorno del Espectro Autista según niveles de apoyo (DSM-5).

Para finalizar, hay que destacar la heterogeneidad que caracteriza al TEA. La intensidad y manifestación de los síntomas varía entre personas, lo que justifica el uso del término “espectro” para describir la diversidad de perfiles. Este aspecto es esencial para diseñar una respuesta educativa personalizada y flexible, centrada en las capacidades y potencialidades de cada escolar, y orientada a garantizar su participación, aprendizaje y bienestar.

5.1.2. El trastorno de movimientos. La coordinación motora.

El desarrollo motor es fundamental en el crecimiento infantil y el proceso de aprendizaje. En las personas con TEA, se han documentado alteraciones motrices desde edades tempranas, incluso antes del diagnóstico (Fournier et al., 2010; Green et al., 2009). Estas dificultades afectan a la planificación y ejecución de movimientos, influyendo en el juego, la interacción, la expresión corporal o la participación escolar. Desde un enfoque clínico y neuromotor, se han identificado **trastornos del movimiento asociados al TEA**, cuya comprensión permite diseñar intervenciones educativas ajustadas; entre los más frecuentes se encuentran los descritos por Fournier et al. (2010), Hervás et al. (2012) y Bundy y Lane (2020):

- Trastornos del desarrollo de la coordinación (TDC), también conocidos como trastornos de la coordinación motora: se caracterizan por dificultades en la motricidad fina y gruesa, torpeza motriz y problemas para ejecutar acciones de forma fluida y precisa. Es común que el alumnado con TDC tropiece con frecuencia o tenga dificultades para atarse los cordones.
- Disprasia o apraxia del desarrollo, implica dificultad para planificar y secuenciar movimientos voluntarios, especialmente en tareas nuevas o complejas. Por ejemplo, seguir los pasos de un circuito o montar una figura con bloques siguiendo un modelo.
- Rigidez motora, se manifiesta en una postura tensa, movimientos poco flexibles y dificultad para adaptarse a cambios en el entorno, por ejemplo, cambiar de espacio dentro del aula.
- Movimientos estereotipados o repetitivos, como balanceos, giros, aleteo de manos o saltos, que suelen tener una función autorreguladora pero pueden interferir en la funcionalidad.
- Dificultades en la integración sensoriomotriz, incluyen respuestas inusuales a estímulos táctiles, vestibulares o auditivos, que afectan al equilibrio, el control postural o la percepción corporal. Algunos niños reaccionan con intensidad al ruido del timbre o a ciertas texturas, mientras que otros no reaccionan ante el dolor o cambios de temperatura.

Uno de los trastornos del movimiento más comunes en las personas con TEA es el **TDC** (trastornos del desarrollo de la coordinación), caracterizado por dificultades para adquirir y ejecutar habilidades motoras coordinadas. No se debe a causas neurológicas identificables y puede coexistir con trastornos del neurodesarrollo. Los escolares con TDC suelen mostrar torpeza motriz, lentitud en los movimientos y dificultades para aprender nuevas habilidades, lo que puede observarse en tareas como correr, lanzar y atrapar una pelota, saltar o mantener

el equilibrio. Según Green et al. (2009), entre un 50 % y un 80 % del alumnado con TEA presenta signos compatibles con este trastorno, lo que refuerza la necesidad de atender el desarrollo motor desde una perspectiva educativa.

Desde el ámbito escolar, una de las claves para comprender estas dificultades es el trabajo sobre las habilidades motrices básicas (HMB): locomotrices (caminar, correr, saltar), manipulativas (lanzar, atrapar, golpear) y de estabilidad (equilibrio, giros, postura). Estas habilidades constituyen la base del desarrollo motor en Educación Física y necesarias para participar en actividades escolares. Muchos estudiantes con TEA presentan mayores dificultades en su adquisición que sus compañeros, lo que repercute en su rendimiento, motivación, autoestima e inclusión, según Landa y Garrett-Mayer (2006). Por ello, es fundamental trabajarlas en función de sus características individuales y con los apoyos adecuados, ya que también influyen en la autonomía, la regulación emocional e la interacción social.

Autores como Mampaso et al. (2024) y Molina et al. (2024), destacan el valor del trabajo corporal como vía pedagógica para intervenir en estas dificultades. La expresión corporal, el juego simbólico y las actividades rítmicas permiten trabajar de manera integrada la coordinación, la conciencia corporal, la comunicación no verbal y la autorregulación, favoreciendo así la participación activa, la conexión con los demás compañeros y el desarrollo integral del alumnado con TEA en un entorno inclusivo.

5.1.3. Intervenciones psicoterapéuticas, conductuales y educativas.

La intervención en el TEA requiere una mirada amplia y coordinada que integre tanto los aspectos clínicos como los educativos, situando a la persona en el centro del proceso. Las intervenciones más eficaces integran enfoques psicoterapéuticos, estrategias conductuales y propuestas educativas ajustadas, desde una atención individualizada.

Numerosas investigaciones, como las de Hervás et al. (2012) y Tello-Zuluaga y Botero-Botero (2023), coinciden en que una intervención temprana y continuada favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, emocionales y funcionales. Iniciar el acompañamiento desde edades tempranas puede reducir la intensidad de síntomas y potenciar

el progreso global. Además, se destaca la colaboración entre terapeutas, familias y escuela, y la necesidad de adaptar las metodologías al contexto y al perfil del alumnado.

Desde esta perspectiva, se presentan los principales **modelos de intervención** utilizados para abordar el TEA, organizados en tres ámbitos -psicoterapéutico, conductual y educativo-, tal y como lo recogen Tello-Zuluaga y Botero-Botero (2023).

- Intervenciones psicoterapéuticas:

Las intervenciones psicoterapéuticas tienen como objetivo principal favorecer el desarrollo emocional, la regulación de la conducta, la comprensión social y el bienestar personal. Aunque suelen aplicarse en contextos clínicos, también pueden tener un impacto en el entorno escolar cuando existe colaboración entre terapeutas, docentes y familias.

Una de las más utilizadas es la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), adaptada para personas con TEA. Ha demostrado eficacia en la reducción de la ansiedad, la mejora de la regulación emocional y el entrenamiento en habilidades sociales (Wood et al. 2009). Ayuda a identificar pensamientos que generan malestar y a desarrollar estrategias para afrontarlos. Por ejemplo, se emplea para trabajar la ansiedad ante un cambio inesperado en el aula, el miedo a participar en una actividad grupal o la frustración ante una tarea que no sale como espera. Suele aplicarse en alumnado con buen nivel de lenguaje y cierta conciencia emocional.

Otro enfoque psicoterapéutico es el modelo DIR/Floortime (Greenspan y Wieder, 1997), centrado en el desarrollo emocional y relacional a través del juego interactivo. Parte del interés del escolar para fomentar la comunicación, la autorregulación y la conexión emocional. Por ejemplo, si un estudiante muestra interés por construir torres, el adulto se une al juego, imita e introduce turnos y gestos, generando una interacción significativa.

También se incorporan, en algunos casos, terapias de integración sensorial, especialmente cuando hay conductas desadaptativas como el rechazo, la evitación o la hipersensibilidad a los estímulos (sonidos, luces, texturas, movimientos...). Estas intervenciones, según Schaff y Lane (2015), ayudan al alumno a tolerar mejor ciertos estímulos del entorno, como el sonido del timbre o el uso de ciertos materiales, facilitando así su participación y su bienestar.

- **Intervenciones conductuales:**

Las intervenciones conductuales se basan en analizar y modificar el comportamiento observando cómo se produce, en qué contexto y qué consecuencias tiene. Este enfoque es muy utilizado en personas con TEA, ya que permite trabajar conductas específicas (como rabietas), desarrollar habilidades funcionales (como pedir ayuda) y reducir comportamientos que interfieren en el aprendizaje o la convivencia (como la resistencia al cambio).

Una de las más conocidas es el Análisis Aplicado de la Conducta (ABA), basado en reforzar conductas adecuadas y reducir las desadaptativas. Por ejemplo, si un estudiante evita realizar una tarea bajando la cabeza, saliendo del sitio o diciendo que no puede hacerla, se puede utilizar un sistema de reforzadores (como elegir una actividad preferida) tras alcanzar pequeños objetivos. Cuando se aplica desde edades tempranas, de forma estructurada y con sesiones frecuentes, ha demostrado ser eficaz para mejorar el desarrollo del lenguaje, la atención conjunta y la conducta adaptativa (Lovaas, 1987; Grañana, 2022).

Otro enfoque es el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) que combina estructura, apoyos visuales y organización del entorno para favorecer la comprensión y la autonomía. En el aula, por ejemplo, se emplean agendas visuales, señalizaciones por colores y zonas diferenciadas para cada actividad, lo que ayuda a reducir la ansiedad y facilita la participación. Este modelo es común en los centros educativos, como señalan Tello-Zuluaga y Botero-Botero (2023), ya que se adapta a las necesidades del alumno sin requerir grandes recursos.

También se emplean sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), especialmente con escolares que presentan dificultades en el lenguaje oral. Un ejemplo es el uso de comunicadores electrónicos con salida de voz, como las tablets con aplicaciones específicas (LetMeTalk, Proloquo2Go o TD Snap), que permiten seleccionar imágenes o palabras que se traducen en mensajes orales. Esto facilita que el estudiante pida ayuda, exprese necesidades o participe en actividades grupales, promoviendo así su autonomía e interacción.

Estas intervenciones, cuando se aplican de forma coherente y en colaboración entre terapeutas, docentes y familia, pueden mejorar significativamente la autonomía, la comunicación y la adaptación del escolar a los distintos entornos en los que participa.

- **Intervenciones educativas:**

La intervención educativa en alumnado con TEA debe partir del reconocimiento de sus necesidades, intereses y potencialidades, ofreciendo estrategias ajustadas a sus formas de aprender y participar. Las propuestas más eficaces promueven entornos estructurados, accesibles y seguros, donde cada estudiante pueda desarrollarse desde sus capacidades. La escuela, como espacio de convivencia y aprendizaje compartido, tiene un papel esencial en generar contextos que favorezcan la inclusión, la comunicación y el bienestar, tal y como destacan Tello-Zuluaga y Botero-Botero (2023), al analizar prácticas pedagógicas inclusivas. Aspectos como la organización del aula, el papel activo del docente, el valor pedagógico del área de Educación Física -especialmente mediante la expresión corporal- y los apoyos que permiten una participación real, son claves para construir una escuela abierta a la diversidad. El **docente** tiene un papel fundamental en la creación de un entorno estructurado, accesible y fácil de interpretar para todos. Recursos como rutinas visuales, señalización de espacios, pictogramas o la anticipación de actividades ayudan a estructurar el día a día, favoreciendo la autonomía y reduciendo la ansiedad. Por ejemplo, un horario visual con imágenes permite anticipar lo que ocurrirá, prepararse para los cambios y comprender la secuencia de la jornada. Estas estrategias no solo benefician al estudiante con TEA, sino que también mejoran la convivencia y la organización de todo el grupo (García-Gómez et al. 2020).

El **área de Educación Física** es un espacio privilegiado para la inclusión, especialmente cuando se utiliza la **expresión corporal** como recurso didáctico. El cuerpo, el movimiento y el juego permiten explorar el entorno, expresar emociones, interactuar y fortalecer la autoestima. Actividades como circuitos motores, juegos de imitación, dinámicas rítmicas o representaciones libres facilitan la participación desde una perspectiva lúdica y creativa, y permiten trabajar la comunicación no verbal, la autorregulación y la interacción social.

Es esencial garantizar que el alumnado con TEA participe de forma activa y significativa en las actividades. Esto implica ajustar la **metodología** a sus características, con propuestas como rincones de trabajo, estaciones de aprendizaje o dinámicas cooperativas con roles flexibles. La **coordinación** entre docentes, terapeutas y familia permite ajustar los apoyos a cada situación, favoreciendo la inclusión real, centrada en las fortalezas de cada estudiante (Arróniz-Pérez y Bencomo-Pérez, 2018).

Todo ello no exige materiales complejos, sino una mirada profesional atenta, planificación flexible y el compromiso de reconocer y potenciar las capacidades de cada estudiante.

En definitiva, la efectividad de una intervención depende de factores clave, como la formación del profesional, la implicación familiar, y la comprensión del alumno y su contexto. Apostar por la inclusión es confiar en que, con los apoyos adecuados, cada estudiante puede progresar y comunicarse a través del cuerpo, el movimiento y la expresión.

5.2.Currículo del área de Educación Física en Educación Primaria en la Comunidad de Aragón.

La Orden ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de evaluación de la etapa de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, recoge en su **Anexo II** el desarrollo curricular de cada área de conocimiento, incluyendo las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos, que se concretan en cada uno de los tres ciclos de la etapa. Además, se abordan los principios metodológicos, las orientaciones didácticas, la evaluación de los aprendizajes y el diseño de situaciones de aprendizaje, incluyendo ejemplos que facilitan su puesta en práctica. En el caso del área de Educación Física, se promueve una enseñanza activa y significativa, y a través del cuerpo, el movimiento y la interacción, se generan experiencias de aprendizaje en las que cada estudiante puede participar, expresarse y avanzar desde sus propias posibilidades.

5.2.1. La expresión corporal.

Esta normativa de desarrollo del currículo de Educación Primaria recoge, en el **Anexo II**, dentro del apartado correspondiente al área de Educación Física, la expresión corporal como una de las manifestaciones motrices fundamentales del área de Educación Física, junto al juego motor, la habilidad motriz y la actividad físico-deportiva. Se reconoce su valor como medio de comunicación, creación emocional y construcción de la identidad personal y social del alumnado. Asimismo, se incluye como parte del patrimonio cultural, expresivo y artístico,

y contribuye activamente a la construcción de entornos inclusivos, al facilitar que todos los estudiantes, con independencia de sus características o estilos comunicativos, puedan participar, expresarse y relacionarse desde sus propias posibilidades. Su importancia queda reflejada en el **artículo 8**, Objetivos Generales de Etapa, donde el apartado j establece la necesidad de que el estudiante utilice diferentes representaciones y expresiones artísticas y construya propuestas visuales y audiovisuales; y en el **artículo 11**, Competencias clave, desarrollado en el Anexo I, que incluye en la competencia en comunicación lingüística el uso de mensajes orales, escritos, signados o multimodales. Todo ello refuerza la necesidad de diseñar propuestas accesibles que permitan al alumnado expresarse desde sus propias posibilidades y lenguajes.

Todo ello se concreta también en el currículo de Educación Física desarrollado en el **Anexo II**, que establece como finalidad el descubrimiento activo de la cultura motriz mediante actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, promoviendo una participación autónoma, creativa y significativa. A continuación, se detalla cómo la expresión corporal aparece recogida en las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos del área.

La expresión corporal se relaciona directamente con las **competencias específicas** del área de Educación Física. En primer lugar, la **competencia específica 1** plantea la adaptación de la motricidad en distintas situaciones de aprendizaje, como imitaciones, secuencias rítmicas o representaciones simbólicas, integrando percepción, decisión y ejecución; algo que la expresión corporal favorece al proponer respuestas creativas y ajustadas a estímulos variados. También está muy presente en la **competencia específica 3**, que fomenta la empatía, la cooperación y el respeto a la diversidad en la práctica motriz. La expresión corporal contribuye a crear espacios seguros donde los estudiantes pueden relacionarse desde lo no verbal y participar sin sentirse juzgados, algo especialmente valioso para el alumnado con TEA, que encuentra en el cuerpo una vía más accesible para comunicarse y conectar con los demás. Por último, la **competencia específica 5** apuesta por la construcción de un estilo de vida activo y saludable mediante la práctica regular de actividades físico-deportivas y artístico-expresivas. La expresión corporal contribuye a este objetivo al proponer

experiencias de movimiento que fomentan la creatividad, el disfrute y la participación activa, favoreciendo la integración del movimiento en la vida diaria como forma de bienestar.

Estas competencias se concretan en los **criterios de evaluación**, que ayudan a traducirlas en acciones reales dentro del aula. A continuación, se hace referencia a los del primer ciclo de Educación Primaria, ya que la propuesta de intervención planteada se sitúa en el 2º curso. En el caso de la competencia específica 1, el criterio **1.6** propone improvisar y crear pequeñas producciones artístico-expresivas utilizando los recursos expresivos del cuerpo, fomentando la exploración del movimiento, la creatividad y la comunicación no verbal. Mediante juegos dramáticos o representaciones de escenas sencillas el alumnado expresa ideas, emociones y vivencias de forma espontánea, favoreciendo su participación y autoexpresión dentro del grupo. En relación con la competencia específica 3, los criterios de evaluación recogen la gestión emocional en la práctica motriz (**3.1**) y el desarrollo de habilidades sociales como acoger o cooperar (**3.3**). Estos aspectos pueden trabajarse a través de la representación de escenas del cuento, favoreciendo la participación desde lo no verbal. Por último, la competencia específica 5 incluye el criterio de evaluación **5.3**, que propone realizar proyectos corporales personales o grupales, donde el estudiante explora sus posibilidades motrices y participa en una creación artística colectiva.

Los **saberes básicos** de Educación Física incluyen contenidos vinculados con la expresión corporal. El bloque A, **Resolución de problemas en situaciones motrices**, integra las acciones motrices con intenciones artístico-expresivas, que combinan expresión y comunicación dentro del proceso creativo. Estas propuestas movilizan la imaginación, la sensibilidad y la creatividad, incorporando registros como el uso del cuerpo, el gesto o el ritmo. Actividades como los juegos teatrales favorecen la comunicación no verbal, la creatividad y la representación simbólica a través del cuerpo. En los estudiantes con TEA, constituyen una vía de participación accesible, que permite expresar emociones, ajustar el ritmo y conectar con los demás desde sus propias posibilidades.

El bloque C, **Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices**, incluye la gestión emocional y las conductas sociales desde experiencias corporales. La expresión corporal, con actividades como el juego del espejo, se convierte en un medio clave

para identificar, comunicar y canalizar emociones, especialmente en alumnado con TEA, favoreciendo la convivencia y el respeto.

En el bloque E, **Organización y gestión de la actividad física**, se trabajan contenidos como la autonomía y el desarrollo de proyectos sencillos. Desde este enfoque, el diseño de creaciones artísticas vinculadas a la expresión corporal, como coreográficas o dramatizaciones, permite a los escolares explorar sus capacidades, expresar emociones y participar de forma activa y significativa. Propuestas especialmente beneficiosas para estudiantes con TEA, por su carácter estructurado y comunicativo.

El Bloque F, **Vida activa y saludable**, promueve la construcción de una identidad activa y positiva a través de la participación motriz. La expresión corporal, entendida como medio de autoconocimiento y aceptación del propio cuerpo, favorece el bienestar emocional y la autoestima de todo el alumnado, incluidas las personas con TEA.

Desde una perspectiva pedagógica e inclusiva, la expresión corporal ofrece un espacio donde cada niño y niña puede expresarse, crear y relacionarse desde el cuerpo, sin depender del lenguaje verbal. Su carácter flexible y abierto permite atender a la diversidad, favoreciendo especialmente la participación del alumnado con TEA. Para ello, es clave una planificación didáctica inclusiva, que valore las distintas formas de estar, moverse y comunicar en el aula.

5.2.2. Diseño Universal para el aprendizaje.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico desarrollado en los años 90 por el Center for Applied Special Technology (CAST), bajo el liderazgo del neuropsicólogo Rose. Su objetivo es eliminar barreras desde el inicio de la planificación educativa, para que todo el alumnado pueda acceder, participar y aprender desde sus posibilidades. Se basa en tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación (por ejemplo, explicar un contenido con palabras, apoyos visuales o a través del movimiento), múltiples formas de expresión y acción (permitiendo que los escolares muestren lo que saben hablando, actuando o dibujando) y múltiples formas de implicación (propuestas variadas y con diferentes niveles de reto, ajustadas a sus intereses y necesidades).

El DUA se recoge explícitamente en la Orden ECD/1112/2022 de 18 de julio. En el **artículo 9**, Principios metodológicos generales, se indica que las situaciones de aprendizaje deben diseñarse desde el inicio teniendo en cuenta el DUA, con el fin de atender a las diferencias individuales del alumnado y evitar adaptaciones posteriores. Además, el **artículo 34**, Atención a las diferencias individuales, refuerza su aplicación como uno de los marcos metodológicos inclusivos que permiten responder a la diversidad en contextos ordinarios y garantizar una participación real. Desde esta perspectiva, se promueve una educación accesible, flexible y personalizada, ajustada a las características, necesidades y ritmos de cada estudiante.

En el área de **Educación Física**, el currículo no menciona el DUA de forma explícita, pero muchos de sus principios están presentes en el apartado de Sugerencias didácticas y metodológicas. Estos se concretan en enfoques como la expresión corporal, entendida como una manifestación motriz abierta, creativa y accesible, que promueve la participación y el respeto a la diversidad. Aplicar el DUA en este contexto implica ofrecer distintas formas de acceso, representación y acción, así como adaptar tareas, tiempos y apoyos a los diferentes ritmos, intereses y capacidades del alumnado. Por ejemplo, una misma actividad puede ofrecer varias opciones (como representar un animal mediante el gesto o la postura), priorizando el proceso sobre el resultado. Así, se favorece la autoexpresión, se reducen barreras y se garantiza la participación desde las propias posibilidades

En el caso del **alumnado con TEA**, el DUA facilita la creación de contextos más accesibles, favoreciendo una participación real y significativa. Ofrecer distintas formas de comunicación -como utilizar gestos, pictogramas o materiales manipulativos-, facilitar entornos estructurados con rutinas o proponer tareas relacionadas con sus intereses, ayuda a que se sientan seguros y motivados. En actividades de expresión corporal, por ejemplo, se pueden usar tarjetas con imágenes para representar emociones, dejar que elijan si moverse en grupo o de forma individual, o permitir que expresen una idea mediante objetos o sonidos que les resulten familiares. Todo ello mejora su implicación, sin forzar una única forma de actuar, y permite que cada escolar se exprese y conecte con los demás desde sus propias posibilidades.

El **papel de los maestros** es fundamental en la aplicación del DUA. No se trata de diseñar una actividad distinta para cada estudiante, sino de planificar propuestas abiertas, accesibles y centradas en el potencial de cada uno. Esto implica, por ejemplo, ser capaz de ofrecer opciones para realizar una tarea, como representar una emoción bailando o haciendo un dibujo, usar apoyos visuales o verbales según las necesidades, o ajustar el ritmo y el nivel de reto. Además, conlleva realizar una evaluación continua e inclusiva, que valore el proceso, reconozca el esfuerzo y tenga en cuenta el punto de partida de cada estudiante. Así, cada escolar puede sentirse reconocido y avanzar desde sus propias capacidades.

En definitiva, el DUA no solo facilita el aprendizaje, sino que transforma el aula en un espacio en el que todos los escolares pueden participar, expresarse y avanzar a su manera, cuando la diversidad se tiene en cuenta desde el mismo diseño de la propuesta.

6. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

6.1. Introducción y contextualización.

Esta situación de aprendizaje se integra en las acciones motrices artístico-expresivas, y tiene como hilo conductor el cuento *Las jirafas no pueden bailar*, escrito por Giles Andreae e ilustrado por Guy Parker-Rees (2001). A partir de esta historia, el alumnado explorará distintas formas de expresión relacionadas con los animales de la selva, utilizando el cuerpo, el movimiento, los gestos faciales, la mirada, el ritmo, la postura y el sonido como medios de comunicación. A través de juegos y actividades individuales, en pareja y en grupo, se fomentarán la creatividad, la comunicación no verbal y la colaboración, culminando en una propuesta expresiva colectiva que se presentará en el Festival de Invierno del centro.

Esta propuesta didáctica está contextualizada en un **centro público** ubicado en una zona urbana de nivel sociocultural medio. El entorno favorece un clima escolar respetuoso, tolerante e inclusivo, donde se valora la diversidad como fuente de aprendizaje.

El centro cuenta con una única línea educativa, abarcando las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, con un total de 9 unidades. Cada aula mantiene una ratio reducida, entre 16 y 20 alumnos, lo que permite una atención más personalizada.

El claustro está formado por tutores y especialistas de las diferentes áreas, incluyendo una especialista en **Pedagogía Terapéutica** y otra en **Audición y Lenguaje**, que colaboran estrechamente con el resto del profesorado para garantizar una educación inclusiva y de calidad, centrada en el desarrollo integral del estudiante.

De manera específica, esta situación de aprendizaje está desarrollada para un aula de **2º de Educación Primaria** formada por **17 alumnos** (9 chicas y 8 chicos). Se trata de un grupo cohesionado, que ha compartido su escolarización desde 1º de Educación Infantil, lo que ha favorecido el conocimiento mutuo, la creación de vínculos afectivos y una convivencia basada en el respeto y la colaboración. El grupo presenta diversidad en los ritmos de aprendizaje, con buena disposición hacia el trabajo cooperativo y las actividades de movimiento y expresión.

En el aula se encuentra **Mario**, un estudiante diagnosticado con TEA, nivel 1 según el DSM-5. No presenta discapacidad intelectual y puede seguir los contenidos curriculares de 2º curso, siempre que se le ofrezcan los apoyos adecuados y una estructuración clara de las tareas. Presenta dificultades en la comunicación y en el uso del lenguaje oral, por lo que utiliza una tablet con un programa de comunicación aumentativa (Proloquo2Go), que le permite expresarse de forma más funcional en los distintos contextos.

Aunque mantiene buenas relaciones dentro del grupo, establece un vínculo más estrecho con dos compañeros de referencia, con quienes muestra mayor iniciativa y seguridad en la interacción. Fuera de esas relaciones más próximas, tiende a observar más que a participar activamente. A nivel conductual, presenta movimientos estereotipados como el aleteo de manos y el balanceo del cuerpo en momentos de excitación, espera o incertidumbre.

Manifiesta una fuerte resistencia ante cambios en la rutina diaria, especialmente cuando se modifica el espacio habitual o los referentes adultos, por lo que necesita estrategias de anticipación para afrontar con mayor seguridad estas situaciones.

Tiene un especial interés por los animales salvajes, temática que se aprovecha como recurso motivador dentro de esta propuesta didáctica. En cuanto a la sensibilidad sensorial, muestra hiperreactividad al ruido, por lo que es fundamental aplicar medidas de anticipación y regulación del ambiente sonoro.

En el ámbito motor, presenta TDC, que repercute en la planificación y ejecución de movimientos globales y finos. Esta dificultad, junto con la presencia de los movimientos estereotipados, requiere una atención específica durante las sesiones, especialmente en aquellas centradas en el trabajo corporal y el desarrollo de habilidades motrices.

Según el Anexo IV de la Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, Mario es considerado alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales derivadas de un diagnóstico de TEA. De acuerdo con esta misma orden, se beneficia de actuaciones generales y adaptaciones no significativas del currículo, como apoyos visuales, estrategias de anticipación o seguimiento personalizado. No precisa adaptaciones curriculares significativas, ya que puede seguir los contenidos de 2º curso de forma adecuada, con los ajustes metodológicos necesarios dentro del aula ordinaria.

6.2.Objetivos didácticos.

Al finalizar la situación de aprendizaje, el alumnado deberá ser capaz de expresarse corporalmente, colaborar con sus compañeros y participar activamente en la creación de una propuesta artística colectiva. Para ello, se plantean los siguientes objetivos didácticos:

1. Representar corporalmente a distintos animales, utilizando recursos expresivos como el cuerpo, el movimiento, los gestos faciales, el ritmo y el sonido de forma creativa.
2. Explorar la comunicación no verbal a través del cuerpo y sus posibilidades expresivas para representar ideas y situaciones de forma lúdica y creativa.
3. Diseñar y representar en grupo una propuesta expresiva sobre animales, participando activamente en su creación y puesta en escena durante el Festival de Invierno del centro.
4. Participar en actividades artístico-expresivas individuales y grupales, respetando normas y turnos, y valorando la diversidad de formas de expresión presentes en el grupo.

6.3.Elementos curriculares involucrados.

La relación de los elementos curriculares implicados en esta situación de aprendizaje se recoge en las tablas que se presentan a continuación. En la primera, se vinculan las competencias específicas con los criterios de evaluación y los objetivos didácticos.

CE	Criterio de evaluación	Objetivo didáctico
CE.EF.1.	1.6 Improvisar y crear pequeñas producciones artístico-expresivas, utilizando los recursos expresivos del cuerpo (motricidad expresiva, simbolización y comunicación) de forma elemental (uso de la inmovilidad, los niveles, trayectorias, tipos de desplazamiento para bailar, principio y fin claros, etc.) y cuando corresponda, los recursos propios de cada actividad artístico- expresiva (pasos, figuras y hazañas, etc).	1. Representar corporalmente a distintos animales, utilizando recursos expresivos como el cuerpo, el movimiento, los gestos faciales, el ritmo y el sonido de forma creativa. 2. Explorar la comunicación no verbal a través del cuerpo y sus posibilidades expresivas para representar ideas y situaciones de forma lúdica y creativa.
CE.EF.3.	3.1 Identificar las emociones que se producen durante el juego, intentando gestionarlas y disfrutando de la actividad física. 3.3 Participar en las prácticas motrices cotidianas, comenzando a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación, iniciándose en la resolución de conflictos personales de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a las actuaciones discriminatorias y de violencia.	4. Participar en actividades artístico-expresivas individuales y grupales, respetando normas y turnos, y valorando la diversidad de formas de expresión presentes en el grupo.
CE.EF.5	5.3 Realizar pequeños proyectos personales o de grupo que impliquen el inicio en el conocimiento personal sobre sus capacidades físicas.	3. Diseñar y representar en grupo una propuesta expresiva sobre animales, participando activamente en su creación y puesta en escena durante el Festival de Invierno del centro.

Tabla 2. Relación entre competencias específicas, criterios de evaluación y objetivos didácticos de la situación de aprendizaje.

La siguiente tabla muestra los bloques y los saberes básicos asociados a esta situación de aprendizaje:

Bloque	Saberes básicos
Bloque A. Resolución de problemas en situaciones motrices.	- Acciones motrices con intención artística o expresiva: el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. ● Utilización de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento para la creación, expresión y comunicación de imágenes, ideas, estados de ánimo, sentimientos, emociones, actitudes, tramas... ● Participación en la construcción, estructuración y ejecución de una producción colectiva, previendo roles y tareas de cada uno.
Bloque C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	- Gestión emocional: estrategias de identificación, experimentación y manifestación de emociones, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. - Respeto de las reglas de juego. - Conductas que favorezcan la convivencia, inclusivas y de respeto a los demás, en situaciones motrices. - Roles de trabajo en las actividades relacionadas con las diferentes situaciones motrices.
Bloque E. Organización y gestión de la actividad física.	- Participación en la elaboración de una propuesta expresiva colectiva.
Bloque F. Vida activa y saludable.	- Salud social: respeto hacia todas las personas con independencia de sus características personales. - Salud mental: bienestar personal y en el entorno a través de la motricidad.

Tabla 3. Relación entre los bloques de contenidos y los saberes básicos asociados a la situación de aprendizaje.

6.4.Descripción de la actividad.

Esta situación de aprendizaje se desarrollará al final del primer trimestre del curso, con una duración total de 12 sesiones distribuidas en tres sesiones semanales de una hora. Culminará con el Festival de Invierno, donde el grupo presentará un proyecto artístico colectivo, tal y como recoge la Programación General Anual del centro. Se ha elegido este periodo por el clima de confianza, cooperación e interacción ya consolidado, que favorece un entorno seguro y participativo para desarrollar actividades expresivas. A continuación, se presenta una tabla con la organización general de las sesiones y su progresión hacia el producto final.

Sesión	Título	Contenidos a trabajar	Observaciones
1	<i>Las jirafas no pueden bailar</i>	Presentación del proyecto; normas básicas; expresión corporal inicial.	Primera toma de contacto con la propuesta. Se fomenta la confianza, la motivación y la expresión libre.
2	<i>Exploramos el cuento</i>	Evaluación inicial con juegos expresivos.	Se recoge la información corporal en un clima lúdico y participativo.
3	<i>Cuerpos que se mueven distinto</i>	Representación corporal de la jirafa, el elefante y el saltamontes; ritmo, peso, equilibrio y creatividad.	Se exploran las cualidades motrices de diferentes animales y se observa cómo cada alumno interpreta y comparte los movimientos.
4	<i>Movimientos con ritmo y energía</i>	Representación corporal del chimpancé, el rinoceronte y la cebra; coordinación, ritmo y expresividad motriz.	Se combinan actividades dinámicas y creativas para explorar el movimiento a partir de los animales. Se observa cómo el alumnado coordina, coopera y se expresa.
5	<i>¡Nos movemos con garra!</i>	Representación corporal del jabalí, el león y el babuino; expresión rítmica, coordinación, fuerza y gestualidad.	Se trabajan animales con carácter fuerte y movimientos marcados. Se observa cómo los estudiantes canalizan energía, se expresan y colaboran.

Sesión	Título	Contenidos a trabajar	Observaciones
6	<i>De jirafa a rinoceronte</i>	Repaso corporal de los nueve animales trabajados; expresión libre, memoria motriz y creación grupal.	Se integran los aprendizajes previos con propuestas abiertas y creativas. Se observa cómo el alumnado recuerda, elige y combina movimientos de forma significativa.
7	<i>¿Qué queremos contar?</i>	Comprensión de la historia creada; selección de escenas y personajes; primeras ideas de expresión corporal.	Se inicia el proceso creativo partiendo del relato. Cada estudiante elige su personaje y se definen las escenas que se representarán.
8	<i>Damos forma al movimiento</i>	Exploración de gestos, desplazamientos y emociones vinculadas a los personajes y escenas.	Se crea una base común de movimientos a partir de la historia. Se ensayan fragmentos con apoyo del docente.
9	<i>En escena I</i>	Ensayo por escenas, coordinación entre personajes y fluidez de la representación.	Se organiza el montaje escena por escena. Comienza la evaluación final mediante entrevistas personales.
10	<i>En escena II</i>	Ensayo completo con estructura continua, transiciones y ritmo escénico.	Se finaliza la composición global y se ajustan detalles. Continúa la evaluación individual con entrevistas personales.
11	<i>Luces, cuerpo... ¡Acción!</i>	Ensayo general; colocación, entradas, ritmo y transiciones.	Se traslada lo trabajado al salón de actos. Se ensaya el montaje completo incorporando música y materiales.
12	<i>El gran día</i>	Representación final del proyecto artístico ante la comunidad educativa.	El grupo muestra el resultado final. Se valora la expresión, la participación y el disfrute compartido como cierre del proceso.

Tabla 4. Organización general de las sesiones: contenidos y observaciones pedagógicas.

Este enfoque progresivo favorece el desarrollo de las competencias expresivas, sociales y motrices del alumnado de forma significativa, concluyendo en una experiencia artística colectiva que refuerza el sentido de pertenencia y la inclusión en el grupo.

Para ampliar esta información, el Anexo 1 presenta la planificación detallada de cada sesión, incluyendo sus objetivos didácticos, contenidos, desarrollo de las actividades, agrupamientos propuestos, materiales utilizados y adaptaciones metodológicas previstas.

6.5. Metodología y estrategias didácticas.

La **metodología** adoptada parte de un enfoque activo, vivencial y significativo, donde el estudiante construye su aprendizaje mediante la exploración, la interacción y la expresión. Se emplearán estilos de enseñanza productivos, según la clasificación de **Delgado (1993)**, que permiten descubrir lo desconocido a partir de la formulación de hipótesis, la comparación de respuestas y la creación propia, favoreciendo las relaciones positivas entre los estudiantes. Dentro de esta línea metodológica, se empleará el **estilo creativo-productivo** para favorecer la expresión corporal vinculada a los animales y las escenas del cuento, permitiendo al alumnado proponer, improvisar y crear desde sus vivencias. Asimismo, se incorporará el estilo cooperativo como base para su diseño y desarrollo, promoviendo la colaboración, el respeto mutuo y el aprendizaje entre iguales. Esta combinación metodológica no solo favorece el desarrollo de competencias motrices y expresivas, sino que también contribuye al desarrollo personal y social de los escolares en un entorno inclusivo y participativo.

El **eje vertebrador** de la propuesta es el cuento *Las jirafas no pueden bailar*, un recurso didáctico que integra el juego, la emoción y la expresión corporal en una misma experiencia de aprendizaje. A través de él, se facilita la implicación activa del alumnado, al tiempo que se potencia la imaginación, la identificación emocional y la comunicación no verbal.

En coherencia con la metodología planteada, las **actividades y tareas** se diseñarán con un enfoque inclusivo, según el Diseño Universal para el Aprendizaje, con el objetivo de favorecer la presencia, la participación activa y el progreso de todo el alumnado. Las propuestas partirán de las características del grupo y se ajustarán a las capacidades, intereses,

posibilidades y necesidades de cada estudiante, permitiendo que todos puedan implicarse de forma significativa. Se ofrecerán distintas formas de acceso y expresión, fomentando la creatividad, la interacción y la participación desde la diversidad.

Todas las **sesiones** compartirán una misma estructura para aportar seguridad y favorecer la anticipación. Al llegar al espacio de trabajo, durante los primeros 5 minutos el grupo se descalzará, se colocará en círculo y se realizará la asamblea inicial. A continuación, se realizará una activación o calentamiento de 10 minutos, seguida del desarrollo principal, que ocupará aproximadamente 30 minutos. Para finalizar, habrá una vuelta a la calma o relajación de 10 minutos y una breve reflexión conjunta de 5 minutos antes de regresar al aula.

Siguiendo la clasificación de agrupamientos propuesta por **Blázquez (1995)**, esta situación de aprendizaje empleará distintas formas de organización de los escolares según la tarea, el objetivo didáctico y el grupo. Se dará prioridad a las agrupaciones heterogéneas, ya que favorecen estructuras interactivas entre iguales que permiten compartir experiencias, conocimientos y formas diversas de expresión. Esto favorece relaciones positivas, respeto mutuo y aprendizaje cooperativo. Cada actividad contará con un agrupamiento diferente en función de sus necesidades, el cual estará especificado en su correspondiente planificación.

Para el desarrollo de esta situación de aprendizaje se emplearán tres tipos de **recursos**:

- Humanos: el referente será el docente de Educación Física, encargado de diseñar, guiar y acompañar el proceso. Siempre que sea posible, colaborará la especialista en Pedagogía Terapéutica o la auxiliar educativa que trabaja habitualmente con Mario, para ofrecer los apoyos necesarios y asegurar su participación en condiciones de seguridad y confianza.
- Instalaciones: las sesiones se desarrollarán en el aula de psicomotricidad, un entorno amplio, seguro y adecuado para la expresión corporal, con equipo de sonido, suelo acolchado y un ambiente tranquilo. Para favorecer la orientación y la comprensión del espacio, cada zona de trabajo estará señalizada con pictogramas, descritos en el Anexo 2. Las dos últimas sesiones se realizarán en el salón de actos: la penúltima será el ensayo general y la última, la presentación final ante la comunidad educativa.

- **Materiales:** serán sencillos y funcionales, para que el alumnado explore y se exprese principalmente a través del cuerpo, el movimiento y los gestos. Se emplearán objetos simbólicos como una cuerda que represente la cola de una jirafa. Estos materiales, manipulables y accesibles, amplían la creatividad sin restar protagonismo a la expresión corporal. Los recursos específicos se detallan en la planificación de cada sesión.

6.6. Atención a las diferencias individuales.

Con el objetivo de atender a la totalidad del alumnado y garantizar una participación activa y significativa, se tendrán en cuenta las siguientes medidas generales de carácter inclusivo:

- **Propuestas abiertas y flexibles:** las tareas permitirán múltiples formas de participación según las posibilidades de cada estudiante. Por ejemplo, un mismo movimiento podrá realizarse de pie, sentado o en el suelo.
- **Respeto a los ritmos individuales:** se ajustarán los tiempos de cada actividad, permitiendo que cada escolar participe según su ritmo y nivel de seguridad.
- **Trabajo en grupos heterogéneos:** se organizarán grupos con distintos perfiles, favoreciendo la ayuda mutua, la participación, el respeto y el aprendizaje compartido.
- **Espacios seguros para expresarse:** se fomentará un clima de confianza, permitiendo que cada estudiante pueda expresarse con libertad, sin juicios y desde sus posibilidades.
- **Doble canal de explicación:** las actividades se explicarán de forma oral y también mediante ejemplos prácticos y visuales para facilitar la comprensión de todo el alumnado.
- **Lenguaje claro y accesible:** se utilizará un lenguaje sencillo y cercano, adaptado al nivel del grupo para facilitar la comprensión.
- **Valoración del proceso y no solo del resultado:** se destacará el esfuerzo, la participación y la evolución personal por encima del producto final.

A continuación, se detallan las orientaciones metodológicas específicas para **Mario**, alumno con TEA, ajustadas a sus características personales, comunicativas, sociales y motrices.

- **Ofrecer una estructura fija y una agenda visual personalizada:** las sesiones seguirán una secuencia estable -asamblea, calentamiento, desarrollo de las actividades, vuelta a la calma y relajación, y reflexión final- que le proporcione un marco predecible y seguro.

Para favorecer la comprensión temporal, dispondrá de una agenda visual individual con pictogramas elaborada en colaboración con la especialista en Pedagogía Terapéutica, que representará cada uno de estos momentos y le permitirá marcar lo que ya ha sucedido, lo que está ocurriendo y lo que queda por hacer, facilitando así la anticipación, la autorregulación y su participación activa, tal y como se ejemplifica en el Anexo 3.

- **Dar consignas claras y acompañarlas de ejemplos visuales:** las instrucciones deben ser breves, directas y comprensibles, evitando dobles sentidos o ambigüedades. Para facilitar su comprensión, se acompañarán siempre de apoyos visuales (pictogramas, imágenes o esquemas sencillos) o demostraciones prácticas que le sirvan de guía. Antes de comenzar la actividad, el docente se asegurará de que Mario ha comprendido lo que debe hacer, preguntándole directamente o utilizando gestos claros como apoyo.

Como ejemplo, en el Anexo 4 se presenta una actividad adaptada a su sistema de comunicación, que ilustra la secuenciación visual de las instrucciones paso a paso.

- **Controlar el ambiente sonoro:** el espacio donde se desarrollan las sesiones es apropiado para minimizar la sonoridad y evitar estímulos auditivos intensos que puedan generarle malestar. Se ha establecido un volumen máximo del equipo de sonido que no se sobrepasa y que Mario tolera con normalidad. Cuando el nivel de ruido aumenta, utiliza unos cascos que le ayudan a autorregularse. Además, sus compañeros conocen su sensibilidad auditiva y tratan de respetarla, contribuyendo así a un entorno tranquilo y empático.
- **Anticipar los cambios:** cualquier modificación en el desarrollo habitual de la sesión -ya sea en la dinámica de grupo, el espacio de práctica, los materiales utilizados o la presencia de un docente distinto- se anticipará con antelación suficiente y con el apoyo de la especialista en Pedagogía Terapéutica. Para ello, se utilizarán apoyos visuales como pictogramas o fotografías del docente o del material nuevo, facilitando la comprensión y reduciendo situaciones de inseguridad y bloqueo.
- **Garantizar el acceso a su sistema de comunicación:** Mario tendrá siempre a mano su tablet con el programa Proloquo2Go, su herramienta personal de comunicación, que solo será manipulada por otros si él lo permite con fines comunicativos. Para reforzar su participación, se elaborará un panel específico con pictogramas e imágenes sobre los elementos clave del proyecto -como cuento, diferentes animales salvajes, verbos (bailar, saltar...) o materiales (aro, cuerda...)- que le facilite expresarse de forma funcional

durante las sesiones, como se detalla en el Anexo 5. Además, se velará por que la tablet esté cargada y en condiciones óptimas de uso, en coordinación con la familia.

- **Respetar sus tiempos y ofrecer una participación progresiva:** Mario necesita observar antes de participar, por lo que se le dará tiempo para familiarizarse con la dinámica. Si no se siente cómodo para intervenir, se le preguntará de forma tranquila el motivo y se le ofrecerán alternativas (realizar la actividad de forma individual, desde un espacio concreto o con menor exposición) favoreciendo así su implicación desde el respeto y la flexibilidad.
- **Favorecer el trabajo con sus compañeros de referencia:** Mario mantiene una relación de confianza con dos estudiantes con quienes interactúa con mayor seguridad y espontaneidad. Siempre que sea posible, se fomentará el trabajo en pequeño grupo junto a ellos para facilitar su participación social, sin sobrecargarlos y respetando sus propios ritmos. De forma progresiva, se incorporarán otros escolares a las actividades compartidas para ampliar su círculo de interacción en un entorno seguro.
- **Incorporar sus intereses como recurso de motivación:** se integrarán elementos relacionados con los animales salvajes, su temática de interés, para captar su atención y fomentar su implicación. Esta incorporación será dosificada y funcional, evitando reforzar conductas repetitivas o estereotipadas, y buscando ampliar su repertorio de participación.
- **Ajustar las actividades motrices a sus capacidades:** las propuestas físicas se adaptarán a sus características, evitando tareas con alta exigencia técnica o coordinación compleja. Se seguirá una progresión de menor a mayor complejidad que le permita alcanzar pequeños logros, reforzando así su motivación y participación.
- **Utilizar refuerzo positivo inmediato y concreto:** cada avance o intento de participación por parte de Mario será valorado y reforzado de forma inmediata mediante expresiones claras, específicas y sinceras. Este reconocimiento contribuye a mantener su motivación, fortalecer su autoestima y reforzar su vínculo con la actividad y con el grupo.
- **Adaptar el cuento a sus necesidades comunicativas:** se elaborará un cuento específico para Mario, con apoyo visual y auditivo, que incluya pictogramas y sonido de voz, como se muestra en el Anexo 6. Este recurso, trabajado con la especialista en Pedagogía Terapéutica y la de Audición y Lenguaje, le permitirá anticipar la historia, comprenderla mejor y participar de forma más activa en las actividades vinculadas al cuento motor.

- **Habilitar un espacio seguro para regularse:** se preverá un rincón con un cojín o colchoneta donde Mario pueda retirarse brevemente si lo necesita, sin aislarse del grupo, favoreciendo su autorregulación y posterior reincorporación.

Estas orientaciones metodológicas permiten ajustar la propuesta didáctica a las características personales de Mario, favoreciendo su participación activa, su bienestar emocional y su desarrollo dentro de un entorno inclusivo y respetuoso.

Asimismo, estas medidas se enmarcan dentro de las adaptaciones curriculares no significativas, según lo recogido en la Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, al no implicar modificación de los elementos prescriptivos del currículo.

6.7.Recomendaciones para la evaluación formativa.

La evaluación desarrollada en esta propuesta se ajusta a lo establecido en la Orden ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de evaluación de la etapa de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Esta normativa define la evaluación como un proceso global, continuo y formativo, centrado en el seguimiento del progreso del alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como referencia los criterios de evaluación del área y teniendo en cuenta las características individuales de cada estudiante

La **evaluación inicial** es un punto de partida clave para conocer las capacidades, intereses y necesidades del alumnado, y adaptar así la propuesta didáctica desde una perspectiva inclusiva. Se llevará a cabo en la segunda sesión, mediante la observación directa a través de juegos expresivos, valorando aspectos como la expresión corporal, la participación, la interacción y la comprensión de consignas. Esta información permitirá ajustar las actividades y recursos para favorecer el desarrollo competencial de los estudiantes.

A continuación, se presenta una tabla con los principales aspectos a valorar mediante observación directa, que servirá de guía para recoger información relevante del proceso.

Alumno	Indicadores observables											
	Cuerpo como recurso expresivo				Competencia emocional			Participación				Observaciones
	Movimiento	Postura	Sonido	Gesto	Seguridad	Expresión	Disfrute	Motivación	Colaboración	Autonomía	Iniciativa	
1												
2												
...												

Tabla 5. Observación inicial: indicadores expresivos, emocionales y de participación.

Así mismo, se valorará el progreso del alumnado a partir de los criterios de evaluación del área, ligados a las competencias trabajadas en cada sesión. Se priorizará el seguimiento del proceso frente al resultado final y la calificación se basará en la ponderación de estos criterios, respetando el ritmo y las características de cada escolar.

A continuación, se presenta una tabla que relaciona las competencias específicas con los criterios de evaluación, los criterios de calificación y el instrumento correspondiente. Esta organización permite una evaluación coherente con los objetivos de la propuesta, centrada en el proceso de aprendizaje y adaptada a las características del alumnado.

CE	Crit. Eval.	Criterio de calificación	Instrumento y ponderación (%)
CE. EF. 1	1.6	Reconoce e interpreta, al menos, 3 animales de la selva.	Entrevista personal 15%
		Interpreta con expresividad y coherencia el personaje asignado en la representación final.	Producciones 15%
CE. EF. 3	3.1	Gestiona de forma adecuada sus emociones durante las actividades expresivas.	Registro diario 10%
	3.3	Participa de manera cooperativa con sus compañeros.	Registro diario 10%
		Respeto las normas básicas del grupo durante las actividades.	Registro diario 10%
		Acepta las diferencias individuales durante las dinámicas grupales.	Registro diario 10%
CE. EF. 5	5.3	Se implica en la creación del proyecto común aportando ideas y movimientos propios.	Producciones 10%
		Coordina sus movimientos con los de su grupo en la representación final.	Producciones 10%
		Participa con interés y actitud positiva durante los ensayos y preparación del proyecto.	Producciones 10%.

Tabla 6. Relación entre competencias, criterios e instrumentos de evaluación.

Algunos criterios se valorarán de forma continuada a lo largo de las sesiones mediante la observación directa y el registro diario, centrándose en la gestión emocional, la cooperación y el respeto a las normas del grupo. Se observarán en dinámicas como juegos corporales, actividades de imitación, creación grupal o asambleas.

Por otro lado, los criterios vinculados a la interpretación del personaje, la coordinación grupal o la implicación en el proyecto común se evaluarán en las últimas sesiones mediante la entrevista personal y la valoración de las producciones. Esta combinación permite valorar tanto el proceso como el resultado, atendiendo a los distintos modos de participación del

estudiante. Los instrumentos de evaluación utilizados se detallan en el Anexo 7, incluyendo entrevista personal, producciones y observación directa.

El proceso evaluador se orienta a ofrecer una respuesta inclusiva, respetuosa con los ritmos del alumnado y coherente con los objetivos expresivos, emocionales y sociales de la unidad.

La **evaluación de Mario** respetará sus particularidades comunicativas, sensoriales y sociales, valorando su evolución desde un enfoque personalizado. Se priorizarán instrumentos de observación y registros cualitativos que recojan sus avances con flexibilidad, evitando situaciones que generen ansiedad o bloqueo. La recogida se realizará durante el desarrollo de las actividades, sin interrumpir su participación ni exigir respuestas formales.

Se atenderá especialmente a su forma de expresarse, a través del cuerpo, el gesto, la mirada o el juego, y se valorarán tanto las iniciativas espontáneas como las respuestas ante propuestas guiadas. Se dará prioridad al proceso más que al resultado, reconociendo pequeños logros como indicadores significativos de progreso.

La entrevista personal se adaptará con apoyos visuales y pictogramas, como imágenes de los personajes del cuento para que señale cuál quiere representar. Su gestión emocional se observará directamente durante las tareas, prestando especial atención a cómo responde ante situaciones de dificultad, cambios en la dinámica o interacción con los iguales.

Los criterios de calificación se flexibilizarán, permitiendo demostrar sus logros de manera alternativa: por ejemplo, representando un personaje con movimientos sencillos pero significativos, o participando en las coreografías con apoyo visual o guía parcial. Se valorará su implicación, actitud y capacidad de interacción, sin forzar respuestas homogéneas.

En definitiva, se garantizará que la evaluación no sea una barrera, sino una herramienta que reconozca sus avances, refuerce su autoestima y acompañe su desarrollo en un entorno seguro, motivador y respetuoso con su forma única de comunicarse y aprender.

7. CONCLUSIONES

La verdadera inclusión educativa no consiste únicamente en garantizar la presencia del alumnado con TEA en las aulas ordinarias, sino en asegurar su participación activa, significativa y respetuosa en todas las áreas, también en Educación Física. Esta disciplina, por su carácter vivencial y su enorme potencial expresivo, constituye un espacio privilegiado para atender a la diversidad desde una perspectiva de equidad y respeto. La escuela debe ser un lugar donde todos tengan la oportunidad de ser y de mostrarse tal como son, desde sus fortalezas, intereses y maneras de expresarse.

En este contexto, la **expresión corporal** se convierte en un canal de comunicación accesible, que permite a escolares con TEA explorar su entorno, conectar con los demás y expresar su mundo interno sin depender del lenguaje verbal. Su carácter simbólico, libre y creativo favorece el desarrollo de la conciencia corporal, la regulación emocional, la imaginación y la interacción social. Por ello, constituye una herramienta pedagógica fundamental para construir experiencias inclusivas, respetuosas y auténticas dentro del área de Educación Física.

A lo largo de este trabajo se ha defendido la necesidad de cambiar la mirada: de centrarse en las dificultades, de enfocar las **posibilidades**. ¿Por qué seguimos viendo la inclusión como un reto, en lugar de como una oportunidad para enriquecer nuestras aulas? Cada niño y niña tiene una forma propia de comunicarse y expresarse, pero para hacerlo necesita tiempo, confianza y las condiciones adecuadas. La expresión corporal ofrece ese espacio en el que el cuerpo, el ritmo y el movimiento se convierten en vías reales para participar, relacionarse y sentirse parte del grupo.

La **figura del docente** tiene aquí un papel esencial. La inclusión no depende únicamente de los recursos, sino, sobre todo, de la actitud del profesorado, de su compromiso y de su implicación. Todo estudiante merece tener la oportunidad de jugar, expresarse y sentirse parte del grupo, y es responsabilidad del equipo docente adaptar, flexibilizar y crear contextos seguros para que esto sea posible.

Desde esta perspectiva inclusiva, actividades como el juego expresivo, la imitación, la dramatización o la creación colectiva adquieren un valor especial, ya que no solo ponen en movimiento al cuerpo, sino también la imaginación, la capacidad de colaboración, las emociones y la forma única de comunicar de cada escolar. Este tipo de propuestas se convierten en oportunidades reales para fomentar la empatía, el aprendizaje compartido y el descubrimiento personal.

El compromiso que defiendo en este trabajo no nace solo del estudio, sino también de mi propia experiencia en centros educativos. Haber trabajado tanto en un colegio de educación especial como en un centro ordinario con estudiantes con TEA me ha permitido observar realidades muy distintas, pero también una necesidad común: **crear espacios donde cada estudiante pueda sentirse comprendido, valorado y participe**. Estas vivencias han reforzado mi compromiso con una Educación Física más inclusiva, donde la expresión corporal sea una herramienta real de conexión y desarrollo para todos.

Por todo ello, resulta fundamental seguir avanzando en formación específica y en el diseño de propuestas educativas eficaces que incluyan a todo el grupo, con especial consideración hacia el alumnado con TEA, dentro del área de Educación Física. Se necesita dotar al profesorado de herramientas reales, conocimientos específicos y estrategias inclusivas que potencien sus capacidades y favorezcan su participación. Además, es imprescindible contar con los recursos personales, materiales y espaciales adecuados para garantizar una experiencia educativa enriquecedora para todos.

Finalmente, este trabajo ha reforzado mi convicción de que la expresión corporal puede ser un motor real de inclusión y una herramienta valiosa para construir espacios educativos donde cada estudiante encuentre la oportunidad de expresarse, participar y disfrutar. Confío en que, con una mirada inclusiva, sea posible avanzar hacia una educación que valore la diversidad y potencie las capacidades de todos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Andreae, G. (2001). Las jirafas no pueden bailar (Ilustraciones de G. Parker-Rees). Editorial Bruño.
- Arróniz-Pérez, M. L., & Bencomo-Pérez, R. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 23–31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6272822>
- Asperger, H. (1944). Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136. <https://doi.org/10.1007/BF01837709>
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bundy, A., & Lane, S. J. (2020). *La diversidad sensorial en las personas con TEA. Guía AETAPI*. Asociación Española de Profesionales del Autismo. <https://aetapi.org/wp-content/uploads/2021/11/GUIA-DIVERSIDAD-SENSORIAL-1.pdf>
- Calafat-Selma, M., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95–108. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/255>
- Delgado Noguera, M. Á. (1993). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: A synthesis and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1227–1240. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- García-Gómez, A., Castillo-Jiménez, A., & Martínez-García, J. C. (2020). Propuesta de tres dimensiones complementarias al Inventario del Espectro Autista (IDEA) para la evaluación de personas con TEA. *Psicología Educativa*, 26(2), 101–107. <https://doi.org/10.5093/psed2020a24>

- Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, cultura y deporte, *Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 116, 18 de junio de 2018, pp. 16511–16530.*
<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025977443939>
- Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, cultura y deporte, *Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva en Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 116, 18 de junio de 2018, pp. 16530–16547.*
<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>
- Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, cultura y deporte, *Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 145, 27 de julio de 2022.* <https://educa.aragon.es/documents/20126/2789386/Orden+ECD-1112-2022+de+18+de+julio.pdf/ed5f22ef-d5f8-8eef-8e86-b9e711267ace?t=1661501241252>
- Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, cultura y deporte, *Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín Oficial de Aragón, núm. 136, 18 de julio de 2023.*
<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1286990820303>
- Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, cultura y deporte, *Orden ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la*

- Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 153, 7 de agosto de 2024. <https://educa.aragon.es/documents/20126/4654798/Orden+modif.+curr.+PRIMARIA+-BOA+7-8-24.pdf/5cbfce38-dc34-69f7-059d-1f1fbc275cc7?t=1724059128587>*
- Gobierno de España, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
 - Gobierno de España, *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. Boletín Oficial del Estado, núm. 233, 29 de septiembre de 2021, pp. 116313–116399. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/29/pdfs/BOE-A-2021-15781.pdf>
 - Gobierno de España, Ministerio de Educación y Ciencia, *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
 - Gómez, M. L., & Martínez, M. C. (2019). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(1), 9–17. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/115
 - González-Moreno, C. X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365–374. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
 - González Fernández, M. del R. (2018). La participación del alumnado autista en Educación Física. *Publicaciones Didácticas*, 94, 141–156.
 - Grañana, N. (2022). Espectro autista: una propuesta de intervención a la medida, basada en la evidencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 414–423. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.006>
 - Green, D., Charman, T., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., & Simonoff, E. (2009). Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders.

- Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(4), 311–316.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.03242.x>
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1(1), 87–142. <https://sals3.patientpop.com/assets/docs/62315.pdf>
 - Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez Santos, L. (2012). *Los trastornos del espectro autista*. *Pediatría Integral*, 16(2), 80–94.
<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>
 - Hortal-Quesada, Á., & Sanchis-Sanchis, R. (2022). El trastorno del espectro autista en la Educación Física en Educación Primaria: revisión sistemática. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 150, 45–55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06)
 - Landa, R. J., & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 629–638. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01531.x>
 - Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>
 - Mampaso Desbrow, J., Ruiz Vicente, D., Salinero Martín, J. J., Seoane Ruiz, A., de los Santos López, M., & Sa Hernández, G. (2024). *Impacto de la intervención psicomotriz en la comunicación de personas con trastornos del espectro autista: resultados preliminares* [Informe no publicado]. Universidad Camilo José Cela.
 - Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., & Gil-Gómez, J. (2022). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 152, 82–89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
 - Molina Guzmán, A. P., Pino García, G., Romero Ibarra, O. P., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2024). La expresión corporal como alternativa para el desarrollo psicomotriz en estudiantes autistas. *Revista PODIUM*, 19(3), e1649.
<https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1649>

- Padilla Vélez, V. V., & Rodríguez Zambrano, A. D. (2022). Estrategias basadas en el juego para el desarrollo de habilidades motoras en trastornos del espectro autista. En G. Alcívar Pincay (Ed.), *Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad* (pp. 131–145). Editorial Universitaria.
- Renobell Santaren, V. (2023). La mejora de la sociabilidad y las habilidades sociales mediante el uso de la psicomotricidad relacional en menores con síntomas de autismo. *Revista de Psicoterapia*, 34(125), 33–46. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i125.37819>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Schaaf, R. C., & Lane, A. E. (2015). Toward a best-practice protocol for assessment of sensory features in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1380–1395. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2299-z>
- Tello-Zuluaga, J., & Botero-Botero, S. (2023). Procesos de atención pedagógica de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA): una revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 7(3), 63–76. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i3.pp63-76>
- Volkmar, F. R., & McPartland, J. C. (2014). From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 193–212. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153710>
- Wood, J. J., Drahota, A., Sze, K., Har, K., Chiu, A., & Langer, D. A. (2009). Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: A randomized, controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 224–234. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01948.x>

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1 - Desarrollo de las sesiones.

A continuación, se presenta el desarrollo completo de las sesiones que conforman la situación de aprendizaje. Para cada sesión se especifica el número de sesión, el título, los objetivos didácticos, los contenidos, las actividades propuestas, los materiales necesarios, los agrupamientos del alumnado y, de forma destacada, las orientaciones específicas adaptadas para Mario, el alumno con TEA. Las actividades están estructuradas siguiendo una secuencia clara: cada sesión comienza y finaliza con una asamblea (actividades introductorias y de cierre), mientras que el resto de las propuestas se organizan por colores según su finalidad: en rojo, las actividades de calentamiento o activación; en azul, las actividades de desarrollo expresivo; y en verde, aquellas destinadas a la vuelta a la calma o relajación. Esta organización facilita la comprensión del itinerario didáctico y permite visualizar de forma clara la intención pedagógica de cada momento de la sesión.

Sesión 1		Las jirafas no pueden bailar	
Objetivos didácticos: - Conocer y comprender el proyecto creativo al grupo. - Comprender el cuento a través de la escucha activa y la expresión. - Iniciar la expresión corporal a partir de un cuento.		Contenidos: - Escucha activa y representación del cuento. - Normas básicas del trabajo en grupo y del espacio en común - Expresión corporal inicial.	
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos
1	“Nos preparamos para crear”: explicación sencilla del reto creativo que se va a llevar a cabo; preparar una actuación expresiva para el Festival de Invierno. Se resuelven dudas y se motiva al grupo. Además, se detallan las normas básicas de trabajo; respetar a uno mismo, a los compañeros, al material y al espacio. <u>Orientaciones para Mario</u> : utilizar apoyo visual con pictogramas o fotos reales (cuento, escenario, grupo, cuerpo, etc.). Ofrecer un esquema anticipado en su agenda visual.	---	Gran grupo
2	“ <i>Lectura del cuento Las jirafas no pueden bailar</i> ”: se realiza una lectura dialogada y participativa del cuento, destacando los animales que aparecen y cómo se mueven. <u>Orientaciones para Mario</u> : utilizar el cuento con apoyo visual y específico. Permitir que se mantenga en movimiento leve mientras escucha, si lo necesita.	Cuento y tarjetas de animales (Anexo 8)	
3	“ <i>Lo cuento con mi cuerpo</i> ”: representación guiada del cuento. Se imitan los movimientos de los personajes de forma grupal. <u>Orientaciones para Mario</u> : utilizar el cuento con apoyo visual y auditivo. Permitir que observe primero antes de participar. Posibilidad de modelado por parte del docente o un compañero. No forzar, validar la imitación libre.		

4	“Espejos salvajes”: en parejas, se representa una escena o animal del cuento actuando como “espejo”. Un compañero realiza el movimiento y el otro lo imita con precisión. Luego se intercambian los roles. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede elegir con quién trabajar (pareja segura). Si no se siente cómodo imitando, puede observar primero y luego unirse. Permitir que represente un movimiento espontáneo si no desea repetir exactamente el del compañero.	---	Parejas
5	“El soplo de la serpiente”: sentados cómodamente, se respira profundo y se suelta el aire con un sonido de “ssssss”, como serpientes deslizándose. <u>Orientaciones para Mario</u>: se puede usar una imagen que represente la secuencia (sentarse - coger aire - soltar - repetir). Puede realizarlo con una cuerda fina o pañuelo si necesita algo físico que acompañe el soplo (un recurso multisensorial sencillo y útil). Supervisar si le relaja o necesita una alternativa más física como balanceo.	Colchonetas	Individual
6	“Hoy hemos empezado a crear”: se reflexiona brevemente: ¿qué hemos hecho hoy con nuestro cuerpo?, ¿cómo nos hemos sentido?, ¿qué parte del cuento nos ha gustado más? <u>Orientaciones para Mario</u>: permitir que se exprese mediante tarjetas visuales, dibujos, una señal o con una palabra. Validar la participación no verbal	---	Gran grupo

Sesión 2		Jugamos con el cuento		
Objetivos didácticos: - Expresar animales, ideas y acciones a través del cuerpo. - Participar activamente en juegos expresivos. - Relacionarse con los demás mostrando respeto y colaboración.		Contenidos: - Juegos expresivos inspirados en el cuento. - Exploración del cuerpo como medio de expresión. - Observación de competencias motrices, emocionales y sociales.		
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos	
1	“Recordando a Chufa”: conversación en gran grupo recordando el cuento leído en la sesión anterior. Se formulan preguntas como; ¿qué le pasaba a Chufa al principio?, ¿cómo se sintió?, ¿qué hizo al final? y ¿todos nos movemos igual? <u>Orientaciones para Mario:</u> anticipar las preguntas con pictogramas o imágenes.	Cuento	Gran grupo	
2	“Caminamos por la selva”: con la canción <i>Camino por la selva</i> de Luli Pampín, el alumnado se mueve libremente imitando a los animales del cuento. Cada estrofa se adapta a un animal y su ritmo (elefante, mono...). <u>Orientaciones para Mario:</u> permitir que observe al principio y se una cuando se sienta cómodo. Si es necesario, realizar el modelado junto a él o con un compañero de referencia. Tener una imagen de cada animal como apoyo.	Equipo de sonido	Individual	
3	“Animales al ritmo”: se mueve por el espacio con música de fondo. Al detenerse la música, se dice una palabra del cuento (jirafa, saltamontes, selva, baile...) y se representa con el cuerpo. Se repite varias veces. <u>Orientaciones para Mario:</u> usar tarjetas visuales con los animales o palabras clave. Reforzar que no hay una forma correcta y validar cualquier gesto o acción simbólica.	Equipo de sonido	Individual	

4	“Construimos animales”: en pequeños grupos, el alumnado crea con su cuerpo la figura de un animal del cuento, como si fuese una escultura. Pueden usar aros o cuerdas como apoyo. Al final muestran su creación al grupo <u>Orientaciones para Mario</u>: puede elegir si formar parte de la escultura o ayudar sujetando un material. Se le permite observar antes de participar.	Tarjetas de animales, aros y cuerdas	Pequeños grupos
5	“El baile de la jirafa”: cada estudiante elige una forma de moverse con un aro al ritmo de la música. Después, en pequeños grupos, crean una breve secuencia que podrán mostrar si lo desean. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede realizar su “baile” de forma individual si no quiere unirse al grupo. Se le puede ofrecer una estructura sencilla (3 movimientos) y permitirle repetir uno conocido. No se fuerza a presentar, pero se valora si observa y se interesa.	Aros y equipo de sonido	Individual y pequeños grupos
6	“El soplo de la serpiente”: sentados cómodamente, se respira profundo y se suelta el aire con un sonido de “ssssss”, como serpientes deslizándose. <u>Orientaciones para Mario</u>: se puede usar una imagen que represente la secuencia (sentarse - coger aire - soltar - repetir). Puede realizarlo con una cuerda fina o pañuelo si necesita algo físico que acompañe el soplo (un recurso multisensorial sencillo y útil). Supervisar si le relaja o necesita una alternativa más física como balanceo.	Colchonetas	Individual
7	“Lo que dice mi cuerpo”: en círculo, cada escolar recibe el peluche y dice cómo se ha sentido o qué le ha gustado. Si no quiere, puede pasar el peluche en silencio. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede usar tarjetas visuales, señalar o hacer un gesto. Se respeta su forma de expresión, verbal o no verbal.	Peluche de jirafa	Gran grupo

Sesión 3		Cuerpos que se mueven distinto		
Objetivos didácticos: - Representar a la jirafa, el elefante y el saltamontes. - Explorar el ritmo, el peso y el equilibrio en el movimiento. - Colaborar y expresarse de forma creativa.		Contenidos: - Expresión corporal desde el personaje. - Equilibrio, peso y ritmo. - Participación y expresión compartida.		
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos	
1	“Cómo se mueve cada uno”: recordatorio de cómo se mueve la jirafa, el elefante y el saltamontes. Se anima a compartir ideas; ¿quién se mueve lento?, ¿quién salta?,... <u>Orientaciones para Mario:</u> se anticipan las preguntas con pictogramas.	Tarjetas de animales	Gran grupo	
2	“Baile animal”: con la canción <i>Animales de la selva</i> de Cantajuego, el alumnado imita los movimientos de los animales cuando suena la música. <u>Orientaciones para Mario:</u> puede seguir a un compañero o a la maestra. Usar imágenes para anticipar cada animal. Se le permite observar antes de participar.	Equipo de sonido y maraca	Individual	
3	“Circuito expresivo de animales”: el alumnado puede moverse entre estaciones de forma libre, guiado por una señal sonora o visual como una maraca o un aplauso. - Jirafa: caminar sobre líneas finas o entre cuerdas colgadas, con equilibrio y cuello erguido. - Elefante: empujar pelotas grandes y caminar lentamente. - Saltamontes: saltar sobre aros, esconderse bajo telas o túneles bajos. <u>Orientaciones para Mario:</u> se anticipa el recorrido con imágenes. En función de su habilidad motriz, se puede simplificar el trazado (por ejemplo, reducir la altura de las cuerdas, usar menos aros o permitir apoyo externo). No se le obliga a seguir el orden si necesita explorar libremente.	Aros, pelotas, cuerdas, telas y esquema del circuito (Anexo 9)	Individual	

4	“Construimos animales”: en grupos, formar esculturas con los cuerpos imitando una jirafa, un elefante o un saltamontes. Pueden usar aros o cuerdas para representar partes del cuerpo. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede ayudar sujetando un material o elegir si participar en la figura. Se le muestra una imagen para anticipar.	Aros y cuerdas	Pequeños grupos
5	“¿Quién lo hace así?”: se representa el movimiento o el sonido de uno de los animales. Un estudiante lo hace (sin decir cuál) y el resto adivina qué animal es. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede elegir entre representar o solo observar.	Tarjetas de animales	Gran grupo
6	“Baile libre del saltamontes”: cada alumno crea un pequeño baile libre inspirado en el saltamontes. Se les invita a moverse con pequeños saltos, pasos cortos y ritmo ágil. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede realizar un movimiento repetido o conocido. Validar la participación desde la imitación o la observación activa.	Música suave	Individual o parejas
7	“Pelota que respira”: cada estudiante se tumba o sienta con una pelota pequeña sobre el abdomen. Al respirar, observa cómo la pelota sube y baja. Se propone hacer respiraciones largas, como si fuesen saltamontes descansando. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede estar tumbado o sentado. Si le cuesta mantener la posición, puede usar la pelota en las manos o simplemente escuchar la música en un espacio tranquilo.	Pelotas pequeñas y equipo de sonido	Individual
8	“Hoy me moví como...”: sentados en círculo, cada estudiante comparte con qué animal se ha sentido más cómodo o cuál le ha gustado representar. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede usar tarjetas visuales, señalar o hacer un gesto. Se respeta su forma de expresión, verbal o no verbal.	Tarjetas de animales	Gran grupo

Sesión 4		Movimientos con ritmo y energía		
Objetivos didácticos: - Representar corporalmente al chimpancé, rinoceronte y cebra. - Coordinar el movimiento con ritmo y energía. - Colaborar y expresarse de forma creativa.		Contenidos: - Expresión corporal desde el personaje. - Coordinación, ritmo, desplazamiento y energía. - Participación y expresión compartida.		
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos	
1	“¿Quién tiene más ritmo?”: se recuerdan los tres animales del día (chimpancé, rinoceronte y cebra) y se pregunta cómo creen que se mueve cada uno: ¿rápido, fuerte, con saltos o suave? <u>Orientaciones para Mario:</u> se anticipan las preguntas con pictogramas.	Tarjetas de animales	Gran grupo	
2	“Baile de la selva”: con la canción <i>Baile de la selva</i> de Pequeño Pez, el escolar activa su cuerpo siguiendo las diferentes acciones animales que propone la letra. <u>Orientaciones para Mario:</u> puede seguir a un compañero o a la maestra. Usar imágenes para anticipar cada animal. Se le permite observar antes de participar.	Equipo de sonido	Individual	
3	“Circuito expresivo de animales”: el alumnado puede moverse entre estaciones de forma libre, guiado por una señal sonora o visual como una maraca o un aplauso. - Chimpancé: caminar en cuclillas entre conos y balancear brazos. - Rinoceronte: empujar una pelota grande o bloque y hacer saltos fuertes. - Cebra: seguir una línea en zigzag marcada con cuerdas o cinta, con pasos rítmicos. <u>Orientaciones para Mario:</u> se anticipa el recorrido con imágenes. En función de su habilidad motriz, se puede simplificar el trazado. Puede repetir solo una estación o realizar el circuito acompañado si lo necesita. No se le obliga a seguir el orden si necesita explorar libremente.	Conos, pelotas, cuerdas y colchonetas	Individual	

4	“Construimos animales”: en pequeños grupos, formar esculturas corporales imitando un chimpancé, un rinoceronte o una cebra. Pueden usar aros o cuerdas. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede ayudar sujetando un material o elegir si participar en la figura. Se le muestra una imagen para anticipar.	Aros o cuerdas	Pequeños grupos
5	“Animales en acción”: en los mismos grupos, elegir un animal y preparar una pequeña escena con movimientos: el chimpancé juguetón, la cebra elegante, el rinoceronte fuerte. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede representar un movimiento simple, señalar el animal o simplemente observar si así lo prefiere.	Tarjetas de animales	Pequeños grupos
6	“Safari animal”: actividad de repaso que integra los seis animales trabajados hasta ahora (jirafa, elefante, saltamontes, chimpancé, rinoceronte, cebra). El aula se divide en seis zonas señalizadas y el alumnado se mueve libremente entre ellas, representando cada animal. <u>Orientaciones para Mario</u>: anticipar la dinámica con un mapa visual que muestre las zonas de cada animal. Puede realizar los movimientos con un adulto o compañero de referencia. También se valida su participación si prefiere observar o moverse solo por una zona concreta.	Tarjetas de animales y equipo de sonido	Individual o pareja
7	“Pelota que resbala”: rodar suavemente la pelota pequeña por el propio cuerpo. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede realizar el ejercicio de pie, sentado o con la pelota en las manos si no desea contacto corporal, respetando su ritmo y preferencias sensoriales.	Pelotas pequeñas	Individual
8	“Hoy he sido...”: sentados en círculo, cada estudiante elige el animal con el que se ha sentido más identificado y comparte cómo ha vivido la sesión. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede usar tarjetas visuales, señalar o hacer un gesto. Se respeta su forma de expresión, verbal o no verbal.	Tarjetas de animales	Gran grupo

Sesión 5		¡Nos movemos con garra!	
Objetivos didácticos: - Representar corporalmente al jabalí, león y babuino - Expresar energía, ritmo y gestualidad a través del cuerpo. - Colaborar y expresarse de forma creativa.		Contenidos: - Movimiento corporal con fuerza, ritmo y gestos marcados. - Coordinación, desplazamiento y expresión facial. - Participación activa y colaboración grupal.	
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos
1	“¿Qué tienen en común?”: se presentan los tres animales (jabalí, león y babuino) y se pregunta al grupo como se mueven y que los diferencia. <u>Orientaciones para Mario:</u> se anticipan las preguntas con pictogramas.	Tarjetas animales	Gran grupo
2	“Baile de fuerza”: con una base tribal, los estudiantes se mueven libremente con pasos marcados, desplazamientos cortos y gestos potentes como los animales de la sesión. <u>Orientaciones para Mario:</u> puede imitar a un compañero o al docente. Usar imágenes para anticipar cada animal. Se le permite observar antes de participar.	Equipo de sonido	Individual
3	“Circuito expresivo de animales”: el alumnado puede moverse entre estaciones de forma libre, guiado por una señal sonora o visual como una maraca o un gesto. - Jabalí: zigzaguear entre conos y empujar una pelota con el cuerpo. - León: caminar con actitud firme, levantar brazos como melena y emitir rugidos sin voz. - Babuino: saltar en colchonetas con manos apoyadas e imitar expresiones faciales. <u>Orientaciones para Mario:</u> se anticipa el recorrido con imágenes. En función de su habilidad motriz, se puede simplificar el trazado. Puede repetir solo una estación o realizar el circuito acompañado si lo necesita. No se le obliga a seguir el orden si necesita explorar libremente.	Conos, pelotas grandes, espejo y colchonetas	Individual

4	“Esculturas vivas”: en grupos pequeños, formar esculturas que representen a uno de los tres animales (jabalí, león o babuino). Fomentar el uso de expresiones faciales y diferentes niveles corporales (agachado, medio, alto). <u>Orientaciones para Mario</u>: puede elegir si formar parte o ayudar sujetando un material. Se anticipa la consigna con una imagen clara.	Aros, cuerdas y tarjetas de animales	Pequeños grupos
5	“Escena salvaje”: en los mismos grupos, escoger uno de los animales y representar una pequeña escena sin utilizar el lenguaje oral. <u>Orientaciones para Mario</u>: colaborar en la elaboración de la escena y/o representarla.	Tarjetas de animales	Pequeños grupos
6	“Safari animal”: actividad de repaso que integra los nueve animales trabajados. El aula se divide en nueve zonas señalizadas y el alumnado se mueve libremente entre ellas, representando corporalmente cada animal. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede realizar los movimientos con un adulto o compañero. También se valida su participación si prefiere observar o moverse solo por una zona concreta.	Tarjetas de animales y equipo de sonido	Individual o pareja
7	“Soplamos la melena”: al ritmo de música, cada estudiante sopla suavemente una pluma o pañuelo para moverla en el aire, imaginando por ejemplo que es la melena de un león. <u>Orientaciones para Mario</u>: permitir utilizar un objeto más firme si necesita una estimulación táctil diferente y diferentes posiciones corporales (sentado, tumbado, de pie...).	Pluma, pañuelo y equipo de sonido	Individual
8	“Hoy he sido...”: sentados en círculo, cada estudiante elige el animal con el que se ha sentido más identificado y comparte cómo se ha sentido durante la sesión. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede usar tarjetas visuales, señalar o hacer un gesto. Se respeta su forma de expresión, verbal o no verbal.	Tarjetas de animales	Gran grupo

Sesión 6		De jirafa a rinoceronte		
Objetivos didácticos: - Recordar y representar los nueve animales del cuento. - Combinar movimientos con creatividad y autonomía. - Colaborar y expresarse de forma creativa.		Contenidos: - Memoria motriz y expresión libre a partir de referentes. - Creación cooperativa desde lo aprendido. - Escucha, ritmo, juego simbólico y representación colectiva.		
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos	
1	“¿Qué recordamos?”: se recuerdan los nueve animales del cuento y se realizan preguntas: ¿cuál nos costó más?, ¿con cuál nos sentimos más cómodos?, ¿cuál nos gustaría volver a representar? <u>Orientaciones para Mario</u>: se anticipan las preguntas con pictogramas.	Tarjetas de animales	Gran grupo	
2	“Ritmo animal”: se marca un ritmo con una maraca (lento, rápido y combinado) y el alumnado debe representar el animal seleccionado siguiendo ese ritmo. Se alternan animales y ritmos. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede imitar a un compañero o al docente, usar sólo un gesto repetitivo o cambiar el ritmo a su manera. Usar imágenes para anticipar cada animal. Se le permite observar antes de participar.	Maraca y tarjetas de animales	Individual	
3	“Coreografía salvaje”: en pequeños grupos, los participantes eligen tres animales del cuento y crean una secuencia de movimientos combinando sus gestos, desplazamientos o formas de expresarse. Pueden decidir el orden, el ritmo y si usar niveles (suelo, medio, alto). Una vez preparada, comparten su creación con el resto de la clase como una mini coreografía colectiva. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede participar eligiendo un animal, repitiendo un movimiento que ya conoce o acompañando al grupo en una parte sencilla de la secuencia. Se le ofrece apoyo visual o modelado si lo necesita.	Tarjetas de animales	Pequeños grupos	

4	“El animal invisible”: en pequeños grupos, un estudiante piensa un animal del cuento y lo representa con el cuerpo (gesto, movimiento y/o postura). Sus compañeros deben adivinarlo. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede elegir su animal con una tarjeta y un compañero lo representa por él. También puede participar solo adivinando.	Tarjetas de animales	Pequeños grupos
5	“Ruleta animal”: utilizamos una ruleta (manual o digital) dividida en nueve secciones, una por cada animal. Cuando un estudiante gira la ruleta, no solo debe representar el animal que le toque, sino también cumplir un reto expresivo relacionado con él. Por ejemplo, moverse como ese animal por el aula o expresar la emoción del animal mediante la expresión corporal. <u>Orientaciones para Mario</u>: se puede anticipar la dinámica con pictogramas que representen los animales y fotografías o dibujos de los retos. Si lo desea, puede elegir el animal o el reto que prefiere. También puede contar con la ayuda de un compañero de confianza que le acompañe o le ayude a representar al animal y realizar el reto.	Ruleta de animales	Gran grupo con participación individual y colectiva
6	“Respira como...”: se acompaña de música suave. Cada estudiante elige el tipo de respiración que desea realizar, imaginando cómo lo haría el animal: lenta como la jirafa que observa el horizonte, suave como el saltamontes que se esconde o fuerte como el león al rugir. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede imitar la respiración del animal con ayuda visual o simplemente observar, y elegir postura según sus preferencias sensoriales.	Tarjetas de animales y equipo de sonido	Individual
7	“Hoy he sido...”: sentados en círculo, cada estudiante elige el animal con el que se ha sentido más identificado y comparte cómo se ha sentido durante la sesión. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede usar tarjetas visuales, señalar o hacer un gesto. Se respeta su forma de expresión, verbal o no verbal.	Tarjetas visuales con animales	Gran grupo

Sesión 7		¿Qué queremos contar?	
Objetivos didácticos: - Comprender el cuento creado en el área de Lengua Castellana. - Seleccionar colectivamente escenas y personajes significativos. - Iniciar la creación expresiva desde la escucha y participación.		Contenidos: - Comprensión de la historia como base de la expresión. - Participación activa en la elección de escenas y personajes. - Inicio del diseño cooperativo de la representación artística.	
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos
1	“Escuchamos nuestra historia”: se recuerda el cuento creado en Lengua Castellana y Literatura. La docente lee el texto en voz alta y se conversa brevemente sobre qué sucede, quién aparece y qué emociones transmite. <u>Orientaciones para Mario</u>: utilizar el cuento con apoyo visual y específico. Permitir que se mantenga en movimiento leve mientras escucha, si lo necesita.	Texto del cuento	Gran grupo
2	“¿Qué partes vamos a contar?”: se identifican las escenas más importantes del cuento. El docente propone una selección (4-5 escenas) y se decide colectivamente cuáles se representarán. Se ordenan las tarjetas ilustradas en una secuencia temporal para facilitar la comprensión. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede señalar las escenas que prefiere con apoyo visual o ayudar a colocarlas en el orden narrativo. Se valida cualquier forma de elección.	Tarjetas de escenas clave	Gran grupo, con intervención individual.
3	“Elijo mi personaje”: cada estudiante elige el personaje que desea representar. Puede hacerse mediante dramatización breve, sorteo o elección libre. Se reflexiona sobre la posibilidad de compartir roles o representar personajes colectivos. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede elegir con apoyo visual, repetir un personaje ya explorado en otras sesiones o compartir un rol con un compañero si prefiere participar en pareja.	Tarjetas de los personajes	Individual

4	“Mi personaje se mueve así”: cada escolar empieza a explorar cómo se movería su personaje (¿rápido, con saltos, despacio, usando brazos?). Se les anima a improvisar un gesto, desplazamiento o posición que lo represente. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede observar primero, imitar a un compañero o repetir un gesto conocido. Se valida cualquier forma de participación (un sonido, una postura, un desplazamiento...).	Tarjetas de los personajes	Individual, con momentos en pareja
5	“¿Cómo se siente mi personaje?”: sentados en círculo, cada alumno expresa una emoción que cree que su personaje siente en la historia. La actividad termina con una breve respiración imitando cómo descansaría ese personaje. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede señalar una emoción en pictogramas o imitar una expresión facial. Se permite también no verbalizar y usar solo un gesto.	Equipo de sonido	Gran grupo
6	“Ya hemos empezado”: sentados en círculo, cada estudiante comenta cómo se ha sentido durante la sesión y qué parte del cuento le ilusiona representar. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede señalar su personaje favorito en una tarjeta, hacer un gesto o simplemente estar presente en el círculo. Se valida cualquier forma de expresión, verbal o no verbal.	Tarjetas de los personajes	Gran grupo

Sesión 8		Damos forma al movimiento	
Objetivos didácticos: - Representar con el cuerpo a los personajes del cuento. - Crear secuencias expresivas en grupo. - Colaborar y participar en la construcción de la historia.		Contenidos: - Gestos, desplazamientos y movimientos de los personajes. - Creación de pequeñas secuencias de movimiento. - Expresión corporal en interacción con el grupo.	
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos
1	“Recordamos lo que vamos a contar”: breve repaso del cuento y de los personajes elegidos en la sesión anterior. Se muestran las escenas seleccionadas y se recuerda qué queremos representar y cómo vamos a seguir construyéndolo. <u>Orientaciones para Mario:</u> se anticipa la dinámica con pictogramas de escenas y personajes. Se le permite intervenir de forma no verbal (señalando, mostrando imágenes o con gestos).	Tarjetas de escenas y personajes	Gran grupo
2	“Mi personaje siente y se mueve”: cada estudiante representa a su personaje usando gestos, desplazamientos y movimientos. <u>Orientaciones para Mario:</u> puede apoyarse en tarjetas visuales que muestren gestos, desplazamientos y movimientos asociados. Se le permite observar antes de participar, repetir gestos que ya conoce o expresar a su personaje mediante un único movimiento o postura.	Tarjetas de escenas y personajes	Individual y por parejas
3	“Escena en movimiento”: por grupos según las escenas definidas, se ensaya una breve secuencia de movimientos que represente lo que ocurre en esa parte del cuento. <u>Orientaciones para Mario:</u> se anticipa la escena con tarjetas visuales. Puede participar realizando una acción dentro del grupo, mantenerse en un rol simple o repetir un movimiento conocido. También puede observar primero y unirse progresivamente, o colaborar sujetando un material.	Tarjetas de escenas y espacio delimitado	Pequeños grupos

4	“Estaciones del cuento”: cada grupo representa su escena en una parte del espacio, como si fuesen estaciones. El resto del alumnado camina entre ellas y observa lo que ocurre en cada “estación”, como si recorriera la historia con el cuerpo. <u>Orientaciones para Mario</u>: se le anticipa el recorrido con un esquema visual del espacio. Puede elegir si participar representando, recorrer las escenas acompañado o permanecer en una estación concreta. Se respeta su nivel de implicación en todo momento.	Tarjetas de escenas	Gran grupo en rotación
5	“Respiramos como los personajes”: en círculo, cada escolar elige uno de los personajes representados y realiza una respiración imitando su forma de estar tranquilo. Por ejemplo, la jirafa alta que mira, el elefante que sopla o mono que se balancea lento. <u>Orientaciones para Mario</u>: elegir postura según sus preferencias sensoriales.	Tarjeta de personajes y equipo de sonido	Gran grupo
6	“Hoy hemos creado”: se conversa brevemente sobre cómo ha sido representar las escenas, qué ha sido fácil, difícil o divertido. Se refuerza que cada propuesta es válida. <u>Orientaciones para Mario</u>: se valida cualquier forma de expresión, verbal o no verbal.	Tarjetas de escenas y personajes	Gran grupo

Sesión 9		En escena I	
Objetivos didácticos: - Ensayar las escenas seleccionadas de forma estructurada. - Coordinar los gestos y desplazamientos entre personajes. - Participar activamente en la preparación de la representación. - Iniciar el proceso de evaluación individual.		Contenidos: - Ensayo por escenas. - Coordinación de gestos, posiciones y desplazamientos. - Participación activa y escucha entre compañeros. - Evaluación individual.	
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos
1	“Hoy empezamos a montar”: se recuerda el orden de las escenas elegidas, se reparten los espacios y se especifica qué grupo representa cada parte del cuento. <u>Orientaciones para Mario</u>: se le anticipa la dinámica con pictogramas de escenas y personajes, y un esquema visual del orden del cuento.	Tarjetas y esquema narrativo	Gran grupo
2	“Ensayamos nuestra escena”: en pequeños grupos, los estudiantes ensayan su escena asignada. Se trabajan gestos, desplazamientos, posiciones de entrada y salida. El docente guía con preguntas como: ¿quién empieza?, ¿dónde está cada uno?, ¿qué movimiento hacemos juntos? <u>Orientaciones para Mario</u>: puede realizar una acción concreta ya conocida o ensayada. Se le permite participar a su ritmo, observar primero o actuar con apoyo de un compañero.	Tarjetas de escenas y personajes, y materiales de apoyo	Pequeños grupos
3	“Mi escena, mis ideas”: durante el ensayo por grupos, el docente realiza una entrevista individual a la mitad de los escolares, centrada en su proceso expresivo. Se recogen observaciones sobre cómo representa los animales del cuento (motricidad, gestos, estilo). <u>Orientaciones para Mario</u>: la entrevista se adapta mediante pictogramas que muestran los animales representados. Puede mostrar un movimiento o elegir no verbalizar.	Tabla de entrevista personal y tarjetas de animales	Individual

4	“Mostramos nuestra escena”: cada grupo representa su escena ante el resto de la clase. El docente y los compañeros pueden hacer sugerencias constructivas para mejorar la escena. Se refuerza la idea de que no buscamos perfección, sino expresividad y colaboración. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede participar en su grupo mostrando lo que ha preparado o, si no desea mostrarlo frente a todos, hacerlo con el docente o en pareja, o estar presente.	Materiales de apoyo	Pequeños grupos
5	“Respiramos como los personajes”: en círculo, cada escolar elige uno de los personajes representados y realiza una respiración imitando su forma de estar tranquilo. Por ejemplo, la jirafa alta que mira, el elefante que sopla o mono que se balancea lento. <u>Orientaciones para Mario</u>: elegir postura según sus preferencias sensoriales.	Tarjeta de personajes y equipo de sonido	Gran grupo
6	“Cierro mi escena”: en círculo y acompañados de música suave, cada alumno representa con un gesto pequeño cómo termina su personaje en la historia. Por ejemplo, una reverencia o un gesto final. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede repetir un gesto aprendido, imitar a un compañero o realizar una acción libre y breve. Se acepta cualquier forma de expresión.	Equipo de sonido	Gran grupo

Sesión 10		En escena II		
Objetivos didácticos: - Ensayar la representación completa con estructura continua. - Ajustar transiciones, ritmo y composición grupal. - Completar el proceso de evaluación individual.		Contenidos: - Ensayo integral con escenas enlazadas. - Coordinación grupal y continuidad escénica. - Evaluación individual.		
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos	
1	“Recordamos nuestro recorrido”: repaso de las escenas y del trabajo realizado. <u>Orientaciones para Mario</u>: se anticipa la estructura con apoyos visuales.	Esquema narrativo	Gran grupo	
2	“<u>Ensayamos nuestra escena</u>”: en pequeños grupos, ensayar su escena asignada. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede participar a su ritmo, observar primero o actuar con apoyo de un compañero. Se valida cualquier forma de representación (postura, gesto, sonido...).	Tarjetas y materiales de apoyo	Pequeños grupos	
3	“<u>Mi escena, mis ideas</u>”: el docente realiza entrevistas personales a los alumnos restantes.	Entrevista	Individual	
4	“<u>Montamos la obra completa</u>”: se realiza el primer ensayo completo con todas las escenas enlazadas, atendiendo a ritmo, entradas y salidas, coordinación grupal y expresividad. <u>Orientaciones para Mario</u>: se anticipa el inicio y el final de su escena. Puede realizar su parte acompañado, simplificar su participación o mantenerse como observador activo si lo necesita.	Tarjetas y materiales de apoyo	Gran grupo	
5	“Cierre de la creación”: en círculo y acompañados con música tranquila, el grupo realiza un gesto simbólico (movimiento, sonido...) de despedida del proceso de creación. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede imitar un gesto conocido, hacer una acción espontánea o participar con una expresión no verbal. Se adapta el momento a su ritmo sensorial.	Equipo de sonido	Gran grupo	

Sesión 11		Luces, cuerpo... ¡Acción!		
Objetivos didácticos: - Ensayar el montaje completo en el espacio escénico. - Coordinar transiciones, ritmo y entradas. - Ajustar la colocación y disposición de materiales escénicos.		Contenidos: - Ensayo integral con música, materiales y ritmo escénico. - Coordinación grupal y ajustes técnicos.		
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos	
1	“Exploramos nuestro escenario”: se accede al salón de actos de forma ordenada, reconociendo entradas, salidas y zonas de actuación. Se recuerda el orden de escenas y la ubicación. <u>Orientaciones para Mario</u>: se anticipa el cambio de espacio con imágenes reales y se permite recorrerlo con calma antes de empezar.	Esquema del escenario	Gran grupo	
2	“<u>Ensayo con ritmo y foco</u>”: cada grupo ensaya su entrada, colocación y escena. Se ajustan transiciones, posiciones o ritmo según necesidades. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede observar desde un lugar seguro o participar acompañado. Se valida cualquier forma de intervención.	Tarjetas y materiales de apoyo	Pequeños grupos	
3	“<u>Nuestro montaje cobra vida</u>”: ensayo general con continuidad entre escenas. Se reflexiona brevemente sobre lo positivo y lo que se puede mejorar. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede participar o mantenerse como observador activo.	Guía visual de escenas	Gran grupo	
4	“Así me siento hoy”: cada estudiante representa cómo se siente (nervioso, alegre, calmado...). <u>Orientaciones para Mario</u>: puede repetir un gesto aprendido o crear uno propio. Se acepta cualquier forma de expresión.	Equipo de sonido	Gran grupo	

Sesión 12		El gran día	
Objetivos didácticos: - Representar el proyecto artístico ante la comunidad educativa. - Valorar la expresión, la participación y el disfrute compartido. - Cerrar el proceso de forma vivencial y emocional.		Contenidos: - Expresión corporal colectiva. - Disfrute del proceso creativo. - Participación activa en la representación final.	
N.º	Actividades	Materiales	Agrupamientos
1	“Todo preparado”: se organizan los materiales y la disposición escénica. Se repasa en voz baja el orden de participación, motivando al grupo a disfrutar de la experiencia. <u>Orientaciones para Mario</u>: se anticipa el desarrollo con imágenes del espacio, los tiempos y sus apoyos. Puede elegir cómo de participar: actuando, acompañado o simplemente observando con tranquilidad.	Escenografía, equipo de sonido y materiales de apoyo	Gran grupo
2	“¡A escena!”: se representa la obra completa ante el público. Cada grupo interpreta su parte con gestos, música y emociones, reforzando su colaboración. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede actuar acompañado o realizar sólo una parte. Se validan las diversas formas de participación expresiva.		
3	“Celebramos lo vivido”: tras la representación, se celebra una breve asamblea final. Se agradece el esfuerzo de todos y se invita a expresar cómo se han sentido con una palabra o creación artística. <u>Orientaciones para Mario</u>: puede elegir un gesto, una imagen o un dibujo para expresar su vivencia. También puede compartir en silencio si así lo desea.	Equipo de sonido, folio y pinturas	

9.2. Anexo 2 - Aula de psicomotricidad y señalización.

A continuación, se presentan las diferentes zonas del aula de psicomotricidad, acompañadas de carteles identificativos con imágenes al estilo de ARASAAC.

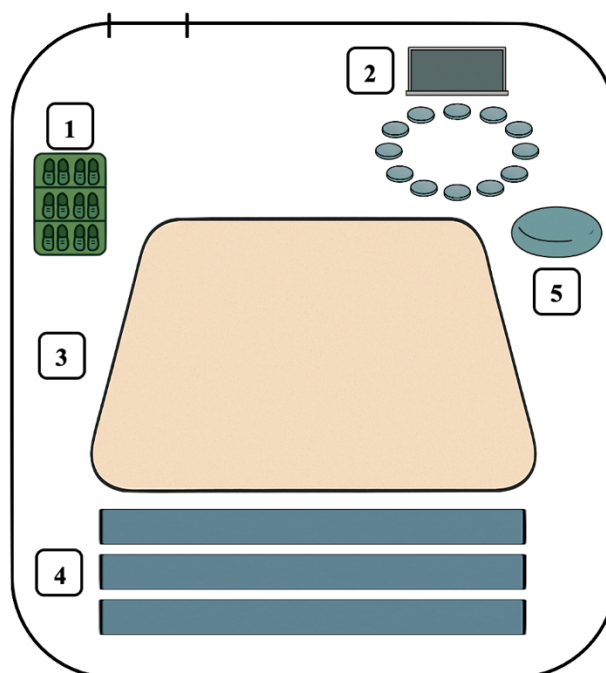
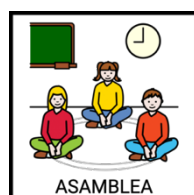


Figura 1. Panel de comunicación de Mario para la situación de aprendizaje.

Zona 1 - Zapatero



Zona 2 - Asamblea



Zona 3 - Trabajo de expresión corporal



Zona 4 - Relajación



Zona 5 - Autorregulación



9.3. Anexo 3 - Agenda visual de Mario.

Este ejemplo muestra la agenda visual personalizada de Mario para la sesión 1, adaptada a su sistema de comunicación aumentativa. Sirve como referencia para anticipar y estructurar cada uno de los momentos de la sesión.

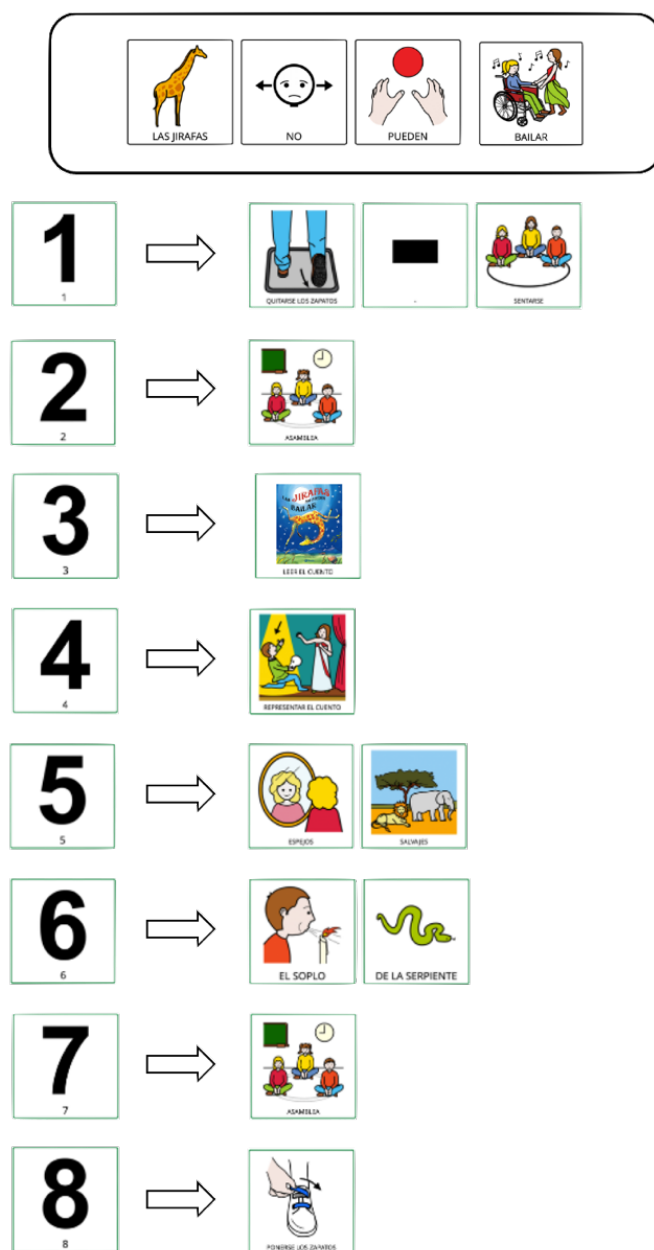


Figura 2. Agenda visual personalizada de Mario para la sesión 1.

9.4. Anexo 4 - Actividad adaptada al sistema de comunicación de Mario.

A continuación, se muestra un ejemplo de actividad adaptada al sistema de comunicación aumentativa utilizado por Mario. Este modelo sirve de referencia para la presentación visual y la secuenciación de las instrucciones en el resto de las actividades de la situación de aprendizaje.

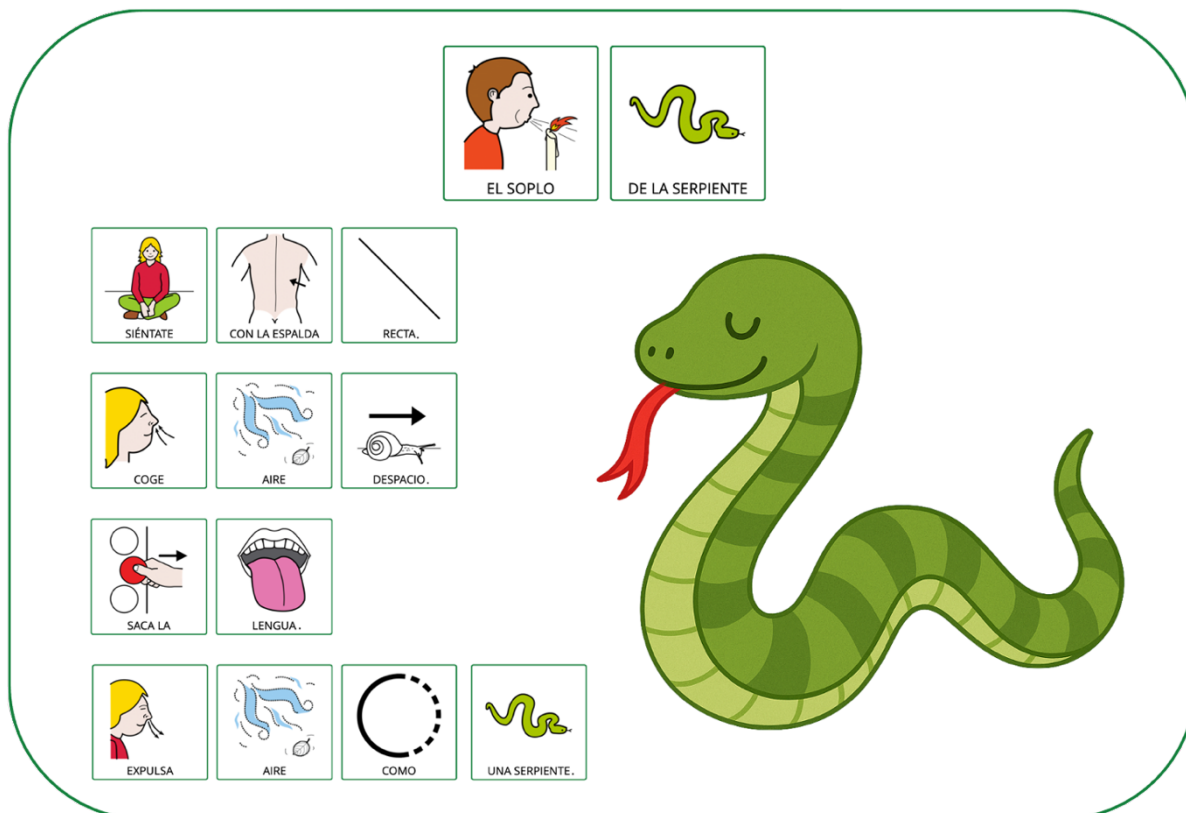


Figura 3. Actividad adaptada al sistema de comunicación aumentativa de Mario.

9.5. Anexo 5 - Panel específico de la situación de aprendizaje.

Este anexo recoge el panel específico diseñado para la situación de aprendizaje, adaptado al sistema de comunicación aumentativa que utiliza Mario a través de su tablet. Incluye pictogramas e imágenes de referencia que le permiten anticipar, comprender y expresar con mayor autonomía durante las sesiones.

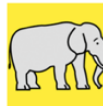
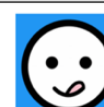
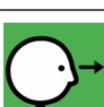
 POR FAVOR	 ACTUAR	 CAMINAR	 JIRAFÁ	 JABALÍ	 CONO	 INSTRUMENTO	 CONTENTO
 LO SIENTO	 BAILAR	 CORRER	 ELEFANTE	 LEÓN	 ARO	 ESPEJO	 TRISTE
 GRACIAS	 GIRAR	 SALTAR	 SALTAMONTES	 BABUINO	 CUERDA	 ESCENARIO	 CANSADA
 ¿ME AYUDAS?	 ESCUCHAR	 EQUILIBRIO	 CHIMPACÉ	 CUENTO	 PELOTA	 ME GUSTA	 DESCANSAR
 EQUIPO	 CANTAR	 EMPUJAR	 RINOCERONTE	 SELVA	 COLCHONETA	 NO ME GUSTA	 ENFADADO
 MAESTRA	 MIRAR	 PARAR	 CEBRA	 MÚSICA	 PAÑUELO	 NERVIOSO	 ABURRIDO

Figura 4. Panel con pictogramas de ARASAAC adaptado a la situación de aprendizaje.

9.6. Anexo 6 - Cuento adaptado al sistema de comunicación de Mario.

Este anexo recoge el enlace al cuento adaptado al sistema de comunicación aumentativa de Mario. El recurso, creado en Genially, incorpora apoyos visuales y auditivos para facilitar la comprensión de la historia y favorecer una experiencia accesible y significativa.

<https://view.genially.com/6847417fb11a202eb9cd67d5/presentation-las-jirafas-no-pueden-bailar>

9.7. Anexo 7 - Instrumentos de evaluación.

A continuación, se presentan los instrumentos diseñados para evaluar los aprendizajes del alumnado, organizados según el tipo de tarea y los criterios de evaluación establecidos.

1. Interpretación de animales de la selva: el instrumento de evaluación utilizado es la entrevista personal y con una ponderación del 15%.

Alumno	Interpretación de los animales de la selva (1.6)					Observaciones
	Animal 1	Animal 2	Animal 3	Animal 4	Animal 5	
1						
2						
...						

Tabla 7. Registro de la entrevista personal: interpretación de los animales de la selva.

2. Interpretación expresiva y participación en la propuesta: el instrumento de evaluación utilizado es la producción y con una ponderación total del 45%.

Alumno	Proyecto expresivo					Observaciones
	Personaje	Expresión corporal (1.6)	Aportación (5.3)	Coordinación (5.3)	Participación (5.3)	
1						
2						
...						

Tabla 8. Valoración de la representación final: expresión corporal y participación.

3. Evaluación de la interacción grupal y la actitud: el instrumento de evaluación utilizado es el registro diario y su ponderación total es de un 40%.

Alumno	Aspectos actitudinales				Observaciones
	Gestión emocional (3.1)	Cooperación (3.3)	Respeto normas (3.3)	Aceptación diferencias (3.3)	
1					
2					
...					

Tabla 9. Observación directa: interacción grupal y actitud durante la propuesta.

9.8. Anexo 8 - Tarjeta de los animales de la selva.

Este anexo incluye una tarjeta de ejemplo sobre los animales de la selva, elaborada con apoyos visuales adaptados al sistema de comunicación que utiliza Mario. Su objetivo es facilitar la comprensión de las características del animal para poder representarlo a través del cuerpo.

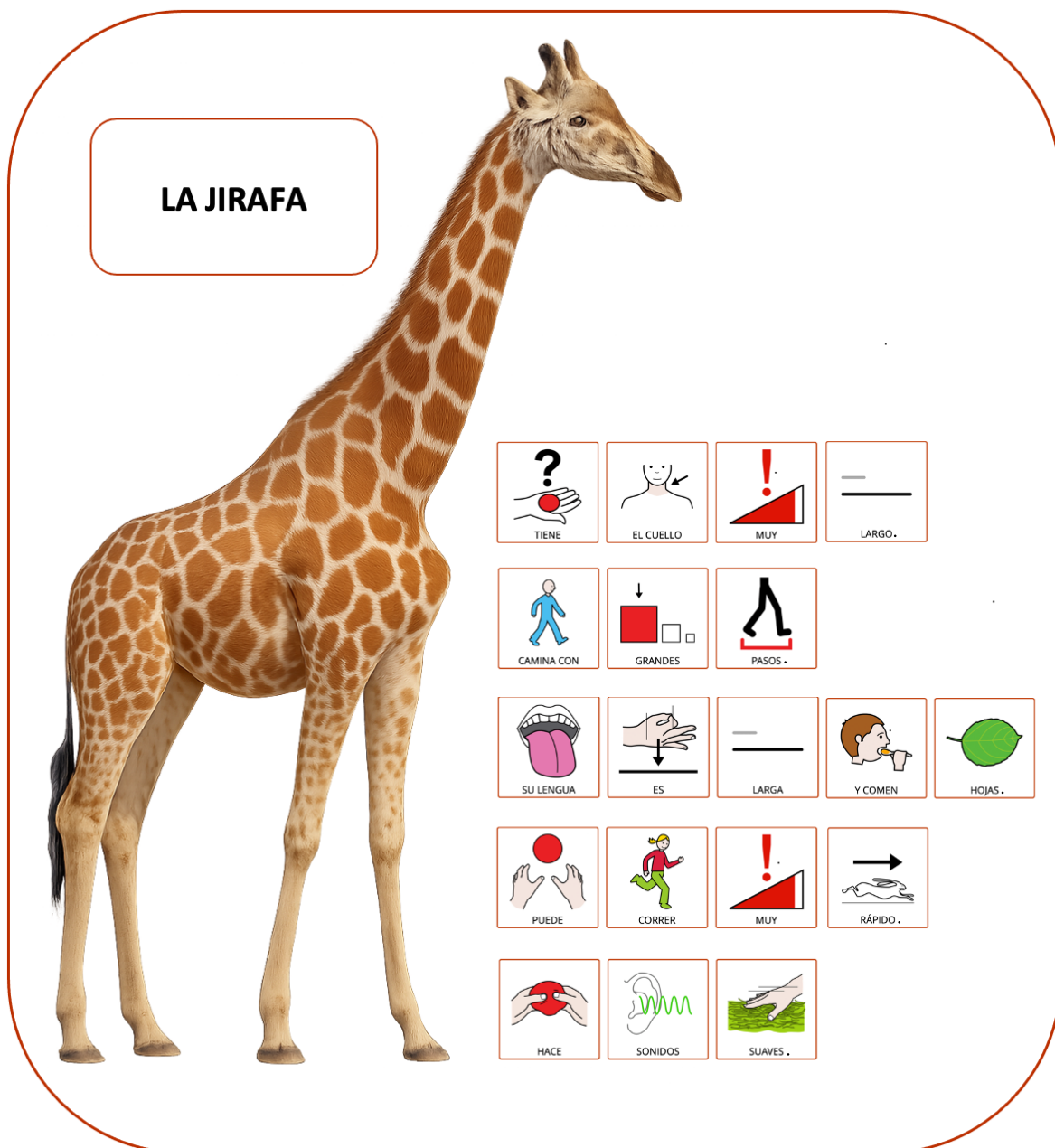


Figura 5. Tarjeta de la jirafa adaptada al sistema de comunicación de Mario.

9.9. Anexo 9 - Esquema de circuito motor de animales.

Este anexo muestra el esquema visual de un circuito motor de animales, adaptado al sistema de comunicación aumentativa de Mario. El objetivo es anticipar la secuencia de la actividad y facilitar su comprensión mediante imágenes, ayudándole así a visualizar lo que va a hacer antes de participar.

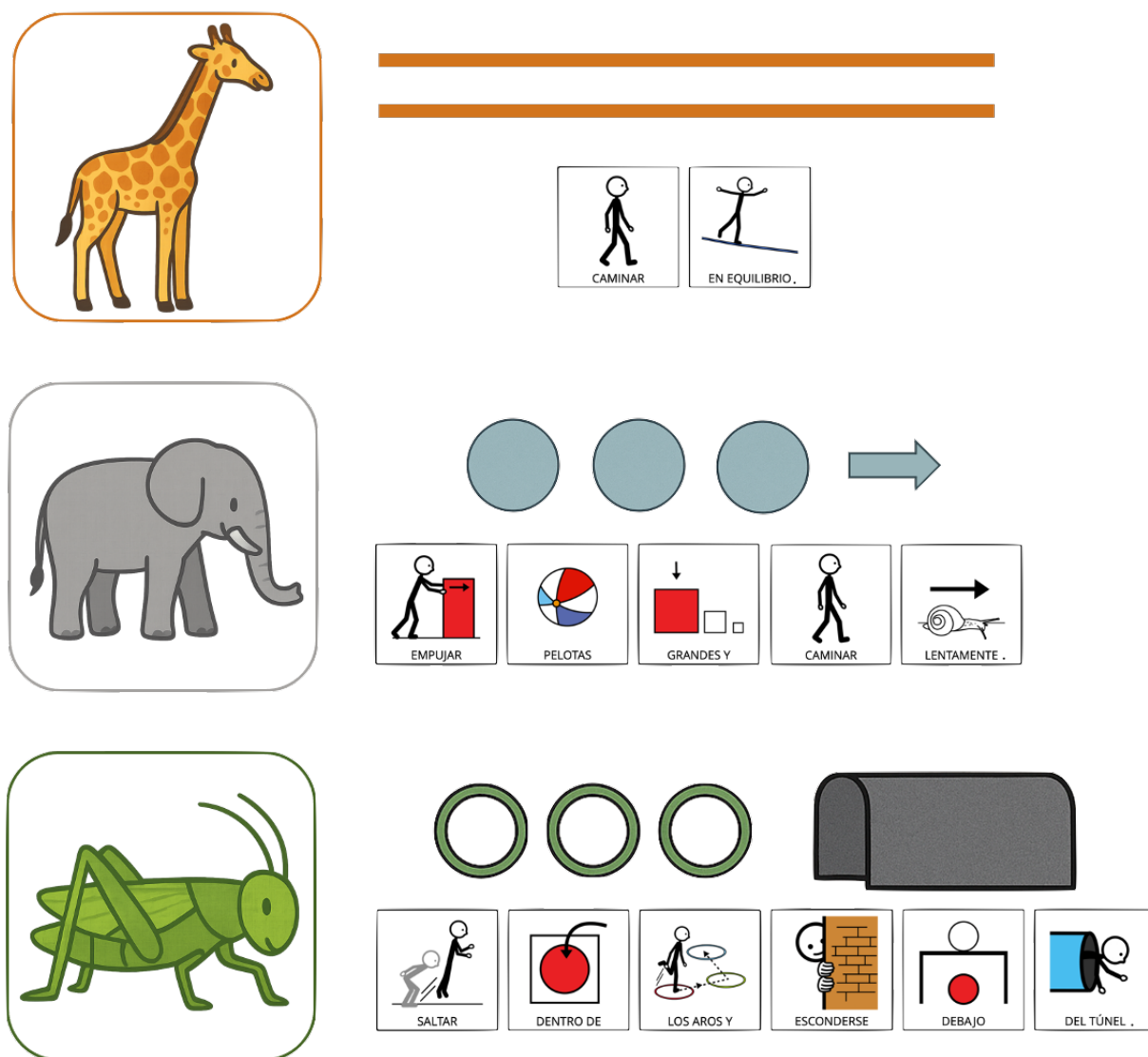


Figura 6. Circuito motor de animales adaptado al sistema de comunicación de Mario.