



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

***Propuesta para el tratamiento de las artes marciales
con alumnos de eso con discapacidad auditiva.***

***Proposal for the treatment of martial arts in students
with hearing disabilities***

Autor

Asur Álvarez Bermúdez

Director/es

Juan Azpíroz Martín

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2022

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. ARTES MARCIALES	7
2.1.1. <i>Historia</i>	7
2.1.2. <i>Artes marciales y el contexto escolar</i>	8
2.1.3. <i>Beneficios</i>	8
2.1.4. <i>Peligros o riesgos</i>	10
2.2. DISCAPACIDAD AUDITIVA	10
2.2.1. <i>Historia</i>	10
2.2.2. <i>Tipos de discapacidad auditiva</i>	11
2.2.3. <i>Alumnado con discapacidad auditiva en el sistema educativo</i>	13
2.2.4. <i>Beneficios y limitaciones del uso de la lengua de signos</i>	14
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN	15
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN	15
3.2. TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL AULA	16
3.3. TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA CLASE DE EF	18
3.4. DISCAPACIDAD SENSORIAL EN LAS ARTES MARCIALES	19
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	20
5. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DE LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER	26
6. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	27
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
8. ANEXOS	33

Resumen

Existe una gran variedad de perfiles de alumnado así como de deportes o actividades a realizar. El presente trabajo de fin de máster pretende proponer una guía a seguir y/o proporcionar recursos a los docentes de Educación Física en la etapa escolar de Educación Secundaria Obligatoria para impartir contenidos de artes marciales y deportes de contacto en clases ordinarias que tengan alumnado con cualquier tipo de discapacidad auditiva. Se busca poder realizar las actividades de forma totalmente inclusiva, teniendo en cuenta los diferentes tipos de discapacidad auditiva y las adaptaciones necesarias en función de las mismas, junto con recomendaciones generales para el tratamiento y una mejor integración de este perfil de alumnado en los contenidos y en el grupo de clase. Este trabajo tiene en cuenta los perfiles de alumnado con necesidades educativas especiales y las leyes educativas, todo ello desarrollado durante las asignaturas del máster. Como conclusión, es necesaria una buena formación por parte de toda la comunidad educativa respecto a los alumnos no-ordinarios para la comprensión de los mismos y sus características buscando así lograr su inclusión total.

Palabras clave: *Educación Secundaria; artes marciales; discapacidad auditiva; inclusión; Educación Física*

Abstract

There are a huge variety of student profiles as well as sports or activities to be carried out. This master's final project aims to propose a guide to follow and/or to provide resources for Physical Education teachers in the High School stage to teach martial arts and contact sports content in ordinary classes that have students with any type of hearing disability. The aim of this work is to be able to carry out the activities with them being totally inclusive, taking into account the different types of hearing disability and the necessary adaptations based on them, together with general recommendations for treatment and a better integration of this student profile in the activities as well as in the class group. This work takes into account the profiles of students with special educational needs and educational laws, all developed during the master's teachings. To sum up, good training is necessary by the entire educational community regarding non-ordinary students, to understand them and their characteristics seeking to achieve their total inclusion.

Keywords: *High School; martial arts; hearing disability; inclusion; physical education*

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El trabajo de fin de máster presentado a continuación tiene como intención proponer un tratamiento de las artes marciales en alumnos de instituto que sea beneficioso para todo el alumnado y cuyo desarrollo se realice sin ningún tipo de inconveniente en el caso del alumnado con discapacidad auditiva, para su inclusión total en el desarrollo de las actividades y para que por tanto no sean necesarias adaptaciones curriculares de ningún tipo. Todo ello estará enfocado como una propuesta al profesorado de la asignatura de Educación Física para proporcionar recursos e información al trabajar estas disciplinas con este tipo de alumnado (aunque también aportará información a profesores de artes marciales que quieran o tengan que trabajar con este perfil de alumno/a).

Esta propuesta está fundamentada en los contenidos, criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje evaluables reflejados en Bloque 2: Acciones motrices de oposición, siendo la propuesta aplicable para todos los cursos (aunque se escogerá para un mayor nivel de especificidad 4º de la ESO) y basada en lo reflejado en el Currículum de Educación Secundaria Obligatoria de Aragón, redactado en la *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

La elección de esta temática se debe a la escasez de propuestas para el tratamiento de las Artes Marciales en la ESO (junto con una concepción de las mismas asociada a la agresividad y al descontrol del grupo) así como a la escasez de propuestas para la inclusión total del alumnado con discapacidad auditiva en las clases de Educación Física en la ESO, por ello, el objetivo es realizar una propuesta que haga posible la introducción de las Artes Marciales en una programación, eliminando el factor violencia/agresividad y también las limitaciones que podría suponer impartirla a alumnado con discapacidad auditiva con un normal y correcto desarrollo.

En primer lugar, se tratarán los objetivos de la presente propuesta y a continuación se realizará un marco teórico de las artes marciales así como de la discapacidad auditiva, siguiendo con la propuesta específica para el tratamiento de las mismas y su relación con las asignaturas impartidas en el Máster cursado.

2. MARCO TEÓRICO

Durante el desarrollo de este apartado, se explicarán los dos temas que este Trabajo de Fin de Máster tiene intención de unir para un correcto desarrollo de las clases: las artes marciales y la discapacidad auditiva, así como su historia, su situación en el contexto escolar, así como beneficios, peligros o limitaciones de las mismas.

2.1. ARTES MARCIALES

2.1.1. *Historia*

La historia de las artes marciales y los deportes de contacto se remontan a los albores de la humanidad, ya que desde que hay registro de cualquier tipo (dibujos, pinturas rupestres, libros, pergaminos, papiros...) aparecen las actividades luctatorias como parte de la cultura y las costumbres de la humanidad. Hablando más específicamente de las artes marciales, estas nacen en Oriente en forma de disciplinas cuyo objetivo era aplicar las conocidas disciplinas enfocadas al control mental y físico (Yoga, Qigong, Tai-chi, etc) y aprovechar sus componentes para desarrollar técnicas de lucha. Sus creadores fueron monjes guerreros que se vieron obligados a utilizar sus profundos conocimientos de la naturaleza humana para defenderse a sí mismos o a los demás en un mundo violento. (Tamura, 1979).

A pesar de que dentro de las artes marciales existe un cierto número de ellas que emplean o incluyen el uso de armas básicas (por ejemplo 18 en el caso del kung fu) por la zona geográfica concreta o por las características del nacimiento de la misma, dentro de la gran variedad de artes marciales existentes a lo largo del mundo, todas tienen como característica fundamental el uso del propio cuerpo para la defensa y como arma de ataque.

Es necesario mencionar entonces, que muchas de las artes marciales o de los deportes de contacto existentes hoy en día, son variaciones, modificaciones o adaptaciones de un cierto número de “artes marciales primigenias” y cuyas reglas, características y fundamentos distan en muchos casos de los valores iniciales del arte marcial del que derivan, adoptando en algunas disciplinas como el kickboxing o el judo un carácter más deportivo y más alejado de los objetivos y fundamentos tradicionales de los mismos o de aquellos de los que derivan.

2.1.2. Artes marciales y el contexto escolar

Las artes marciales en los centros escolares, o empleando una denominación más correcta por el rango de actividades que abarcan, las actividades de contacto en el contexto escolar suelen estar limitadas a dos deportes mayoritariamente: el judo y la lucha. Esto se debe al bajo factor de riesgo que tienen ambos deportes y a que fomentan el contacto físico entre alumnado sin que este reflexione en exceso sobre el contacto en sí, sino en qué hacer una vez existe y cómo hacerlo, además de otros beneficios que se comentarán en el siguiente apartado.

También han aparecido en los últimos años propuestas y aplicaciones de propuestas innovadoras para llevar a cabo unidades didácticas con deportes o artes marciales en contexto de la ESO, con objetivo de realizar actividades de contacto físico aprovechando los beneficios del mismo y de las propias artes marciales o deportes escogidos, así como minimizando o eliminando los riesgos o los factores negativos que pudieran surgir o derivarse de la práctica de estas actividades.

Para ejemplificar esto, en el caso específico de propuesta realizado (y puesto en práctica) por José Ignacio Menéndez Santurio y por Javier Fernández-Río (Universidad de Oviedo), *Innovación en educación física: el kickboxing como contenido educativo*, en un estudio con 76 alumnos/sujetos, mediante el empleo del Modelo de Educación Deportiva y con diferentes instrumentos de recogida de datos (diario del docente, preguntas abiertas, entrevistas...) los resultados revelaron un gran número de beneficios que serán redactados a continuación, además de que, en conclusión, se destaca la importancia de planteamientos novedosos e innovadores para mejorar el interés del alumnado hacia las clases de Educación Física.

2.1.3. Beneficios

Existe un gran número de beneficios derivados de la práctica de artes marciales, disciplinas similares a ellas y algunos deportes de contacto. Al nacer muchas de ellas (por parte de monjes y personas que buscaban el equilibrio, la salud y en algunos casos como el del judo la inclusión total) de la modificación de técnicas cuyo objetivo es el cultivo del cuerpo y la mente, así como de alejar a ambos de conductas inadecuadas para ellos, es posible aprovechar ese enfoque para fomentar conductas saludables y valores como la

responsabilidad, el respeto, la cooperación... todo ello englobado en un ambiente de diversión, interés por el aprendizaje y la progresión tanto individual como grupal, y novedad.

En cuanto a la clasificación de las artes marciales y la lucha en la ley educativa de la Comunidad de Aragón, son un deporte individual y de adversario o de oposición, aunque si analizamos la puesta en práctica de las mismas, podrá observarse durante su desarrollo que el adversario no se contempla como un enemigo sino que su figura cambia y obtiene matices, ya que se comienza a ver y entender que el “rival” es uno de los primeros puntos sobre los que comenzar una progresión personal de mejora en diferentes aspectos/niveles, tanto de anticipación o velocidad de reacción durante la práctica libre como de ayudar a hacer al compañero durante la práctica, junto con una obtención de la imagen corporal (y su correspondiente mejora), un desarrollo tanto de la condición física como de la condición mental, la empatía... Por tanto, existe una implicación dual constante, mediante la cual el alumnado desarrolla una noción oponente-colaborador que es muy importante en los objetivos didácticos. (Avelar & Figueiredo, 2009).

En la Educación Primaria se debe conceder una importancia fundamental al juego como recurso y herramienta didáctica, mientras que en la ESO son los deportes y el proceso de toma de decisiones los que deben cobrar un mayor protagonismo. (Molina et al., 2016).

Volviendo a ejemplos específicos como el “kickboxing educativo” aplicado a través de un Modelo de Educación Deportiva, las conclusiones de este estudio fueron que el empleo de esta disciplina ayudó a fomentar las relaciones sociales y la cooperación, incrementó la motivación y diversión del alumnado, produjo importantes aprendizajes tanto a nivel social como motor y supuso una experiencia muy positivamente valorada por los estudiantes debido a su novedad.

Por último, cabe mencionar que valores tan establecidos en la sociedad asiática en época de guerra, como la lealtad, la obediencia, el respeto, el orden, el autocontrol, el desapego y la flexibilidad, no pasaron por alto a Jigoro Kano, creador del Judo, quien, del mismo modo, estableció nuevos valores como la paz, bondad, la fraternidad, la higiene del cuerpo y el espíritu (Villamón, 1999).

2.1.4. Peligros o riesgos

El desconocimiento de estas disciplinas, compuesto por la falta de experiencias con las mismas y por la imagen pública visualizada en algunas personas que las practican (películas de acción, peleas en la calle, highlights de competiciones...), hace que se obtenga una concepción negativa de las mismas, destacando por encima de todo la agresividad, la imposición a base de violencia, la falta de autocontrol y raciocinio o la ausencia de valores. En España, en el año 2003 tan solo un 2-6% del alumnado había practicado artes marciales y deportes de contacto durante la etapa de escolarización (Gutiérrez, Espartero, Pacho y Villamón, 2003).

Podría pensarse que el mayor riesgo o peligro de estas actividades es el propio alumnado y sus conductas al “permitirle” realizar conductas violentas, pero esto no depende tanto del alumnado (el cual en cualquier tipo de UD aprovechará o encontrará la manera de ser disruptivo o de generar alguna situación de descontrol, pero no dependiendo en exceso del tipo de disciplina a tratar) sino de realizar e introducir de forma correcta este tipo de actividades, es decir, planteando actividades y ejercicios que hayan sido razonadas por parte del alumnado en lugar de impuestas sin justificación ni reflexión. Es entonces (en la ausencia de razonamiento justificación y reflexión) cuando el alumnado no entiende del todo la actividad ni el porqué de la misma y realiza actividades con mayor riesgo y menor control, en concreto con menor autocontrol, entendiendo este concepto como un conjunto de técnicas que permiten controlar al individuo su propia conducta de manera voluntaria para lograr un objetivo auto-seleccionado (Kazdin, 1996).

Es por ello que uno de los objetivos a la hora de trabajar este tipo de contenidos ha de ser el trabajo del autocontrol.

2.2. DISCAPACIDAD AUDITIVA

2.2.1. Historia

Para el desarrollo de este apartado se toma como referencia la revisión hecha en 2020 por Naples, J., & Valdez, T. A. del ensayo de 1834 *Letters to the Deaf* de la socióloga Harriet Marineau (que padecía una sordera progresiva), el cual es el primer documento en la historia que refleja los retos sociales y la percepción social sufrida a raíz de la pérdida de

audición. Por tanto, aunque esta sea una afección que lleva teniendo lugar desde los primeros días de la humanidad, se analizará desde el siglo XIX hasta hoy.

En el 1800s el aislamiento social era muy común en esta población debido a las frustraciones surgidas de la comunicación, la limitada apreciación de la música, y las deficiencias de los médicos de la época junto con el estigma existente hacia los dispositivos de amplificación de audición (trompetillas acústicas o cornetas auditivas por aquel entonces), ya que el primer dispositivo auditivo eléctrico no fue creado hasta 1898.

Es cierto también que según las descripciones de experiencias hechas por la autora del manuscrito original y según lo observado por los autores de la revisión, estas experiencias no distan apenas de las que sufren personas con problemas de audición en la sociedad actual.

Por otro lado, el reconocimiento del impacto social negativo asociado a la pérdida de audición junto a los avances tecnológicos (los dispositivos auditivos digitales ya eran comercializados y generalizados a finales del siglo XX) han contribuido a la mejora de la experiencia social en gente con discapacidad auditiva (cuya denominación se especifica y pasa de “sordos” a personas con “hipoacusia” y con “cofosis” dependiendo del grado de audición, aunque se tratará este tema más adelante).

Hoy en día existen más avances tecnológicos que permiten una mejor adaptación de personas con esta afectación a la sociedad, y una mayor y mejor concienciación de la propia sociedad hacia estas personas y su condición. Ejemplo de ello es el nivel de comercialización de los audífonos digitales, los implantes cocleares, la creación de la Lengua de Signos/Señas, el desarrollo de bibliotecas de pictogramas para realizar explicaciones en docencia o la creación de Centros Específicos para este tipo de alumnado donde reciben atención especializada, aunque la lectura de las experiencias de una persona con hipoacusia en el s. XIX y la comparación de las mismas con la actualidad ofrece la doble perspectiva de todo lo que se ha avanzado como sociedad y de todo lo que aún queda por trabajar con el objetivo de superar los retos sociales de la pérdida de audición.

2.2.2. Tipos de discapacidad auditiva

Existen dos vertientes del porqué de la pérdida o falta de audición en función de cómo se haya generado esa pérdida o falta: Bien genética (si se debe a factores de síndromes o de

genes), o bien adquirida (cuyas causas pueden ser muy variadas, desde neurológicas y postinfecciosas a lesiones traumáticas, pasando causas otológicas o incluso fármacos).

Además de este criterio, también existen más y más específicos a la hora de clasificar las tipologías de la pérdida de audición, en función de:

- Edad de comienzo de la pérdida de audición:
 - Poslocutivos: En caso de que aparezca la discapacidad tras adquirir el lenguaje oral (>3 años aprox.).
 - Perilocutivos: En caso de que aparezca la discapacidad durante el proceso de adquisición del lenguaje oral (2-3 años aprox.).
 - Prelocutivos; Si aún no se había adquirido el lenguaje oral cuando aparece la discapacidad (<2 años aprox.)

- La localización de la lesión:
 - Sensorial, neurosensorial o de percepción: Daño en las células ciliadas del oído interno y/o los nervios asociados.
 - Conductiva o de transmisión: Obstrucciones o enfermedades en el oído medio o exterior (canal de conducción del sonido al oído interno).
 - Mixta: Si existen problemas en el oído externo e interno. También puede darse por daño en el sistema nervioso central.

Según la etiopatogenia de la hipoacusia descrita por Olarieta et al. (2016) existe un tipo denominado *Central*, en la que hay afección a sistemas más allá de la detección de sonido, y aunque suele ser en ocasiones de causa desconocida, etiológicamente suele estar relacionado con accidentes cerebro-vasculares, tumores del sistema nervioso central y enfermedades desmielinizantes y neurodegenerativas

- El grado de pérdida de audición:
 - Profunda (+90 dB)
 - Severa (70-90 dB)
 - Moderada (40-70 dB)
 - Leve (20-40 dB)

En base a esta última clasificación (grado de pérdida de audición) y continuando con la clasificación mencionada en apartados previos (hipoacusia y cofosis), es necesario mencionar que se considera sordera parcial o hipoacusia cuando la capacidad auditiva es

entre leve y moderada (pudiendo usar audífono digital), mientras que se considera sordera completa/total o cofosis cuando la capacidad auditiva de la persona es nula (siendo una opción el implante coclear).

Existe un amplio número de clasificaciones y subclasificaciones de los diferentes tipos de discapacidad auditiva en función de todos los factores que la causan, pero en este apartado se ha tratado de resumir y explicar las más relevantes sin extenderse en exceso.

2.2.3. Alumnado con discapacidad auditiva en el sistema educativo

Más allá de la diversidad de necesidades derivada de factores como el tipo de hipoacusia o cofosis que presente el alumnado, este encontrará dificultades/barreras que le dificultarán el “acceso con normalidad” al currículo educativo. La existencia de esta discapacidad no ha de estar relacionada con una bajada de expectativas con relación a los logros posibles, han de ser las mismas (aunque atendiendo a la diversidad en caso de ser necesario). La atención a la diversidad tanto para el alumnado con discapacidad auditiva como para otros alumnos se traduce en adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas cuya finalidad es que todos los alumnos alcancen o cumplan los fines educativos establecidos.

Para adaptar el acceso al currículo de este tipo de alumnado se emplean recursos profesionales y técnicos con ese fin (intérpretes de lengua de signos, ayudas a la audición...), y en el documento de la Confederación Estatal de Personas sordas (CNSE, 2010) se establecen concreciones de dichas adaptaciones, recursos técnicos, problemas posibles... que serán concretados posteriormente en los apartados de contextualización y propuesta.

El acceso al currículo del alumnado sordo es, principalmente, a través de dos vías no excluyentes: a través de la lengua oral -escrita y hablada-, y a través de la lengua de signos, por ello se hace necesario potenciar todas las vías de acceso al currículo. (CNSE, 2010, p. 14)

Respecto al rendimiento académico de este perfil de alumnado, los niveles académicos son heterogéneos con respecto a alumnado sin esta discapacidad, estando en mayor o menor medida por debajo pero no de manera estandarizada ni generalizada ya que una vez más dependerá del caso particular. De la misma forma existe una gran desigualdad a nivel lingüístico (competencia lectora y de escritura) cuya justificación no puede encontrarse

en una generalización, mientras que lo que sí puede afirmarse es que la sordera no implica déficits más allá de los auditivos, por lo que la capacidad intelectual permanece intacta.

Tal y como se ha mencionado previamente este tipo de alumnado reúne sus características y necesidades educativas que requerirán atención por parte del docente y de la comunidad educativa en general (en cuanto a estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, implicación familiar...) y, además, también pueden requerir otras necesidades educativas específicas o NEE que es importante tener en cuenta (personales, sociales, emocionales, lingüísticas... así como de organización de grupos, de programación de clases, de apoyos...).

Por tanto, una actuación a nivel educativo realizada en edades tempranas y cuya adecuación a las necesidades del alumnado sea correcta teniendo en cuenta sus necesidades, junto con entornos escolares y sociales agradables y accesibles a este perfil de alumno generará una mejora importante/significativa en los logros académicos, educativos y de otros ámbitos.

2.2.4. Beneficios y limitaciones del uso de la lengua de signos

La lengua de signos es una modalidad no-vocal del lenguaje humano, desarrollada de forma natural y espontánea a partir de una experiencia visual del entorno. Es una lengua visogestual, se comprende a través del canal visual y se expresa principalmente por la configuración, posición y movimiento de las manos, además de la expresión corporal y facial (CNSE, 2010, p. 15).

Esta surge como tal en el siglo XVIII de la forma estandarizada de enseñanza a la población sorda en países como Francia, Italia o España, aunque existen registros del alfabeto manual o dactilológico de 1593 realizados por fray Melchor Sánchez de Yebra (1526-1586) y publicados póstumamente, aunque él afirmaba que su fuente fue fray Juan de Fidanza (1221-1274).

Es una lengua accesible que se puede adquirir desde cualquier edad, siendo más fácil si los niños y niñas están expuestos a un modelo adecuado y competente en lengua de signos. El desarrollo de la misma permite al alumnado relacionarse con sus iguales, entender el mundo, categorizar... es decir, tanto para interactuar y entender el mundo que les rodea como para entenderse a sí mismos a través de su lengua y cultura propias (favoreciendo esto la comprensión de su "ser-en-el-mundo". Por tanto, mediante su uso el alumnado aumentará

sus posibilidades de conocer el mundo físico y social a través de un número de experiencias e interacciones que no tendría si solo dispusiese de la lengua oral.

Los alumnos con discapacidad auditiva que están inmersos en ambientes ligüísticos propicios no necesitan una instrucción programada o una intervención educativa explícita (aunque sí será necesario en caso de no estar en dicho ambiente), sino que su aprendizaje se realizará de forma “espontánea”, tal y como aprenden lengua oral las personas oyentes.

Por tanto puede realizarse la incorporación de este tipo de alumnado a un centro ordinario a través de la lengua de signos mediante: Materiales bilingües, glosarios con traducción a lengua de signos, profesorado con formación en lengua de signos e intérpretes de lengua de signos.

Sin embargo, como una de los pocos enfoques negativos que podrían existir en relación a la lengua de signos encontraríamos el punto de vista de algunos profesionales del ámbito de la docencia a personas con discapacidad auditiva, e incluso algún Centro Específico de la Comunidad de Madrid, que defienden una educación sin lengua de signos (aunque los alumnos tienen libertad para aprenderla). La justificación de esto la encontramos en el razonamiento de que la lengua de signos es muy útil para comunicarse dentro de la comunidad de deficientes auditivos, pero fuera de esta comunidad apenas nadie entiende ni/o habla esta lengua, ni siquiera dos personas con discapacidad auditiva de países diferentes tendrían por qué entenderse ya que no todas las lenguas de signos son iguales ni parecidas. Por tanto, esto podría provocar que la persona se aislase más y más cada vez dentro de su comunidad, reduciendo o evitando el contacto con personas oyentes o de fuera de esa comunidad. Para evitar esto, estos docentes y centros apuestan por una educación basada en otros recursos más útiles en la sociedad actual, como la lectura labio-facial, la lectura y la escritura, la palabra complementada, el habla en la medida que fuera posible, o la comunicación bimodal (hibridación de la lengua oral y de señas/signos).

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN

3.1. Contextualización

El tipo de centro y población al que este tipo de propuesta va dirigido es un centro ordinario de educación secundaria de carácter inclusivo, es decir, en el que alumnos con

diversas patologías y casuísticas compartan aula dentro de lo posible. Sería interesante comenzar a poner esta propuesta en práctica en uno o dos grupos de 4º de ESO (en los que hubiera uno o más alumnos con discapacidad auditiva) por el nivel de madurez del alumnado y su desarrollo físico y mental, para que estos sirvieran de grupo de referencia en la implementación de una unidad didáctica de artes marciales y posteriormente ir aplicándolo en más grupos y en más cursos.

Este tipo de trabajo incluido en las artes marciales es interesante en estas edades ya que durante la pubertad todos los alumnos pasan por cambios hormonales y estructurales en mayor o menor medida, que se producen en sus cuerpos de forma global. Debido a esos cambios se producen limitaciones asociadas al desarrollo, como “delicadeza” en las estructuras ligamentosas y musculares que hará que el trabajo con cargas excesivas o los estiramientos pasivos sean contraindicados. Por ello, se sustituirán los estiramientos pasivos por calentamientos de movilidad articular y estiramientos activos (por parte del alumnado y sin ayuda externa) seguido de un trabajo de artes marciales cuyo objetivo es trabajar la actividad física complementariamente a trabajo en valores, que se buscará a través de reflexiones sobre las decisiones tomadas/a tomar y las conductas a seguir/seguidas.

Otro fundamento de esta propuesta es el contacto físico (muy importante a estas edades) en forma de empujes, agarres, tracciones/tirones, proyecciones, caídas, desequilibrios, bloqueos...

El tacto es el sentido más importante. “Enciende” la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. Estimula el lenguaje y la comunicación. Promueve vínculos y cercanía, es un remedio para cólicos, constipados, desórdenes del sueño, dolor de dientes, problemas de comportamiento y el espectro autista. Ayuda a niños con síndrome de Down, trastornos genéticos y parálisis cerebral aguda. Mejora la relación paternofilial en niños y niñas adoptivos, incluidos los niños adoptados en el extranjero, especialmente aquellos que vienen de instituciones o que se enfrentan a enfermedades terminales. Proporciona alivio, estimulación, relajación, vinculación y apego al joven. (Bell, 2010, p. 23).

3.2. Tratamiento de la discapacidad auditiva en el aula

El alumnado con discapacidad auditiva se encuentra bajo unas limitaciones y unos estereotipos sociales que le dificultan la adaptación al normal desarrollo de las clases en un

centro ordinario, pero aun así esto sucede de forma satisfactoria e incluso es posible realizarlo mejor.

Actualmente en las aulas encontramos muchos de los recursos mencionados previamente para atender las necesidades de este alumnado: Materiales bilingües, glosarios con traducción a lengua de signos, profesorado con formación en lengua de signos e intérpretes de lengua de signos... Además, también encontramos recursos más adaptados a la actualidad, como audífonos digitales (en caso de hipoacusia) que incluso están conectados a un micrófono que llevará el docente mientras realiza la explicación.

Existen también recomendaciones a la hora de transmitir la información a un alumno/a con discapacidad auditiva como puede ser no darles la espalda al explicar, vocalizar de forma clara y expresiva, evitar hablar a altas velocidades, no cubrirse la boca a la hora de comunicar (para favorecer la lectura labio-facial), apoyarse siempre con información visual (bien sean palabras, pictogramas, vídeos...), dejar una buena posición a este alumnado y evitar el ruido ambiente durante las explicaciones, etc.

El punto más importante del que hay que partir es el de entender que, al igual que pasa con el alumnado ordinario u oyente, los alumnos con discapacidad auditiva son casos particulares y pocas generalidades pueden aplicárseles, por lo que las adaptaciones realizadas han de tener en cuenta el caso concreto con el que se está tratando. En consonancia a esto, a continuación se adjunta una tabla que explica algunos mitos de este alumnado, junto con explicaciones de los mismos y su solución correspondiente:

Tabla 1. Mitos explicados sobre el alumnado con discapacidad auditiva y soluciones. (CNSE, 2010, p. 30)

LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS SORDOS		
MITO	EXPLICACIÓN	MEDIDA
" TODOS LOS ALUMNOS SORDOS SON IGUALES "	Hay distintos tipos de sordera, distintos niveles lingüísticos, distintas modalidades lingüísticas (lengua oral y lengua de signos).	Conocer las características del alumnado, contactar con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, con su familia, etc.
" OYE MÁS DE LO QUE PARECE "	La sordera no se reduce a oír más o menos. Entender una palabra o una frase depende de muchos otros factores.	Conocer las características de tu alumnado sordo: recursos lingüísticos, su expediente académico previo, etc.
" CON LAS AYUDAS TÉCNICAS ESTÁ TODO SOLUCIONADO "	No todo el alumnado utiliza prótesis auditivas y el aprovechamiento que hacen de ellas no es el mismo. Todos y todas necesitan adaptaciones para acceder al currículo educativo.	Informarse del grado de aprovechamiento que hacen de sus prótesis auditivas y poner en práctica las adaptaciones didácticas necesarias.
" ¿CÓMO SE LO DIGO?... MEJOR NO LE PREGUNTO "	La falta de conocimiento sobre las estrategias para comunicarse con el alumnado sordo provoca cierta inseguridad en el profesorado.	Conocer y practicar las herramientas comunicativas para interactuar con el alumnado sordo.
" PARACE QUE LO HACE BIEN CUANDO QUIERE "	El alumnado sordo necesita un tiempo para comprender bien lo que se le pregunta o lo que tiene que hacer si no tiene los apoyos necesarios.	Poner en práctica las adaptaciones necesarias: forma de presentar los contenidos, dar más tiempo para procesar la información, etc.
" NO ENTIENDE LO QUE SE LE EXPLICA "	La forma en la que se le presenta la información puede no ser la más adecuada.	Conocer las características del alumnado sordo: conocimientos previos, competencia en lengua oral, etc. y poner en práctica las adaptaciones a la hora de presentarle el contenido.
" ESTÁ ATENTO PERO NO PREGUNTA NUNCA "	Puede que le cueste seguir las explicaciones, o tengan una baja autoestima y no quieran ponerse en evidencia en público.	Corroborar por distintas vías el grado de asimilación de los contenidos y fomentar la participación en el aula.
" PARACE QUE SIGUE EL RITMO COMO LOS DEMÁS "	Puede que no se limite a imitar lo que hacen los demás sin comprender realmente el contenido y sentido de lo aprendido.	Comprobar el grado de aprovechamiento de lo aprendido: de forma escrita, tutorías individualizadas, etc. y disponer las adaptaciones necesarias.

3.3. Tratamiento de la discapacidad auditiva en la clase de EF

Hay dos dimensiones importantes a tener en cuenta durante el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva en la clase de Educación Física: el autoconcepto y la edad motora.

Según el estudio realizado por Mekonnen et al. (2016) el autoconcepto es más bajo en alumnos con hipoacusia y cofosis que en alumnos oyentes, en tanto a la educación, la lectura, el *yo general* y las relaciones con los padres. Cada vez hay más pruebas de que los programas de intervención para mejorar el autoconcepto ayudarían a mejorar el mismo en adolescentes en entornos educativos (O'Mara et al., 2006).

Para mejorar el autoconcepto de este alumnado hemos de hacer una propuesta específica para mejorarlo en torno a un ámbito determinado, ya que si se hace de forma general no obtendrá los resultados que se buscan. En el caso de la EF, sería ideal trabajar el autoconcepto a través de intentar mejorar la imagen corporal y la percepción de competencia (todo ello a través de trabajo específico, por ejemplo de artes marciales, y a través de elogios y/o estrategias de retroalimentación, comentarios alentadores apropiados...). Por lo tanto, los profesores y los profesionales necesitan diseñar programas de intervención de mejora del autoconcepto adecuados para mejorar el autoconcepto académico y social de los niños DHH. (Mekonnen et al., 2016)

Respecto a la edad motora, según lo reflejado por Ochoa-Martínez et al. (2019) en un análisis comparativo de dos grupos de alumnos con discapacidad auditiva, uno que participa en EF y otro que no, al someterles a un programa de 4 meses de actividad física se obtuvo como resultado que la edad motora de los sujetos se acercó más a lo equivalente a este perfil de sujeto según la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), aunque se observaron deficiencias en el control postural y en capacidades coordinativas en el grupo que realizaba menos actividad física.

También según lo observado por Busko et al. (2020) se confirma que practicar deportes mejora la forma física de gente con discapacidad auditiva comparativamente con gente con esta afectación que no realiza actividad física.

Por tanto, ante la observación de que la Educación Física sí mejora o aproxima más la edad motora a lo correspondiente en estos grupos de población, también habrá que tener en cuenta que las pruebas motrices que realicemos para el alumnado con discapacidad requieren su especificidad debido a las características de los alumnos y que sean siempre justificadas en base al tipo de discapacidad (Hernández & Sáez-Gallego, 2014).

3.4. Discapacidad sensorial en las artes marciales

Las artes marciales son de las pocas disciplinas que gracias al trabajo de expertos y personas implicadas en la materia han conseguido eliminar las barreras que limitaban la práctica de las mismas por parte de personas con diversidad funcional. Hoy en día podemos encontrar practicantes de artes marciales con muchas de las discapacidades existentes, desde discapacidad motriz a discapacidad sensorial, pasando por discapacidad intelectual y otras, todas ellas en sus diferentes manifestaciones y grados. Esto convierte a este tipo de disciplinas en algunas de las más inclusivas por la escasa necesidad de realizar adaptaciones para su enseñanza, así como para su puesta en práctica y para la competición.

De manera destacada, cabe mencionar el judo para discapacitados visuales graves (clasificación J1) y para ciegos (clasificación J2), que forma parte de los deportes paralímpicos más conocidos y cuyo reglamento varía únicamente respecto al judo de videntes en que los deportistas empiezan el combate agarrados y han de estar agarrados durante toda la duración del mismo. En este deporte también es muy común una alta participación de sordo-ciegos (que llevarán cosido un círculo azul en el medio de la espalda del judogui para su identificación) según la información de la Federación Española de Deportes para Ciegos (FEDC).

Las adaptaciones en estos deportes o disciplinas se realizan siempre en función de las limitaciones que genere la discapacidad y su tipología y/o grado. Un ejemplo podemos encontrarlo en la realización, en karate, de *katas* (cuya traducción sería: una pelea imaginaria contra uno o más adversarios, y que se realiza en forma de representación coreografiada) en el caso de la discapacidad motriz, en la que se permiten “transiciones” entre postura y postura moviendo la silla de ruedas. Otro ejemplo puede ser la adaptación a la hora de comunicar a los judokas las decisiones de arbitraje, que se hará principalmente por canal auditivo, existiendo formas de contacto físico entre árbitro y competidores (como agarrar los antebrazos de los judokas y cruzarlos para indicarles que se ajusten el judogui) que harán la función comunicadora en el caso de deportistas sordo-ciegos.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En primer lugar, es necesario mencionar qué fundamentación encontramos en las leyes educativas para esta propuesta respecto a los dos pilares de la misma: La discapacidad auditiva (representada por alumnos con necesidades educativas especiales o ACNEE) y las artes marciales.

En relación al alumnado con discapacidad y a su inclusión (responsabilidades de la Administración, qué alumnado se considera con necesidades educativas especiales, adaptaciones...) encontramos en la LOMLOE (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) los siguientes artículos, cuyo contenido hace referencia al tratamiento de este alumnado (los artículos desarrollados están en los anexos, en *Anexo 1*):

- *Artículo 73. Ámbito.* → Apartados 1 y 2.
- *Artículo 74.* → Apartados 2, 3, 4 y 5.
- *Artículo 75. Inclusión educativa, social y laboral.* → Apartados 1, 2, 3 y 4.
- *Artículo 144. Evaluaciones de diagnóstico.* → Apartado 4.

Y también las siguientes disposiciones (también desarrolladas en los anexos):

- ***Disposición adicional cuarta.*** *Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.*
- *En la **Disposición final primera**, en la que se modifica la LODE (1985), en el apartado J) del artículo sexto.*
- *En la **Disposición final cuarta** (que modifica el artículo 83.1 de la Ley Orgánica 3/ 2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales)*

Por otro lado, encontramos en el Currículum de Educación Física de la Comunidad Autónoma de Aragón, según lo dispuesto en la *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, la justificación para la introducción de las artes marciales en la ESO en los siguientes puntos:

En el **primer curso** de la ESO encontramos justificación en los contenidos:

Bloque 2: Acciones motrices de oposición

Contenidos:

- Actividades de lucha con distancia casi nula: juegos de contacto corporal, juegos de lucha, juegos de oposición, judo suelo, judo, lucha greco-romana, lucha libre, etc.
- La contra-comunicación se basa en el equilibrio y desequilibrio, la aproximación corporal, los empujes y tracciones, fijar e inmovilizar, volcar, caer, derribar y proyectar.
- Actividades de lucha con distancia de guardia 1 a 3 metros con o sin implemento. Incluimos aquí esgrima, kendo, karate, taekwondo...
- En este caso la contra-comunicación se basa en tocar, golpear, esquivar y cobran vital importancia los desplazamientos y el trabajo de acción y reacción, ataque y contraataque.
- Las actividades de lucha conllevan la necesidad de autocontrol ante el contacto físico y un estricto respeto a las reglas y a la integridad del oponente.

Bloque 6: Gestión de la vida activa y valores

Contenidos:

- Los valores en la actividad física y el deporte. Valores personales y sociales (trabajo en equipo, juego limpio, deportividad, respeto, superación, esfuerzo,...)
- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, de la diferencia de niveles de competencia motriz entre las diferentes personas.
- Conciencia crítica ante las conductas surgidas durante la práctica de actividad física y que pueden ser generadoras de conflictos.
- Utilización del diálogo y las normas básicas de comunicación social para la solución de conflictos.

En el **segundo curso** de la ESO encontramos los mismos contenidos, y además encontramos una mayor concreción en los siguientes criterios de evaluación:

- **Crit.EF.2.3.** Resolver situaciones motrices de oposición, utilizando diferentes estrategias.

- **Crit.EF.6.5.** Desarrollar el nivel de gestión de su condición física acorde a sus posibilidades y con una actitud de superación.

Una vez más, en el **tercer curso** de la ESO se repiten los contenidos que justifican las artes marciales, y se introducen nuevos criterios de evaluación más específicos y relacionados con las artes marciales y sus objetivos:

- **Crit.EF.2.3.** Resolver situaciones motrices de oposición, utilizando las estrategias más adecuadas en función de los estímulos relevantes.
- **Crit.EF.6.7.** Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás, aceptando sus aportaciones y respetando las normas establecidas.
- **Crit.EF.6.9.** Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, analizando las características de las mismas y las interacciones motrices que conllevan, y adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.

Por último, en el **cuarto curso** de la ESO encontraremos los mismos contenidos a trabajar pero con un mayor nivel de especificidad respecto a los cursos previos gracias a los criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje, que harán que este sea **el curso más idóneo para la implementación de la propuesta** debido a su especificidad y a la aplicabilidad de los mismos en una propuesta de artes marciales:

- **Crit.EF.2.3.** Resolver situaciones motrices de oposición en las actividades físico deportivas propuestas, tomando la decisión más eficaz en función de los objetivos.
 - **Est.EF.2.3.1.** Aplica de forma oportuna y eficaz las estrategias específicas de las actividades de oposición, contrarrestando o anticipándose a las acciones del adversario.
- **Crit.EF.6.8.** Analizar críticamente el fenómeno deportivo discriminando los aspectos culturales, educativos, integradores y saludables de los que fomentan la violencia, la discriminación o la competitividad mal entendida.

- **Est.EF.6.8.1.** Valora las actuaciones e intervenciones de los participantes en las actividades reconociendo los méritos y respetando los niveles de competencia motriz y otras diferencias.
- **Est.EF.6.8.2.** Valora las diferentes actividades físicas distinguiendo las aportaciones que cada una tiene desde el punto de vista cultural, para el disfrute y el enriquecimiento personal y para la relación con los demás.
- **Est.EF.6.8.3.** Mantiene una actitud crítica con los comportamientos antideportivos, tanto desde el papel de participante, como del de espectador.

Una vez desarrollada la fundamentación legislativa de la propuesta en cuanto al alumnado con NEE y a las artes marciales, se desarrollarán los siguientes puntos: objetivos de la propuesta de intervención, desarrollo de la misma y evaluación.

Los **objetivos** de la propuesta de intervención son los siguientes:

- Proponer recursos alternativos para impartir el Bloque 2: Acciones motrices de oposición, empleando como guía y como referencia sus contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.
- Realizar todas las actividades de forma inclusiva para el alumnado con discapacidad auditiva.
- Educar en valores de una manera dinámica y lúdica a través de la reflexión.
- Proporcionar recursos visuales y concretos de las actividades a realizar para que sea posible poner en práctica esta propuesta.
- Introducir las artes marciales como un contenido educativo más dentro del Bloque 2: Acciones motrices de oposición del 4º curso de la ESO.

En cuanto al **desarrollo** de la propuesta, esta busca tener lugar dentro del concepto de “Escuela inclusiva”, cuya finalidad, descrita en el *DECRETO 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo*, es la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona es valorada, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Para ello, es importante eliminar las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales.

Para la consecución de los objetivos de la propuesta y que esta se englobe dentro de la “escuela inclusiva”, se emplearán diferentes metodologías: mando directo (para aquellas partes más técnicas y con mayor riesgo para reducir el mismo y guiar la actividad hacia donde se busca), asignación de tareas (otorgando responsabilidad al alumnado en actividades de menor riesgo) y descubrimiento guiado (que ayudará a los alumnos a alcanzar conclusiones y resolver problemas planteados por sí mismos, consiguiendo de esta manera que se afiancen los conocimientos y que se adquieran de manera que se entienda el porqué de los mismos y su relación con contenidos previos).

Los contenidos a trabajar durante la propuesta serán los siguientes:

1. Historia y características de las artes marciales (concreción en judo y karate)
2. Ejercicios básicos de calentamiento en karate y judo
3. Prácticas de concentración, relajación y respeto:
 - a. Mokuso
 - b. Rei
4. Posiciones básicas de karate
5. Ataque y defensa de golpes y agarres (karate y aikido)
6. Técnicas de caídas para evitar daño
 - a. Hacia atrás (Ushiro ukemi)
 - b. Lateral (Yoko ukemi)
 - c. Frontal (Mae ukemi)
 - d. Rodada (Zempo kaiten ukemi)
7. Grupos técnicos fundamentales del judo:
 - a. Inmovilizaciones (Osakomi Waza)
 - b. Estrangulaciones (Shime Waza)
 - c. Luxaciones (Kansetsu Waza)
 - d. Proyecciones
 - i. Técnicas de hombro-brazo (Te Waza)
 - ii. Técnicas de cadera (Koshi Waza)
 - iii. Técnicas de pie (Ashi Waza)
8. Defensa de inmovilizaciones:
 - a. “Gamba o langostino”
 - b. Puente o arco
9. Situaciones de “combate simulado” para la mejora técnica:

- a. Uchikomi
 - i. De velocidad
 - ii. De fuerza
- b. Nagekomi
- c. Randori

La organización durante la mayor parte de la propuesta será por parejas que irán rotando, ya que de esta forma el alumnado adquiere consciencia de la diferencia existente entre diferentes personas, cuerpos y capacidades, además de conciencia respecto a la validez o invalidez los juicios que se emiten en relación a esas diferencias. Por otro lado, esta disposición también ayudará al alumnado con discapacidad auditiva a trabajar en grupo pudiendo focalizar su atención y no tenerla dividida como sucedería en grupos más grandes.

Durante toda la implementación de la propuesta, el alumnado estará sometido a trabajo de reflexión a partir de situaciones o preguntas que surjan y otras planteadas por el docente con el objetivo de generar deliberación por parte de los alumnos para que estos alcancen conclusiones. Este tipo de trabajo ayudará a analizar situaciones que se generen durante el desarrollo de la propuesta, conducir aquellas impartidas por el profesor, y eliminar gran parte del factor violencia ya que se plantean muchos de los posibles problemas antes de que surjan. Además, permitirá al alumnado conocer otros puntos de vista diferentes al suyo e incluso tener la posibilidad de llegar a una conclusión conjunta con el compañero de ejercicio. Un ejemplo de hoja de reflexión se encuentra en los *Anexos*, en el *Anexo 2*.

Respecto a las acciones a realizar para una inclusión total del alumnado con discapacidad auditiva han de ser adaptadas al grado y tipo de la discapacidad, pero existen recomendaciones universales para este perfil de alumnado, partiendo de darlas a conocer al alumnado oyente para que ayuden a su implementación y un correcto desarrollo de las clases de forma inclusiva. Debemos sustituir las señales acústicas empleadas para llamar la atención del grupo por otras señales como levantar la mano de forma colectiva para este fin. Así mismo, durante las explicaciones será importante situar al alumno con discapacidad cerca de la explicación, vocalizar de manera clara y amplia (se busca favorecer la lectura labio-facial, no sustituir hablar por gritar), no cubrirse la cara con objetos o manos, situarse de frente al alumnado mientras se explica y emplear refuerzos visuales. Algunos de estos refuerzos pueden ser la escritura en una pizarra, el uso de recursos audiovisuales (videos o fotos), o el empleo de los recursos que encontramos en ARASAAC.org (proyecto financiado por el

Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y coordinado por la Dirección General de Innovación y Formación Profesional de dicho departamento) donde encontraremos sistemas y recursos aumentativos y alternativos de comunicación (como pueden ser los más de 10000 pictogramas en 20 idiomas diferentes, los símbolos gráficos... que nos ayudarán a complementar las explicaciones y proporcionar otras vías de comunicación).

En el caso de alumnado con hipoacusia podemos apoyarnos, según el grado de la misma, en la comunicación oral (bien de manera normal o con un micrófono que conecta al docente con el audífono digital del alumnado) junto con los otros recursos propuestos, procurando que el ambiente sea tranquilo, sin ruidos ni alborotos, para no dificultar la audición de los alumnos con hipoacusia.

El profesor debe tomar las medidas oportunas de seguridad para que las ayudas técnicas que se utilicen no resulten dañadas como el caso de supervisar la utilización de prótesis auditivas durante la clase, especialmente en los deportes de contacto y en las actividades acuáticas. Si el ruido generado en la práctica es excesivo, sugerir al alumno no utilizar la prótesis. (Soto-Rey, J., & Pérez-Tejero, 2014, p. 6)

Por último, en cuanto a la **calificación** del alumnado, esta se realizará en forma de hetero-evaluación (es decir, el profesor evalúa al alumno) a través de una Hoja de Observación/Checklist (situada en el apartado de *Anexos*) durante el desarrollo de la última clase, donde por parejas deberán realizar una representación (“lucha”) con o sin música incluyendo elementos explicados durante el desarrollo la propuesta.

Los porcentajes de calificación serán:

- 30% → Reflexiones entregadas
- 70% → Hoja de observación de la representación

5. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DE LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER

Procesos y contextos educativos (Bloque 3.4 La atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva):

- Conocimientos de los perfiles de ACNEE y ACNEAE, su situación y derechos en la legalidad vigente y estrategias de actuación para su trato e inclusión.

Diseño curricular e instruccional de EF y Procesos y contextos educativos:

- Conocimiento de las leyes educativas actuales y las pasadas.
- Conocimiento de los centros educativos y su estructura y funcionamiento.
- Componentes del proceso enseñanza-aprendizaje y diversas metodologías y modelos pedagógicos que es posible emplear para según qué enseñanzas se quieran hacer y en qué disciplinas se trabaje.

Sociedad, familia y procesos grupales:

- Conocimiento de la sociedad y la percepción social e individual de ciertas poblaciones o personas, así como procesos de pensamiento pre-establecidos por la propia sociedad.

Innovación e investigación educativa en EF

- Métodos de búsqueda y selección de la información además de cómo proponer proyectos innovadores

6. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

Durante la realización del presente trabajo, se ha apreciado la existencia de propuestas docentes de deportes de contacto en la etapa de ESO, así como propuestas y recomendaciones para el tratamiento y la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula y en la clase de Educación Física, aunque ambos de forma separada. Por tanto, se busca con esta propuesta aportar ideas de cómo implementar este tipo de contenidos teniendo alumnado con discapacidad auditiva en el aula.

Una de las conclusiones obtenidas del trabajo es que a pesar de las recomendaciones generales y su utilidad, siempre debemos conocer al alumnado y sus características personales para poder entender sus necesidades educativas, especiales o no, y saber cómo trabajarlas y sacar el mayor rendimiento posible de la experiencia educativa.

Es necesario generar a todo el alumnado experiencias positivas con la actividad física para generar una posterior adherencia a la misma y por tanto promocionar un estilo de vida y unos hábitos saludables también fuera del centro educativo y más allá de las etapas obligatorias de educación. Para ello, es necesario que toda la comunidad educativa se forme en relación a los diferentes perfiles de alumnado y de discapacidades, y que se implique al completo, ya que es un trabajo que requiere la colaboración de toda la comunidad (alumnos, profesores, familias, personal no-docente...) para lograr eliminar concepciones erróneas respecto a ciertos comportamientos, a discapacidades... además de conseguir generar experiencias positivas a cualquier tipo de alumnado y por tanto evitar que se generen problemas a largo plazo en los mismos que provengan de una experiencia negativa.

Hoy en día existen infinidad de recursos para conseguir esto, y por tanto está en manos de los docentes en primer lugar comenzar a trabajar, investigar, implicarse y promocionar los cambios y recursos que pongan en marcha las mejoras necesarias para que se haga posible.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán Hernández, J., & Sáez-Gallego, N. M. (2014). Justificación de las pruebas motrices en el deporte para personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 9(1), 143-153.

Alonso, P., Aroca, E., Ferreiro, E., Nogales, I., Pérez, M. D. M., Rodríguez, P., & Valmaseda, M. (2004). *Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*.

Alonso, P., Rodríguez, P., & Echeita, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 167-187.

Avelar, B., & Figueiredo, A. (2009). La iniciación a los deportes de combate: interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(3), 44-57

Bell, D. C. (2010). *The dynamics of connection. How Evolution and Biology Create Caregiving and Attachment*. New York, NY: Lexington Books.

Buśko, K., Kopczyńska, J., & Szulc, A. (2020). Physical fitness of deaf females. *Biomedical Human Kinetics*, 12(1), 101-104.

Confederación Estatal de Personas Sordas. (2010). *Alumnado sordo en Secundaria: ¿cómo trabajar en el aula?*.

Gámez, M. D. C. G., & Cáceres, R. G. (2012). Uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado sordo. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12(2), 231-258.

Gómez, M. C. & Molina, A. B. (2019). Spanish Teachers who Pioneered the Specific Education of Students with Hearing Loss. *Miscelánea Comillas*, 76(149), 555-566.

Gutiérrez, C., Espartero, J., Pacho, J., & Villamón, M. (2003). Representaciones sobre el judo en el alumnado del curso de complementos de formación en ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad de León. En S. Márquez (coord.) *Psicología de la actividad física y el deporte: perspectiva latina*, 693-701. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Hall-López, J., Sáenz-López, P., Carmona, A., Reyes, Z., Conde, C., & Ochoa-Martínez, P. (2019). Análisis comparativo de un programa educación física en niños con

discapacidad auditiva sobre la edad motora equivalente. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (35), 310-313.

Hernández, J. A., y Sáez-Gallego, M. (2014). Justificación de las pruebas motrices en el deporte para personas con discapacidad intelectual. *Revista Ibero-americana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1): 143-153.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Martínez, P. Y. O. (2021). Experiencia didáctica en educación física para la mejora de actitudes hacia la discapacidad auditiva en futuros profesionales de la actividad física y deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), 174-179.

Mekonnen, M., Elina, L., & Matti, K. (2016). The self-concept of deaf/hard-of-hearing and hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(4), 345-351.

Menéndez, J. I., & Fernández, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 113-121.

Menéndez, J. I., & Fernández, J. (2014). Innovación en educación física: el kickboxing como contenido educativo. *Apunts: Educació Física i Esports*, (117).

Molina, P., Valcárcel, J. V., & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. (The Physical Education curriculum design in Spain: A critical review from the LOGSE to the LOMCE). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 97-106. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>

Naples, J., & Valdez, T. A. (2020). Letters to the Deaf: Present-Day Relevance of History's Earliest Social Analysis of Deafness. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 162(3), 319–321. <https://doi.org/10.1177/0194599819900492>

O'Mara, A. J., Green, J., & Marsh, H. W. (2006). Administering Self-Concept Interventions in Schools: No Training Necessary? A Meta-Analysis. *International Education Journal*, 7(4), 524-533.

Ochoa-Martínez, P. (2021). Experiencia didáctica en educación física para la mejora de actitudes hacia la discapacidad auditiva en futuros profesionales de la actividad física y deporte. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (40), 174-179.

Ochoa-Martínez, P., Hall-López, J., Carmona, A., Morales, M., Alarcón, E., & Sáenz-Lopez, P. (2019). Efecto de un programa adaptado de educación física en niños con discapacidad auditiva sobre la coordinación motora. *Revista En Ciencias Del Movimiento Humano Y Salud*, 16(2), 1-12.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Olarieta, J., García-Alcántara, F., Pérez, N., & Rivera, T. (2015). Hipoacusia. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(91), 5445-5454.

Paatsch, L., Toe, D. (2020). The Impact of Pragmatic Delays for Deaf and Hard of Hearing Students in Mainstream Classrooms. *American Academy of Pediatrics: Supplement* 3, 146, 292-297.

Pérez, J., Ocete, C., & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (27), 140-145.

Robles-Sánchez, M. E. (2018). *Docencia para alumnos con discapacidad auditiva*.

Sañudo, E. G. C., Valdezate, L. Á. V., & García, L. M. G. C. (2016). La sordera: Tipos de hipoacusia. Etiopatogenia. Soluciones actuales. *Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía de Valladolid*, (53), 31-42.

Soto-Rey, J., & Pérez-Tejero, J. (2014). Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista española de educación física y deportes*, (406), 93-101.

Tamura, R. (1979). *Artes marciales* (Popular práctica 3). Barcelona: Bruguera.

Todorov, M., Galvin, K., Klieve, S., Rickards, F. (2021). Engagement of Children who are Deaf or Hard-of-Hearing Attending Mainstream Schools. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 26(3), 395-404.

Villamón, M., & Brousse, M. (1999). *Introducción al judo* (Herakles). Barcelona: Hispano-Europea.

8. ANEXOS

Anexo 1: *Desarrollo de la LOMLOE en lo referente al alumnado con necesidades educativas especiales.*

*Se modifica el artículo 73, quedando la redacción en los siguientes términos:
«Artículo 73. Ámbito.*

1. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.»

Se modifican los apartados 2, 3, 4 y 5 del artículo 74 quedando redactados en los siguientes términos:

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y en los términos que determinen las Administraciones educativas. En este proceso serán preceptivamente oídos e informados los padres, madres o tutores legales del alumnado. Las Administraciones educativas regularán los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo.

3. Al finalizar cada curso se evaluará el grado de consecución de los objetivos establecidos de manera individual para cada alumno. Dicha evaluación permitirá proporcionar la orientación adecuada y modificar la atención educativa prevista, así como

el régimen de escolarización, que tenderá a lograr la continuidad, la progresión o la permanencia del alumnado en el más inclusivo.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria. Para atender adecuadamente a dicha escolarización, la relación numérica entre profesorado y alumnado podrá ser inferior a la establecida con carácter general.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios; adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran; proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar.

Se modifica el artículo 75 que queda redactado en los siguientes términos: «Artículo 75. Inclusión educativa, social y laboral.

1. Cuando las circunstancias personales del alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá contar con un curso adicional. Estas circunstancias podrán ser permanentes o transitorias y deberán estar suficientemente acreditadas.

2. Con objeto de reforzar la inclusión educativa, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas.

3. Con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

4. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.»

«Artículo 144. Evaluaciones de diagnóstico.

4. Estas evaluaciones, así como las reguladas en el artículo anterior, tendrán en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, incluyendo, en las condiciones de realización de dichas evaluaciones, las adaptaciones y recursos que hubiera tenido.»

Disposición adicional cuarta. Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

En la **Disposición final primera**, en la que se modifica la LODE (1985), en el apartado J) del **artículo sexto** se establece el derecho a: j) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo

En la **Disposición final cuarta** (que modifica el **artículo 83.1** de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales) se establece: El sistema educativo garantizará la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un consumo responsable y un uso crítico y seguro de

los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, la justicia social y la sostenibilidad medioambiental, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales. Las actuaciones realizadas en este ámbito tendrán carácter inclusivo, en particular en lo que respecta al alumnado con necesidades educativas especiales.

Las Administraciones educativas deberán incluir en el desarrollo del currículo la competencia digital a la que se refiere el apartado anterior, así como los elementos relacionados con las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las TIC, con especial atención a las situaciones de violencia en la red.»

Anexo 2: *Ficha de reflexión por parejas.*

Alumnos:
Pregunta/Situación:
Reflexión Alumno 1:
Reflexión Alumno 2:
Conclusión conjunta (Si se alcanza)

--

Anexo 3: Hoja de calificación de la representación (Checklist/Hoja de observación).

REPRESENTACIÓN DE LUCHA.			
Alumno/s: - -	Curso:		
	Grupo:		
Composición	Valor	Sí	No
	7 puntos		0
Incluye elementos de ataque de karate.	1		
Realiza elementos de defensa.	1		
Adopta posiciones de karate.	1		
Introduce caídas más allá de la proyección.	1		
Emplea alguna salida de inmovilización.	1		
Proyecta al compañero (<i>uke</i>)	1		
Utiliza una técnica de judo suelo.	1		
Ejecución	3 puntos		
Agarra correctamente antes de proyectar.	1.5		
Desequilibra antes de proyectar	1.5		
CALIFICACIÓN TOTAL			
Percepción de esfuerzo del alumno respecto a la representación (preparación y ejecución).			

 →Elementos eliminatorios o excluyentes en caso de acumular 2 *No*

