

HACIA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: EDUCACIÓN DEPORTIVA Y ÉTICA DEL CUIDADO

TOWARDS THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: SPORT EDUCATION AND ETHICS OF CARE 

RUMO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EDUCAÇÃO ESPORTIVA E ÉTICA DO CUIDADO 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.144294>

 **Jorge Abellán*** <jorge.abellan@uclm.es>

 **Lucía Reyes*** <lucia.reyes@uclm.es>

 **Irene González-Martí*** <irene.gmarti@uclm.es>

 **Luis Miguel García López*** <luismiguel.garcia@uclm.es>

* Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Ciudad Real, Castilla-La Mancha, España.

Resumen: La búsqueda de la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista en educación física supone un desafío para el profesorado, que debe buscar respuestas pedagógicas para atender a sus necesidades educativas. El objetivo de este trabajo es explorar la percepción del profesorado involucrado en el desarrollo de una temporada de educación deportiva en un grupo de educación secundaria en el que estaban integrados dos estudiantes con autismo. Se obtuvieron datos cualitativos a partir de diarios reflexivos, entrevistas, grupos focales y notas de campo, que fueron analizados considerando los componentes de la inclusión en educación. Los resultados indican que las características esenciales del modelo han contribuido incrementar la presencia, participación y progreso del alumnado. Además, las estrategias relacionadas con la ética del cuidado han contribuido a mejorar las actitudes del profesorado y el resto de los compañeros. Estos resultados sugieren que la educación deportiva, acompañada de otras estrategias específicas pueden contribuir en la búsqueda de su inclusión.

Palabras clave: Educación Física. Necesidades educativas especiales. Pedagogía crítica.

Recibido en: 29 nov. 2024
Aprobado en: 24 ene. 2025
Publicado en: 29 sept. 2025



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN

1.1 INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

La educación inclusiva está basada en la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes en el sistema educativo (Ainscow *et al.*, 2006). En el presente trabajo, de acuerdo con Spencer-Cavaliere *et al.* (2017) y Haegele y Maher (2022), se entiende que la inclusión debería estar centrada en la justicia social, la igualdad de oportunidades y el sentimiento de pertenencia a un grupo. El profesorado en general (Al Jaffal, 2022), y el profesorado de Educación Física (EF) en particular (Nowland; Haegele, 2023), suele percibir la inclusión del alumnado con discapacidad en sus clases como un desafío, ya que suelen declarar que no han recibido suficiente formación para llevarla a cabo con garantías de éxito. Este hecho se ve acentuado debido a que, en EF, los estudiantes con discapacidad suelen ser integrados en grupos ordinarios, junto a estudiantes sin discapacidad (Haegele, 2019).

El presente trabajo se centra en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyas necesidades de apoyo educativo están determinadas por los factores relacionados con: i) la interacción social y comunicación y ii) los comportamientos recurrentes (First *et al.*, 2022). Estos estudiantes suelen requerir adaptaciones específicas e individuales (Gordon; Pennington, 2022). La investigación centrada en la participación del alumnado con TEA en las clases de EF es escasa (Hortal-Quesada; Sanchis-Sanchis, 2022), y tiene diferentes orientaciones, las más frecuentes centradas en la percepción de las familias (McMahon *et al.*, 2020) o el profesorado (Beamer; Yun, 2014) y las menos habituales, incluyendo la voz del propio alumnado (Haegele; Maher, 2022).

La presente investigación se centra fundamentalmente en la percepción del profesorado sobre el proceso de búsqueda de estrategias que favorezcan la inclusión del alumnado con TEA en EF. Como indican Tarantino *et al.* (2022), los docentes de EF se sientan más competentes trabajando con estudiantes con necesidades educativas especiales menos disruptivas (como la discapacidad física), destacando que encuentran más dificultades cuando trabajan con estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad o TEA en contextos integrados.

En este sentido, surge la necesidad de evaluar la forma en la que el profesorado percibe el proceso de búsqueda de inclusión educativa del alumnado TEA en las clases de EF, con el propósito de avanzar hacia contextos que favorezcan su presencia, participación y progreso educativo. Por ejemplo, el trabajo de Maravé-Vivas *et al.* (2021) que ofrece una experiencia piloto en la que el profesorado reajusta sus prácticas docentes en un proceso de investigación-acción con estudiantes con TEA en la que se emplearon los ambientes de aprendizaje. Con el propósito de avanzar hacia intervenciones que permitan obtener resultados más concluyentes, parece adecuado incluir la investigación en modelos pedagógicos, ya que son uno de los temas más investigados actualmente en el campo de conocimiento de EF escolar (Fernández-Río; Iglesias, 2022).

Los modelos pedagógicos en EF son un planteamiento a largo plazo, y surgieron, entre otros propósitos, como respuesta a la exclusión y poca atención al alumnado con discapacidad de la EF tradicional (Casey; Kirk, 2021). Sin embargo, en las recientes revisiones de Block *et al.* (2020) y Fernández-Río e Iglesias (2022) nos muestran que la participación del alumnado con discapacidad en los diferentes modelos pedagógicos, como la ED, es todavía un ámbito por explorar. La posibilidad de que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), en este caso el alumnado con TEA pueda beneficiarse de la aplicación de los modelos pedagógicos en EF, además de las prospectivas de investigación mencionadas previamente, inspiran y justifican la realización de este trabajo.

1.2. EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Debido a la cantidad de investigaciones realizadas y recogidas en la revisión de Fernández-Río y Iglesias (2022), la Educación Deportiva (ED) puede ser considerada como el modelo pedagógico más popular en la EF. La ED ha sido aplicada con éxito en diferentes etapas educativas y con múltiples orientaciones. Una de ellas tiene que ver con que ciertas formas de ED, como el Deporte para la paz (Ennis *et al.*, 1999), han sido consideradas pedagogías críticas del afecto. Se entiende que la pedagogía crítica en EF escolar corresponde con “la organización y alineación del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, de manera que la EF sea inclusiva, justa y equitativa como una experiencia corporal para los jóvenes, a fin de empoderarlos” (Kirk, 2020, p. 151).

También la aplicación de la ED con jóvenes socialmente vulnerables ha tomado esta consideración (García López; Kirk, 2022a, 2022b). Entre los elementos que podrían contribuir a la consideración de la ED como una pedagogía crítica están la comunicación, la cooperación y la interacción social positiva (Kirk, 2020), que también coinciden con algunos de los facilitadores de la inclusión del alumnado con discapacidad en clase de EF (Haegele; Maher, 2023).

Existen algunas investigaciones que han evaluado la inclusión del alumnado con discapacidad durante las temporadas de ED. Por ejemplo, en el trabajo de Menéndez y Fernández-Río (2017) se desarrolla una temporada de ED junto al Modelo de Responsabilidad Personal y Social, y se explora su efecto en un grupo de estudiantes con discapacidad física e intelectual. Los resultados parecen mostrar que la hibridación de ambos modelos puede ser una herramienta para incluir a los estudiantes con discapacidad en clase de EF, y puede ayudarles a mejorar sus relaciones sociales fuera de ella.

Por otro lado, en el trabajo de Abellán y Segovia (2024) se ofrece una experiencia en la que se lleva a cabo una temporada de ED en un centro de educación especial, en el que todos los estudiantes tienen discapacidad. Los resultados presentan dos orientaciones. En primer lugar, se identifica que algunas de las características básicas de la ED, como la afiliación en grupos estables y pequeños y las señas de identidad, favorecen la presencia, participación y progreso de todo el alumnado. En

segundo lugar, que, en contexto de diversidad, la ED debe ser enriquecida con otras estrategias de atención a la diversidad, como la adaptación de tareas y el diseño universal para el aprendizaje (DUA).

1.3. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Los modelos pedagógicos podrían considerarse como un marco de trabajo adecuado para favorecer la presencia, participación y progreso de los estudiantes con TEA en EF. Sin embargo, no han sido diseñados pensando en los estudiantes con discapacidad (Block *et al.*, 2020). Por ello, se deberían añadir estrategias de enseñanza específica. En este sentido, el trabajo de Sortwell *et al.*, (2023) presenta consideraciones prácticas para impartir EF a estudiantes con TEA, organizadas en cuatro categorías: i) crear un entorno de apoyo, ii) comunicación e instrucción, iii) prácticas visuales, y iv) instrucciones verbales.

Finalmente, cabe considerar el DUA como una filosofía educativa que deberían impregnar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en eliminar barreras. Los principios que rigen el DUA son proporcionar múltiples formas de mostrar compromiso con la forma de aprender, múltiples formas de representar lo que se va a aprender y múltiples formas de acción y expresión (Lieberman *et al.*, 2021). Su aplicación en EF ha sido cuestionada, por lo que se requiere una mayor investigación sobre su efecto sobre la inclusión del alumnado con discapacidad (Haegele *et al.*, 2023). Sin embargo, el reciente trabajo de Lieberman *et al.* (2024) muestra que puede ser utilizada para adaptarse a las diferentes características del alumnado, contribuyendo a experiencias de aprendizaje positivas para el alumnado con y sin discapacidad. Esta última perspectiva es la que se adapta en el presente trabajo.

1.4. OBJETIVO DEL ESTUDIO

A partir del desarrollo del marco teórico, el objetivo planteado en este trabajo es examinar la percepción del profesorado sobre el efecto de una temporada de ED enriquecida con estrategias de la ética del cuidado y elementos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la presencia, participación y progreso de dos estudiantes con TEA integrados en un grupo de estudiantes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

2 MÉTODO

2.1 DISEÑO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo adopta un diseño de estudio de caso, a partir de un diseño participativo desde una perspectiva sociocrítica (Devís, 2006) con el propósito de promover una educación más equitativa e inclusiva (Carr; Kemmis, 2003). Durante el desarrollo de una intervención en EF se presentó la necesidad de ofrecer apoyos educativos a los dos estudiantes con TEA (Manuel y Jaime) integrados en dicho

grupo. De manera específica, la docente del grupo manifestó su necesidad de apoyo y asesoramiento para tratar de incrementar la participación de estos estudiantes. Esta petición se considera el comienzo de este trabajo de investigación, que se materializó durante el desarrollo, seguimiento y evaluación de una temporada del ED.

2.2 PARTICIPANTES

En el presente trabajo tomaron parte tres docentes de EF (dos mujeres y un hombre) y un grupo de 25 estudiantes de 3º de ESO (13 chicas y 12 chicos), de los cuáles dos tenían NEE asociadas al TEA. Lucía ejerció el rol de docente-investigadora, mientras que Mireia era la docente de EF responsable legal del grupo en el centro educativo (rol de observadora participante), y Jorge ejerció el rol de observador participante durante el desarrollo de las sesiones. Lucía fue la encargada de impartir las sesiones de EF que corresponden con el programa que se describe a continuación. Para preservar el anonimato de las personas involucradas, sus nombres han sido sustituidos por seudónimos.

El papel de Jorge fue el de asesorar a Lucía y Mireia para maximizar las oportunidades de presencia y participación de Manuel y Jaime. Se decidió que no interviniera directamente para no crear confusión entre el alumnado, que ya tenían a una docente-investigadora dirigiendo la intervención (Lucía) y a su docente de referencia (Mireia) en las clases. Sin embargo, si actuó directamente con Manuel y Jaime, asegurándose de que siempre estuvieran presentes junto a su grupo e implementando estrategias específicas (ética del cuidado y DUA).

Los tres docentes de EF implicados en el estudio tenían formación y experiencia previa. Respecto a la experiencia con el modelo de ED, tanto Lucía como Jorge habían llevado a cabo intervenciones empleando la ED en otras ocasiones, desde las perspectivas docente e investigadora, mientras que Mireia no había utilizado este modelo anteriormente. Respecto a la formación específica en atención educativa destinada al alumnado TEA, Lucía tenía formación de posgrado en inclusión en EF, Jorge tenía formación y experiencia previa en atención al alumnado con discapacidad, con más de 15 años de trabajo previo. Sin embargo, no tenía experiencia específica en la búsqueda de la inclusión de estudiantes con TEA en el desarrollo de una temporada de ED. Finalmente, Mireia declaró no tener experiencia ni formación previa en este campo.

Los estudiantes con TEA (Manuel y Jaime) asistían con su grupo de referencia a todas las asignaturas, excepto a Matemáticas y Lengua y Literatura, que compaginaban apoyos dentro de su aula ordinaria (50%) con clases específicas en un aula específica denominada aula abierta (50%). Debido a su necesidad específica de apoyo, tenían asignada a una auxiliar de apoyo educativo (ATE) para los desplazamientos entre su aula y el resto de las dependencias del centro, como el pabellón, pero esta persona no estaba presente durante el desarrollo de las clases de EF. Según el centro educativo, ambos estudiantes presentaban un TEA Grado 2 y cursaban su tercer año en el mismo centro educativo.

Además, como informantes y colaboradores necesarios para el desarrollo de la investigación, se contó con el tutor del grupo (Lucio), la docente de Lengua y Literatura (Lourdes), la directora (Milagros) y la coordinadora del aula abierta (Martina). Ninguno de estos docentes había tenido experiencia previa en el desarrollo de la ED. Mientras que únicamente Martina había recibido formación específica de atención al alumnado con TEA.

El programa educativo se desarrolló en el contexto ordinario de las clases de EF del centro, desarrollado en colaboración con la Universidad de [información temporalmente suprimida para garantizar el anonimato de la autoría]. El estudio fue aprobado por el comité de ética de esta universidad [información temporalmente suprimida para garantizar el anonimato de la autoría]. El acceso a la muestra se llevó a cabo desde la dirección del centro, que informó a las familias de los estudiantes participantes. Antes del comienzo del estudio se obtuvieron los consentimientos informados de las familias de los estudiantes, de los docentes y de la autoridad educativa, además del consentimiento específico de todo el alumnado. Con el objetivo de reforzar la información de las familias de Manuel y Jaime, una vez entregada la documentación se pidió a Martina que contactara de nuevo directamente con ellas, explicándoles detalladamente la investigación que se iba a desarrollar y resolviendo sus dudas al respecto.

2.3 PROGRAMA

Se desarrolló una temporada de ED de 20 sesiones de EF de 55 minutos a largo de tres meses (segundo trimestre del curso), distribuidas en dos sesiones por semana en la que se practicó el Ringo, un deporte de cancha dividida que se juega con dos móviles (ringos). Uno de los objetivos generales de la temporada fue incrementar la presencia, participación y progreso de Manuel y Jaime. Para ello, además de las rutinas y rituales propios de la ED se añadieron estrategias específicas de atención a la diversidad. En la Tabla 1 se presenta un resumen de la intervención, con las fases y el desarrollo de estas acciones específicas.

Tabla 1 - Resumen de la temporada de Educación Deportiva.

Fase	Sesiones	Contenidos	Estrategias en búsqueda de la inclusión
Organización	1-3	Introducción a la temporada. Formación de equipos y reparto de los roles.	Proporcionar las reglas de los juegos verbalmente y por escrito (DUA).
Pretemporada	4-8	Aprendizaje técnico y táctico del ringo. Partidos intra e inter-equipo.	Acompañar al alumnado de vuelta a su equipo cuando se alejaba. Anticipar las tareas en el aula TEA.
Temporada	9-16	Competición 3vs3. Todos contra todos. Desarrollo de los roles de competición.	Video de tarea para casa. Prestamo de material.
Evento final	17-20	Preparación y celebración	Anticipar las tareas en el aula TEA.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes se afiliaron a cuatro equipos heterogéneos de 6-7 jugadores cada uno. Los roles que se asignaron fueron: entrenador, segundo entrenador, árbitro (dos por equipo), anotador, preparador físico y director deportivo. Debido a que se detectaron dificultades en el funcionamiento de los equipos, en la sesión ocho se reorganizaron algunos equipos y se reasignaron nuevos roles, permaneciendo estables hasta el final de la temporada. Manuel y Jaime se unieron cada uno a un equipo, y desempeñaron el rol de árbitro de manera estable durante la temporada.

Con el objetivo de lograr la máxima presencia y participación de Manuel y Jaime, al desarrollo de la temporada se le añadieron estrategias de la ética del cuidado, en concreto, se realizaron acciones orientadas a servir de modelo y a dialogar (Noddings, 1992). A continuación, se detalla cómo se trabajaron cada una de estas acciones:

- a) Servir de modelo: durante las sesiones, Lucía y Jorge se aseguraron de que Manuel y Jaime estuvieran siempre junto al grupo. En este sentido, su comportamiento mostró al resto de sus compañeros/as, y a Mireia, que era importante que ellos estuvieran en todo momento junto a su equipo. De esta manera se trataba de garantizar su presencia, como elemento clave de inclusión. El objetivo era mostrar cómo se cuida a estos estudiantes. También cuando se les dieron responsabilidades dentro de los roles de la ED y tiempo para desarrollarlas con éxito se pretendía valorar sus capacidades por encima de centrarse en sus limitaciones.
- b) Dialogar: el diálogo se empleó para visibilizar la realidad educativa silenciada de estos estudiantes. La estrategia del diálogo también se extendió a las interacciones con otros agentes del proceso educativo, como parte de la estrategia participativa propia del diseño de investigación de este estudio.

Además, durante todo el desarrollo de la temporada se tomaron estrategias del DUA (Lieberman *et al.*, 2021) como medio para asegurar el acceso a todos los estudiantes a los materiales, actividades y demás elementos del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, se proporcionaron múltiples formas de acceso a la información, mediante la lectura fácil y la información a través de canales visuales y auditivos. También se añadieron determinadas estrategias específicas de atención a la diversidad, como la elaboración de fichas de refuerzo para el desarrollo de los roles, la colaboración con el aula abierta para la evaluación formativa de los estudiantes y el apoyo de las familias para la realización de actividades de refuerzo fuera del horario escolar. Finalmente, a lo largo de toda la temporada se tuvieron en cuenta las consideraciones para impartir clases de EF a estudiantes con TEA expuestas en el trabajo de Sortwell *et al.* (2024) centradas en: crear un ambiente de apoyo, favorecer la comunicación, emplear apoyos visuales y preparar previamente las orientaciones verbales que se van a utilizar en clase.

Para dotar de consistencia a la aplicación de la ED se siguieron las recomendaciones establecidas por Hastie y Casey (2014). De esta manera en la presente investigación se realiza: a) una descripción detallada de los elementos curriculares, b) una validación detallada de la implementación del modelo [apoyada

en los elementos de fidelidad propuestos por Sinelnikov (2009)] y c) una descripción detallada del contexto del programa.

2.4 PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación se consideraron tres fases: i) diagnóstico, ii) desarrollo de la temporada de ED y iii) evaluación. La primera de ellas corresponde con el (i) diagnóstico de la situación escolar de Manuel y Jaime, y en ella se incluye: a) el grupo focal inicial con los docentes y b) las entrevistas individuales con Mireia y Martina.

Respecto al (ii) desarrollo de la intervención educativa, se incluyen: a) la documentación del proceso de puesta en práctica de la ED, con los diarios de Lucía (docente-investigadora) y Jorge (observador participante) y b) los tres grupos focales de seguimiento con el profesorado. Finalmente, la fase de (iii) evaluación, corresponde con la realización de: a) el grupo focal final con el profesorado y b) las entrevistas finales con Mireia y Martina.

El principal instrumento empleado en este trabajo fue el diario reflexivo, Lucía y Jorge completaron uno cada uno. En ellos, incluyeron sus percepciones sobre el desarrollo de sus intervenciones, sobre los aspectos más relevantes del proceso de participación de Manuel y Jaime en la temporada, de la influencia del contexto, del desarrollo de los grupos focales, así como de las notas de campos, referidas a otros aspectos relacionados con los objetivos del estudio y la información obtenida en las conversaciones informales realizadas durante el proceso.

Además, se planeó la realización de cuatro entrevistas semiestructuradas, dos a la docente de EF (Mireia) y dos a la coordinadora del aula abierta (Martina). La primera entrevista se realizó antes de la intervención (fase de diagnóstico), y la última al finalizar (fase de evaluación). El objetivo de todas las entrevistas era conocer la percepción de cada una de las entrevistadas sobre el desarrollo de la temporada de ED y su implicación en la posible inclusión de Manuel y Jaime en las tareas desarrolladas.

También se realizaron cuatro grupos focales en los que participaron el tutor, la docente de Lengua y la directora del centro. En los grupos focales también tomaron parte Lucía y Jorge, que actuaron como moderadores. Se realizó un grupo focal antes del comienzo de la intervención, dos de seguimiento y uno final de evaluación. El objetivo de los grupos focales era poner en común los avances de la investigación, haciendo referencias expresas al caso concreto de la presencia, participación y progreso de Manuel y Jaime durante el desarrollo de la temporada.

En la Tabla 2 se muestra la relación entre las fases de la investigación y los diferentes instrumentos de evaluación cualitativos empleados.

Tabla 2 - Relación entre las fases de la investigación y los instrumentos de evaluación.

Fase	Instrumentos
Diagnóstico	– Grupo focal docentes 1 – Entrevista Mireia 1 – Entrevista Martina 1
Desarrollo	– Diario Lucía – Diario Jorge – Grupos focales docentes (2, 3 y 4)
Evaluación	– Entrevista Martina 2 – Entrevista Mireia 2 – Grupo focal docentes 5

Fuente: elaboración propia.

2.5 ANÁLISIS Y FIABILIDAD

Toda la información recogida durante el proceso de toma de datos se transcribió palabra por palabra y después fue analizada con el programa *Atlas.Ti 9*. Inicialmente se realizó un análisis deductivo de contenido clásico, en el que se consideraron los incidentes críticos relacionados con los componentes de la inclusión educativa: presencia, participación y progreso (Ainscow *et al.*, 2006). El método utilizado para identificar, analizar y reportar los diferentes temas fue el análisis temático, con el propósito de conocer la percepción del profesorado sobre la contribución del programa a dichos componentes. Para su realización se siguieron las recomendaciones de Braun y Clarke (2006), que dividen el proceso en seis fases separadas.

El primer paso fue la familiarización con los datos. Jorge leyó todo el material generado dos veces, anotando algunas ideas iniciales. En el paso dos, se volvieron a leer los datos, y se realizó una categorización inicial realizada por Jorge. Después de la primera codificación, el resto de los autores discutieron y cuestionaron los códigos propuestos, actuando como amigos críticos (Smith; McGannon, 2018). La principal función de los amigos críticos fue proporcionar una retroalimentación constructiva, buscando asegurar el rigor durante el proceso de análisis cualitativo. El tercer paso consistió en la agrupación de los diferentes códigos en diferentes temas, estableciendo la primera diferenciación en este sentido. A partir de esta decisión, se optó por la utilización de una perspectiva narrativa (Pérez *et al.*, 2011), centrada en relatar el proceso vivido durante la búsqueda de la inclusión de Manuel y Jaime en la temporada de ED. Seguidamente, se volvió a leer todo el material, pero considerando los temas identificados en el paso anterior con el propósito de comprobar que los datos se ajustaban a ellos. En los siguientes pasos, el equipo investigador analizó críticamente y discutió los temas, llegando al acuerdo final que se presenta en el apartado de resultados.

Respecto a la fiabilidad de la investigación, de acuerdo con Devís (2006), en primer lugar, se apela a la propia integridad del equipo de investigación, y a su capacidad de autocritica y reflexión, que son indispensables en un proceso de investigación participativa, como el que se presenta en este trabajo. En segundo lugar, la utilización de una gran variedad de fuentes de información distintas ha permitido realizar una triangulación de la información. Finalmente, el protocolo de investigación

descrito ha facilitado al equipo de investigación analizar, interpretar y reinterpretar la información obtenida, con el propósito de realizar una investigación robusta.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el marco de un proyecto de investigación más amplio, se realizó una entrevista con Mireia, la docente de EF del grupo objeto de la intervención. Al preguntarle sobre sus desafíos futuros como docente de EF, Mireia comentó: “yo lo que echo en falta [...] es una formación o una ayuda [...] en el trabajo con los alumnos con TEA” (Entrevista Mireia 1). Esta solicitud de asesoramiento se considera el origen de esta investigación, cuyo objetivo fue la percepción del profesorado durante la búsqueda de la inclusión de Manuel y Jaime durante la temporada de ED.

A continuación, se presenta un resumen de los resultados obtenidos al analizar la presencia, participación y progreso de Manuel y Jaime. Es importante mencionar que todos los resultados están interrelacionados, por lo que, en lugar de una presentación cronológica de los acontecimientos, se opta por presentar los incidentes críticos relacionados con cada una de las realidades evidenciadas durante el proceso.

A partir del análisis inicial, y con el propósito de presentar la información considerando la contribución del programa de intervención a la presencia, participación y progreso de Manuel y Jaime, los datos cualitativos se han organizado en los siguientes temas: (i) descubriendo la precariedad de Manuel y Jaime, (ii) trabajando por su presencia, (iii) aumentando su participación durante la temporada de ED y (iv) el progreso llegará.

3.1 DESCUBRIENDO LA PRECARIEDAD DE MANUEL Y JAIME

El objetivo de la Fase 1 era realizar un diagnóstico inicial de la situación educativa de Manuel y Jaime, con el propósito de emplear esta información para el diseño y adaptación de la intervención posterior. De acuerdo con Sortwell *et al.* (2024), este análisis previo es especialmente relevante en el caso de los estudiantes con TEA, ya que sus características específicas hacen que los programas educativos deban estar guiados por este análisis.

Inicialmente, ni Manuel ni Jaime participaban habitualmente en las clases de EF. Mireia declaraba que no tenía “herramientas ni conocimientos” (Entrevista Mireia 1) para integrarlos en el grupo. Además, mostraba una percepción de autoeficacia muy baja en este tema, como expresó en la entrevista final: “al final el conocerlos un poco o saber, eso te da confianza para decir ‘puedo hacer esto, puedo decir...’. Pero al principio vas un poco con pies de plomo y dices, ‘¿y si la lío?’” (Entrevista Mireia 2). Esta percepción de poca formación y autoeficacia suele ser una constante en el profesorado de EF, en relación con la atención al alumnado con discapacidad en general (Nowland; Haegele, 2023), y con el alumnado con TEA en particular (Ramírez-Forero *et al.*, 2024).

La participación anterior de Manuel y Jaime en EF había sido muy escasa, en parte porque no se implementaron estrategias específicas de atención a sus NEE. Mireia indicó que “hemos intentado hacer algo con ellos a nivel individual [...], que saltaran o estar con ellos, pero es complicado” (Entrevista Mireia 1). Sin embargo, ninguna de estas estrategias logró aumentar su participación y progreso en EF. Se podría decir que la intervención no había tenido en cuenta las capacidades de ambos estudiantes (Sortwell *et al.*, 2024). Sin embargo, sí se percibió un clima positivo que podría favorecer la inclusión de Manuel y Jaime, como mencionaban el resto de las docentes (Grupo Docentes 1), que indican que “son chicos muy acogedores [con Manuel y Jaime]” (Milagros, directora) y que ese comportamiento es “algo muy positivo del grupo” (Lourdes, profesora de Lengua y Literatura). La actitud del grupo-clase ha sido habitualmente identificada como un facilitador en los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF (Shields *et al.*, 2012). Por ejemplo, los docentes de EF participantes en el trabajo de Haegele *et al.* (2021) identificaron que unos compañeros amigables eran uno de los factores que más contribuían a la inclusión del alumnado con discapacidad. La opinión del profesorado en este centro iba en esa dirección.

Mireia no parecía saber mucho del alumnado con TEA, a pesar de encontrarnos en el segundo trimestre del curso escolar, como se refleja en el diario de Jorge: “le pregunto a Mireia si Manuel y Jaime saben leer, dice que no lo sabe” (Diario de Jorge, 08/01/2024). Sin embargo, al día siguiente, comprobamos que Jaime “suele leer en clase de Lengua” (Grupo Docentes 1), como indica la profesora de Lengua. Por lo tanto, se detectó la falta de coordinación entre los diferentes docentes lo que suele ser una barrera para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad en EF (Mihajlovic, 2024; Tant; Watelain, 2016). Por ejemplo, Sortwell *et al.* (2024) indican que los docentes especialistas de educación especial y apoyo deben instruir al docente de EF sobre la manera más efectiva de explicar los contenidos y tareas de clase, algo que en el caso del presente trabajo no se estaba realizando con efectividad. En este sentido, la vulnerabilidad educativa de Manuel y Jaime podría encajar en la denominada vulnerabilidad dependiente de los otros (Misztal, 2011), ya que se perciben situaciones que no corresponden directamente a sus características, sino a la propia idiosincrasia del funcionamiento de los centros educativos.

Con el propósito de asesorar a los docentes respecto a las NEE del alumnado del aula abierta, Martina (Entrevista 1) indica que se realiza “una sensibilización” con el profesorado en el que “les explicamos las características de cada alumno”. Por ejemplo, a Mireia “le explicamos cómo debía de trabajar tanto con uno (Manuel) como con otro (Jaime)”. Al indagar sobre los aspectos específicos incluidos en esta sensibilización al profesorado, se observa que se desprenden unas bajas expectativas educativas “es cierto que un [alumno con] TEA no participa en grupos”, ya que “a Manuel no le gusta que le toquen” (Entrevista Martina 1). En este sentido, esta perspectiva coincide con trabajos previos en los que se indica que, tradicionalmente, el autismo ha sido presentado desde un marco basado en el déficit, en el que el desarrollo desigual de habilidades se percibe como problemático (Dinishak, 2016, Pushkarenko *et al.*, 2021) perpetuando al capacitismo como prejuicio social en el

que las personas sin discapacidad son superiores (Eisenmenger, 2019), y que se manifiesta habitualmente en los campos de la EF y el deporte (Block; Fines, 2022).

Con el paso de las sesiones, se descubrió una precariedad educativa persistente, y durante toda la investigación han aparecido este tipo de situaciones de exclusión educativa. Por ejemplo, en una sesión de la fase regular de la temporada de ED sucede lo siguiente:

Empezamos 20 minutos tarde ya que hay una actividad. Al empezar, Manuel y Jaime no están en clase. Nadie piensa en ellos, son siempre la última de las preocupaciones. Mireia me comenta que no vienen, ya les queda poco tiempo para irse (a casa) y no van a bajar. (Diario de Jorge, 06/02/24).

Este hecho se encuadra en el comportamiento habitual de las profesionales del centro encargadas de acompañar a Manuel y Jaime al pabellón y volver a clase, lo que se produce también durante la temporada de ED: “todos los martes se van antes ya que la clase es a última hora” (Diario de Jorge, 06/02/24). Hasta el último día de la temporada se vivieron hechos relacionados con la precariedad educativa de Manuel y Jaime. Como parte del evento final, se preparó una actividad en un parque cercano. Desde el comienzo de la planificación se encontraron dificultades para que Manuel y Jaime pudieran asistir. En múltiples ocasiones, tanto Jorge como Mireia intentaron dialogar con las responsables del aula abierta. Por ejemplo, un día antes de la excursión se indica que “se van a cansar, no van a aguantar” (Diario Lucía, 18/03/24). Todas las explicaciones son percibidas como “excusas”, acrecentadas por el hecho de que Martina se encontraba fuera del centro debido a una baja médica. Finalmente, el día de la excursión no asistieron, evidenciando de nuevo las dificultades para lograr su presencia en las actividades. Sin duda, crear un entorno docente igualitario, justo y equitativo es complejo, pero esencial (Gordon; Pennington, 2022) para la adopción de un entorno inclusivo (Sansi *et al.*, 2021) en el que Manuel y Jaime pudieran tener los apoyos necesarios para participar con garantías en todas las actividades escolares propuestas.

3.2 TRABAJANDO POR SU PRESENCIA

En este apartado se incluyen todos los resultados vinculados con el efecto de las actuaciones educativas en la presencia de Manuel y Jaime en el desarrollo de la temporada de ED, y la forma particular en la que el propio modelo y el resto de las estrategias añadidas han contribuido a ella.

En primer lugar, cabe destacar que, hasta el comienzo de esta intervención, no se había llevado a cabo un proceso de diálogo entre los agentes implicados: dirección del centro, dirección del aula abierta, tutores y familias. Por ello, parece que el diseño participativo de la investigación, orientada al fomento del diálogo como medio para dar voz a todos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ha logrado derribar algunas barreras estructurales (Haegele *et al.*, 2021). Como ejemplo, se había mencionado que Manuel y Jaime habitualmente salían antes de clase de EF, especialmente los martes, ya que era la última hora del día y se marchaban a casa. Al preguntar a la responsable de su acompañamiento (ATE) por la razón por la que esto sucedía, Jorge anota en su diario lo siguiente en relación con la respuesta obtenida:

“es curioso porque le pregunté por qué salían antes y no es por nada en concreto, solo por llevárselos a los padres [a la puerta]”. Al pedirles que se quedarán hasta el final de la clase, esta profesional accede sin problemas. Este tipo de barreras se asocian habitualmente con barreras relacionadas con el contexto social (Wang, 2019), que necesitan de intervenciones más prolongadas para poder llegar a superarse.

La principal función desempeñada por Jorge durante el desarrollo de la temporada fue la de asegurar la presencia de Manuel y Jaime en las dinámicas y rituales propios de la ED junto a sus equipos. Así, informaba a Martina de este objetivo: “lo que me interesa en el primer paso es que se sientan parte del equipo, que los demás trabajen con ellos” (Entrevista Martina 1). Para lograrlo, se emplearon actividades y comportamientos docentes propios de la ética del cuidado, especialmente al servir de ejemplo al resto de las personas involucradas en el programa. Por ejemplo, en algunas ocasiones, ambos estudiantes realizaban conductas motrices repetitivas que les alejaban de su grupo (saltando y dando palmas en el pabellón). Estos comportamientos recurrentes son habituales en el alumnado con TEA (First *et al.*, 2022) y su respuesta educativa suele estar relacionada con crear un entorno de apoyo (Sortwell *et al.*, 2023). Por ejemplo, cuando esto sucedía, Jorge los acompañaba de nuevo a su equipo, tratando de garantizar su presencia el máximo tiempo posible.

Al preocuparse de que Manuel y Jaime formaran parte de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, se extendió entre Mireia y el resto de la clase la idea de que su presencia era importante, sirviendo de modelo (Noddigns, 1992) el ejemplo de Lucía y Jorge como muestra al resto. En relación con estos hallazgos, aunque la investigación en ética del cuidado en EF está en sus inicios (Li; Li, 2020), hay estudios que muestran cómo las estrategias que implican cuidar, junto con la ED, han logrado empoderado a jóvenes vulnerables. Por ejemplo, García López y Kirk (2022a) describen cómo los entrenadores que mostraron cuidado contribuyeron a empoderar a un grupo de jóvenes en un programa de deporte comunitario.

Pasadas unas semanas, las acciones encaminadas a mantener a Manuel y Jaime en el grupo, fundamentadas en la idea de servir de modelo, comenzaron a calar entre el alumnado. Por ejemplo, en la sesión 5, Lucía anota en su diario: “Jaime participa en todos los juegos y aunque a veces se sale de la dinámica, sus compañeros le ayudan para que vuelva al juego o ejercicio. En las explicaciones también están pendientes de que esté presente y escuche” (Diario de Lucía, 16/01/24). Se puede decir que el proceder de Lucía y Jorge con Manuel y Jaime había empezado a transferirse a sus compañeros de equipo. Sin embargo, durante la intervención se evidencia que trabajar para la presencia es un proceso complejo, ya que “cuesta mucho mantener a Manuel en la tarea, en cuanto se para la tarea él sale de ella. Al menos cinco veces lo he incluido yo, y otras tantas sus compañeras” (Diario de Jorge, 26/02/24). Estos resultados nos indican que las intervenciones centradas en tratar de lograr la inclusión del alumnado con discapacidad en grupos ordinarios en EF muestran que el proceso es complejo e influenciado por diferentes factores (Haegele *et al.*, 2021).

La labor desempeñada por Jorge, centrada en la presencia, inicialmente estaba planificada para las primeras cuatro semanas, sin embargo, se alargó más de lo previsto, lo que provocó que el resto de las fases y objetivos se viesan alteradas: “estoy tan pendiente de que estén presentes que apenas puedo dedicar tiempo a la participación y el progreso sin intervenir más, no veo que pueda hacerlo mejor” (Diario de Jorge, 27/02/24). En este sentido, tanto Jorge como Lucía han sentido momentos de frustración al no avanzar tanto como les hubiera gustado.

Sin embargo, el aumento de la participación ha sido percibido como muy positivo por el profesorado del centro. Como indicaba Mireia al pedirle que destacara los aspectos positivos del desarrollo de la temporada de ED: “Manuel y Jaime también han estado más integrados” y “me ha gustado mucho que estuvieran participando” (Entrevista Mireia 2). Las diferentes expectativas y experiencias previas del profesorado del centro y de los profesores-investigadores de la universidad han podido influir en que los mismos hechos se hayan podido interpretar desde dos ópticas distintas, evidenciando una perspectiva distinta sobre el significado de la inclusión educativa (Mihajlovic, 2024).

3.3 AUMENTANDO SU PARTICIPACIÓN DURANTE LA TEMPORADA DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

En el marco del desarrollo de la temporada de ED se ha detectado un aumento paulatino de la participación de Manuel y Jaime durante las clases de EF. Esta participación ha superado muchas de las expectativas del equipo docente del centro. Inicialmente Martina nos comentaba sobre Jaime que “es un [estudiante con] TEA, no participa en grupos, su condición le impide relacionarse socialmente” (Entrevista Martina 1). Sin embargo, poco a poco, las características de la ED, como la afiliación a los equipos y sus señas de identidad, han ofrecido ejemplos de cómo se han logrado mejoras sociales y motoras de ambos estudiantes, que se consideran pequeñas victorias (Weick, 1984).

La ED no había sido diseñada pensando en las características del alumnado con discapacidad (Block et al., 2021), sin embargo, debido a la vulnerabilidad social y precariedad que presentaban Manuel y Jaime, se ha tornado en una pedagogía del afecto (Kirk, 2020). En los trabajos previos de García López y Kirk (2022a, 2022b), ya se había argumentado que la ED podría ser considerada como una pedagogía del afecto que puede tratar de superar la precariedad, ampliando la anterior propuesta de Kirk (2020) en la que únicamente algunas formas de ED, como el Deporte para la paz (Ennis, 1999), podrían llegar a ser consideradas como pedagogías del afecto. Esto es así debido a que para las personas vulnerables en las que la autonomía es una capacidad por desarrollar, las rutinas y procedimientos que se desarrollan a través de los roles durante la ED suponen un aprendizaje muy significativo en este sentido (García López; Kirk, 2022b).

La afiliación en equipos pequeños y estables ha resultado un facilitador la mayor parte de las veces. Kirk (2020) ya había mencionado que este elemento de la ED podría contribuir a la inclusión de todo el alumnado. En esta experiencia ha

contribuido a crear un entorno de apoyo al aprendizaje de Manuel y Jaime, de acuerdo con lo propuesto por Sortwell *et al.* (2024). Esto ocurrió especialmente al entrar en el pabellón, ya que a partir de la sesión 4 tanto Manuel como Jaime iban directamente al campo de entrenamiento de su equipo, como muestra esta entrada del diario de Lucía: “hoy en cuanto ha llegado al pabellón (Jaime) se ha ido a su campo” (Diario Lucía, 22/01/24). Esto contrasta con el comportamiento en la situación previa al programa, en la que al entrar daban vueltas por el pabellón solos, saltando y dando palmas. Estos resultados están de acuerdo con el trabajo previo de Mazefsky *et al.* (2013), en el que se había observado que definir áreas pequeñas de trabajo en EF aumentaba la concentración y reducía el estrés del alumnado con TEA.

Sin embargo, el equipo de Jaime ha presentado determinadas dificultades para ofrecerle un entorno que le invitara a la participación. Por ejemplo, cuando Lucía le pedía al entrenador que se asegurara de que todos los componentes del equipo realizaran las tareas, este alumno decía que “Jaime es especial y si a él le gusta más estar libre pues hay que dejarlo” (Diario de Lucía, 22/01/24). También la preparación física mostraba dificultades, como indicaba la alumna que asumió ese rol en el equipo de Jaime, y que se recoge en el diario de Lucía: “Me frustró, me pongo muy nerviosa porque se lo explico una vez, dos veces..., pero no lo entiende” (22/01/24). En este caso, se asume un error en la gestión pedagógica de esta situación, ya que desde el comienzo se percibió que, mientras que “Manuel participa como uno más con su equipo. Su equipo lo incluye muy bien y se preocupa por él”, en el caso de “el equipo de Jaime no es tan acogedor” (Diario de Lucía, 15/01/24). Con el objetivo de paliar estas dificultades, además de otras de funcionamiento general de los equipos, Lucía y Mireia deciden modificar los equipos de cara a la fase final, lo que finalmente se llevó a cabo en la sesión 8, en el marco de la temporada regular. En este sentido, la actitud del grupo se considera fundamental, ya que, de otro modo, la experiencia de los estudiantes con TEA en EF actividad física puede desarrollarse en términos de exclusión social, y evolucionando hacia una barrera para su participación durante las clases (Haeghele *et al.*, 2021).

Otro de los facilitadores han sido las rutinas propias de la ED, que desde el principio se identificaron como una herramienta que facilitaría la participación de Manuel y Jaime durante las clases. Martina trabajó las tareas a desarrollar en cada sesión en función de la fase de la temporada en el aula abierta desde el comienzo de la temporada: “eso lo podemos adaptar nosotros y hacer ese trabajo de anticipación” (Entrevista Martina 1) y mostró su compromiso en la intervención desde el principio. El trabajo se fundamentó en el recuerdo de las señas de identidad de los equipos de Manuel y Jaime, del deporte que estaban practicando, de la fase de la temporada en la que se encontraban, así como del campo de entrenamiento de cada uno de ellos. Además, en una de sus visitas a la clase de EF “Martina se ha quedado fascinada con el trabajo por equipos y las dinámicas” (Diario de Lucía, 15/01/24). Por ejemplo, una de las rutinas en las que se evidenció la participación de Manuel y Jaime fue durante los calentamientos dirigidos por el preparador físico en cada uno de los equipos. Estos resultados están de acuerdo con el trabajo de Teh *et al.* (2022) en el que se mostraba que las intervenciones de actividad física para estudiantes con

TEA podrían favorecer su aprendizaje en diversos sentidos (socioemocional, físico y cognitivo).

3.4 EL PROGRESO LLEGARÁ

De acuerdo con Haegele (2019), la inclusión se refiere a la filosofía educativa que fomenta el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus necesidades de apoyo. Por tanto, se considera que los diferentes incidentes relacionados con el progreso de Jaime y Manuel pueden interpretarse como muestras de inclusión. Aunque se asume que la inclusión tiene que ver con una experiencia personal, y no puede ser completamente controlada por el profesorado (Haegele, 2019; Haegele; Maher, 2023).

Respecto a su progreso durante la temporada de ED, identificamos dos orientaciones fundamentales: el progreso a nivel social y emocional y el progreso a nivel motor. Donde encontramos mayores evidencias de avance es a nivel social y emocional. Inicialmente, Martina nos informaba de que “su condición les impide relacionarse socialmente” (Entrevista Martina 1). Sin embargo, hallamos muestras de relaciones sociales durante la temporada, especialmente dentro de sus equipos, que se deben al desarrollo de actitudes positivas del equipo en el marco de la ED. Por ejemplo, durante una conversación entre Lucía y miembros del equipo de Jaime sucede lo siguiente: “cuando estaba hablando con ellos, Jaime se ha acercado y le ha dado un beso a César (seudónimo de un alumno). Alicia y Sara (seudónimo de dos alumnas) me han dicho que les da abrazos” (Diario Lucía, 22/01/24). Además, se ha percibido un cambio emocional a la entrada del pabellón, especialmente en Jaime. Este hecho aparece en múltiples ocasiones en los diferentes instrumentos de evaluación, como por ejemplo en esta entrada: “por su rostro y actitud, (Jaime) se veía feliz” (Diario Lucía, 22/01/24). El día de la final de la temporada se observa una de las evidencias más claras del progreso a nivel social y emocional en los compañeros de equipo de Jaime. Este acontecimiento se relata en el diario de Lucía:

Antes de empezar el partido, Jaime se tumbó en el final de la pista y César (estudiante) se acercó y le dijo “Venga Jaime, levántate, que tenemos que jugar la final” con un tacto que me sorprendió. Tanto Alicia como Sara estuvieron pendientes de él, le daban palabras de ánimo, le ayudaban a colocarse en el campo (05/03/24).

Por lo tanto, el desarrollo de las relaciones en los equipos durante la temporada de ED ha logrado revertir, al menos puntualmente, las barreras en la búsqueda de la inclusión del alumnado con TEA causadas por las dificultades en el desarrollo de sus relaciones sociales, lo que convierte su participación en EF, actividad física y deporte en un desafío (Lamb *et al.*, 2016).

Respecto al progreso a nivel motor, encontramos evidencias de mejora en ambos estudiantes. Los dos presentaban dificultades a nivel de coordinación para el juego del Ringo, especialmente en cuanto a la recepción. En las tareas técnicas más aisladas mostraban progresos, por ejemplo, “Manuel consiguió recepcionar el ringo varias veces” durante las primeras sesiones de pretemporada (Diario Lucía, 22/01/24). Sin embargo, al llegar a los partidos amistosos apenas participaban. “En el

caso de Manuel, estaba presente en el campo, pero no tocó ni un solo ringo en todo el partido. De hecho, el partido se convirtió en un 3vs2 más que en un 3vs3” (Diario Lucía, 05/02/24).

Detectada esta barrera, Lucía y Jorge 1 deciden actuar, preparando una actividad de refuerzo para realizar en casa. La idea partía de la siguiente premisa:

Sí trabajan en casa el lanzamiento y la recepción, cuando lleguen a los partidos se percibirán más competentes y participarán en mayor medida. Por ello, Jorge prepara unas pequeñas instrucciones, grabamos un vídeo de ejemplo y les dejamos un ringo a cada uno (Diario Lucía, 06/02/24).

Se considera que esta estrategia ha contado con la colaboración de las familias de ambos estudiantes, ya que ellos mismos nos informan que han practicado y Martina nos confirma que vio a Manuel jugando con su padre al ringo en un parque de la ciudad (Entrevista Martina 2). En las posteriores semanas, se presta especial atención al desempeño de Manuel y Jaime durante los partidos, buscando evidencias de su posible progreso a nivel motor. En este sentido, se experimenta una sucesión de avances y retrocesos. Mientras un día se encuentra que “Jaime ha sido capaz de recepcionar y lanzar varios ringos en situación de juego” y “Manuel [ha] participado en su turno de saque” (Diario Lucía, 19/02/24). Al día siguiente se menciona que “no hay ni una sola intervención en el juego por su parte” (Diario Lucía, 20/02/24). Al llegar al final de la temporada, se descubre que, especialmente Jaime, ha evolucionado en su juego y se podría llegar a pensar que ha sido consciente de ese progreso, como se relata durante la realización de las semifinales: “Jaime me ha mirado sonriendo cuando ha conseguido un punto en las semifinales” (Diario Jorge, 04/03/24). Esta pequeña victoria se explica a partir de una combinación de estrategias, entre las propias tareas prácticas empleadas para la enseñanza del contenido deportivo (diseño de ejercicios correctivos, García López; Gutiérrez, 2017) que han favorecido una intervención más centrada en estos estudiantes, la colaboración de las familias (Sortwell *et al.*, 2024) y el empleo de videos docentes, como estrategia para lograr aprendizajes motrices en el alumnado con TEA (Taheri-Torbati; Sotoodeh, 2018).

Finalmente, el diálogo ha sido una pieza clave en el progreso del alumnado, tanto en el diseño participativo de la investigación como en las tareas relacionadas con la ética del cuidado llevadas a cabo por los docentes. En la entrevista final con Mireia al destacar los aspectos positivos de la intervención, Jorge mencionaba “la comunicación con ellos y con el resto de las personas, implicadas [...] con diálogo a veces, simplemente preguntando, se consiguen (progresos)” (Entrevista Martina 2). Esta relación entre Manuel, Jaime y la ética del cuidado está resumida en la siguiente entrada:

Estaba sentado en una colchoneta con Manuel y Jaime, explicándoles una y otra vez que debían fijarse en las líneas del campo, ya que tenían que arbitrar. Después de la clase caminaba pensando que quizá no fueran capaces de hacerlo en esta temporada, pero seguía intentándolo, una y otra vez, y no me costaba. Creo que fue entonces cuando entendí finalmente el concepto de ética del cuidado, que había leído de Kirk (Diario Jorge, 04/03/24).

En conclusión, se entiende que el apartado debe llamarse el progreso llegará en referencia a la esperanza depositada en que intervenciones de este tipo, sostenidas en el tiempo, pudieran lograr mayores progresos en el futuro, siguiendo la línea marcada en este trabajo. Como indican Haegele y Maher (2023), las experiencias humanas son complejas, ambiguas e inciertas. Asumiendo que la situación inicial hacía muy complejo la llegada de dicho progreso en un único trimestre interviniendo con este objetivo.

4 CONCLUSIONES

La búsqueda de la inclusión del alumnado con TEA descrita en este trabajo, a partir de la percepción del profesorado, ha revelado ser un proceso complejo, multifactorial y volátil. Se ha identificado que este proceso de búsqueda de la inclusión ha estado caracterizado por continuos avances y retrocesos. La mayoría de estos retrocesos no atribuibles a los estudiantes, sino a la propia idiosincrasia del profesorado, a la falta de comunicación entre los diferentes profesionales involucrados y al desconocimiento de sus compañeros de clase.

Respecto a los avances, se ha observado que la combinación de las rutinas, rituales y características esenciales de la ED, con estrategias propias de la atención a la diversidad y la ética del cuidado, han logrado momentos de inclusión durante el desarrollo de la temporada. En este sentido, se puede mencionar que los procesos complejos, como el que trata este trabajo, deben afrontarse con la combinación de diferentes estrategias pedagógicas, en busca de que puedan aportar en diferentes aspectos y contribuyan al diseño, seguimiento y evaluación de los programas educativos desde una perspectiva más global.

Finalmente, se mencionará que este trabajo presenta una serie de limitaciones, que hacen que sus resultados no puedan ser generalizables. En primer lugar, la propia naturaleza de estudio de caso así lo atestigua. Además, se debe considerar que se trata de únicamente dos estudiantes concretos, por lo que se deben realizar nuevos trabajos tratando de incrementar el número de estudiantes, con el propósito de obtener conclusiones más robustas.

Se ofrecen además otras dos limitaciones. La primera de ellas tiene que ver con la naturaleza puntual de la intervención, que se centra en tres meses, por lo tanto, tampoco se ha podido comprobar si los avances logrados han persistido en el tiempo. Y en segundo, y último lugar, las características tan específicas del alumnado con TEA puede requerir de diferentes estrategias. Por ello, se hace necesario considerar previamente las características del alumnado con TEA, antes de diseñar los programas educativos. Lejos de ofrecer una receta que aplicar, este trabajo trata de sentar las bases para futuras investigaciones similares, que necesariamente tendrán que ser adaptadas al contexto en el que se apliquen.

REFERENCIAS

- ABELLÁN, Jorge; SEGOVIA, Yessica. Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva en centros de educación especial: de la teoría a la práctica. **Retos**, v. 59, p. 138–145, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v59.106909>
- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- AL JAFFAL, Mohammed. Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- BEAMER, Jennifer A.; YUN, Joonkoo. Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 31, n. 4, p. 362–376, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.2014-0134>
- BLOCK, Martin *et al.* Exploring future research in adapted physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 92, n. 3, p. 429–442, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/002701367.2020.1741500>
- BLOCK, Martin; FINES, Abby. Examining physical activity for individuals with disabilities through a social justice lens. **Kinesiology Review**, v. 11, n. 1, p. 80–87, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1123/kr.2021-0052>
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education knowledge and action research**. London: Routledge, 2003. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203496626>
- CASEY, Ashley; KIRK, David. **Models-based practice in physical education**. London: Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429319259>
- DEVÍS, José. Socially critical research perspectives in physical education. *In*: KIRK, David; D.; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary (ed.), **The handbook of physical education**. Thousand Oaks: Sage, 2006. p. 37–58. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n3>
- DINISHAK, Janette. The deficit view and its critics. **Disability Studies Quarterly**, v. 36, n. 4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18061/dsq.v36i4.5236>
- EISENMENGER, Ashley. Ableism 101: What it is, what it looks like, and what we can do to fix it. **Access Living**, Dec. 12, 2019. Available at: <https://www.accessliving.org/newsroom/blog/ableism-101/>. Accessed on: Nov. 3, 2024.
- ENNIS, Catherine. Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. **Sport, Education and Society**, v. 4, n. 1, p. 31–49, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>
- FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; IGLESIAS, Damián. What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 29, n. 2, p. 190–205, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- FIRST, Michael *et al.* DSM-5-TR: Overview of what's new and what's changed. **World Psychiatry**, v. 21, n. 2, p. 218–219, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.20989>

GARCÍA LÓPEZ, Luis Miguel; GUTIERREZ, David. **Aprendiendo a enseñar deporte:** modelo de enseñanza comprensiva y educación deportiva. Barcelona: INDE, 2017.

GARCÍA LÓPEZ, Luis Miguel; KIRK, David. Coaches' perceptions of sport education: a response to precarity through a pedagogy of affect. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 4, p. 353-367, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891211>

GARCÍA LÓPEZ, Luis Miguel; KIRK, David. Empowering children from socially vulnerable backgrounds through the use of roles in sport education. **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 6, p. 676-688, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1897563>

GORDON, Victoria; PENNINGTON, Colin. Tips for including individuals with autism in physical education. **Journal of Physical Education Recreation & Dance**, v. 93, n. 1, p. 58–60, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2006021>

HAEGELE, Justin. Inclusion illusion: questioning the inclusiveness of integrated physical education. **Quest**, v. 71, n. 4, p. 387-397, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>

HAEGELE, Justin *et al.* Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: adapted physical educators' perspectives. **European Physical Education Review**, v. 27, n. 2, p. 297-311, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>

HAEGELE, Justin *et al.* Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. **European Physical Education Review**, v. 30, n. 2, p. 250 – 264, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X231202658>

HAEGELE, Justin; MAHER, Anthony. Male autistic youth experiences of belonging in integrated physical education. **Autism**, v. 26, n. 1, p. 51-61, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/13623613211018637>

HAEGELE, Justin; MAHER, Anthony. Toward a conceptual understanding of inclusion as intersubjective experiences. **Educational Researcher**, v. 52, n. 6, p. 385-393, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X231176287>

HASTIE, Peter; CASEY, Ashley. Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: a guide for future investigations. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n. 3, p. 422-431, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>

HORTAL-QUESADA, Ángela; SANCHIS-SANCHIS, Roberto. Autism spectrum disorder in physical education in primary school: a systematic review. **Apunts: Educación Física y Deportes**, n. 150, p. 45-55, 2022. DOI: [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)

KIRK, David. **Precarity, critical pedagogy and physical education**. London: Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429326301>

LAMB, Penny; FIRBANK, Dianna; ALDOUS, David. Capturing the world of physical education through the eyes of children with autism spectrum disorders. **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 5, p. 698 – 722, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.941794>

LI, Yilin; LI, Weidong. A review of research on ethic of care in physical education and physical activity settings. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 1, p. 109-117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0143>

LIEBERMAN, Lauren *et al.* **Universal design for learning in physical education**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781718235199>

LIEBERMAN, Lauren; BEAN, Lauren; GRENIER, Michelle. Developing a Universal Design for Learning Pedagogy: Perspectives of Students with and Without Disabilities. **Journal of Teaching in Physical Education**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0015> (ahead of print)

MARAVÉ-VIVAS, María *et al.* Hacia la inclusión del alumnado con TEA en educación física: investigación-acción en un programa piloto. **Retos**, n. 42, p. 66-76, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85845>

MAZEFSKY, Carla *et al.* The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 52, n. 7, p. 679–688, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>

McMAHON, Jenny *et al.* Children with autism in a sport and physical activity context: A collaborative autoethnography by two parents outlining their experiences. **Sport, Education and Society**, v. 25, n. 9, p. 1002-1014, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1680535>

MENÉNDEZ, José Ignacio; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. Hybridising sport education and teaching for personal and social responsibility to include students with disabilities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 32, n. 4, p. 508-524, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267943>

MIHAJLOVIC, Christopher. Perceptions of collaboration between general and special educators in Physical Education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 41, n. 2, p. 306-329, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.2023-0104>

MISZTAL, Barbara. **The challenges of vulnerability**: in search of strategies for a less vulnerable social life. London: Palgrave Macmillan, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230316690>

NODDINGS, Nel. In defense of caring. **The Journal of Clinical Ethics**, v. 3, n. 1, p. 15-18, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1086/JCE199203103>

NOWLAND, Lindsey; HAEGELE, Justin. The self-efficacy of physical education teachers to teach students with disabilities: a systematic review of literature. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 758-780, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0135>

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS - ONU. **Objetivos del desarrollo sostenible**. [Ginebra]: ONU, 2015. Available at: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg_2015_s_summary_web.pdf. Accessed on: 31 Oct., 2024.

PÉREZ, Víctor; FUENTES, Jorge; DEVÍS, José. El análisis narrativo en la educación física y el deporte. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 11–42, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.24402>

PUSHKARENKO, Kyle; DUNN, Janice C.; GOODWIN, Donna L. Physical literacy for children labeled with autism spectrum disorder: Mothers' experiences of ableism, exclusion, and trauma. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 38, n. 4, p. 525–545, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0123>

RAMÍREZ-FORERO, Blanca Isabel *et al.* Barriers and facilitators to the inclusion of autistic students in integrated physical education: a Colombian perspective. **International Journal of Developmental Disabilities**, p. 1–10, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2399376>

SANSI, Ahmet; NALBANT, Sibel; OZER, Dilara. Effects of an inclusive physical activity program on the motor skills, social skills and attitudes of students with and without autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 7, p. 2254–2270, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z>

SHIELDS, Nora; SYNNOT, Anneliese J.; BARR, Megan. Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. **British Journal of Sports Medicine**, v. 46, n. 14, p. 989-997, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236>

SINELNIKOV, Oleg. Sport education for teachers: professional development when introducing a novel curriculum model. **European Physical Education Review**, v. 15, n. 1, p. 91-114, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X09105213>

SMITH, Brett; McGANNON, Kerry. Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 11, n. 1, p. 101-121, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>

SORTWELL, Andrew *et al.* Planning and pedagogical considerations for teaching children with autism spectrum disorder in physical education. **Kinesiology Review**, v. 13, n. 2, p. 302-312, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1123/kr.2023-0015>

SPENCER-CAVALIERE, Nancy *et al.* A part of and apart from sport: practitioners' experiences coaching in segregated youth sport. **Social Inclusion**, v. 5, n. 2, p. 120-129, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.889>

TAHERI-TORBATI, Hamidreza; SOTOODEH, Mohammad Saber. Using video and live modelling to teach motor skill to children with autism spectrum disorder. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 4, p. 405-418, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441335>

TANT, Maxime; WATELAIN, Eric. Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): a teacher perspective. **Educational Research Review**, v. 19, p. 1-17, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>

TARANTINO, Giampiero; MAKOPOULOU, Kyriaki; NEVILLE, Ross D. Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. **Educational Research Review**, v. 36, p. 100456, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>

TEH, Elizabeth *et al.* Effects of physical exercise interventions on stereotyped motor behaviours in children with ASD: a meta-analysis. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 52, p. 2934-2957, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05152-z>

WANG, Lijuan. Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 242-263, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0068>

WEICK, Karl. Small wins: Redefining the scale of social problems. **American Psychologist**, v. 39, n. 1, p. 40-49, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.1.40>

Abstract: The pursuit of inclusion for students with autism spectrum disorder in physical education presents a significant challenge for educators, who must seek pedagogical responses to meet their educational needs. This study aims to explore the perceptions of teachers involved in the development of a sport education season in a secondary education group that included two students with autism. Qualitative data were obtained from reflective journals, interviews, focus groups, and field notes, which were analysed considering the components of educational inclusion. The results indicate that the essential characteristics of the model have contributed to increasing the presence, participation, and progress of the students. Additionally, strategies related to the ethics of care have helped improve the attitudes of teachers and peers. These findings suggest that sport education, accompanied by other specific strategies, can contribute to the pursuit of inclusion.

Keywords: Physical Education. Special educational needs. Critical pedagogy.

Resumo: A busca pela inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física apresenta um desafio significativo para os educadores, que devem buscar respostas pedagógicas para atender às suas necessidades educacionais. Este estudo tem como objetivo explorar as percepções dos professores envolvidos no desenvolvimento de uma temporada de educação esportiva em um grupo de ensino secundário que incluía dois alunos com autismo. Dados qualitativos foram obtidos a partir de diários reflexivos, entrevistas, grupos focais e notas de campo, que foram analisados considerando os componentes da inclusão educacional. Os resultados indicam que as características essenciais do modelo contribuíram para aumentar a presença, participação e progresso dos alunos. Além disso, estratégias relacionadas à ética do cuidado ajudaram a melhorar as atitudes dos professores e colegas. Esses achados sugerem que a educação esportiva, acompanhada de outras estratégias específicas, pode contribuir para a busca da inclusão.

Palavras-chave: Educação Física. Necessidades Educacionais Especiais. Pedagogia Crítica.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en Open Access bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Jorge Abellán: Conceptualización; Investigación; Análisis formal; Metodología; Redacción borrador original.

Lucía Reyes: Investigación; Análisis formal; Metodología; Redacción borrador original.

Irene González-Martí: Investigación; Metodología; Revisión y edición.

Luis Miguel García López: Adquisición de fondos; Curación de datos; Supervisión; Revisión y edición.

FINANCIACIÓN

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación Nacional: “Aplicación de un programa salutogénico de actividad física en jóvenes adolescentes de contextos socialmente vulnerables”. Proyecto referencia PID2021-122886OB-C21 financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, Unión Europea.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación siguió Committee on Publication Ethics (COPE) y Comité de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha. Número de referencia de la autorización: CCEIS-689861-G0P7.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Los datos de investigación solo están disponibles previa solicitud.

CÓMO CITAR

ABELLÁN, Jorge; REYES, Lucia; GONZÁLEZ-MARTÍ, Irene; GARCÍA LÓPEZ, Luis Miguel. Hacia la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista: Educación Deportiva y ética del cuidado. **Movimiento**, v. 31, p. e31018, ene./dic. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.144294>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

 David Hortigüela Alcalá**

 Pedro Antonio Sanchez Miguel***

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brazil.

** Universidad de Burgos, Burgos, Spain.

*** Universidad de Extremadura, Caceres, Extremadura, Spain.