Adaptación curricular significativa por exención parcial y la accesibilidad universal en educación física

Significant curricular adaptation by partial exemption and universal accessibility in physical education

Eduardo Luis López López[1*]
[1]Gobierno de Canarias
*Autor para correspondencia: edlll@hotmail.es
DOI: https://doi.org/10.55166/reefd.v440i2.4544

RESUMEN
La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), define al *alumnado con necesidades educativas especiales* (ACNEE) como aquel que requiere apoyos derivados de discapacidad, trastornos graves de conducta, comunicación y lenguaje, o del espectro autista. En la Comunidad Autónoma de Canarias, la *Adaptación Curricular Significativa por Exención Parcial* (ACSEP) en Educación Física (EF) se presenta como una medida extraordinaria eficaz para eliminar barreras al aprendizaje. Este trabajo analiza la implementación de la *Accesibilidad Universal en EF* (AUAEF) concibiendo el currículo como un objeto dinámico. Se describe el procedimiento de gestión técnica mediante la *Información de los Procesos Observables de los Aprendizajes* (IPOA) y la configuración del *Mapa Competencial del Alumnado* (MCA). El propósito es sistematizar la toma de decisiones docentes sobre la adecuación o eliminación de aprendizajes específicos. Los resultados de esta experiencia destacan que la formación del profesorado y el uso de estos modelos de análisis son pilares indispensables para asegurar la equidad y la participación efectiva desde una perspectiva de motricidad inclusiva.
Palabras clave: Educación física inclusiva; accesibilidad universal; adaptación curricular; exención parcial; desarrollo profesional docente.

ABSTRACT
The Organic Law 3/2020 (LOMLOE) defines *students with special educational needs* (SEN) as those requiring specific support derived from physical, intellectual, or sensory disabilities, severe conduct disorders, communication and language disorders, or autism spectrum disorder. In the context of the Autonomous Community of the Canary Islands (Spain), the *Significant Curricular Adaptation by Partial Exemption* (SCAPE) in *Physical Education* (PE) is presented as an effective extraordinary measure to eliminate barriers to learning. This paper describes a technical management model for curricular elements based on functional evaluation criteria. The proposal details a systematic analysis procedure using the *Information on Observable Learning Processes* (IOLP) and the configuration of the *Student Competency Map* (SCM). The purpose is to systematize teaching decisions regarding the adaptation or removal of specific learning goals. The results of this experience suggest that teacher training and the use of structured analytical models are indispensable pillars for ensuring equity and effective participation through an inclusive motor skills perspective.
Keywords: Inclusive Physical Education; universal accessibility; curriculum adaptation; partial exemption; teacher training.

INTRODUCCIÓN

En Pérez-Pueyo et al. (2022) se plantean los principales cambios curriculares de la vigente LOMLOE, reflexionando sobre sus principales aportes en la práctica de la Educación Física (en adelante, EF), y abordando tanto los enfoques competenciales como los distintos elementos del currículo, desarrollando de manera práctica diferentes tipos de situaciones de aprendizaje.

En la normativa de ámbito estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece en su artículo 73 la clasificación del alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante, ACNEE), haciendo referencia a la discapacidad física, intelectual o sensorial; trastornos graves de conducta; trastornos del espectro autista y trastorno de comunicación y lenguaje. Por su parte, en la normativa de atención a la diversidad de la Comunidad Autónoma de Canarias (en adelante, CAC), resulta de aplicación la Ley 6/2014, de 25 de julio (capítulo V) a la inclusión y compensación de desigualdades. Asimismo, cobra especial relevancia el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, el cual regula la atención a la diversidad en las enseñanzas no universitarias, y las restantes normas vigentes a la espera de su desarrollo normativo.

En el Decreto 25/2018 (disposición transitoria segunda), denominada vigencia de la normativa que regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo del citado Decreto, se establece que resultan de aplicación la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la CAC y la Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para dicha atención, así como aquellas otras normas que tengan relación con el contenido de este Decreto, en tanto no contradigan lo establecido en el mismo.

En este sentido, en el ámbito de la CAC, la Resolución de 9 de febrero de 2011 (p. 3905) ofrece una mayor concreción de la citada medida, dado que en la instrucción quinta se citan los siguientes aspectos, de forma textual:

"Quinta.- Las adaptaciones curriculares significativas de exención parcial para el alumnado con discapacidad auditiva, visual o motora.

1. Se considera que un alumno o alumna con discapacidad auditiva, visual o motora en la enseñanza básica, requiere una "ACSEP" en un área o materia, cuando precisa de la eliminación de algunos elementos del currículo de esa área o materia que no pueda alcanzar por su discapacidad. La necesidad de que se le elimine una parte de dicha área o materia debe justificarse y concretarse en el informe psicopedagógico.

2. Cuando el alumno o alumna con "ACSEP" tiene un referente curricular acorde al grupo en el que está escolarizado en la parte no eliminada del área o materia, al cumplimentar los documentos oficiales de evaluación, no será necesario poner asterisco.

4. En los dos casos anteriores, en la calificación deberá indicarse con una llamada, que el área o materia tiene una ACSEP motivada por su discapacidad.

5. El alumnado escolarizado en la Educación Secundaria Obligatoria que presente necesidades educativas especiales por discapacidad auditiva, visual o motora y que requiera alguna adaptación en las materias que se impartan por primera vez en esa etapa que no tengan área de referencia en Educación Primaria, se podrá aplicar una exención parcial de éstas, eliminando aquellos elementos del currículo que no sea posible alcanzar por su discapacidad y considerar este ajuste como una "ACSEP". En este caso el resto de la materia se evaluará conforme a los criterios establecidos para todo el alumnado."

Estos aspectos permiten afirmar que para realizar una eliminación de algunos elementos curriculares que el alumnado no pueda alcanzar por su discapacidad, tiene que existir una normativa que lo permita, y en el presente caso, la necesidad de que le elimine una parte de dicha área o materia debe justificarse y concretarse en el denominado informe psicopedagógico (en adelante, IP). Los currículos de la CAC para el área o materia de EF en la enseñanza básica y

el bachillerato, establece "el currículo" como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, criterios de evaluación, situaciones de aprendizaje y métodos pedagógicos. Todo ello ha de regular la práctica docente, de forma que se desarrollen de manera integral las capacidades del alumnado. Se define los criterios de evaluación como los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas (en adelante, CE) de cada área o materia en el proceso de aprendizaje. Constituyen los referentes para la evaluación tanto de los saberes propios de las áreas, como del grado de desarrollo y adquisición de las competencias específicas y clave.

En el ejercicio de las competencias propias de la CAC en materia de educación, ésta ha establecido todos los aspectos relacionados con el denominado modelo curricular de Canarias en la enseñanza básica y la etapa del Bachillerato.

En esta línea, y a modo de ejemplo para la etapa de la Educación Primaria, en el Decreto 211/2022 (art. 6), se establece que el currículo de las áreas se organiza, para los diferentes ciclos de la etapa, en bloques competenciales (en adelante, BC) que integran las competencias específicas establecidas para cada una de ellas, los criterios de evaluación asociados y la vinculación de estos elementos con los descriptores del Perfil de salida, contextualizado a la Educación Primaria. Estos bloques competenciales incluyen, además, una explicación que orienta sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes incluidos en cada uno de ellos, recogiendo, también, orientaciones de tipo metodológico y facilitando, de manera general, la vinculación con los saberes básicos. El currículo de las áreas de la etapa determina, asimismo, los saberes básicos establecidos para los diferentes ciclos. Estos aspectos se reiteran en el texto de cada uno de los currículos de las áreas y materias, al establecer lo siguiente con relación a los BC, que suponen el eje del currículo de cada área: integra la enunciación de las CE, su vinculación con los descriptores operativos del Perfil de salida, los criterios de evaluación y la explicación del bloque competencial.

Las CE, que tienen carácter finalista, constituyen un elemento de conexión entre las competencias clave y los saberes propios del área. En cuanto a los criterios de evaluación, estos constituyen los referentes que indican el nivel de desempeño a alcanzar por el alumnado. Se establece, además, la contribución de cada criterio a los descriptores del Perfil de salida, de manera que se facilita la evaluación conjunta de los aprendizajes propios del área y del grado de desarrollo y adquisición de las competencias en el alumnado. En lo relativo a las explicaciones de los BC, estas integran los aprendizajes recogidos en la totalidad del bloque, orientan sobre el proceso de desarrollo y adquisición tanto de las CE como de las competencias clave. Ofrecen indicaciones metodológicas, siempre con una perspectiva abierta, flexible e inclusiva para el diseño y la implementación de situaciones de aprendizaje competenciales. Es por ello que las explicaciones de los bloques competenciales se constituyen como los referentes más adecuados para la concreción curricular y la elaboración de la programación didáctica."

En la Orden de 31/2023 (art.2) por la que se regulan de evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, establece los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la CAC. Entre otros aspectos, se expone que los criterios de evaluación establecidos para cada uno de los BC en los que se organiza el currículo, serán los referentes para la evaluación conjunta de las áreas, las materias y los ámbitos, y del grado de desarrollo y adquisición de las competencias previsto para cada una de las etapas. Dichos criterios son la base para la comprobación del logro de los objetivos de cada etapa, que guiarán la práctica docente para el diseño y la implementación de situaciones de aprendizaje significativas y relevantes. De manera que, los criterios de evaluación se vinculan con el desarrollo y la adquisición de los aprendizajes propios de las competencias establecidas para cada etapa.

Según la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022) (en adelante, CEUCD) el modelo de currículo de la CAC derivado de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece un planteamiento pedagógico donde los elementos curriculares adquieren un carácter finalista y funcional. En este modelo, las CE actúan como el nexo entre el perfil de salida y el área o materia de EF, definiendo no sólo qué debe aprender el alumnado, sino el procedimiento y la finalidad de dicho aprendizaje.

Un pilar central en la atención a la diversidad es la reconfiguración de los criterios de evaluación, los cuales se erigen como el elemento nuclear para el diseño de situaciones de aprendizaje. En este marco, los criterios no se limitan a la medición de conocimientos estáticos, sino que describen procesos observables y funcionales vinculados a los saberes básicos. Para el ACNEE esta estructura resulta fundamental, ya que permite que los BC orienten la práctica docente hacia la creación de contextos y productos de aprendizaje accesibles. Por su parte, los saberes básicos se conciben como medios instrumentales y no como el fin último de la acción educativa. Al respecto, las CE, dado su carácter finalista, se estructuran bajo una sintaxis competencial que integra la acción (*qué*), el procedimiento (*cómo*) y la finalidad del aprendizaje (*para qué*) (CEUCD, 2022).

Asimismo, la descripción de los bloques competenciales (BC) permite constatar los aprendizajes del alumnado y orientar la práctica docente, al actuar como un nexo entre las competencias específicas, los saberes básicos y los descriptores operativos del perfil de salida. Finalmente, los saberes básicos se definen como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes indispensables para el desarrollo competencial, debiendo ser entendidos siempre como medios instrumentales para alcanzar aprendizajes de orden superior (CEUCD, 2022, diapositivas 14, 19 a 23).

Por tanto, para poder atender a las demandas de la elaboración y aplicación de la denominada ACSEP en EF, es preciso manejar con competencia los elementos curriculares presentes en los vigentes currículos para la CAC del área o materia de EF, entre ellos los aprendizajes presentes en los criterios de evaluación y los BC.

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

En Delgado et al. (2025) la EF se ha identificado dentro del currículo del sistema educativo español como una materia con un alto potencial para el propósito de la inclusión (Solís-García & Borja-González, 2021), donde todo el alumnado participa junto con el resto del grupo gracias al contexto lúdico y práctico en el que se desarrolla la asignatura (Valle et al., 2022). En varias investigaciones (Campos-Campos et al., 2023; Menescardi & Ballester, 2023) se muestra que las intervenciones sobre juegos inclusivos y deportes adaptados conllevan un cambio de cara a tener actitudes y comportamientos más inclusivos. Cuando los entornos deportivos cuentan con los recursos adecuados para tal propósito (personal cualificado, material adaptado, instalaciones accesibles…), se promueve la autonomía, la tolerancia, la solidaridad y se permite que grupos en riesgo de exclusión tengan la posibilidad de interactuar con otros grupos sociales (Mundet et al., 2024). Si a todo ello se le suman los beneficios que aporta en el alumnado con discapacidad a nivel psicológico (sentimiento de respeto y valor), social (mejora de las destrezas sociales), de salud (consolidación de hábitos saludables), como es la práctica de ejercicio físico y educativo (mejora de la atención y del rendimiento académico) (Rojo-Ramos et al., 2023), el interés en esta área es cada vez mayor (Fierro & Contreras, 2024). En este mismo estudio, que analiza las investigaciones sobre la inclusión en EF desde 2020, se constató un aumento progresivo de la producción a partir de 2020, siendo España, Estados Unidos y Chile los principales países investigadores. La mayoría de artículos se publican en inglés, siendo las revistas con más publicaciones: *Retos, Sport Education and Society* y finalmente, *Physical Education and Sport Pedagogy* (Delgado et. al, 2025).

La AUAEF se explica desde la premisa de cómo ofrecer las experiencias, actividades y recursos apropiados a todos los escolares, más allá de su nivel de competencia motriz, enfatizando el lado creativo de los profesores para favorecer que todos estén incluidos en las sesiones de EF. Esto afecta tanto a los formatos de las clases, las estrategias de enseñanza, la estructura de los objetivos, los entornos (espacios, las características de los objetos como los pomos de las puertas, los balones y sus formas, tamaños y texturas, a los colores de los objetos y materiales, a la disposición espacial de los escenarios de aprendizaje, a las reglas de los juegos y deportes, etc.), así como al propio currículo (Ruíz Pérez, 2021).

En relación con esta propuesta se observa que, entre las variables aludidas, se incluye el currículo, de forma que se relaciona con la medida extraordinaria denominada ACSEP en EF, dado que ésta se centra en la eliminación de elementos curriculares que el alumnado no pueda alcanzar por su discapacidad.

También es preciso añadir que asociado a la inclusión en EF existen otras propuestas del contexto regional (CAC) y nacional, como la referida al estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2013), la línea de Inclusión del Grupo de Investigación e Innovación Docente en Actividad Física y Deporte de la ULL (GIIDAFD) Cabrera (2019). Algunas de ellas reflejadas en Valle-Ramírez et al. (2022) o en Delgado et al. (2025). Así como del contexto internacional, el modelo STEP (Black y Stevenson, 2012), el modelo SEMA (Pérez-Tejero et al., 2012) o la propuesta de la Comisión de Deportes de Australia (siglas en inglés, ASC) que utilizó en uno de sus programas un modelo llamado "TREE" para la adaptación de tareas (Kiuppis, 2018).

Todo ello apoya la evidencia de que, para atender a la inclusión en el área o materia de EF en el sistema educativo español, estas propuestas se muestran pertinentes al centrarse en el área de la motricidad humana.

TOMA DE DECISIONES SOBRE LA ADECUACIÓN, AMPLIACIÓN, MODIFICACIÓN O ELIMINACIÓN DE ELEMENTOS CURRICULARES DE LA EF

Aplicando un razonamiento deductivo, la presente propuesta ofrece una respuesta al proceso de toma de decisiones relacionadas con la eliminación de los citados aprendizajes en la ACSEP en EF, centrándose en el análisis de los aprendizajes presentes en los criterios de evaluación y en los BC. Se parte de la premisa de que, para individualizar y personalizar el citado proceso para el alumnado al que se dirige esta medida extraordinaria, y eliminar todas las barreras que les impida el acceso al currículo, es preciso conocer en profundidad las características de cualquier currículo y tener competencia sobre los vigentes currículos para la CAC del área o materia de EF, en este caso el de la etapa de Educación Primaria (Decreto 211/2022).

A modo de ejemplo y como punto de partida, la tabla 1 muestra, por una parte, el BC de la CE 2, y, de otra parte, la misma información, pero aplicando el procedimiento de identificación de la información de los procesos observables de los aprendizajes (IPOA) presentes en los criterios de evaluación del currículo del área de EF para el tercer ciclo de la etapa de la Educación Primaria.

Para ello, se sugiere una identificación atendiendo a la citada sintaxis competencial y orientándonos en su incidencia o predominancia de los ámbitos del desarrollo integral del alumnado reflejadas en los procesos observables: motriz, cognitivo, social y emocional (Montes Mata et al., 2025, p. 52). A su vez relacionados con la influencia de la EF en la promoción de estilos de vida saludables en el contexto educativo, atendiendo al hecho evidenciado de que la participación regular en actividades físicas tiene múltiples beneficios que abarcan la salud física, mental y social de los individuos (Arreaga & Carvajal, 2024, p. 4413).

Tabla 1.

Información sobre determinados elementos curriculares de la CE 2 para el tercer ciclo de la etapa de la Educación Primaria.

Competencia específica 2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria	Descriptores operativos de las competencias clave Perfil de salida STEM1, CPSAA4, CPSAA5
Criterios de evaluación	
2.1. Aplicar principios básicos de toma de decisiones en situaciones lúdicas, juegos motores y deportes, a partir de la anticipación, ajustándolos a los objetivos motores y a la lógica interna de situaciones con diferentes tipos de comunicación motriz, en contextos reales o simulados, reflexionando sobre las soluciones obtenidas.	STEM1, CPSAA4, CPSAA5
2.2. Adquirir un progresivo control y dominio corporal, integrando los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de forma eficiente y creativa, implementando retos motores de carácter individual o grupal en los que se definan metas, se secuencien acciones y se generen producciones como respuesta a diferentes situaciones motrices lúdicas, valorando el grado de ajuste al proceso seguido y al resultado obtenido, para resolver problemas motores en distintos contextos próximos a su realidad.	STEM1, CPSAA4, CPSAA5
Explicación del bloque competencial A través de este bloque competencial el alumnado resolverá problemas motrices, aplicando sus capacidades físicas básicas (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad) y resultantes, las capacidades perceptivo-motrices (coordinación, equilibrio, lateralidad y estructuración espacio-temporal) y las habilidades motrices básicas (saltos, giros, desplazamientos, lanzamientos y recepciones), genéricas (bote, conducción, golpeo…) e iniciación a las específicas (entendidas como la combinación de las habilidades motrices básicas y su aplicación al deporte), tomando conciencia del dominio de su propio cuerpo, teniendo en cuenta situaciones en movimiento o estáticas con el uso de materiales y con la incertidumbre derivada del entorno y el resto de participantes. Para ello, el alumnado aplica respuestas significativas a situaciones motrices de carácter individual, de oposición, de cooperación y de cooperación-oposición, teniendo en cuenta el espacio, el tiempo, los materiales utilizados y la interacción con el resto de participantes, implicando los tres mecanismos: percepción, decisión y ejecución. Se constatará que controla y domina su propio cuerpo y aplica las habilidades motrices, perceptivo-motrices, capacidades coordinativas y las capacidades físicas básicas para dar respuesta a situaciones motrices variadas y cercanas a su contexto, mediante la planificación y la autorregulación de retos motores individuales o colaborativos, con unas metas a alcanzar, realizando un seguimiento y valorando su evolución y creando productos que den respuesta a un problema motor. Todo ello con la finalidad de que el alumnado seleccione y utilice acciones motrices y estrategias en función de la lógica interna de los juegos motores o deportes, adaptándose a la incertidumbre que se puede generar en las distintas situaciones motrices y el reconocimiento de sus propias conductas motrices y las de las demás personas. Se valorará su capacidad de reflexión y de sentido crítico con las propias limitaciones, organizando y planificando objetivos a corto plazo para la mejora a partir de la retroalimentación del auto y coevaluación, reconociendo el esfuerzo y la dedicación como aspectos fundamentales para el aprendizaje.	

Nota: Decreto 211/2022.

En este sentido, en la tabla 2 se muestra la aplicación del IPOA al currículo del área de EF para el tercer ciclo de la etapa de la Educación Primaria, mediante la identificación con los siguientes formatos de texto en los aprendizajes presentes en los criterios de evaluación y en los BC: texto subrayado (procesos observables: motriz, cognitivo, social, emocional a través

del verbo de acción); texto en cursiva (saber general enunciado de manera general); texto entre paréntesis (condición que ayuda a entender cómo se debe adquirir el aprendizaje).

Tabla 2.

Información de los BC del Decreto 211/2022 sobre determinados elementos curriculares de la CE 2 para el tercer ciclo de la etapa de la Educación Primaria, aplicando IPOA.

CE: COMPETENCIA ESPECÍFICA. CX.X.: CRITERIO DE EVALUACIÓN: DO: DESCRIPTORES OPERATIVOS DE LAS COMPETENCIAS CLAVE.	
CE	**DO**
2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria.	**STEM1, CPSAA4, CPSAA5**
CX.X	**DO**
2.1. Aplicar *principios básicos de toma de decisiones en situaciones lúdicas, juegos motores y deportes*, *a partir de la anticipación,* ajustándolos *a los objetivos motores y a la lógica interna de situaciones con diferentes tipos de comunicación motriz,* (en contextos reales o simulados), reflexionando *sobre las soluciones obtenidas.*	STEM1, CPSAA4, CPSAA5
2.2. Adquirir un progresivo *control y dominio corporal*, integrando *los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de forma eficiente y creativa*, implementando *retos motores de carácter individual o grupal en los que se definan metas, se secuencien acciones y se generen producciones* (como respuesta a diferentes situaciones motrices lúdicas), valorando *el grado de ajuste al proceso seguido y al resultado obtenido,* para resolver *problemas motores* (en distintos contextos próximos a su realidad).	STEM1, CPSAA4, CPSAA5
EXPLICACIÓN DEL BLOQUE COMPETENCIAL	
A través de este bloque competencial, el alumnado resolverá *problemas motrices,* aplicando *sus capacidades físicas básicas: fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad y resultantes, las capacidades perceptivo-motrices: coordinación, equilibrio, lateralidad y estructuración espacio-temporal y las habilidades motrices básicas: saltos, giros, desplazamientos, lanzamientos y recepciones, genéricas: bote, conducción, golpeo e iniciación a las específicas (entendidas como la combinación de las habilidades motrices básicas y su aplicación al deporte),* tomando conciencia *del dominio de su propio cuerpo* (teniendo en cuenta situaciones en movimiento o estáticas), con el (uso de materiales y con la incertidumbre derivada del entorno y el resto de participantes). Para ello, el alumnado aplica *respuestas significativas a situaciones motrices de carácter individual, de oposición, de cooperación y de cooperación-oposición,* (teniendo en cuenta el espacio, el tiempo, los materiales utilizados y la interacción con el resto de participantes), implicando *los tres mecanismos: percepción, decisión y ejecución.* Se constatará que controla y domina *su propio cuerpo* y aplica *las habilidades motrices, perceptivo-motrices, capacidades coordinativas y las capacidades físicas básicas para dar respuesta a situaciones motrices* (variadas y cercanas a su contexto), *mediante la* planificación y la autorregulación *de retos motores* (individuales o colaborativos), *con unas metas a alcanzar,* realizando *un seguimiento y valorando su evolución,* creando *productos que den respuesta a un problema motor.* Todo ello con la finalidad de que el alumnado seleccione y utilice *acciones motrices y estrategias* (en función de la lógica interna de los juegos motores o deportes), adaptándose *a la incertidumbre que se puede generar (*en las distintas situaciones motrices) *y el* reconocimiento *de sus propias conductas motrices y las de las demás personas.* Se valorará su capacidad de reflexión y de sentido crítico *con las propias limitaciones*, organizando y planificando *objetivos a corto plazo para la mejora a partir de la* retroalimentación *de la auto y coevaluación,* reconociendo *el esfuerzo y la dedicación como aspectos fundamentales para el aprendizaje*.	

La aplicación del procedimiento IPOA, pretende ofrecen a los docentes una mejor visión a la hora de la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, es decir, sobre el cómo éstos deben adquirir los aprendizajes, incluyendo a la diversidad del grupo clase, de cara al propósito de tomar decisiones por parte de los docentes. En este elemento curricular para el alumnado al que se dirige la ya citada medida extraordinaria, denominada ACSEP en EF, y eliminar todas las barreras que les impida el acceso al currículo, es preciso conocer las características de cualquier currículo, y para poder atender a las demandas de la elaboración y aplicación de la denominada ACSEP en EF.

Se hace necesario atender a los restantes elementos curriculares, pero de forma concreta se debe partir del análisis de las demandas de los procesos observables, a través de los verbos de acción presentes en sus redacciones. Es preciso sugerir la posibilidad de añadir además de la eliminación, la adecuación, modificación y/o ampliación de determinados elementos prescriptivos del currículo.

LA IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO O MAPA COMPETENCIAL DEL ALUMNADO

En la distinta normativa que resulta de aplicación a la medida extraordinaria denominada ACSEP en EF se establece que las adaptaciones curriculares han de ser propuestas en los correspondientes informes psicopedagógicos elaborados por los equipos de orientación de los centros educativos. Para su elaboración se partirá de las recomendaciones recogidas en el correspondiente informe, fruto de las conclusiones alcanzadas tras el proceso de valoración (Decreto 25/2018).

Igualmente, se establecen los requisitos y procedimientos necesarios para la realización, el desarrollo y la evaluación de las adaptaciones curriculares del alumnado con NEE que se apartan de manera significativa del currículo o que requiera adaptación en el acceso, para las adaptaciones curriculares del alumnado con NEAE y las destinadas al alumnado con NEAE que presenta altas capacidades intelectuales (Orden de 13/2010).

Por tanto, el primer paso para elaborar el documento denominado *Adaptación Curricular*, es consultar toda la información recogida en el IP de este alumnado y documentos complementarios. A partir del análisis de esa información, el docente podrá tener mejor criterio sobre las necesidades educativas que precisará cada discente.

Existe información complementaria que es preciso conocer en el área de la EF, de entre las mismas, se hace referencia al perfil individual y personal que incluirá datos de la biografía escolar en el área de EF, centrándose en los aspectos asociados al desarrollo integral de cada discente a nivel motriz, cognitivo, social y emocional (Montes Mata et al., 2025). Este proceso se le cataloga como "mapa competencial del alumnado" (en adelante, MCA) que nos ayudará a la toma de decisiones sobre que puede hacer y que debería hacer con relación a los criterios de evaluación y los BC.

Figura 1.
Identificación del momento actual del grado de desarrollo integral de cada discente (MCA).

En la figura 2 se representa la aplicación práctica del IPOA y el MCA para la toma de decisiones sobre el tratamiento de los aprendizajes presentes en los criterios de evaluación y BC, y las posibles *Adecuaciones, Modificaciones* o *Eliminaciones* (en adelante, AME) de los citados elementos curriculares.

Figura 2.
Aplicación del IPOA y el MCA sobre las posibles adecuaciones, modificaciones o eliminaciones de los citados elementos curriculares (AME).

Por ello, los vigentes currículos del área de EF en la CAC de la enseñanza básica, presentan barreras para el aprendizaje en determinado alumnado con neurodiversidad o diversidad, entre las que se encuentra el alumnado con discapacidad motora, auditiva o visual (Decreto 25/2018).

En este sentido, se propone que ACSEP en EF, se destine también a más alumnado que se incluye en la clasificación de ACNEE (trastorno grave de la conducta o trastorno del espectro del autismo).

REFLEXIONES FINALES

En coherencia con los objetivos planteados al inicio de este trabajo, se concluye que la gestión técnica del currículo a través de los modelos IPOA y MCA constituye una estrategia fundamental para la equidad educativa. La implementación de la ACSEP deja de ser un mero trámite administrativo para convertirse en una herramienta pedagógica que garantiza el derecho a la educación del ACNEE.

En primer lugar, se ha logrado sistematizar la toma de decisiones docentes a través de la identificación y la codificación de los procesos observables de aprendizaje. Esto permite que la adecuación de los criterios de evaluación sea objetiva y ajustada a las posibilidades reales del alumnado. De este modo, se cumple el objetivo de transformar el currículo en un objeto dinámico y accesible.

En segundo lugar, la propuesta consolida la AUAEF, al centrar la intervención en el diseño de entornos, materiales y metodologías inclusivas, se minimizan las barreras que tradicionalmente han excluido a este alumnado de las clases de educación física. Los resultados de esta experiencia subrayan que, cuando el profesorado dispone de instrumentos de análisis claros, la motricidad inclusiva deja de ser un reto teórico para ser una realidad práctica.

Finalmente, se destaca que la formación continua del profesorado en estos modelos de gestión es el pilar que sostiene la propuesta. Se ratifica que una EF inclusiva no depende únicamente de la voluntad del docente, sino de una estructura técnica sólida que permita evaluar con rigor y calificar con justicia, asegurando que el alumnado con necesidades especiales participe plenamente en la cultura motriz de su entorno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J., & González-Martí, I. (2020). Explorando las posibilidades de aplicación del modelo de educación deportiva para alumnado con discapacidad intelectual. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 35–46. https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.880

Abellán, J., & Malinowski, P. (2025). Propuesta "eSTAnDo contigo". Aprendizaje Cooperativo para lograr una Educación Física con significado para el alumnado con discapacidad. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *439*(3), 17–30. https://doi.org/10.55166/reefd.v439i3.4481

Arreaga, L. S. V., & Carvajal, M. B. M. (2024). Incidencia de la educación física para fomentar estilos de vida saludables en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(4), 195-210. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2576

Arufe Giráldez, V., Pena García, A., & Navarro Patón, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, *7*(3), 448-480. https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.3.8661

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (3rd ed.).* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Cabrera, J. M. F. (2019). Discapacidad motriz e inclusión en educación física. *Aula de innovación educativa*, *288,* 22-26.

Campos-Campos, K., Del Pino, I., Peña, E., Valderrama, C., Wall, C., & Cáceres, F. (2023). Effect of a Paralympic sports-based intervention on attitudes toward inclusion of students with disabilities in physical education classes. *Retos*, 50, 644-650. https://doi.org/10.47197/retos.v50.99245

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2022). *Apertura jornadas de difusión de los nuevos currículos en Canarias*. Gobierno de Canarias. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/cdc/files/2022/10/apertura_jornadas_difusion_curriculos_2022-5.pdf

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 46, de 6 de marzo de 2018. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/

Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 231, de 23 de noviembre de 2022. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/archivo/2022/231/

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 58, de 23 de marzo de 2023. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/

Delgado, P., Ramón-Llin, J., Martínez-Morales, J. R., & Marín-Suelves, D. (2025). Lo que dice la evidencia científica sobre la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en educación física: análisis bibliométrico de un lustro en Scopus. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 29*(3), 1-27. https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32478

Fierro, B., & Contreras, A. (2024). Perspectivas históricas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en EF escolar. *Retos, 55*, 317-326. https://doi.org/10.47197/retos.v55.103640

Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: Disability and participation. *Sport in Society*, *21*(1), 4-21. https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial de Canarias*, 152, de 7 de agosto de 2014. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/152/

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López Sánchez, M. M., Arrieta-Rivero, S., & Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar: Una apuesta desde elcurrículo. *Retos*, *47*, 25-34. https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674

Lourenço, C., Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Unravelling the Impact of Universal Design for Learning on the Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: A Systematic Review. *Physical Education Theory and Methodology, 25*(3), 691-704. https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.27

Menescardi, C., & Ballester, R. (2023). Análisis del efecto de una intervención para sensibilizar al alumnado sobre su percepción y reconocimiento de la diversidad functional. *Retos*, *50*, 689-693. https://doi.org/10.47197/retos.v50.97237

Montoya Naguas, T. M., Fierro Ríos, M. C., Ayala Arias, M. C., Lema Cordonez, P. C., & Pillapaxi Taipe, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Un Modelo para la Inclusión Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(4), 10904-10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231

Montes Mata, K. J., Aguirre Chávez, J. F., Robles Hernández, G. S. I., & Franco Gallegos, L. I. (2025). Educación física y desarrollo integral: un análisis sistematizado de evidencias educativas. *Ciencia y Reflexión*, *4*(1), 51-74. https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.83

Mundet, A., Simó, M., Crespo, R., Batalla, A., & Lleixà, T. (2024). Actividad física y resiliencia. Una práctica en Europa para la inclusión social. *Retos*, *53*, 17-27. https://doi.org/10.47197/retos.v53.100245

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 250, de 22 de diciembre de 2010. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/250/

Orden de 31 de mayo de 2023, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 111, de 9 de junio de 2023. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/111/

Pérez-Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: Una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica Pedagógica*, *2*(18).

Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Berrocal, O. C., Bernardino, C. H., & Álvarez, I. H. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *463,* 3, 41-58. https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1073

Pérez-Tejero, J. (2012). *Deporte Inclusivo: Guía de actividades para la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física*. Madrid: CEDI.

Resolución de 15 de mayo de 2023, por la que se establecen las rúbricas de los criterios de evaluación de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria para orientar y facilitar la evaluación y la calificación objetiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias en el marco de la LOMLOE. *Boletín Oficial de Canarias*, 107, de 2 de junio de 2023. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2025/107/

Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Bo-*

letín Oficial de Canarias, 40, de 24 de febrero de 2011. https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/040/

Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *(9*), 83-114.

Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Children, 9*(1), 108. https://doi.org/10.3390/children9010108

Romero-Chouza, Ó., Lago-Ballesteros, J., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M. (2020). Propósitos de la Educación Física en Educación Secundaria: Revisión bibliográfica. *Retos, 40*, 305-316. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80843

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.

Ruiz-Pérez, L. M. (2021). *Educación física y baja competencia motriz*. Editorial Morata S.L.

Sanchis-Soler, G., García-Jaén, M., Sebastia-Amat, S., Diana-Sotos, C., & Tortosa-Martínez, J. (2022). Acciones para una universidad saludable: Impacto sobre la salud mental y física de los jóvenes. *Retos, 44,* 1045-1052. https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91940

Solís-García P., & Borja-González, V. (2021). Actitudes del profesorado de EF hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos, 39*, 7-12. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841

Valle-Ramírez, A., Sáez Gallego, N. M., & Abellán Hernández, J. (2022). Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física. *Retos, 44,* 116-127. https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.83500