

La formación docente ante el trastorno del espectro autista

Teacher training in the face of the autism spectrum

Jonatan Sánchez-Blanchart¹, Adrián Sánchez-Oliva¹, Juan Carlos Pastor-Vicedo² y Jesús Martínez-Martínez^{3*}

¹ Miembro grupo de trabajo en Educación Física de la Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. Toledo (España). <https://orcid.org/0000-0002-0754-9317>;

² Profesor Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. Albacete (España). <https://orcid.org/0000-0001-5771-6542>

³ Profesor Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. Toledo (España). <https://orcid.org/0000-0001-8389-4238>

Resumen: La formación docente en trastornos del aprendizaje es vital para alcanzar una verdadera educación competencial e inclusiva y la actividad física adquiere especial significado. El objetivo del presente estudio fue valorar la formación que tienen los docentes en activo sobre el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y qué factores pueden influir en la mejora de la práctica docente. La muestra está formada por un total de 68 docentes de diferentes centros educativos públicos de la provincia de Toledo (CLM). Se utilizó un cuestionario *ad hoc* basado en la literatura científica y revisado por expertos. Los resultados muestran como existe una escasa formación respecto al tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales y alumnos TEA. Potenciar el apoyo dentro del aula al docente y disponer de mayor número y disponibilidad de programas de intervención adecuados a cada tipo de necesidad educativa, servirá para paliar las posibles carencias al respecto.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, deporte adaptado, inclusión, Educación Física, Formación.

Abstract: Teacher training in learning disorders is vital to achieve a true competence and inclusive education and physical activity acquires special significance. The objective of this study was to assess the training that teachers have active on students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and what factors can influence the improvement of teaching practice. The sample consists of a total of 68 teachers from different public schools in the province of Toledo (CLM). An *ad hoc* questionnaire based on scientific literature and reviewed by experts was used. The results show how there is little training regarding the treatment of students with special educational needs and ASD students. Enhance the support within the classroom to the teacher and have more number and availability of intervention programs appropriate to each type of educational need, will serve to alleviate the possible shortcomings in this regard.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Adapted sport, Physical Education, Inclusion, Formation.

Introducción

La educación ha estado y sigue estando sujeta a continuas propuestas metodológicas con el fin de buscar la adecuada estrategia que pueda mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y dotar de significado a dicho proceso. Cada una de las diferentes perspectivas se ven sometidas a las exigencias sociales de cada época o a los diferentes postulados epistemológicos prevalentes. En la Educación Física, no hemos sido ajenos a esta realidad y nos encontramos con diferentes estrategias metodológicas que permiten al profesor tratar de alcanzar el deseado éxito en la clase, y conseguir que sus alumnos alcancen los objetivos propios de esta asignatura. Si bien es cierto que, en determinados aspectos como la atención individualizada hacia las necesidades educativas especiales, parece haber ciertas carencias.

La literatura científica nos ha mostrado como ha habido numerosos estudios para mejorar la enseñanza a través del desarrollo competencial (Contreras y García, 2011), sin embargo, no engloban a todo el alumnado, pues la mayoría de las investigaciones hasta la fecha se han centrado en estudiantes

sin ninguna necesidad educativa (Obrusnikova y Miccinello, 2012), evitando así el concepto de diversidad que se adquiriría con un modelo más integrador que también se centraría en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). La cuestión radica en si realmente se ha centrado la educación en formar en algún momento a los profesores para saber actuar con este tipo de alumnado, lo que requiere realizar propuestas que promuevan la inclusión del alumnado ACNEE (alumnos con necesidades educativas especiales) como parte de dichas necesidades en las aulas. Aún existe una incompreensión por parte de los profesores hacia esta problemática, y esta se traduce con metodologías pobres y anticuadas que no benefician al alumnado, tal y como señala López (2014). Por lo tanto, aunque hay muchas ventajas para establecer un modelo de inclusión, todavía es una prueba para muchos educadores, lo que además hay que añadirle la escasa o nula formación en los programas académicos de los futuros docentes (Fabela y Robles, 2013; Taliaferro y Pilkington, 2014)

La educación inclusiva tiene como finalidad prestar una mayor atención pedagógica que beneficie a todo el alumnado, contribuyendo a una unión de todos los miembros de la comunidad educativa. Uno de los pilares centrales de la reforma educativa establecida en la Ley Orgánica 8/2013,

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Jesús Martínez-Martínez. Avda. Carlos III.s/n. Campus Tecnológico Antigua Fábrica de Armas, 45006. Toledo (España). E-mail: jesus.mmartinez@uclm.es

de 9 de diciembre, se basa en una nueva configuración de la enseñanza y del currículo de las enseñanzas obligatorias, donde se intentan garantizar los conocimientos y las competencias necesarias para la formación del ciudadano español. Esta actuación se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias entendidas como un “saber hacer” que permite al alumno aplicar sus conocimientos en diferentes contextos académicos, sociales y profesionales.

El objetivo de la enseñanza debería justificarse en un currículo, una enseñanza y unos aprendizajes fundamentados en valores y principios incluyentes que deben ser asumidos y realizados por los profesores. Escudero y Martínez (2011) señalaban que se reclama un currículo con unos contenidos esenciales aptos para que todo el alumnado descubra diferentes maneras de construir su propio conocimiento, es decir, dotar de herramientas cognitivas. Esta demanda quiere progresar frente a la actual fragmentación curricular, de forma que no se establezcan las dificultades educativas con etiquetas, sino como retos superables.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), ha sido desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y qué define la discapacidad como un término general que comprende deficiencias, limitaciones y restricciones de la actividad y de la participación. Esta es entendida como la interacción entre aquellas personas que presentan algún tipo determinado de enfermedad y los factores personales y ambientales (OMS, 2018). La discapacidad es un concepto que proviene de la medicina y surge ante la necesidad de unir los diferentes trastornos en una misma terminología para evitar el uso de actitudes peyorativas, tales como *retardo*, *inválido* o *incapacitado*. Se calcula que más de mil millones de personas en el mundo padecen algún tipo de enfermedad, lo que supondría un 15% del total de la población.

En nuestros días, es una necesidad revisar las condiciones sociales para favorecer la creación de comunidades más accesibles con la intención de “resolver” la discapacidad y poder analizar los factores que la determinan y la condicionan en su construcción social. A consecuencia de ello, veremos que la mayoría de la literatura pone el énfasis en el tema de la inclusión y la diversidad en las prácticas de la educación y de la Educación Física en particular (Sosa, 2009). Sin embargo, hasta hace pocos años el deporte no había sido tan reconocido para personas con algún tipo de discapacidad en nuestro país como hasta la fecha (Pérez, Reina, y Sanz, 2012). A pesar de que se intente mostrar una inclusión en las aulas, se sigue incorporando la idea de que cuando recibimos una persona con discapacidad tendemos a etiquetarla o a estereotiparla.

Cuando hablamos de *Actividad Física Adaptada* nos referimos a “*todo movimiento, actividad física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitantes, como discapacidad, problemas de sa-*

lud o personas mayores” (Depauw y Doll Tepper, 1989, citado por Pérez et al., 2012). Para este último autor los ámbitos de actuación en los que se puede aplicar la AFA son terapéuticos, educativos, competitivos y recreativos, a que ofrecen muchas oportunidades de desarrollo y posibilidades de participación de las personas con discapacidad en actividades deportivas. Por este motivo, y volviendo con la terminología y perspectiva actual de la discapacidad por parte de la OMS (2018), se remarca con este nuevo enfoque la evaluación de las capacidades, más que las limitaciones que pueden presentar estas personas (Tierra y Castillo, 2009). El profesor debe incluir el concepto de diversidad, estableciendo un currículo programado conjunto que no excluya a ningún alumno.

El trastorno del espectro autista (TEA)

El presente estudio se centra en aquellos alumnos que presenten un tipo determinado de TGD (Trastorno Generalizado de Desarrollo) y concretamente el trastorno de espectro autista (TEA). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) ha cifrado en 1 caso por cada 160 niños que tiene TEA y que este comienza en la infancia y tienden a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta. Según el Centro para el Control y Prevención de las Enfermedades (CDC), aproximadamente 1 de cada 68 nacimientos son diagnosticados con TEA (Case y Yun, 2015). Este trastorno afecta más a los niños que a las niñas, en una proporción de 4:1. En España, el índice de nacimiento de niños con autismo es de uno por cada 150 nacimientos, y concretamente en Castilla La Mancha es el 7,46 % del total del alumnado matriculado con alguna necesidad educativa específica de apoyo educativo, situándose entre una de las necesidades educativas más diagnosticadas (JCCM, 2018), por lo que requiere especial atención.

El TEA es una enfermedad neurológica permanente y profunda que afecta significativamente a la comunicación verbal, no verbal y a las relaciones sociales. Se identifican algunos fenotipos clínicos como: Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil, Síndrome de Rett y Trastornos Generalizados de Desarrollo no identificados (Belichón, Boada, García, Fuentes, y Posadaz (2010), por lo tanto, el autismo lo podemos definir como un grupo de trastornos que tienen en común tres aspectos: *alteración de la sociabilidad, alteración de la comunicación verbal y no verbal e intereses restringidos*. El TEA se manifiesta en los tres primeros años de vida, en el que aparecen alrededor de los dos años síntomas como: ausencia de mirada normal a los ojos y falta de respuesta al ser llamado. Los alumnos con TEA padecen lo que se denomina “*Mindblindness*” o “*Ceguera de la mente*” (Mebarak, Martínez, y Serna, 2009). Sin embargo, algo que distingue al autismo es que las características de sus sujetos varían significativamente, es decir, cada niño tiene un grado de afectación y unas necesidades diferentes y, por este motivo, hay que actuar de una manera distinta con cada uno.

En base al estado de la cuestión, los objetivos que nos planteamos parten de valorar el conocimiento que tienen los docentes en activo sobre el alumnado con TEA, que factores pueden influir en la mejora de la práctica docente, así como presentar la actividad física y el juego como elemento motivador y clave en el aprendizaje e interacción con los demás

Método

Muestra

La muestra del presente estudio está formada por un total de 68 docentes en activo de diferentes centros educativos de la provincia de Toledo. Los profesores que han realizado la encuesta pertenecen a colegios públicos.

Material

El cuestionario *ad hoc* en base a la literatura científica y objetivo del estudio, se puede clasificar en dos partes: una en la que se preguntaba al profesor sobre su experiencia y si había tenido alumnos con necesidades educativas especiales, y en caso de afirmación qué características presentaban. La segunda parte estaba relacionada con la información que habían recibido sobre los trastornos a lo largo de su etapa formativa y sobre el Trastorno del Espectro Autista, es decir, se le preguntaba si han trabajado con este tipo de alumnado, sobre el tipo de orientación que han recibido y si conocen los síntomas de este trastorno.

De tal manera que el cuestionario está formado por una primera parte de cinco preguntas abiertas, donde se pregunta al docente sobre la formación recibida, su experiencia con ACNEE, y más concretamente con alumnos con TEA. A continuación, se pasa a profundizar un poco más sobre el tratamiento y conocimiento que presentan los docentes sobre estos alumnos. Para ello, se hizo una combinación de preguntas cerradas con respuesta dicotómica (6, 8, 10, 11, 12, 13, 14 y 17), respuesta cerrada múltiples (7 y 9) y respuesta abierta (15

y 16), todas ellas orientadas a conseguir la información que nos hace falta para responder a los objetivos de este estudio.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos, como Dialnet, ERIC (Education Resources Information Center) o Google Académico, para obtener información que hiciera referencia al beneficio del deporte en los alumnos y en aquellos que presentaran unas necesidades educativas especiales. Además, se buscaron referencias bibliográficas del autismo, acerca de sus características sociales y psicológicas, —aunque cada niño presente unos grados de afectación distintos—, y de sus diversas técnicas de intervención en la escuela. Se utilizó como palabras clave: *Autismo, deporte adaptado, inclusión, Educación física adaptada*. Posteriormente se pasó el cuestionario vía on line a través de la plataforma google, se analizaron las respuestas y se realizó el tratamiento estadístico al efecto.

Análisis estadístico

Se realizaron pruebas estadísticas descriptivas a partir de la media aritmética y la desviación típica, para su posterior análisis y comparación. Se utilizó el paquete estadístico SPSS v.24.

Resultados

La siguiente tabla muestra la distribución de los profesores en base a sus años de experiencia y si han tenido en sus aulas alumnado ACNE. El 54% de los profesores pertenecen al intervalo de 10 a 19 años de experiencia dentro de las aulas. Los datos aportados por los profesores afirman que un 97% de ellos (66 docentes) han tenido alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas, siendo el mayor número de respuestas las que se encuadran en el rango entre 10 y 29 años de experiencia docente.

Tabla 1. Experiencia docente y trabajo/presencia con ACNE en las aulas.

	N=68			
	0-9 años	10-19 años	20-29 años	30-39 años
Experiencia docente*	10	37	15	6
Trabajo/presencia ACNE en las aulas*	2	53	11	0

Nota: * número de sujetos.

En la figura 1, se puede observar los distintos tipos de trastornos que presentaban los alumnos de aquellos profesores. A partir de un rango de respuesta binario, en el cual se establecían como valores el 1 si habían tenido alumnos con este

tipo de trastorno o 0 si no lo habían presentado. De los 66 profesores que contestaron a esta pregunta, se observó que habían presentado 175 alumnos con un requerimiento especial educativo.

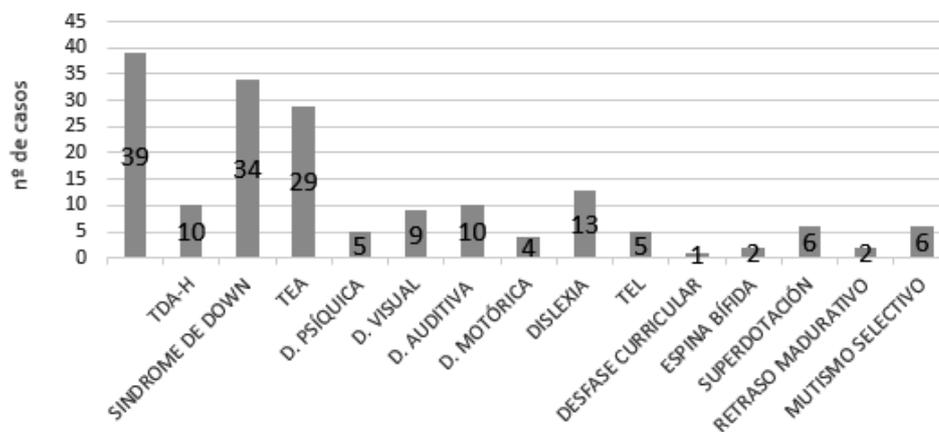


Figura 1. Tipo de necesidad educativa y su presencia en el aula.

La necesidad educativa con mayor presencia entre el profesorado en sus aulas fue el TDA-H, con 39 docentes que afirmaban tener alumnado con dicho trastorno, seguido del Síndrome Down con 34 y TEA, con 29 docentes.

En la tabla 2 se puede ver el número de encuestados con respecto a la formación recibida.

Tabla 2. Formación docente en alumnos con trastorno de espectro autista.

Número de docentes	
Tipo de formación	
Nula	3
Escasa	14
Suficiente	20
Destacada	3

En esta tabla se muestra como 20 de los docentes que tenían o habían tenido alumnos con TEA habían recibido una formación suficiente, ocupando la mitad del porcentaje total. Además, 35 de los 40 profesores habían tenido algún tipo de

orientación para el tratamiento educativo con el alumnado con necesidades educativas especiales. Más de un 63% de los docentes que no han tenido alumnos con TEA en sus aulas habían presentado una formación inicial escasa. La formación que habrían recibido el total de la muestra estaría entre lo escaso y suficiente (46%; 44%) y está vendría dada desde los Equipos de Orientación, de charlas de asociaciones o de manera autodidacta entre otros. De entre todos los encuestados casi el total de la muestra (95%) afirmaba que no tenía formación docente ni recursos educativos para abordar una clase de Educación Física con este tipo de alumnado, y de entre los que sí, solo recibían ayuda del ATE (Auxiliar Técnico Educativo) o mediante el apoyo de otro profesor en ocasiones muy puntuales.

La siguiente figura 2, nos muestra la relación de respuestas de los profesores a las preguntas de si conocían una asociación relacionada con el autismo. De la muestra total de 68 profesores, un 53% profesores conocían una asociación relacionada con el autismo. De entre estos últimos, sólo 11 de esos 36 profesores (30%), habían tomado contacto con alguna asociación relacionada.

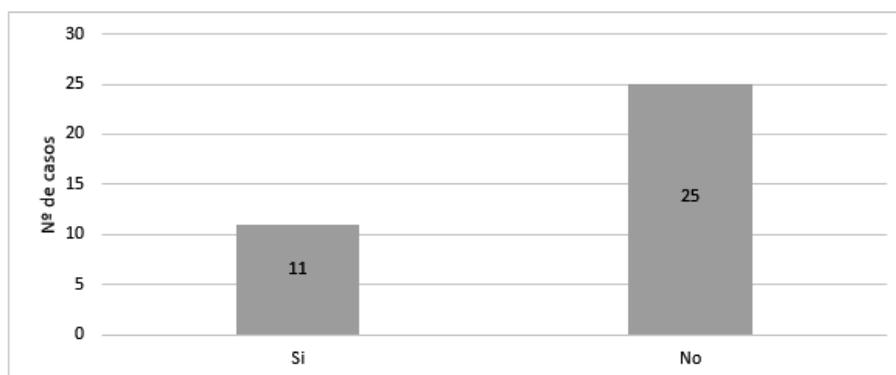


Figura 2. Conocimiento que los profesores tienen de asociaciones de autismo.

Del mismo modo (figura 3), se preguntó a los docentes si tenían personal de apoyo en las aulas que permitiese una mejor formación o una ayuda para poder tratar educativamente

mejor a ese alumno con necesidades educativas. Podemos ver como un 37 de los 68 profesores, no tenían un personal de apoyo en sus aulas-

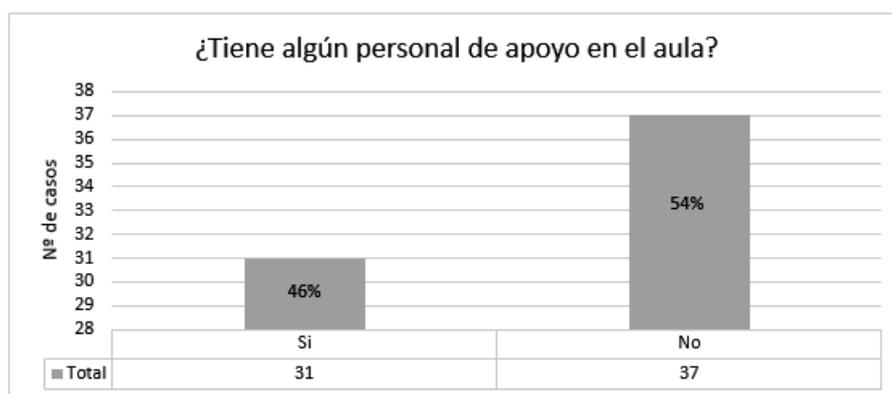


Figura 3. Presencia de personal de apoyo en el aula por parte de un personal.

La figura 4 muestra la relación que tienen dichos profesionales con alumnos TEA fuera de las aulas. Podemos observar como el 84% de los profesores no la tiene con respecto al otro 16%

Con el propósito de conocer la formación o el conocimiento que tenían los profesores sobre el autismo se les preguntó sobre cómo puede afectar el TEA a un niño y si podían nombrar aquellos aspectos más característicos de este trastorno. El 78% del total, tienen conocimientos sobre cómo puede afectar el TEA a un niño, además, indicaron como elementos más característicos de este trastorno, el déficit de relación social (37%) y la falta de comunicación con el entorno (18%), además de las rutinas (6%), las estereotipias (6%) y los problemas en el lenguaje (9%). Con respecto a si conocía algún plan o programa para el tratamiento específico en las aulas ya publicado o de aplicación directa, la totalidad de la muestra respondió de manera negativa.

Discusión

Los objetivos de nuestro trabajo son determinar y valorar los conocimientos que tienen los docentes y la formación que han recibido, ya que es una parte muy importante para que los alumnos con TEA adquieran las herramientas necesarias para desarrollar las competencias básicas. Los profesores que han realizado la encuesta han tenido en su mayoría alumnos con necesidades educativas especiales, de los cuales 34 han tenido alumnos con TEA. Sin embargo, la formación que habían recibido todos los docentes era escasa para poder impartir con solvencia una clase.

Pero desde una postura algo más precisa, podemos observar siguiendo a Gallego y Rodríguez (2007) como el tema de la formación docente genera preocupación y es prioritario

además de las reformas educativas, puesto que se requieren nuevos métodos para que estos procesos educativos se adecúen, año tras año, a las propuestas didácticas innovadoras.

Estas nuevas propuestas demandan cada vez más un profesorado más innovador y preparado para la enseñanza con alumnos con una motivación y unas necesidades diversas, es decir, se demanda un profesor comprometido cuyo conocimiento teórico debe ampliarse y renovarse para contribuir a un clima de cooperación en su aula.

López (2014), muestra cómo se solicita un perfil del profesor que pueda facilitar a toda su clase un andamiaje en su conocimiento a partir de las diversas herramientas didácticas que utilice para ajustarse a una óptima calidad en su enseñanza. Con respecto a lo anterior, y enlazando con los resultados, observamos que las experiencias de los docentes encuestados están distribuidas más de la mitad de ellos (54%) en un intervalo de experiencia de 10 y 19 años, además el siguiente valor que se aproxima es el del rango de 20 a 29 años. Esto nos hace suponer que el grado de experiencia sí beneficia a los docentes en relación con la adquisición de herramientas para contribuir a un andamiaje de conocimientos con alumnos con necesidades educativas. Sin embargo, aunque los años de experiencia en la docencia juegan un papel muy importante no implica que esto afecte al grado de formación, ya que se puede observar en Taliaferro y Pilkington (2014) que no se ha formado adecuadamente al docente para adquirir unas estrategias específicas, seguridad y modos de modificar los juegos, en este caso de Educación Física, con alumnado con autismo y esto genere en un impacto en sus actitudes frente a este hecho, en la seguridad en sí mismo y en su grado de competencia.

Entre aquellos profesores con alumnado con TEA, habían tenido la mitad del total una formación suficiente, pero que

al compararlo con la formación total de todos los docentes, se observó que la formación que habían recibido era escasa. Además, también se ha observado como algo más de la mitad de los docentes participantes, mostraron interés por recibir una orientación para el tratamiento educativo. Según Taliaferro y Pilkington (2014), quienes indicaron que muchos programas que se realizan en la formación del maestro no preparan suficientemente a los profesores con el conocimiento y habilidades necesarias para incluir a los niños con discapacidades en sus programas de Educación Física, de tal manera, que se hace necesario reconocer la importancia de ofrecer una buena formación, tanto inicial como permanente para garantizar un buen apoyo a los ACNEE en el aula. Lo que quedó plasmado en la 48ª Conferencia de la UNESCO en 2009, tal y como se observa en Escudero y Martínez (2010), es que hay que se abogar por una educación inclusiva y en lucha conjunta a partir de la creación de alianzas en el centro, familiares, comunitarias y sociales. Uno de los lazos fuertes en los que se puede apoyar el docente son las asociaciones o fundaciones sobre los distintos trastornos que nos podemos encontrar dentro del sistema educativo. Algunas de las asociaciones pertenecientes al autismo son FESPAU, APNA y la Fundación de Autismo Diario que a partir de ellas el docente, las familias y a todas aquellas personas que tengan un trastorno general del desarrollo, pueden encontrar un apoyo y ayudas tanto sociales como económicas. Por este motivo, el conocimiento de las asociaciones mejorará no sólo la formación del docente, sino que permitirá realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de mejor calidad en las que el alumno con TEA pueda alcanzar los beneficios que tiene la práctica de actividad física en el centro. Sin embargo, de los 68 profesores que realizaron la encuesta solamente 36, que equivale a un 53% de la muestra, sabían o tenían conocimiento de alguna asociación relacionada con personas con TEA. A pesar de este hecho, 11 de los 36 docentes habían tomado contacto con ellas.

Con relación a lo anterior, la formación de un docente no puede entenderse ajena al contexto sociocultural en el que se localiza (López, 2014) y que de esta forma marcará la dirección de su preparación. Esto nos llevó a preguntarnos si la preparación del docente variaría en función si tenían o no personas cercanas a ellos. No obstante, el 84% de los resultados mostraron que no tenían en su entorno personas con TEA. Sin embargo, sí que se observó, mediante una correlación entre esta pregunta y la cuestión de si habían recibido información sobre alumnos con TEA, que todos los docentes que tenían en su entorno personas con TEA salvo uno habían recibido información, ya sea en cursos, seminarios, conferencias etc. Este resultado nos lleva a pensar que la formación que recibe el docente fuera de la universidad, queda en cierta medida supeditada al contexto en el que se encuentre.

Dentro del contexto escolar, el hecho de que haya un personal de apoyo en el aula facilita la enseñanza para el docente,

puesto que este personal dotaría de ayuda para establecer estrategias y pautas de aprendizaje, además de conseguir juntos una gran formación educativa dentro de las aulas para este tipo de alumnado. Sin embargo, que sólo tengan apoyo educativo 17 de los 40 profesores puede preocupar, puesto que puede dificultar que no se consigan los objetivos debido al tamaño que presentan hoy en día las clases en el sistema educativo actual.

Por otro lado, y centrándonos en el área de Educación Física, como ya sabemos, las primeras prácticas motrices que tenga el niño son muy importantes para su aprendizaje, y como se mencionó anteriormente, hay que recordar el concepto de *periodo crítico*, es decir, aquel que al sobrepasar una edad o un nivel esa persona no logrará jamás el nivel de rendimiento óptimo como si hubiese comenzado a una edad más temprana (Fernández y Vázquez, 2011).

En ocasiones, se tiene la creencia que la motricidad no es afectada directamente por el autismo, sin embargo, sí lo es de manera indirecta por sus consecuencias lo que produce que muestren patologías neurológicas, dañando seriamente su perfil neuromotor. Por esta razón, el movimiento en las clases de Educación Física tiene objetivos como la adquisición del esquema corporal propio del alumno, una mejor organización espacio-temporal y de un mayor conocimiento del mundo exterior (Fernández y Vázquez, 2011). Además de tener una función catártica, ayudando, así, al alumno a soltar todas aquellas energías acumuladas.

Por consiguiente, esta falta de recursos por parte del alumnado, nos lleva a pensar de nuevo en el hándicap de la formación inicial que reciben los docentes y de aquella formación que reciben fuera de la universidad, idea que subyace en los planteamientos de Dabdub-Moreira, y Pineda-Cordero (2015), la formación permanente por parte de los educadores se hace imprescindible en cualquier realidad educativa.

Una de las preguntas más importantes era la de conocer qué número o porcentaje de estos profesores sabían cómo puede afectar el TEA a un niño y si podían nombrar aquellos aspectos más característicos de este trastorno. Los datos reflejaron que 53 de los 68 profesores, lo que representa estadísticamente un 78% del total, sabían cómo puede afectar el TEA a una persona. El hecho de conocer las características más notables de este trastorno permite al docente adelantarse a la situación y, así, poder ejercer una educación adaptada y óptima para ese alumno. Sin embargo, estos datos, aunque reflejan una gran diferencia entre respuestas, no han generado la respuesta total que se esperaba y que produce un estado de intranquilidad, puesto que no se ha recibido la formación necesaria para poder actuar en una clase con un alumno que tenga dicho trastorno. Este hecho coincide con los estudios realizados por Mendoza (2008) y que muestran la deficiente preparación docente.

Con respecto a si los profesores conocían algún programa

ya establecido pudimos comprobar que no era así, tal y como mostraban Holtz, Ziegert, y Baker (2004). En este sentido se podría destacar el *Plan de los seis pasos*, citados por estos mismos autores. Este recurso permite al profesor una mejor organización de la clase que facilitará la integración del alumnado con TEA y que promoverá el progreso tanto académico como social del este. Estos pasos son: *Capacítese, Involucrar a los padres, Preparar el salón de clases, Educar a los compañeros para la inclusión del alumnado con TEA, Colaborar con la creación de un programa educativo acorde a sus características y Manejar los cambios de conducta.*

Conclusiones

El objetivo de nuestro trabajo ha sido mostrar la realidad existente en la formación e intervención docente con respecto al alumnado con TEA cuyas características especiales requieren de un mayor compromiso por parte del profesorado o de las instituciones. A pesar del conocimiento del problema, no se puede concluir que dicho compromiso se esté llevando a cabo debidamente. Por este motivo, la formación del docente es un pilar clave para la adquisición de las competencias básicas para los alumnos.

La realización de actividad física tiene un papel muy importante para el desarrollo psicosocial de las personas con autismo o con otro tipo de trastornos. Además, se ha podido evidenciar que los niños con TEA han mostrado con la práctica de la actividad física una reducción de las conductas repetitivas y estereotipadas. La práctica deportiva genera, a su vez, beneficios físicos como una mejor eficiencia física y fisiológica, además de contribuir a un control del peso y re-

ducir el síndrome metabólico. Por otro lado, estos beneficios también contribuyen al ámbito psicológico con la mejora de la autoestima y la reducción del estrés y la ansiedad.

Sin embargo, para que los alumnos con autismo alcancen los beneficios de la práctica de la Educación Física, se debe formar al maestro con las estrategias adecuadas para la inclusión de este tipo de alumnos en la enseñanza primaria. Aunque hay muchas ventajas para crear un modelo de inclusión, es una prueba o un reto para muchos profesores, ya que la mayoría de ellos no han recibido una formación adecuada. Por consiguiente, se debe perseguir una mejor orientación para el tratamiento educativo, lo que repercute positivamente en la formación del profesor, y además contribuirá que el docente, con o sin experiencia dentro de las aulas, tenga la seguridad suficiente para realizar una programación didáctica para todo su alumnado, fomentando con ello la inclusión de aquellos que necesiten unas adaptaciones curriculares especiales.

Por este motivo y que permite resumir las conclusiones de este trabajo, se debe realizar un análisis de la formación que recibe el docente para que, de este modo, se pueda trabajar la Educación Física con este alumnado, ya que la formación integral de aquellas personas con algún tipo de trastornos ha estado, sin embargo, alejada o ajena de la Educación Física en numerosas ocasiones, debido al desconocimiento del docente. Por lo tanto, la labor del docente debe perseguir la integración plena de todo el alumnado en sus clases de Educación Física, rompiendo con ello las distintas preocupaciones con una actitud positiva ante esta situación, ya que éstas provienen de miedos o prejuicios y que, en muchos casos, pueden generar discriminación a los alumnos.

Referencias

1. Belichón, M., Boada, L., García, E., Fuentes, J., & Posadaz, M. (2010). Evolución de los estudios sobre autismo en España: publicaciones y redes de coautoría entre 1974 y 2007. *Psicothermia*, 22(2), 242-249.
2. Case, L., & Yun, J. (2015). Visual Practices for Children with Autism Spectrum Disorders in Physical Activity. *Palaestra*, 29(3), 21-24.
3. Contreras, OR., & García, LM. (2011). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Síntesis.
4. Dabdub-Moreira, M., & Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55.
5. Escudero, JM., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
6. Fabela, MA., & Robles, LA. (2013). Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular. Aprender a ser docente en un mundo en cambio. *Simposio internacional*, 3. Barcelona.
7. Fernández y Vázquez, JJ. (2011). La actividad físico-deportiva como base para la integración en el área de Educación Física: Autistas. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 8, 24-31.
8. Gallego, JL., & Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 102-117.
9. Holtz, K. D., Ziegert, A. K., & Baker, C. D. (2004). *Un viaje por la vida a través del autismo. Guía para los educadores*. Organización para la Investigación del Autismo, 1-39.
10. Hossein, A., Panahi, N., Ranjbar, E., Moshayedi, P., Shafiei, M., Kordi, R., & Ziaee, V. (2015). Children with Autism Spectrum Disorder and Patterns of Participation in Daily Physical and Play Activities. *Neurology Research International*, 531906, 1-7. doi: 10.1155/2015/531906
11. JCCM (2018). Estadística educativa: avance de datos alumnado. Disponible en: <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultural-deportes/estadistica-educativa/estadistica-2017-2018-avance-datos/1-alumnado>
12. López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 98-112.
13. Mebarak, M., Martínez, M., & Serna, A. (2009). Revisión bibliográfica analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil. *Psicología desde el Caribe*, 24, 120-146.
14. Mendoza, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 269-279.
15. Montero, DG., & González, J. (2010). *Aulautista*. Disponible en: <http://>

- www.aulautista.com/2010/10/24/educacion-fisica-en-personas-con-trastornos-del-espectro-autista/
16. Obrusnikova, I., & Miccinello, D. L. (2012). Parent perceptions of factors influencing after-school physical activity of children with autism spectrum disorders. *Adapted physical activity quarterly*, 29(1), 63-80.
 17. Organización Mundial de la Salud. (2018). Disponible en: centro de prensa de la OMS :<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
 18. Pérez, J., Reina, R., & Sanz, D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7, 213-215. doi: 10.12800/ccd.v7i21.86
 19. Sosa, LM. (2009). Educación Física y Discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 7-13.
 20. Taliaferro, A., & Pilkington, N. (2014). The Effects of a One-Day Workshop on Physical Educators' Self-Efficacy Toward Inclusion of Students with Autism. *Palaestra*, 28(3), 39-43.
 21. Tierra, J., & Castillo, J. (2009). Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales. *Wanceulen E.F. Digital*, 5, 52-63.
 22. Whitfield, GP., Prbasaj, P., & Wendel, AM. (2015). Active Transportation Surveillance. Centers for Disease Control and Prevention. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 4.