



Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Comportamiento de un sujeto con Trastorno del Espectro Autista
(TEA). Estudio para orientar pautas didácticas para su integración
en Educación Física

*Comportement d'un sujet atteint de Troubles du Spectre
Autistique (TSA). Étude pour guider les lignes directrices
didactiques pour son intégration dans l'Éducation Physique*

Autor:

Robert- Silviu Aldea

Tutor:

Eduardo Generelo Lanaspá

Dpto. Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte

Curso Académico 2019/2020

RESUMEN

En las aulas hay una gran diversidad de alumnos, cada uno con sus características particulares y con unas necesidades de atención diferentes. El alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) encuentra deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social.

Se pretende realizar una aproximación al estudio de un alumno con TEA dentro de las clases de Educación Física. La metodología utilizada es de corte cualitativo, mediante el uso de observaciones de las sesiones prácticas y entrevistas con la maestra de Pedagogía Terapéutica (en adelante PT) y con el profesor de Educación Física.

El objetivo principal es la normalización e inclusión dentro de las sesiones de Educación Física, por lo que con el presente trabajo se pretende proporcionar una serie de orientaciones didácticas para la intervención educativa con este alumnado.

PALABRAS CLAVES: TEA; Educación Física; inclusión; diversidad; intervención.

RÉSUMÉ

Dans les salles de classe, il y a une grande diversité d'élèves, chacun avec ses propres caractéristiques et besoins d'attention. Les élèves atteints de Troubles du Spectre Autistique (dès maintenant TSA) éprouvent des déficiences persistantes dans la communication et l'interaction sociale.

Ce travail est destiné à aborder l'étude d'un élève atteint de TSA dans les cours d'Éducation Physique. La méthodologie utilisée est de nature qualitative, grâce à l'utilisation des observations des séances pratiques et des entretiens avec la professeure de Pédagogie Thérapeutique (dès maintenant PT) et le professeur d'Éducation Physique.

L'objectif principal est la standardisation et l'inclusion dans les sessions d'Éducation Physique, donc ce travail prévoit de fournir une série de directives pédagogiques pour une intervention éducative avec ces étudiants.

MOTS CLÉS : TSA ; Éducation Physique ; inclusion ; diversité ; intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
a. Evolución histórica del concepto TEA.....	5
b. Actualidad: concepto, síntomas, causas.....	9
c. Criterios diagnósticos.....	12
d. Marco legislativo.....	15
e. Métodos de tratamiento del TEA.....	20
3. OBJETIVOS.....	24
4. METODOLOGÍA.....	24
a. Instrumentos de recogida de información	25
b. Procedimiento	27
5. RESULTADOS.....	28
a. Resultados obtenidos de las observaciones en las clases de EF.....	28
b. Resultados obtenidos de la entrevista con la maestra PT.....	29
c. Resultados obtenidos de la entrevista con el profesor de EF.....	30
6. DISCUSIÓN.....	32
7. VALORACIONES FINALES.....	40
8. LIMITACIONES DEL TRABAJO Y PROSPECTIVA DE FUTURO.....	42
BIBLIOGRAFÍA.....	43
ANEXOS.....	50
Anexo 1: Observaciones de las clases de Educación Física	
Anexo 2: Entrevista con la maestra de Pedagogía Terapéutica	
Anexo 3: Entrevista con el profesor de Educación Física	

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Desde hace un par de años tengo claro que me quiero dedicar al ámbito de la Educación por lo que decidí realizar mis prácticas en un centro educativo. A raíz de la primera visita al centro de prácticas y conocer que en el estudian chicos con TEA con los que voy a interactuar durante las prácticas me generó muchísimo interés y a la vez cierta inquietud porque yo desconocía las particularidades del trastorno así como el comportamiento de estos alumnos.

Al desconocer el trastorno te planteas varias preguntas a las que en ese momento no puedes dar respuesta, por lo que a partir de ese día empecé a buscar información acerca del tema, a investigar sobre el trastorno, y poco a poco iba conociendo más peculiaridades. Cuando empecé las prácticas iba corroborando mis lecturas, por lo que decidí indagar más y me decanté por hacer el Trabajo Fin de Grado sobre el tema.

En el presente trabajo se hace una breve referencia a la evolución del concepto autismo hoy en día conocido como TEA, las causas y los síntomas. Por otro lado se mencionan los criterios de diagnóstico, los niveles de severidad y los diversos tratamientos del trastorno. Por último se alude a la legislación del término de Educación Especial e Inclusiva.

Tras exponer el Marco Teórico, se ha focalizado el trabajo en tratar de observar el comportamiento de un alumno con TEA en las clases de Educación Física seguido de la realización de una entrevista con la maestra PT y con el profesor de Educación Física para recabar más información. La finalidad del trabajo es aportar una serie de orientaciones didácticas para la mejora de la intervención docente para una mayor inclusión tanto dentro como fuera del aula.

2. MARCO TEÓRICO

a. Evolución histórica del concepto TEA

Etimológicamente, la palabra autismo proviene del griego, cuya raíz auto (de autos) significa uno mismo y el sufijo -ismo (ismos) que forma sustantivos abstractos que denotan cierto tipo de tendencia. De esta manera, se entiende autismo como el hecho de estar encerrado en uno mismo, aislado socialmente.

En el año 1911, Eugen Bleuler (1857-1939) fue el primer autor que introdujo el término autismo en su monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Este autor relaciona la esquizofrenia de sus pacientes con el autismo. Diferenció entre síntomas cardinales, para las personas más graves y síntomas accesorios. Dentro de los cardinales clasificó el trastorno de asociación y afectivo y dentro de los accesorios, que podían estar o no presentes en el individuo, clasificó las alucinaciones, la hipersensibilidad o acciones impulsivas, entre otras (Bleuler, 1926).

Leo Kanner (1894-1981), considerado uno de los padres del autismo, fue quien diferenció el autismo de la esquizofrenia en el artículo *Autistic disturbances of affective contact* publicado en el año 1943. Kanner identificó en 11 niños una serie de conductas extrañas cuyos rasgos distintivos eran las alteraciones del lenguaje (o comunicación), alteraciones de las relaciones sociales y de los procesos cognitivos, denominando a este síndrome como *autismo infantil precoz*. A diferencia de Bleuler, que relacionaba la conducta con evitar relaciones sociales, es decir los autistas evitaban relacionarse con las demás personas, Kanner afirmaba la incapacidad de estos niños para establecer vínculos relacionales.

El origen según Kanner, se centraba únicamente en rasgos de la personalidad y el tipo de interacción que los padres tenían con sus hijos, excluyendo los factores genéticos, metabólicos y el funcionamiento del sistema nervioso. Esto dio lugar a una serie de estudios centrados en los siguientes años en el carácter emocional.

Al mismo tiempo, y sin saber de las investigaciones de Kanner, surgió la figura de Hans Asperger (1906-1980). En el año 1944, publicó observaciones, en su artículo *Die Autistischen Psychopathen* de 4 niños con rasgos muy similares a los que había publicado Kanner. Estos rasgos eran la falta de empatía, poca habilidad de hacer amigos, pobre comunicación no verbal, alto interés por temas concretos y torpeza motora. Denominó dicho síndrome como Síndrome de Asperger. Sus trabajos no se tuvieron en cuenta por estar escritos en alemán y el momento social y cultural de la época.

También destaca Bruno Bettelheim (1903-1990) que aún después de los estudios de Kanner y Asperger, en el año 1967 en el artículo *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self* agrupaba las enfermedades mentales con el autismo, la esquizofrenia, la anorexia mental entre otras bajo el término *Psicosis infantil*, llegando a afirmar que “*todo niño encerrado en sí mismo y rechazado por el entorno era psicótico*”. Estableció el origen de dicho síndrome al rechazo de las madres a sus hijos recién nacidos, teoría por la cual muchas madres fueron separadas de sus hijos, años más tarde fue rechazada debido a las diversas investigaciones que se llevaron a cabo que demostraron que aquello que proponía Bettelheim era falso. Rutter propuso en el año 1978 que el autismo solo se centraba en alteraciones en el desarrollo del lenguaje, hipótesis explicativa que se mostró insuficiente (Rivera, 2007).

Otro de los autores importantes en la evolución del autismo fue Lorna Wing (1928-2014) autora de la Triada de Wing: agrupaba los 3 rasgos principales que tenían en común las personas autistas: el trastorno de reciprocidad social, el trastorno de comunicación verbal y no verbal y la ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa.



Figura 1. Triada de Wing.

En el estudio que llevaron a cabo Wing y Gould (1979) con niños, con el fin de identificar a todos aquellos con autismo, cualquiera que sea su nivel intelectual. Se obtuvo como resultado que cada patrón de la triada (interacción social, comunicación e imaginación) asociado a un patrón de conductas rígidas y repetitivas puede verse en menor o mayor grado en los niños. A partir de este estudio, añadió a la tríada, los patrones repetitivos de actividad e intereses introduciendo también el concepto de espectro autista, ya que diferentes personas con TEA pueden tener una gran variedad de síntomas distintos.

Ángel Rivière (1949-2000) elaboró con mayor profundidad el concepto de Espectro Autista considerándolo como un continuo de diferentes dimensiones y no una categoría única. En esta línea elaboró el Inventario de Espectro Autista (IDEA) donde a

través de 12 dimensiones que se encuentran alteradas en las personas que presentan TEA, cada una de ellas con 4 niveles de severidad. El nivel 1 caracteriza a personas con un trastorno más severo, por otro lado el nivel 4 caracteriza a personas con trastornos menos severos.

SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Relación social • Capacidades de referencia conjunta • Capacidades intersubjetivas y mentalistas
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones comunicativas • Lenguaje expresivo • Lenguaje receptivo
ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias de anticipación • Flexibilidad mental y comportamental • Sentido de la actividad propia
SIMBOLIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginación y de las capacidades de ficción • Imitación • Suspensión

Figura 2. Inventario del Espectro Autista de Ángel Rivière.

En este caso el IDEA es uno de los inventarios para evaluar a los niños con TEA.. Nos proporciona la severidad de los rasgos autistas que presenta la persona, es decir el nivel exacto dentro de cada unas de las dimensiones descritas.

Dentro de la evolución del término autismo, como planeta Rivière (1997) se distinguen dos períodos en el estudio: una primera época (1943-1963) en la que se define el autismo como un trastorno emocional cuyo origen son los factores emocionales y afectivos producidos por la madre, siendo esta incapaz de proporcionar

afecto al niño en los primeros años de vida. El tratamiento era la terapia emocional con el fin de establecer lazos emocionales entre la madre y el niño. Con el paso del tiempo, se ha visto que es falso, ya que no se ha demostrado que los padres sean los responsables de dicho síndrome ni que las terapias emocionales sean las más adecuadas para el tratamiento del autismo.

La segunda época (1963-1983) se abandona la hipótesis de los padres culpables y se centra más la atención en la asociación del autismo con trastornos neurobiológicos. Por lo que se pasa a una hipótesis relacionada con la existencia de una alteración cognitiva (más que afectiva) que explica la dificultad de relación, lenguaje, comunicación y flexibilidad mental.

Con la aparición de la neurología, la neuropsicología y la neurofisiología y con aportaciones provenientes del terreno de la terapia de la conducta se produjeron grandes avances en el estudio del autismo dando lugar a la separación definitiva entre esquizofrenia, autismo y psicosis infantil (Rivera, 2007).

b. Actualidad: concepto, síntomas, causas

En los últimos años, el enfoque general del autismo se estudia desde una perspectiva evolutiva, como un trastorno del desarrollo. Las explicaciones del autismo tanto en el aspecto psicológico como en el neurobiológico se han sustituido por teorías rigurosas y fundamentadas en datos. Gracias a la publicación de estudios, han aparecido nuevos temas de interés como la necesidad de tratar el trastorno desde la perspectiva del ciclo vital completo y no sólo como una alteración de la infancia (Rivière, 1997).

Como hemos visto, el concepto de autismo ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Wing y Gould (1979) plantean una definición innovadora: “...como un

continuo más que como una categoría diagnóstica, como un conjunto de síntomas que se puede asociar a distintos trastornos y niveles intelectuales, que en un 75% se acompaña de retraso mental, que hay otros cuadros con retraso del desarrollo, no autistas, que presentan sintomatología autista” (p.27).

Para Hervás Zúñiga, Balmaña y Salgado (2017) es *“un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo” (p.92).*

Los principios fundamentales del TEA son deficiencias persistentes en la comunicación (tanto verbal como no verbal), y en la interacción social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, esto puede variar considerablemente entre unas personas y otras. Para entender mejor el comportamiento de las personas con TEA, expongo a continuación las principales características:

En cuanto a las alteraciones en el desarrollo comunicativo- lingüístico:

- Algunas personas no tienen contacto visual con sus interlocutores.
- Les cuesta fijar y mantener la atención, presentan una atención en túnel, un tipo de atención muy focalizada.
- Tienen un déficit de lenguaje oral, por lo que les resulta muy complicado iniciar una conversación.
- Su pensamiento es muy literal, libre de interpretaciones, no entienden las bromas, ni la ironía ni los dobles sentidos.

- Pueden mostrar un vocabulario muy avanzado en sus áreas de interés y en otras no, algunos sujetos pueden iniciar un monólogo sobre un tema que les interesa pero no pueden mantener un diálogo del mismo tema.
- Poca habilidad para la comunicación no verbal, ausencia de gestos para acompañar a la comunicación, en ocasiones pueden mostrar expresión o gestos faciales inapropiados.

En cuanto a las alteraciones socio- afectivas:

- Falta de empatía, dificultad para ponerse en el lugar de los demás.
- Tienen dificultades para expresar las emociones de forma ajustada al contexto o a la situación, así como reconocer sentimientos en las otras personas.
- Acercamientos sociales inusuales o inadecuados.

En cuanto las alteraciones conductuales:

- Pueden realizar conductas sin propósito, tienen un comportamiento ritualista.
- Patrones de movimiento rígido y repetitivo.
- Dificultades para anticipar las situaciones y pensar en futuro o generar hipótesis.
- Sensibles ante determinados sonidos, olores u objetos concretos.
- Les cuesta mucho imaginar, por lo que están muy limitados para el juego simbólico.

Según Rogel-Ortiz (2005) estas peculiaridades pueden estar asociadas con unos síntomas secundarios o comorbilidades como alteraciones sensorio-perceptivas (hiper o hiposensibilidad) a los estímulos, mal control de los impulsos, autoagresividad, miedo ante situaciones desconocidas o nuevas, alteraciones del sueño.

En la actualidad se desconocen exactamente las causas del autismo, aunque se tiene certeza de que el origen es múltiple. A lo largo de los años se han ido elaborando diferentes teorías, en un primer momento, Kanner anunció en el año 1943 que el autismo estaba relacionado con los rasgos de la personalidad y la conducta. Por otro lado, Bettelheim afirma que la causa principal es la interacción de la madre con el niño en los primeros años del nacimiento. Estas causas fueron descartadas con el paso del tiempo. Gracias a diferentes estudios, hay un gran consenso, que relaciona el TEA con causas genéticas. Rivière (1997) plantea que el origen es muy extenso y se debe a los diferentes agentes en interacción con las vías nerviosas del cerebro. Esto implica a los lóbulos frontal, prefrontal y temporal de la corteza cerebral entre otras estructuras.

La Confederación Autismo España considera que son varias las causas del trastorno aunque predominan dos por encima de las otras, el genotipo y los factores ambientales (Confederación Autismo España, s.f). En la misma línea se posiciona el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (en adelante DSM), en su 5ª versión plantea como posibles causas, los factores ambientales como puede ser la edad avanzada de los padres, el peso bajo al nacer y los factores genéticos y fisiológicos como causas principales (APA, 2014).

c. Criterios diagnósticos

Con el fin de agrupar los trastornos mentales y unificar los criterios diagnósticos entre los profesionales se elaboraron los manuales diagnósticos, la Organización Mundial de la Salud (OMS) elaboró la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) y la Asociación Americana de Psiquiatría desarrolló el DSM. Ambos documentos aportan unos criterios diagnósticos del TEA. El DSM-V (2013) y el CIE-11 (2019) son las dos últimas ediciones.

Artigas-Pallarès y Paula (2012) hacen referencia a la evolución del DSM y los cambios en la terminología a lo largo de los años:

La primera versión, el DSM-I apareció en el año 1952. Aun con el estudio de Kanner el cual estableció la diferencia entre esquizofrenia y autismo, denominando a este último como autismo infantil precoz, los niños con las características descritas en el autismo eran diagnosticados como *Reacción Esquizofrénica de Tipo Infantil*. En la segunda versión, DSM-II (1968) se denominó *Esquizofrenia de Tipo Infantil*. No fue hasta el DSM-III, en el año 1980 cuando recibió el nombre de *Autismo Infantil*, además de incorporar 6 criterios diagnósticos. En el año 1987, con la aparición del DSM III-R se sustituyó autismo infantil por *Trastorno Autista*, aumentando el número a 16 criterios diagnósticos. En los años 1994 y 2000 aparecieron respectivamente el DSM IV y el DSM IV-TR sin grandes diferencias radicales entre ellos. Se diferenciaban 5 categorías de autismo: el Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y Síndrome de Asperger.

En el año 2013, apareció el DSM- V en el que pasa a denominarse TEA. Con esta agrupación se deja de establecer límites entre los subgrupos, ya que antes no había unas características para diferenciar unos de otros. A continuación se presentan las principales diferencias entre la cuarta y quinta versión del DSM:

DSM- IV (1994)	DSM-V (2013)
Diferencia 5 categorías, englobadas en Trastornos Generalizados del Desarrollo: Trastorno Autista, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y Síndrome de Asperger.	Agrupa dichos trastornos en un único grupo denominado Trastorno del Espectro Autista. El Síndrome de Rett no aparece.
Triada clásica de síntomas (deficiencias en la interacción social, la comunicación, y patrones de comportamientos y actividades repetitivas).	Dos categorías: déficits sociales y de comunicación e intereses restringidos y comportamientos repetitivos.
Los síntomas deben de aparecer antes de los 3 años de edad.	La aparición de los síntomas es más extensa, deben de estar presentes en la infancia aunque pueden no manifestarse hasta que las demandas sociales no superen sus limitaciones.

Figura 3. Diferencias entre DSM-IV y DSM V (Vivanti, Hudry, Trembath, Bárbaro y Richdale, 2013).

El diagnóstico de la última versión, DSM-V (APA, 2014) está acompañado de la indicación del nivel de gravedad de los síntomas en función del apoyo necesario, agrupado en 3 grados, siendo el grado 3 “necesita ayuda muy notable”, el grado 2 se asocia a “necesita ayuda notable” y por último, el grado 1 “necesita ayuda”. Un sujeto con grado 3 *“es una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia*

interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas” (p. 52). Por otro lado, un individuo con grado 1 “es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya. La conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito” (p. 52).

d. Marco legislativo

Lejos queda el primer estudio de prevalencia de Rotter en 1966, en el que afirmaba que 4,1 de 10.000 personas tenían TEA. La prevalencia aumenta con los años, esto puede ser debido a una ampliación y mejora de los criterios así como las herramientas diagnósticas.

El DSM-V estima que el 1% de la población tiene TEA, afectando tanto a la población infantil como a la adulta. Añade que el trastorno se diagnostica 4 veces más en el sexo masculino que en el femenino, puede estar o no asociado con un déficit intelectual. En la misma línea aparecen otros estudios como el del Centro de Prevención y Regulación de Enfermedades, que publica que 1 de cada 54 niños de 8 años tienen TEA en Estados Unidos (Baio et al., 2018). La Organización Mundial de la Salud (2019) va más allá y afirma que 1 de cada 160 niños tiene TEA.

En el ámbito académico, aparecen diferentes leyes para el alumnado con TEA, incluidos estos, en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. A continuación se expone la normativa educativa relativa al tema:

Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación (BOE/ 04/05/2006)

La Ley Orgánica introduce el término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En el artículo 71, enumera aquellos alumnos que requieren una atención educativa a la ordinaria:

*“Corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una **atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado**” (p.54).*

En el artículo 73, habla del alumno con Necesidad Educativa Especial (en adelante NEE) como aquel que requiere apoyo y una atención educativa diferente a la de los iguales: *“se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados **apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta**” (p.54).*

En el artículo 74 se indica que la escolarización de estos alumnos, se tiene que basar en la inclusión del alumno y no en la discriminación. Se debe hacer escolarizar al niño preferentemente en un centro ordinario introduciendo medidas para adaptar los contenidos.

*“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de **normalización** e **inclusión** y asegurará su **no discriminación** y **la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo**, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”* (pp.54-55).

DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón (18/12/2017)

Los estudiantes con TEA están dentro del grupo de alumnado con necesidad específica de **apoyo educativo**:

*“Dichas actuaciones generales y/o específicas deberán responder a las necesidades derivadas de las siguientes condiciones compatibles con: a) Discapacidad auditiva. b) Discapacidad visual. c) Discapacidad física: motora y orgánica. d) Discapacidad intelectual. e) Pluridiscapacidad. f) Trastorno grave de conducta. g) **Trastorno del espectro autista**. h) Trastorno mental. i) Trastorno del lenguaje. j) Retraso global del desarrollo”* (p.11).

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, del Gobierno de Aragón (18/06/2018)

Está Orden tiene como objetivo fomentar la educación inclusiva en la que se atiende a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos. Para esto es necesaria la ayuda de distintos agentes así como del entorno en el que habita el alumnado.

*“Desde esta perspectiva, uno de los objetivos de la **escuela inclusiva** ha de ser el de promover el desarrollo de capacidades y de los contenidos culturales necesarios para que el alumnado pueda participar e integrarse en su medio sociocultural. Debe favorecer la **igualdad de oportunidades**, proporcionar una educación personalizada y fomentar la participación, la solidaridad y la cooperación entre el alumnado. En conclusión, aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Para poder desarrollar estos objetivos, se necesita de la **coordinación de los distintos agentes y entornos formativos comunitarios**, potenciando la idea de la Escuela como comunidad educativa, ligada al sentido de pertenencia y responsabilidad compartida”. (p. 1).*

ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (05/08/2014)

El artículo 7, enuncia la escolarización del alumno con necesidad específica de apoyo educativo dependiendo del grado de dicha necesidad. Se establecen 3 grados en cuanto a las necesidades que pueden requerir dichos niños.

“Las diferentes propuestas de escolarización del alumnado con necesidades educativas, en función del grado de necesidad específica de apoyo educativo que presente: a) El alumnado con necesidades educativas especiales con grado 1 se escolarizará en centros ordinarios. b) El alumnado con necesidades educativas especiales con grado 2 se escolarizará en centros ordinarios o en centros de atención preferente. c) El alumnado con necesidades educativas especiales con grado 3 se escolarizará en centros de educación especial o en unidades de educación especial en centros ordinarios” (p. 3).

ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (11/11/2013):

En los centros de atención preferente del alumnado con TEA, poseen mayores recursos materiales y personales para la enseñanza. Destacando dos artículos:

En el artículo 6, en relación a la escolarización en educación secundaria: *“El número máximo de alumnos con trastorno del espectro autista con resolución de escolarización en centro preferente en la etapa de educación secundaria obligatoria será de 8”*. (p.3).

En el artículo 10, en relación de los recursos personales, estos centros se beneficiarán de la ayuda del maestro de Pedagogía Terapéutica y del auxiliar en Educación Especial.

“En la etapa de educación secundaria obligatoria, los centros contarán con la intervención del maestro de pedagogía terapéutica y del auxiliar en educación especial. La función del auxiliar en educación especial en la etapa de educación secundaria obligatoria será la de promover, con el asesoramiento del servicio de orientación y del maestro de pedagogía terapéutica, la integración social de este alumnado y facilitar la puesta en práctica de habilidades implicadas en la conducta adaptativa”. (p. 4).

Primera Estrategia Nacional para la mejora de la calidad de vida de las personas con Trastorno del Espectro Autismo, 6 de noviembre de 2015

En la página web oficial de La Moncloa, se redacta la Primera Estrategia Nacional para la mejora de la calidad de vida de las personas con Trastorno del Espectro Autismo

“Esta contempla líneas de actuación en la atención en los ámbitos de la sanidad, la cultura, el empleo y la educación y los objetivos principales incluyen proteger el derecho de las personas con este trastorno a la vida independiente, la autonomía, la igualdad y la accesibilidad” (párr. 1).

UNESCO. Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, 13 de diciembre de 2006.

*“Los Estados Partes reconocen el **derecho de las personas con discapacidad a la educación**. Con miras a hacer efectivo este derecho **sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades**, los Estados Partes asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”* (pp.18-19).

A modo de conclusión , las autoridades educativas hablan de una educación inclusiva, con el fin de ganar autonomía para desenvolverse adecuadamente cuando finalice su etapa de escolarización. También hacen hincapié en la importancia de la familia y del entorno para el proceso de integración. En un primer momento, deben de ser escolarizados en un centro ordinario a no ser que el alumno precise de un mayor apoyo educativo siendo escolarizados en un centro especial. Los centros educativos son los encargados de proporcionar los recursos y adaptar la enseñanza a estos alumnos.

e. Métodos de tratamiento del TEA

En este apartado vamos hacer referencia a métodos de tratamiento relacionados con la Educación. Es importante partir de que no hay una cura definitiva y que este trastorno es permanente a lo largo del ciclo vital, las personas con TEA requieren atención, supervisión y apoyo (Rivière, 1997).

Existen una gran variedad de tratamientos para las personas con dicha discapacidad. Los sujetos con TEA pueden tener características comunes, sin embargo cada uno es diferente por lo que cada uno se beneficiará de unos tratamientos u otros. Realmente, hay pocos estudios sobre la eficacia sobre los tratamientos, aunque en muchas ocasiones se aplica el tratamiento de manera coherente, falta evidencia científica ya que muchos estudios son de caso y los resultados no se pueden generalizar a todos los sujetos (Fuentes-Biggi et al., 2006).

En relación a las intervenciones psicoeducativas, las más empleadas, están relacionadas con los métodos psicológicos pero también incluyen el apoyo emocional y la resolución de problemas. Destaca el método de Análisis de Conducta Aplicada. Este es un método de modificación de la conducta por medio de refuerzos positivos, para evitar comportamientos problemáticos. Cuando el alumno debe aprender un nuevo comportamiento el método propone dos procedimientos: la elaboración y el encadenado, en el que se recompensa al niño por sus progresos. Para la realización de la tarea, al principio se dan indicaciones y luego estas indicaciones se van eliminando gradualmente conforme el niño domina los pasos.

Las intervenciones basadas en terapias cuyos objetivos principales son trabajar habilidades sociales y de comunicación o en el desarrollo sensoriomotriz. Dentro de las intervenciones situadas en la comunicación destacan:

El sistema de comunicación por intercambio de imágenes, este método enseña a los niños con TEA con dificultades comunicativas a utilizar un sistema útil para comunicarse. En el caso de que la persona pueda hablar, es un sistema que aumenta el habla. Se compone de 6 fases, empieza enseñando al individuo a entregar una imagen de un objeto u actividad a un receptor para establecer una comunicación. Después, se

enseña a discriminar las imágenes y ordenarlas para estructurar una oración. En las fases finales se enseña al individuo a responder a preguntas y comentar.

El Sistema alternativo o aumentativo de comunicación Benson Schaeffer, dicho método no es un lenguaje sino una herramienta para las personas con dificultades de comunicación oral. Estos sistemas utilizan apoyos visuales como imágenes, dibujos, signos o fotografías. Es un sistema de comunicación total que incluye el habla signada y la comunicación simultánea. Uno de los objetivos es fomentar la producción espontánea así como técnica de espera estructurada.. También se trabajan los elementos expresivos del lenguaje. Se basa en el aprendizaje sin error y el encadenamiento hacia atrás.

Para Gómez, Valero, Peñalver y Velasco (2008) este método puede verse descontextualizado del aula de Educación Física, el profesor de Educación Física necesitaría la ayuda de un especialista para confeccionar los apoyos visuales. Por otro lado, el recurso ARASAAC (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa) ofrece pictogramas y materiales que facilitan la comunicación para las personas que tienen dificultades en el habla y la lectura de las personas que lo necesitan, no solo de las personas con TEA (Julián, Abarca-Sos, Murillo y Aibar, 2015).

Por otro lado, las intervenciones combinadas integran conocimientos de diferentes métodos conductuales e evolutivos. Destaca el Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación (TEACCH en inglés) es un método que funciona con una gran implantación y que tiene un respaldo científico. Consiste en adaptar los materiales, estructurar el entorno y el tiempo para mejorar las habilidades y destrezas funcionales del alumnado. Este modelo ayuda a entender y controlar el entorno, por lo que reduce la ansiedad y el estrés (Gándara Rossi ,2007) . Se basa en los siguientes componentes:

- El uso de apoyo visual, además de gestos para una mejor comprensión de la tarea y reforzar la posibilidad de realizarla correctamente.
- Organización espacial con el fin de establecer diferentes espacios de trabajo y minimizar los estímulos incensarios.
- Concepto de terminado: la actividad debe tener un principio y un final.
- Enseñar rutinas con flexibilidad: establecer rutinas de trabajo, es importante que comprendan que en el mundo es variable.
- Usar un aprendizaje sin error, con objetos de interés para motivar al aprendizaje.
- Individualización. Cada persona con TEA, aunque tengan características comunes, son muy diferentes entre sí.

Mulas et al. (2010) refiere que este tipo de intervenciones son las que inciden de manera más positiva para la adquisición de nuevas habilidades, aunque hace referencia a la importancia de involucrar a la familia. El TEACCH desde su origen no se trata de un tratamiento sino, de una red de servicios que se alarga dentro del ciclo vital. (Fuentes-Biggi et al., 2006).

Por último, las Psicoterapias Expresivas hacen referencia a la Musicoterapia y al Arteterapia, así como la técnica de juego de roles (Role Playing) sirven para fomentar la comunicación, expresar los sentimientos y aumentar las relaciones sociales, aunque carecen de literatura científica suficiente para la utilización en las aulas.

3. OBJETIVOS

Una vez realizada la revisión del marco teórico que nos sirve de referencia, y para la cual nos hemos propuesto: Revisar la bibliografía existente sobre el TEA, y explorar los documentos oficiales, tanto a nivel de Boletín Oficial del Estado (BOE), como a nivel de la Comunidad Autónoma (BOA) relacionados con la Educación en España, nuestro trabajo propone los siguientes objetivos generales:

- Observar el comportamiento de un alumno con TEA en una clase de Educación Física de un colegio de atención preferente a niños con TEA.
- Conocer y emplear las observaciones y las entrevistas como instrumentos de recogida de información dentro de una investigación cualitativa.
- Realizar una serie de orientaciones didácticas para mejorar las intervenciones del profesorado de Educación Física dentro del marco de una educación inclusiva.

4. METODOLOGÍA

La investigación cualitativa es un método inductivo en el que se evita la cuantificación, en ella el investigador conoce la realidad del modo que se muestra. Empleado las palabras de Herrera (2017) *“la investigación cualitativa no estudia la realidad en sí, sino cómo se construye la realidad, es comprenderla”* (p.3).

En el presente documento se pretende realizar una aproximación a un estudio de caso de un niño con TEA en una clase de Educación Física.

Un estudio de caso, citando a Munarriz (1992) consiste en observar a una persona o un grupo con la finalidad de comprender los distintos comportamientos de este fenómeno. Es necesario realizar una inmersión en el campo de estudio para recoger información suficiente para entender el significado de estas acciones. Aunque hay que

tener presente que con los datos obtenidos no se puede generalizar, ya que la muestra es mínima, aunque el método nos ayuda a comprender el objeto de estudio

a. **Instrumentos de recogida de la información**

Como instrumentos de recogida de la información se utiliza la observación sistemática y la entrevista. En nuestro caso la observación se realiza en la clase de Educación Física del sujeto TEA al que haremos el seguimiento y las entrevistas se realizan a la maestra PT que le atiende en el centro (véase el anexo 2) y a su profesor de Educación Física (véase el anexo 3).

La finalidad de la observación sistemática es obtener información sobre un sujeto en un contexto determinado, este sujeto es conocido previamente. Son muy importantes aspectos como el registro de los hechos observables, la duración y el período. Se utiliza la observación sistemática por ser un procedimiento sencillo y eficaz. Como plantea López y Sandoval (2016) el material idóneo para registrar los comportamientos del individuo o grupo de individuos que queremos observar es el cuaderno de notas, en este se anota la información sobre el terreno, que más tarde se utilizará para elaborar el diario.

Para esto he diseñado una serie de categorías en relación a las características generales para focalizar la observación durante las prácticas, a partir de estas categorías he realizado un registro según se proponían las tareas (véase anexo 1).

Categorías	Pautas a observar
Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Mantiene su atención durante las explicaciones. ● Comprende y ejecuta las instrucciones dadas por el docente o necesita más información que los demás. ● Comprende la lógica de la actividad y logra tener éxito. ● Intenta comunicarse con sus compañeros, pide ayuda cuando no entiende la tarea.
Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> ● En actividades duales o en grupos tiende a relacionarse con los compañeros.
Aspectos conductuales	<ul style="list-style-type: none"> ● Participa activamente en las actividades (muestra interés, está motivado). ● Tiene déficits motores que le impiden realizar correctamente la actividad.

Figura 4. Pautas para realizar la observación de las sesiones.

También se utilizó la entrevista, de acuerdo con López y Sandoval (2016) es una conversación entre dos personas que dialogan sobre un problema. El entrevistador puede obtener más información gracias a que se aprecian los gestos, tonos y énfasis en las respuestas del entrevistado.

En nuestro caso, se utiliza la entrevista semi-estructurada, en la que se plantean una serie de preguntas iniciales aunque se permite la libertad de modificarlas a lo largo de la entrevista. Se utiliza la entrevista semi-estructurada cuando se quiere ampliar información o resolver incógnitas que pueden surgir a partir de las observaciones (Munarriz, 1992).

b. Procedimiento

Desde que surgió la posibilidad de hacer el Trabajo Fin de Grado sobre el autismo, intente ponerme en contacto con la maestra PT del centro, tuve una reunión con ella dos meses antes de comenzar las prácticas para que ella me proporcionará más información acerca del TEA, los métodos de intervención y los niños autistas del centro.

Después de la primera reunión intercambie varios correos electrónicos con la maestra con el fin de establecer un tema concreto para el Trabajo Fin de Grado. Desde un primer momento mi propuesta fue muy bien recibida. Antes de comenzar las prácticas, la maestra me presentó los diversos casos de niños que hay en el aula y se decidió el sujeto al que iba a observar en las clases de educación física.

El centro así como el profesor de educación física estaban de acuerdo con la realización de las observaciones durante las clases, siendo conscientes de que la única finalidad de dicho trabajo es la mejora de la intervención docente y el desarrollo personal y académico del alumno. Con el fin de ampliar la información, se llevaron a cabo las entrevistas a la maestra y al profesor de educación física.

Se observan 5 clases en las que participaba el sujeto y esta observación se llevó a cabo durante el período de prácticas de forma continuada. Se observaron 2 clases correspondientes al final de la unidad didáctica de tenis, en ellas principalmente se llevaban a cabo situaciones reales de partido y la evaluación de esta mediante dos tareas que se habían trabajado a lo largo de la unidad. Estas observaciones fueron realizadas en el polideportivo. Las otras 3 observaciones se realizaron al inicio de la unidad didáctica de malabares y ritmo, que se corresponden con el aprendizaje de principios básicos de esta modalidad. Estas observaciones fueron realizadas en el gimnasio del centro.

5. RESULTADOS

a. Resultados obtenidos de las observaciones en las clases de Educación Física

Se realizaron cinco observaciones, a continuación haremos referencia a los comportamientos más destacables:

El alumno no presta atención a las explicaciones del docente, está distraído, no pide ayuda si no ha entendido la actividad. En ocasiones, mira a sus compañeros e intenta imitar aquello que ellos están haciendo sin sentido. En el caso del tenis, es una actividad que le gusta, se siente seguro, es capaz de realizar varios intercambios seguidos, aunque no entiende la lógica interna de la actividad, no es capaz de llevar a cabo una táctica para ganar el partido, juega por jugar.

Conoce a sus compañeros, quiere comunicarse con ellos, aunque no sabe cómo iniciar una conversación con ellos. Esto lo podemos ver cuando pasa una pelota de tenis a lado suyo, rápidamente se agacha para cogerla y entregársela a su dueño, aunque no intercambian ninguna palabra. En clase se han establecido unas rutinas, el alumno sabe que cuando llega se tiene que cambiar de ropa y tiene que realizar el calentamiento, aunque en ocasiones no es el correcto, muchas veces solo incluye un trote suave, eliminando los ejercicios de movilidad articular y fuerza.

En las actividades por parejas o grupales casi siempre acude al profesor para que le ayude a encontrar una solución. Tiene una gran facilidad para perder la atención en el ejercicio y realizar otras actividades diferentes a las que hacen sus compañeros, éstas le divierten más. Esto lo vemos cuando se cansa o no le sale una actividad, poniéndose a realizar otra cosa. Cabe destacar que en la misma clase se encuentra otro alumno TEA,

con el que siempre se junta para hacer las tareas, esto da situaciones en las que no trabajan, empiezan a hablar, sin hacer la actividad correspondiente.

b. Resultados obtenidos de la entrevista con la maestra en Pedagogía

Terapéutica

La profesora nos explica que se trata de un alumno de trece años que fue escolarizado en el centro con tres años. Actualmente está cursando segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El centro educativo al que pertenece es un centro de atención preferente a alumnos con TEA desde el año 2006. Al ser un centro preferente, los chicos y chicas están más sensibilizados con él y con el trastorno. La convivencia con otros niños con TEA es muy positiva para su desarrollo personal.

Los alumnos TEA se reúnen varias veces durante la semana en el aula “Canguro”, en la que trabajan las dificultades mediante diferentes actividades, principalmente trabajan a través de la técnica Role Playing, aunque esto se intenta llevar a su aula de referencia. También utilizan el análisis de vídeos, haciéndoles ver que hacen y qué “deberían” hacer. En definitiva trabajan situaciones en las que estos alumnos pueden verse envueltos con la finalidad de desenvolverse de una manera adecuada en las diferentes situaciones que pueden darse dentro del centro aunque también fuera de este.

Los objetivos que trabajan a largo plazo con el alumno son la comprensión sobre sus estados emocionales, aprender habilidades comunicativas en una conversación recíproca, desarrollar estrategias para comprender situaciones sociales y enfrentarse a ellas, fomentar la comprensión de emociones ajenas, usar e interpretar las conductas no verbales entre otras.

Si hacemos referencia a sus temas de interés, uno de estos es la jardinería por lo que puede hacer un monólogo del tema sin dejar hablar al interlocutor. También toca la guitarra. En ocasiones practica deporte con su padre, lo que más le gusta es el frontón.

En cuanto al ámbito educativo, tiene en todas las materias adaptaciones curriculares no significativas (en adelante ACNS), y en la materia de inglés tiene una adaptación curricular significativa (en adelante ACS). En su desarrollo motor presenta más dificultades en su motricidad gruesa. Fuera del horario escolar no precisa de un apoyo educativo, cuenta con la ayuda que le facilitan sus padres y su hermana.

En el centro la coordinación entre los maestros es directa para garantizar la enseñanza, a los profesores se les facilitó formación por parte del Departamento de Orientación. La asistencia de los profesores al aula es constante ya sea para adaptar el material al alumno o preguntar dudas. También se realizan apoyos en las diferentes clases. La maestra considera muy importante la formación de las personas que están en contacto directo con alumnos con necesidades especiales educativas.

La relación con la familia es excelente, los padres colaboran en todo lo que se les pide. Existe muy buena comunicación con el centro tanto a través de las tutorías como mediante otras formas de comunicación como una agenda en la que registran los acontecimientos más relevantes.

c. Resultados de la entrevista con el profesor de Educación Física

Las principales dificultades que presenta en las clases son la atención, la comprensión y el aspecto social. Por lo que es necesario realizar adaptaciones aunque no muy diferentes a las que pueden presentar otros alumnos. Diferencia actividades con unas pautas concretas y actividades más libres, siendo éstas últimas las que más

dificultades presentan para el alumno. Sus iguales tienden a ayudarlo en clase, aunque cuando esta acaba y más en estas edades cada uno es más independiente.

Durante las explicaciones utiliza un lenguaje sencillo, acompañado de gestos, si es necesario pregunta durante o después de la explicación para asegurarse de que lo ha entendido. Esto puede ir acompañado de un escrito en la pizarra o folios. La figura de un alumno guía puede ser importante para orientar al alumno durante las clases. Considera positiva la presencia de otro alumno TEA en clase en relación a las relaciones personales que establecen entre ellos.

Por último, considera importante la preparación del profesorado así como la formación que ofrece el centro educativo para atender a la diversidad. La Educación física es el espacio idóneo para poner en práctica los aprendizajes, ya que es un ambiente cambiante y flexible en el que se dan más a menudo interacciones con las personas. Aunque el distanciamiento con sus compañeros se ve aumentado conforme se avanza de curso debido a los intereses y las formas de comunicarse. Es muy complicado llevar a cabo una sesión con un alumno con necesidades educativas especiales, y prestarle toda la atención, ya que existen otros 24 alumnos, sumado a esto el poco tiempo disponible, y otras muchas variables es un trabajo en el que no siempre se ve el resultado esperado, pero esto lo considera positivo ya que es un desafío para mejorar en las siguientes sesiones.

6. DISCUSIÓN

En primer lugar, la maestra PT nos indica que el alumno tiene en la mayoría de las asignaturas ACNS, excepto en inglés que tiene una ACS. Por otro lado, el profesor de Educación Física destaca que las adaptaciones que realiza en las clases no se diferencian en exceso con las que se podrían aplicar a otros alumnos que muestran dificultades del mismo tipo. En este sentido, hemos visto que la educación con alumnos con NEE, puede requerir un apoyo educativo en mayor grado que los otros estudiantes. Está debe realizarse en el marco de una inclusión educativa con el fin de responder a la diversidad de las necesidades a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades.

La literatura nos advierte que la integración de las personas con TEA, es un gran reto del docente, por la complejidad y las características del trastorno (Heredia y Duran, 2013). Por lo tanto el profesor deberá adoptar una serie de medidas para la participación de todos los alumnos en las sesiones y que estos no adopten unos roles pasivos dentro de estas, denominándose eso como una integración falsa (González, 2007). La participación activa del alumno se conseguirá si se proponen actividades atractivas para que el alumno se sienta motivado, dar feedback positivo y el reconocimiento del éxito (Heredia y Durán, 2013).

Sin embargo, el profesor de Educación Física advierte la difícil labor de atender a todos los alumnos y poder abordar cada caso con eficacia, llegando a afirmar que no siempre puede verse el resultado esperado. En palabras del profesor: *“no siempre es fácil y no siempre uno acaba satisfecho del trabajo realizado al final de la sesión”*. En la misma línea, Durán y Sanz (2007) advierte que es muy complicado realizar una intervención de calidad en un grupo numeroso en el que se incluye un alumno con discapacidad. Cada alumno es diferente uno del otro, cada uno tiene diferentes

características y necesidades, en muchas ocasiones por fijar la atención en unos alumnos vamos a desatender a otros, por lo que considera que sería positivo un apoyo, por medio de un alumno colaborador para subsanar esta dificultad, un apoyo como se realiza en otras materias.

Ambos entrevistados consideran la formación como un pilar fundamental, tiene que ser una formación permanente a lo largo del tiempo para la correcta intervención dentro del aula, en palabras de la maestra: *“considero que se debería de tener una formación básica que junto con los recursos de los especialistas en atender a la diversidad aúnen por el bien de todo el alumnado”*. En el caso del profesor de Educación Física agrega que ha recibido una formación del Departamento de Orientación del centro. La literatura destaca en muchas ocasiones la falta de formación del profesorado y son muy pocos los que se preocupan por formarse para intervenir de forma adecuada (Durán y Sanz, 2007). Siguiendo en esta línea, la mayoría de ellos no tienen una formación académica específica y en ocasiones sienten ansiedad ante la incorporación de alumnos con esta discapacidad (Domingo y Palomares, 2013). En esta línea, González (2000), plantea que los profesores necesitan un mayor apoyo ante el alumnado con NEE así como una formación inicial.

Tanto la maestra PT como el profesor de Educación Física aluden a la importancia de una coordinación entre los profesores. Ambos hacen referencia a visitas constantes del profesorado al Departamento de Orientación para resolver dudas que puedan tener para el desarrollo de sus clases en las que están presentes alumnos con TEA. Desde la literatura, Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez (2005) nos proponen ir más allá con la elaboración de una red de apoyo al profesorado en la que estos reciban un doble apoyo informativo, por un lado de los especialistas en Atención Educativa al alumnado con TEA, y por otro lado, del profesorado con experiencia en la integración

del mismo. Sería una buena idea enmarcar estas sesiones informativas en un contexto de colaboración entre centros y profesores.

La maestra PT hace referencia también a la coordinación con la familia como un agente importante dentro del proceso educativo, el centro mantiene una muy buena relación con los padres. Entre la maestra y la familia utilizan una agenda en la que detallan los aspectos más destacados de la jornada, en este sentido tienen una comunicación constante.

También, hemos apuntado que tanto el profesor de Educación Física, especialmente como la maestra valoran positivamente el potencial de la Educación Física dentro del desarrollo del sujeto, aunque el profesor advierte que es complicado la adaptación a las clases de Educación Física, aunque es positivo para su desarrollo. La literatura coincide en atribuir a la Educación Física dicha importancia, siendo una de las áreas que favorecen más al desarrollo integral de la persona, la maduración del alumno y la integración (Cumellas, 2000), también es importante la sensibilización de los integrantes del centro educativo (Crespo, 2001).

El profesor de Educación Física manifiesta que uno de los rasgos más notorios es la dificultad o la incapacidad de relacionarse con sus compañeros, estos intentan ayudar en la manera de lo posible durante las clases prácticas, aunque en muchas ocasiones es el profesor el que tiene que guiar a los alumnos con TEA, este también hace referencia a que el distanciamiento entre iguales se hace más grande conforme se avanza de curso, por la diferencia de intereses y la forma de comunicarse. La literatura coincide con estas reflexiones, como plantea Moreno et al. (2005) la Educación Secundaria al contrario que la Primaria, suele ser un problema para estos alumnos, debido a los cambios de profesores, la flexibilidad horaria, la diversidad de áreas y

contenidos y los cambios sociales y personales de la adolescencia. Fernández (2010) plantea como posible solución la figura del alumno mediador con el objetivo de fomentar las relaciones sociales durante los tiempos de recreo y fuera del ámbito educativo como puede ser por las tardes además de la elaboración de un tríptico donde se expliquen las características particulares del alumno, las dificultades y los aspectos positivos y cómo pueden ayudar sus compañeros.

Otra de las principales dificultades que nos indica el profesor de Educación Física durante la intervención es la falta de atención. Presentan una atención en túnel, una atención muy focalizada y la falta de contacto visual con sus interlocutores. En las sesiones el profesor cuando transmitía las explicaciones se colocaba a su lado, entraba en su campo visual, llamaba su atención y se aseguraba de que el alumno le prestaba atención. También, recalamos la importancia de evitar ruidos innecesarios y utilizar un discurso tranquilo, con un lenguaje sencillo, con órdenes claras. Las explicaciones del profesor iban siempre acompañadas de una demostración para una mayor comprensión. Destacar que su pensamiento es muy literal, libre de interpretaciones, por lo que no entienden bromas, ni dobles sentido por lo que en nuestro caso trataremos de evitar utilizar este tipo frases.

En relación a la dificultad de comprensión que hace referencia el profesor de Educación Física, en ocasiones el sujeto va a necesitar más información que el resto de compañeros para hacer correctamente una actividad, de esta manera, es mejor no suponer el “ya lo sabe” sino que hay que ver si lo ha entendido, incluso volver a preguntar o esperar el inicio de la actividad para ver si realmente lo ha comprendido. En numerosas ocasiones hemos observado cómo el profesor se acercaba para realizar esta comprobación. La literatura advierte que es importante que el profesor sepa lo que es capaz de hacer el alumno y hasta dónde puede llegar, con la finalidad de conocer sus

limitaciones y posibilidades (Cumellas, 2000). En este sentido pensamos que es importante establecer una relación positiva entre alumno y profesor. Ya que como hemos podido observar en las sesiones una de las principales dificultades es la comunicación por lo que ante un dolor, una molestia o simplemente el hecho de no haber entendido la actividad, no va a pedir ayuda ni a los compañeros ni al profesor.

La maestra PT trabaja principalmente situaciones de la vida cotidiana. Del mismo modo, el profesor, afirma que la Educación Física es el espacio idóneo para poner en práctica estos aprendizajes porque es un ambiente cambiante y flexible en el que se dan muchas interacciones con las personas. La literatura coincide en que es un espacio muy propicio para establecer relaciones interpersonales entre los individuos (González, 2007) valorando los beneficios de las interacciones sociales durante las actividades que se realizan en grupos (Villalba, 2015). Por el contrario, Biasatti (2007) no cree que las clases de Educación Física sean las más adecuadas para la integración.

En cuanto a los recursos específicos, la maestra PT utiliza la técnica del Role Playing con la finalidad de que el alumno se desenvuelva en diferentes ámbitos y ganar autonomía. Llega a indicarnos que en el centro se intenta no trabajar con pictogramas ni materiales muy concretos ya el alumno es bastante funcional, lo que se pretende es el uso de situaciones que se pueda encontrar en su día a día y por lo tanto saber desenvolverse en ellas. Por otro lado, el profesor de Educación Física utiliza en sus clases apoyo visual mediante las pizarras y documentos en folio. En este sentido, la literatura nos indica que los apoyos visuales, pictogramas, imágenes, fotos son un recurso muy utilizado, que pueden estar acompañadas de palabras escritas, además de recursos táctiles y auditivos (Biasatti, 2007). En ocasiones el profesor de Educación Física utiliza estímulos auditivos para agrupar a todos los alumnos para cambiar de

actividad, aunque es importante saber si el estímulo sonoro produce un estrés al alumno o le resulta molesto, porque algunos pueden tener hipersensibilidad.

El medio de práctica, como he podido observar es otro de los aspectos que tenemos que considerar cuando llevamos a cabo una intervención con sujetos con TEA. La maestra PT llega a afirmar que el aula es en sí un recurso, es importante un espacio ordenado. La literatura plantea que una práctica en un ambiente estructurado y organizado mejora la comunicación en cuanto a la respuesta rápida y la frecuencia de expresión y la interacción social en cuanto al contacto visual, la participación grupal y la construcción de relaciones con los maestros y los compañeros (Zhao y Chen, 2018). El profesor tiene planificada la sesión y diferencia la parte inicial y principal, aunque en ocasiones no se le otorga mucha importancia a la vuelta a la calma siendo ésta muy importante para el alumnado TEA, ya que con actividades de masaje, relajación o juegos de expresión corporal además de anticipar la próxima finalización de la sesión, son actividades que les atraen en gran medida provocando bienestar y satisfacción. A continuación pretendemos distinguir las partes de una sesión siguiendo las pautas que nos propone González (2007):

1. Parte inicial: hace referencia al inicio de la sesión desde que el alumnado llega al vestuario, se cambia y empieza a realizar el calentamiento, después realizamos un juego de poca complejidad para encarar la sesión. Salazar (2008) propone empezar con movimientos sin tener en cuenta la ejecución ni la técnica, una forma de comenzar puede ser caminar y luego trotar. Por otro lado, Abarca-Sos, Julián y García (2013), se puede utilizar música, siempre la misma canción, esto llevará a identificar a los alumnos que están en el calentamiento y cuando esta pare, se agruparán para las explicaciones del docente.

2. Parte principal: es la más larga y donde realizaremos las actividades más importantes. Se establecen una serie de objetivos que se irán introduciéndose a través de las actividades.
3. Vuelta a la calma: consiste en bajar las pulsaciones del alumnado. Se pueden realizar ejercicios de relajación, masajes en grupo o con un compañero asignado, juegos de expresión corporal.

El profesor de Educación Física, en sintonía con la maestra, reconoce que las dificultades se acentúan en las actividades más libres. Durante las observaciones hemos podido apreciar estas dificultades en la práctica de deportes de oposición como el tenis, en los que la táctica tiene un papel predominante. Por otro lado, las actividades de ritmo y malabares suponían una gran dificultad, ya que son actividades menos pautadas. El sujeto realizaba varios lanzamientos seguidos, aunque si se añadía el factor ritmo no podía seguir la actividad.

Desde la literatura nos plantean elaborar actividades sencillas pero que supongan un reto para el alumnado para no perder la motivación (Abarca-Sos et al., 2013). Las modalidades para la iniciación de la práctica deportiva son los deportes individuales y los duales. Dentro de las actividades individuales podemos incluir la natación, el ciclismo o algunas pruebas de atletismo (Calleja y Méndez, 1993). Durante la práctica de natación se produce una participación activa del alumno ya que tiene una rutina muy marcada (Heredia y Durán, 2013). Biasatti (2007) añade a estas actividades el levantamiento de pesas y el patinaje. Son actividades individuales cíclicas en las que hay poco o nulo contacto con otras personas. En los deportes colectivos sufre el riesgo de que no entienda el cambio de roles y el desconocimiento de tácticas (Pan y Frey, 2006). Por otro lado, no es adecuada la enseñanza de deportes luctatorios (lucha libre, boxeo, esgrima,...) porque puede ser peligro (Salazar, 2008). Una actividad cooperativa

o de asociación presenta más oportunidades para comunicarse con otros (Zhao y Chen, 2018) siendo más difícil su introducción dentro de las sesiones. Los juegos cooperativos ayudan a la interacción de los alumnos entre sí con el fin de conseguir un objetivo común (Lavega, Planas y Ruiz, 2014).

Gómez et al. (2008); Stone y Figueredo (2014) utilizan el circuito debido a su estructura fija, tiene un principio y un final establecidos, es predecible y de ejecución sencilla. Por otro lado, Julián et al. (2015) adaptan una serie de juegos populares como el *tú la llevas*, *gavilán*, *quitar la cola*, *achicar balones*, *robar piedras* para ser desarrollados en la práctica con alumnos con TEA. Por último, González Rosa (2010) añade el *juego de pistas* que consiste en esconder una serie de fichas por los diferentes espacios del centro y tienen que buscarlas hasta encontrar un premio, *lanzamientos a portería* o *a canasta*, que es este caso habría que adaptarla a la altura del alumnado o *carreras de sacos* y *juego de bolos* entre otros.

Por último, la literatura nos propone una herramienta útil por medio de la cual el sujeto puede realizar una valoración de la actividad o de la sesión entera. Está consiste en la elaboración una ficha con una serie de imágenes con gestos faciales que representan la tristeza o la felicidad entre otros (Fernández, 2010). Por otro lado, podemos utilizar las agendas visuales como medio de anticipación y el sistema de comunicación total de Benson Schaeffer, aunque advierte de la descontextualización de este método en el área de Educación Física por lo que se necesita la ayuda de un especialista para la elaboración de material (Gómez et al., 2008).

7. VALORACIONES FINALES

El objetivo principal del trabajo ha sido elaborar unas orientaciones didácticas para las personas que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos con TEA, aportando información de cómo trabajar con ellos enfocado en la Educación Física. Exponemos a continuación las conclusiones finales:

En ocasiones resulta complicado realizar una inclusión en el aula por la diversidad del alumnado y sus características, por lo que se debe de realizar un trabajo multidisciplinar en el que participen todos los integrantes del centro educativo, la familia, así como otros profesionales. Es necesario darle importancia a la Educación Física en el desarrollo de las personas con TEA.

La metodología empleada puede funcionar con un alumno, pero no con otro. Por lo que no se puede generalizar en cuanto a la metodología utilizada, ya hay que considerar que el TEA tiene rasgos de afectación que varían considerablemente de unas personas a otras.

Es necesaria la continua formación del profesorado para que este tenga los recursos y estrategias para llevar a cabo una mejor inclusión y mejorar así el desarrollo personal y social de estos alumnos.

En definitiva, el apoyo educativo, la formación del profesorado, los recursos específicos y la coordinación entre todos llevarán a una correcta inclusión educativa y por consiguiente una mayor autonomía y una mejora en la calidad de vida.

Por último, quisiera agradecer al centro por la oportunidad que me ha brindado para realizar este Trabajo Fin de Grado, a la maestra y al profesor por su apoyo, tiempo y dedicación. Quisiera también agradecer a mi tutor por la ayuda que me ha prestado en la realización del trabajo, por orientarme, y guiarme de la mejor manera, por lo que me ha enseñado y transmitido durante este año. Muchas gracias.

7. CONCLUSIONS FINALES

L'objectif principal du travail a été de développer des lignes directrices didactiques pour les personnes qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage des élèves atteints de TSA, en fournissant des informations sur la façon de travailler avec eux axées sur l'éducation physique. Nous présentons ci-dessous les conclusions finales:

Parfois, il est difficile de faire une inclusion en classe en raison de la diversité des élèves et de leurs caractéristiques. Il faut faire un travail multidisciplinaire auquel participent toute la communauté éducative, la famille et d'autres professionnels. Il est nécessaire donner à l'Éducation Physique l'importance dans le développement des sujets avec TSA.

La méthodologie utilisée peut fonctionner avec un sujet avec TSA, mais pas avec un autre. Par conséquent, on ne peut pas généraliser en termes de méthodologie utilisée, parce que l'on a vu que les personnes avec TSA ont un degré d'affectation qui varie énormément d'une personne à l'autre.

La formation continue des enseignants est nécessaire pour qu'ils disposent des ressources et des stratégies pour réaliser une meilleure insertion et ainsi améliorer le développement personnel et social de ces sujets.

En bref, le soutien éducatif, la formation des enseignants, les ressources spécifiques et la coordination entre tous conduiront à une bonne inclusion éducative et une amélioration de la qualité de vie et une autonomie.

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

Durante el proceso de elaboración del Trabajo Fin de Grado me he encontrado con diversas dificultades, teniendo que realizar una adaptación de este. La idea principal era observar el comportamiento del alumno con TEA en otros entornos como el aula ordinaria y el tiempo de recreo. También se pretendía hacer una entrevista a una profesora del aula ordinaria así como un grupo de discusión de los 3 profesores que participaban en el proceso de enseñanza del alumno con la finalidad de poner en común diferentes métodos de trabajo. Esto no fue posible debido al Estado de Alarma impuesto el catorce de Marzo que supuso el cierre de los centros escolares. Este cierre, también dificultó la realización de ambas entrevistas.

En cuanto a las prospectivas de futuro resultaría interesante realizar un estudio más amplio en relación al aumento del número de observaciones siendo estas en diferentes entornos. También, sería fructuoso establecer contacto con la familia para hacerles partícipes del estudio e involucrar a miembros de su aula de referencia en el proceso de inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca-Sos, A., Julián, J.A. y García, L. (2013). Adaptación del Currículum Ordinario de Educación Física en Educación Primaria y propuesta metodológica para alumnado escolarizado en centros de Educación Especial. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15 (3), 228-242.
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., y Bagnéy Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... Dowling, N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 Years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6).
- Biasatti, M. F. (2007). La integración de niños con autismo a las clases de Educación Física convencionales. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 12 (110).
- Bleuler, E.(1926). La esquizofrenia. *Historia de la Psiquiatría*, 663-676.
- Calleja, C., y Méndez, A. (1993). La Educación Física con autistas y psicóticos. *Congreso Nacional de Educación Física Salud y calidad de vida: La Actividad Física mejora la calidad de vida*, celebrado en León, España. (Vol. 22).

Confederación Autismo España. Sobre el TEA. Etimología. Recuperado de:
<http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/etimologia>

Crespo, M. (2001). Autismo y Educación. *III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”*. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Cumellas, M. (2000). Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 23 (5)

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 240, de 18 de diciembre de 2017, pp. 36450 a 36465. Recuperado de:
<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050&type=pdf>

Dimensiones del Espectro, según Lorna Wing y Angel Rivière. Consultado el 15/04/2020. Recuperado de: <http://info-tea.blogspot.com/2010/10/dimensiones-alteradas-segun-lorna-wing.html>

Domingo, B. y Palomares, A. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 15-23

Durán, D. y Sanz, A. (2007). Dificultades del Profesorado de Educación Física de Educación Secundaria ante el alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (27), 203-231.

- Fuentes-Biggi J, Ferrari-Arroyo MJ, Boada-Muñoz L, Touriño-Aguilera E, Artigas-Pallarés J, Belinchón-Carmona M,... Posada-De la Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438.
- Fernández, F.A. (2010). Orientaciones para el área de Educación Física sobre alumnos con Síndrome de Asperger. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 3, 56-68.
- Gándara Rossi, C.C.(2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(4), 173–186.
- Gómez, M., Valero, A. V., Peñalver, I. y Velasco, M. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista iberoamericana de Educación*, 46(1), 175-192.
- González, L. (2007). Educación Física y Autismo. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 110 (12)
- González, S. (2000). Estudio sobre el profesorado de Educación Física de secundaria ante los alumnos con necesidades educativas especiales en Albacete. *Ensayos: Revista de la Facultad de de Educación*, (15), 179-200.
- González Rosa, J.M. (2010) Educación Física en personas con Trastornos del Espectro Autista. Aulautista. (Consultado el 02/05/2020). Recuperado de: <http://www.aulautista.com/2010/10/24/educacion-fisica-en-personas-con-trastornos-del-espectro-autista/>

Heredia, J. y Durán, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6 (3), 25-40.

Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1167/1/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>

Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los Trastornos del Espectro Autista : aportes convergentes. *Pediatría de Atención Primaria*, XXI(2), 92–108.

Julián, J.A., Abarca-Sos, A., Murillo, B. y Aibar, A. (2015). Secuenciación de juegos populares en Educación Física con alumnado diagnosticado dentro del Trastorno del Espectro Autista. *Revista Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 47.

La historia de un trastorno: Definición de autismo. Formación Alcalá. (s.f.). Recuperado de: <https://www.faeditorial.es/capitulos/trastorno-espectro-autista.pdf>

Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 1 a 110. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

López, N. y Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Recuperado de:

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/176/3/M%c3%a9todos%20y%20t%c3%a9cnicas%20de%20investigaci%c3%b3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>

Moreno, F.J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez De Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77–84.

Munarriz, B. (1992). El uso de técnicas cualitativas en la evaluación de programas. Los programas de desarrollo regional financiados por la Unión Europea. *Reis*, (95).

ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista, Boletín Oficial de Aragón, núm.222, de 11 de noviembre de 2013, pp.29137 a 29143. Recuperado de: <http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2015/06/Orden-TEA-BOA.pdf>

ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Boletín Oficial de Aragón, núm. 152, de 5 de agosto de 2014, pp. 25181 a 25223. Recuperado de:

http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2015/06/BOA-05-08-2014_medidas-de-intervenci%C3%B3n_-pdf.pdf

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín Oficial de Aragón, núm. 116, de 18 de junio de 2018, pp. 19661 a 19718. Recuperado de:

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>

Organización Mundial de la Salud. Trastornos del espectro autista (2019, 7 noviembre).

Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Pan, C. y Frey, GC. (2006). Physical activity patterns in youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 36 (5).

Peñalver, I., Valero, A., Gómez, M. y Velasco, M. (2007). El niño autistas en la clase de Educación Física: elaboración de un circuito por estaciones. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deporte*, 108(12)

Primera Estrategia Nacional para la mejora de la calidad de vida de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo. (2015, 6 noviembre). Recuperado de:

<https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/06112015-autismo.aspx>

Rivera, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 61-81.

Rivière, Á. (1997). Desarrollo normal y Autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. *Curso de Desarrollo Normal y Autismo*, 1–36.

Rogel-Ortiz, F. J. (2005). Autism. *Gaceta médica de México*, 141(2), 143-148.

Salazar, J. (2008). Autismo, actividad física y deportes. Espacio Logopédico.

Recuperado de:

https://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1455

Stone, G. R. y Figueredo L.L. (2014). Propuesta de actividades físicas das que favorezcan la atención educativa desde la Educación Física en niños autistas de 8 años a 10 años, en el Instituto de Educación Especial Bolivariana (IEEB) San Carlos, Venezuela. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 191 (19)

Villalba, I.M. (2015). Un proyecto de ocio y actividad física para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Coopedaleando. *TABANQUE, Revista Pedagógica*, 28.

Vivanti, G., Hudry, K., Trembath, D., Barbaro, J. y Richdale, A. (2013). Towards the DSM-5 Criteria for Autism: Clinical , Cultural , and Research Implications. *Australian Psychologist*, 48(4), 258-261.

Triada de Wing. Dimensiones del Espectro, según Lorna Wing y Ángel Rivière.

Recuperado de: <http://info-tea.blogspot.com/2010/10/dimensiones-alteradas-segun-lorna-wing.html>

UNESCO (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Nueva York. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

Zhao, M. y Chen, S. (2018). The Effects of Structured Physical Activity Program on Social Interaction and Communication for Children with Autism. *BioMed Research International*, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1: OBSERVACIONES CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Observación día 28/01/20 (EF: tenis)

El alumno empieza el calentamiento con su amigo TEA, realiza carrera continua de un lado del campo al otro lado, cuando se detiene para los estiramientos empieza hablar con su amigo, no hace ningún ejercicio, cuando el profesor se acerca mira a los compañeros y copia lo que estos están haciendo, no lo hace motrizmente bien.

Cuando empiezan a jugar al tenis, se coloca con su amigo, un compañero TEA del aula canguro, nada más empezar cuelgan la pelota, acude para pedir otra pelota, se ponen a jugar, hacen 3 intercambios exitosos, pero rápidamente se cansan, empieza hacer toques con la pelota y tirarla al aire lo más alto posible. Cuando habla el profesor

para introducir una variante al ejercicio no hace caso, sigue jugando con la pelota, sin atender a las explicaciones. También golpea la pelota como si jugase al frontón.

El profesor junta a todos los alumnos para explicar el ejercicio de evaluación 5 golpes de derecha-derecha, 5 derecha-revés, 5 revés-revés, 5 revés-derecha, se coloca al lado de su amigo TEA, ambos hablan sin atender a las explicaciones. Se levantan y vuelven al mismo sitio, siguen haciendo lo de antes, no se han enterado de la tarea, hacen algún intercambio pero el juego no tiene continuidad. El profesor establece el cambio de pareja, se coloca con otra persona, esta le explica el nuevo ejercicio, el alumno afirma con la cabeza, se ponen a jugar, su compañero le tiene que indicar los golpes, el capaz de pasar la pelota al otro lado, trabaja mejor con otro compañero.

Son impares, el alumno juega al frontón, me dice que le gusta más el frontón, lo practica con su padre algún sábado. El amigo TEA no le deja progresar, es mejor colocarlo con otro compañero.

Observación día 05/02/20 (EF: tenis)

El alumno sale del vestuario realiza el calentamiento (movilidad articular, estiramientos, ejercicio de fuerza) en solitario sin ningún compañero al lado, a su ritmo, es un calentamiento monótono, solo carrera continua, al final del calentamiento de movilidad articular compite con sus compañeros en los sprint finales, no interactúa con ellos. Durante los estiramientos, mira a sus compañeros, se copia del ejercicio que ejecutan estos.

Durante la parte principal (la unidad didáctica), en este caso, el tenis, realizar el ejercicio de evaluación que consiste en 5 intercambios de derechas, 5 derecha-revés, 5 revés-revés, 5 revés-derecha y juego libre. No sabe con quién ponerse, se queda solo a la espera de que sobre algún compañero con quién colocarse para la tarea. El alumno se

desenvuelve bien durante el ejercicio, logra pasar la pelota al otro campo, se alegra cuando hace un punto, no intercambian palabra con el otro compañero, realiza los gestos muy amplios, no compite, juega por diversión, no entiende la lógica de la tarea, no hace golpes competitivos, pelotas altas como si fuera un peloteo. Tienen un buen golpeo de derechas, sabe lo que tiene que hacer motrizmente, como colocarse, no para de jugar, se divierte.

Cambio de pareja, mismo ejercicio, juego más libre, intenta hacer jugadas (tocar dos veces la pelota en su campo), el rival no le exige un gran esfuerzo, por lo que llega a pasar todas las pelotas al campo contrario. Continúa en la misma dinámica, no interactúa con su compañero de juego, no tienen un campo delimitado, juegan por jugar y sigue haciendo golpes para dar espectáculo, golpes amplios, gran gestualidad, no importa si no pasa la pelota. Le pregunto si ha pasado el ejercicio de evaluación, no se acuerda, el profesor le afirma que si que la ha pasado.

Comienza el campeonato, el rival le busca y ambos se colocan para jugar el partido. Juega sin importar el resultado y si la pelota pasa al otro lado de la red.

Observación día 11/02/20 (EF: malabares)

El alumno llega tarde, aunque los demás estén haciendo los estiramientos en el círculo, él hace carrera continua en círculos, solo corre no mueve los brazos. No hace movilidad articular, ni estiramientos, ni ejercicios de fuerza. Se junta con su amigo TEA, empiezan hablar, no atiende a las explicaciones del profesor para el primer ejercicio. Cuando suena la música para la tarea, se queda pensativo, no sabe qué hacer, no sigue el ritmo de la música mira a sus compañeros y copia lo que hacen estos. Consigue realizar el ejercicio motrizmente bien, pero no al ritmo de la música.

En la parte principal, los malabares, se pone al lado de su compañero, empiezan a hablar, no se ha enterado del ejercicio. Observa a sus compañeros de clase para saber lo que hay que hacer, sigue haciendo otras cosas aisladas del ejercicio y hablando con su compañero del aula TEA.

El docente se detiene a explicarle la tarea de manera visual con una demostración, este la entiende y ejecuta una repetición bien, sigue insistiendo en el ejercicio, un rato después de que el profesor se haya ido empieza hacer cosas aisladas. En el ejercicio de lanzar la pelota por debajo de la rodilla con esta elevada 90° grados y recoger con la otra mano, lanza la pelota de dentro a fuera en lugar de fuera a dentro. Durante la explicación de otro ejercicio, el alumno está distraído hablando con su compañero. Se lo pasa muy bien botando la pelota contra el suelo, lanzándose a quien llega más alto, se coloca en una esquina de la clase.

Presta atención al ejercicio del “helado de limón” porque el docente está cerca de él haciendo la explicación y la demostración de este. Se pone la pelota como si fuera un helado en lugar de lanzar y amortiguar la caída de la pelota. El profesor vuelve a explicarle la tarea individualmente, consigue lanzar pero no recoger correctamente la pelota.

Se mete la pelota de tenis por dentro de la camiseta, el profesor le llama la atención “¡no hay que hacer eso!”. Mira a ver dónde está el profesor, para posteriormente votar de nuevo la pelota de tenis en el suelo.

Para la última actividad, moverse por el espacio haciendo malabares, al ritmo de la música, se desplaza sin una dirección ni sentido concreto tirando la pelota de una mano a otra.

Observación día 12/02/20 (EF: malabares)

El alumno llega tarde a la clase de educación física, como consecuencia del retraso también es el último en salir a calentar. Durante el calentamiento, realiza un trote suave en círculo como sus compañeros alternando movimientos de movilidad articular simples. Durante los ejercicios de estiramiento dinámico, lanza la pierna hacia delante y hacia atrás 3 veces. Por último, no hace el ejercicio de fuerza, solamente se coloca en una posición de flexión pero sin movimiento.

En el ejercicio de coordinación, mover un brazo hacia delante y el otro hacia atrás, lo intenta un par de veces pero se da por vencido y se pone hablar con su amigo del aula TEA. Sin embargo, el segundo ejercicio de coordinación, golpear la cabeza mientras hago círculos en la tripa con la otra mano, logra tener éxito.

No ha traído las 3 pelotas de malabares, el docente le deja una pelota para poder hacer los ejercicios. Logra realizar el primer ejercicio, lanzar con una mano y coger con la otra, comprende el ejercicio, y lo lleva a cabo correctamente, aunque no tarda en llegar su amigo TEA para interactuar con él, mantienen una conversación evadiéndose de la clase.

El profesor se interesa por él, vuelve a explicar el siguiente ejercicio y hace una demostración de este para que se comprenda, lo intenta con el docente delante, aunque cuando este se va vuelve a hacer el ejercicio que le sale, lanzar la pelota con una mano y recoger con la otra. Se acerca una pelota de un compañero, éste se la devuelve rápidamente, sin mediar palabra con él.

El profesor le da una pelota más, se pasa a hacer ejercicios con 2 pelotas, no ha comprendido el ejercicio, lanzar con una mano y coger con la otra por la espalda, por lo

que no consigue realizarlo correctamente, se cansa y hace rebotar la pelota contra la pared.

En el siguiente ejercicio, se interesa en la explicación del docente, está atento, intenta el ejercicio y llega a hacer un par de lanzamientos alternativamente con cada mano, el profesor pasa al lado y le felicita.

Durante una explicación, el alumno está jugando con las pelotas, se le escapa una hacia delante y se da cuenta de su error y coge la pelota y deja de jugar y atiende a la explicación. Cuando tiene la vista del profesor encima, realiza el ejercicio pero si un ejercicio no le sale y no le está mirando el profesor se dedica hacer otras cosas como botar la pelota contra el suelo o la pared o charlar con su amigo del aula TEA.

El último ejercicio, se realiza en el suelo, el alumno se queda de pie hasta que están colocados todos en el suelo y se da cuenta, y se pone él también en el suelo.

Observación día 19/02/20 (EF: Malabares)

Durante el calentamiento da dos vueltas al gimnasio, sin movilidad articular ni ejercicios de fuerza. Trae 3 pelotas de tenis rellenas de arroz y cubiertas estas de calcetines, el profesor tiene 3 globos, corta y cubre las pelotas de tenis con los globos en lugar de los calcetines. Las pelotas de malabares las ha hecho su padre. Hoy no está su compañero del aula TEA.

El primer ejercicio es un baile de pies, por parejas, tiene la intención de buscar a un compañero, sobra un compañero con el que se pone, en un primer momento no conoce los pasos, por lo que el compañero se los tiene que explicar, hacen 3 cambios de parejas los demás compañeros pero él se mantiene con la misma pareja. Al final logra aprender el paso más fácil y lo hace bien con su pareja.

Durante el ejercicio de lanzar la pelota al aire de manera alternativa, no tiene continuidad, solo hace una repetición y solo lanza con una mano. En el segundo ejercicio, que consiste en lanzar las pelotas simultáneamente y tocar hombro y cadera y volver a coger las pelotas, las pelotas pasan más tiempo en el suelo y sigue con la mirada la trayectoria que llevan las pelotas.

En el siguiente ejercicio, en cada mano tiene 1 pelota y consiste en lanzar una pelota y luego la otra y coger con la mano contraria, en este caso atiende a la explicación del docente. Durante la ejecución lanza la pelota más alta de lo normal y hacia delante por lo que se tiene que desplazar para coger la pelota y no es eficaz en la tarea.

En el ejercicio de lanzar una pelota con la mano y volver a cogerla en ocasiones lanza la pelota muy corta y lleva el brazo muy alto. En general, practica el ejercicio varias veces y cuando no le sale se cansa y se pone hacer otras cosas aisladas, está pendiente de las pelotas de los demás.

ANEXO 2: ENTREVISTA MAESTRA EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

1. ¿Podría indicarme los objetivos a trabajar con el alumno en cuanto a las dificultades que presenta?

Algunos objetivos que trabajar a largo plazo serían:

- Potenciar la comprensión sobre sus estados emocionales y mejorar la autorregulación.
- Gestionar el autoconocimiento de la propia discapacidad.
- Aprender habilidades comunicativas relevantes en una conversación recíproca.

- Desarrollar estrategias para comprender situaciones sociales y enfrentarse a nuevas experiencias.
- Potenciar relaciones de amistad.
- Desarrollar intereses y conocimientos respecto a temas de preocupación conjunta.
- Desarrollar capacidades de comprensión y atribución mentalista.
- Fomentar la comprensión de las emociones ajenas en situaciones abiertas.
- Tomar turnos.
- Seleccionar los tópicos adecuados.
- Usar e interpretar las conductas no verbales.

2. ¿El alumno tiene áreas o materias que están adaptadas a sus necesidades? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Han existido dificultades para llevar a cabo dichas adaptaciones?

Sí. Lleva en todas las materias adaptaciones curriculares no significativas y en inglés una adaptación curricular significativa. En cuanto a su desarrollo cognitivo muestra alguna dificultad, pero con adaptaciones no significativas es capaz de afrontarlas. Y en su desarrollo motor presenta más dificultades en su motricidad gruesa. Ninguna.

3. ¿Cómo es la relación del alumno con sus compañeros? ¿tiene intención de comunicarse con ellos?

La relación con los compañeros es buena ya que Cristo Rey es un centro preferente de autismo desde el 2006 por lo que los chicos y chicas están muy sensibilizados con ellos. Sí que es cierto que en estas edades existe un mayor distanciamiento debido a la demanda social que supone ser un adolescente por lo

que la comunicación se limita al entorno educativo siendo inexistente fuera. Con otros alumnos que muestran menores dificultades en sus habilidades sociales lleva a haber una relación de amistad fuera del centro.

4. ¿Podría informarme sobre aspectos de su entorno familiar en relación a la colaboración con el centro y las expectativas de la familia? ¿Precisa de apoyo educativo fuera del horario escolar para hacer los deberes o estudiar?

La familia es excelente. Lleva en el colegio desde 2011 y en todo momento la relación ha sido fantástica. Los padres colaboran en todo lo que se les pide y su confianza es plena. Fuera del centro cuenta con la ayuda que le facilitan sus padres y su hermana. Se intenta apoyar al máximo en el aula TEA para que no precise tanta ayuda fuera y podamos quitar la carga curricular a la familia.

5. ¿Cómo se coordinan con los maestros del aula ordinaria para organizar la enseñanza de los alumnos autistas, en este caso con el alumno en concreto?

La coordinación es directa y constante con el aula TEA. En su día, cuando el centro comenzó a ser preferente, se les facilitó una formación de parte del Departamento de Orientación y las aulas TEA sobre cómo actuar con este tipo de alumnado. Formación que se va renovando periódicamente.

No obstante, es en el día a día donde fluye más la comunicación. Estamos en constante contacto, bien sea en los apoyos en sus propia clase o asistiendo los profesores a nuestra aula para preguntar dudas y ver cómo dar el material al alumno ya que depende mucho del alumno y del día/momento en el que se vaya a impartir la materia.

6. ¿Considera importante la formación para atender a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Qué formación tiene usted en el ámbito?

Absolutamente sí. Actualmente no es necesario ser especialista en pedagogía terapéutica, educador o orientador de un centro para darse cuenta de la diversidad de alumnos que hay en las aulas, así como de la atención tan dispar que puede requerir cada uno sea el profesor de la materia que sea. Por tanto, sí que considero que se debería de tener una formación básica que junto con los recursos de los especialistas en atender a la diversidad aúnen por el bien de todo el alumnado.

Estudié magisterio de educación primaria con la especialidad de pedagogía terapéutica y actualmente estoy cursando segundo de psicología.

7. ¿Qué recursos y materiales tiene el aula para trabajar con los niños autistas?

El aula en sí es un recurso. Para nuestros chicos el tener un espacio de tranquilidad y desconexión del mundo que les rodea es imprescindible. Además, tenemos un espacio para relajación, el rincón del diálogo para llevar a cabo técnicas de Role Playing, juegos para incitar la comunicación entre ellos y el respeto de los turnos, material educativo de refuerzo.

Para trabajar su higiene en el caso de los chicos que más tiempo pasan en el colegio al quedarse a comer, disponen de un neceser con los materiales básicos para su aseo.

No hacemos uso de pictogramas ni de materiales muy concretos dado que nuestros chicos son bastante funcionales. Lo que se pretende es hacer uso de materiales/situaciones que se pueden encontrar en su día a día y enseñarles a cómo desenvolverse en ellas.

8. ¿Cómo trabajan las dificultades (comunicación, lenguaje, interacción social) de los niños autistas?

En el caso de los chicos mayores fundamentalmente a través de técnicas de Role Playing llevadas a cabo en el aula TEA y posteriormente de forma controlada en su aula de referencia. En los apoyos en su aula es donde más se notan las dificultades de interacción social por lo que junto con el tutor y compañeros que tengan especial sensibilidad con este alumno se buscan momentos en los que se puedan trabajar de la forma más espontánea posible.

Además de técnicas de Role Playing se les enseña a través del análisis de videos o en el mismo día a día haciéndoles ver qué hacen y qué “deberían” hacer. Se propician momentos para observar esto en el aula TEA como es en la asamblea de por las mañanas o a través del juego.

9. ¿Qué grado de satisfacción tiene usted en cuanto al trabajo realizado hasta ahora? ¿Hay mejora a corto plazo?

El grado de satisfacción es pleno. Trabajar con personas auténticas, nobles, tenaces y sin maldad es fascinante. Creer plenamente en ti. Para ellos eres su calma en este mundo tan caótico y eso es totalmente reconfortante. Bien es cierto que hay días en los que no todo es tan bueno y se desborda a causa de la mala gestión de sus emociones provocada por el estrés que les causa el colegio y la sociedad en sí, pero lo bueno compensa a lo malo. Son necesarios esos “malos” momentos para seguir avanzando con ellos.

La mejora tiende a ser a largo plazo, aunque sí que es cierto que pequeños detalles del día a día son un gran avance.

ANEXO 3: ENTREVISTA PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

1. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades que tiene este alumno en sus clases? ¿Es necesario realizar adaptaciones?

Depende mucho de las características de cada alumno pero las dificultades no difieren mucho de las que pueda tener un alumno de las clases ordinarias. La atención, la comprensión y el aspecto social son los aspectos en los más se notan las dificultades de los alumnos TEA

Si, que es necesario realizar adaptaciones pero no muy diferentes de las que podamos hacer a otros alumnos que muestran dificultades del mismo tipo o simplemente no tengan interés o motivación por lo que se está desarrollando

2. ¿Cómo se relaciona este alumno con sus compañeros? ¿Tiene intención de comunicarse con ellos? ¿Cuál es la respuesta de los iguales?

Si hay un rasgo que defina al alumno con este tipo de trastornos es la dificultad o incapacidad o el poco (o nulo) interés de relacionarse con sus compañeros. En situación de clase es más fácil para ellos porque el profesor da las pautas de con quién tiene que estar y lo que tienen que hacer pero cuando la actividad es más libre o en el vestuario o entre clase y clase esa dificultad se acrecienta y en cursos superiores todavía es más grande por la diferencia de intereses y forma de comunicarse

Depende del perfil de cada uno pero por lo general hay poco interés en relacionarse por las dos partes, aunque es cierto que los compañeros de el aula ordinaria suelen ser cariñosos y preocuparse de ellos en situación de clase. En el recreo es otra cosa.

Como digo entre ellos (tanto la clase ordinaria como el grupo TEA) se llevan bien pero entre unos y otros es cordial y según las pautas que da el profesor en clase.

3. ¿Tiene facilidad para fijar la atención en sus explicaciones? ¿Cómo son las indicaciones que le da usted?

En situación normal no. Hay muchos alumnos, alguno se mueve, hay otras clases alrededor. Así es complicado. Hay que buscar estrategias para fijar esa atención. Sentarse cerca del profesor, en las primeras posiciones y evitando que haya compañeros por delante, preguntar durante la explicación o cuando esta acaba para asegurarse de que está entendido son buenas estrategias. Hablar despacio, gesticulando mucho o haciendo ejemplo, ayudarse de apoyo escrito en pizarra o unas hojas si estamos en el patio es útil también.

4. ¿Considera la necesidad de adoptar la figura del alumno colaborador o de un apoyo extra para este alumno en sus clases, como puede ser el caso en otras asignaturas?

Por supuesto es fundamental en EF. Además del ejemplo del profesor, el hecho de que pueda seguir por imitación o acompañado por un compañero facilitará los aprendizajes.

5. ¿Utiliza algún material o recurso específico en sus sesiones como pueden ser los apoyos visuales o imágenes?

Lo suelo hacer en las clases ordinarias y todavía más en las clases que tienen alumnos TEA. Si este material está elaborado por ellos o deben completar el elaborado por el profesor a modo de seguimiento y reflexión de la tarea realizada suele ser muy útil para centrar la atención y mejorar la situación de aprendizaje de situaciones complejas como las situaciones de juego.

6. ¿Considera importante la formación para atender a los alumnos con necesidades especiales educativas? ¿Ha realizado usted alguna formación o ha precisado de indicaciones para la enseñanza en estos alumnos?

Es fundamental la formación, el reciclaje y la coordinación entre los profesores. El colegio ofrece formación y con los compañeros responsables del aula TEA hay un contacto constante y nos suelen dar pinceladas de cómo mejorar las adaptaciones o cómo enfocar las tareas que realizamos.

7. ¿Cuál es su grado de satisfacción profesional en el trabajo que ha realizado hasta ahora en cuanto a la intervención con alumnos TEA?

El trabajo es siempre complicado pero enormemente satisfactorio y mucho del trabajo que se puede pensar y estructurar para alumnos del aula TEA luego es muy aplicable y les viene muy bien a un buen número de alumnos que mejoran mucho su rendimiento si se está más pendiente y se pautan un poco más las tareas, actividades o la forma de evaluarlas.

8. ¿Cómo considera usted la figura de otro compañero TEA en clase para el aprendizaje de ambos?

Es perfecto que haya 2 o 3 compañeros del aula TEA en clase porque se pueden hacer grupos homogéneos o heterogéneos en función del objetivo que se tenga en cada momento y las relaciones personales son más cómodas entre ellos.

9. La enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales es multidisciplinar, ¿considera usted que la Educación física juega un papel importante para la calidad de vida del sujeto?

Sin duda. De hecho hay muchas actividades del aula TEA que son en espacios abiertos y trabajando aspectos físicos y cognitivos en grupo. Y la clase de EF proporciona todo ese paisaje de aprendizaje tan rico.

10. ¿Se adapta bien el alumno a un ambiente tan cambiante y flexible como pueden ser las clases de educación física?

Se adapta y le viene bien adaptarse pero sin duda es complicado para ellos y no siempre se ven el resultado esperado cuando se cree q se podría conseguir. Es un trabajo muy complicado y más si se tiene en cuenta que hay que atender a 24 alumnos más, todos diferentes con sus características, sus necesidades, el objetivo de la sesión, la exigencia del trabajo en clase, el poco tiempo disponible y muchas más variables como el comportamiento inadecuado o los alumnos que no pueden hacer clase y deben hacer un trabajo alternativo.

Puede añadir otras aportaciones que considere importantes

Solo añadir para finalizar que es una suerte trabajar con alumnos TEA ya que me aportan mucho a nivel personal y profesional, aunque no siempre es fácil y no siempre uno acaba satisfecho del trabajo realizado al final de la sesión. Pero eso sirve de acicate para las siguientes sesiones y eso siempre es positivo.