

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y LA
EDUCACIÓN FÍSICA: UNA UNIÓN FUNDAMENTAL**

YERAY MARTÍN MEDINA

CURSO ACADÉMICO 2018/2019

JUNIO 2019

TUTORA: MÓNICA YBALLA GONZÁLEZ DELGADO

Resumen

El proyecto se centró en encontrar los elementos en los que presentaba más dificultades un alumno con TEA durante las sesiones de educación física. Identificadas las necesidades, se buscó el transformarlas en actividades favorecedoras para la integración, del niño, sus compañeros/as y su docente. Para el estudio se tuvo cuenta la relación: con sus compañeros/as, con el material que lo rodea y su comportamiento durante las sesiones. Se diseñó una propuesta de intervención favorecedora para la integración del alumno y el resto de aula, además de guías especializadas para su docente. De esta manera, se acompaña, se forma y se apoya tanto al alumnado como a su docente con medidas concretas y efectivas en su realidad. La metodología trabajada fue cualitativa: observaciones, entrevistas y registros de datos. Los resultados obtenidos fueron positivos, ya que se integró al grupo, y el alumno presentó mejoras en las categorías planteadas. Esta investigación propone que existan especialistas en las aulas que acompañen, formen y asesoren al docente en aulas con altos ratios de alumnado.

Palabras claves: Autismo, Trastorno del Espectro Autista (TEA), educación física.

Abstract

The project focused on finding the elements in which a student with ASD presents more difficulties during physical education sessions. Identified the needs, it was sought to transform them into favoring activities that integration of the child, his classmates and his teacher. In this study was used the relation with: his classmate, with the material of physical education and his behavior in the sessions. A favourable intervention proposal was created for the integration of the student and the rest of the classroom, in addition to designing specialized guides for his teacher. In this way, it's accompanied, formed and supported both the students and their teacher with concrete and effective measures. The methodology worked was qualitative: observations, interviews and data records. The results obtained were positive, since it was integrated into the group, and the students presented improvements in the categories raised. This research proposes, that there are specialists in the classroom, who accompany, form and advise the teacher in the classroom with a lot of students.

Key words: Autism, Autism Spectrum Disorder (ASD), physical education.

Índice

1. Marco teórico	4
1.1 ¿Qué es el autismo?: el cambio al Trastorno del Espectro Autista (TEA)	5
1.2 Normativa de escolarización del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	8
1.3 La Educación Física: propuesta para la organización de las sesiones	9
1.3.1 Estructura de la sesión.....	10
1.3.2 Los alumnos y alumnas	11
1.3.3 El material	12
1.4 El TEA y la Educación Física	12
2. Objetivos	14
3. Metodología	15
3.1 Selección del método	15
3.1.1 Instrumentos de recogida de información	15
3.1.2 Categorías del análisis	16
3.1.3 Fases de la investigación	17
3.1.4 Características y contexto del alumno con TEA	18
3.1.5 Características del alumnado de 3º de Educación Primaria	18
3.1.6 Evolución del alumno con TEA en las tres categorías de análisis	19
3.2 Recogida de datos y análisis de resultados previos	20
3.2.1 Análisis de los resultados previos a la propuesta de intervención	20
3.3 Propuesta de intervención en las sesiones de Educación Física: una inclusión es posible	22
3.3.1 Análisis de los resultados de las sesiones de Educación Física	24
3.3.2 Resultados obtenidos de la propuesta de seguimiento	25
3.3.3 Evolución del comportamiento del alumno con TEA, posterior a la propuesta de intervención.....	26
4. Discusión y conclusiones	27
5. Referencias bibliográficas	30
6. Anexos	33

1. Marco teórico

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) siempre ha sido una parte importante, a la vez que pendiente, de nuestro Sistema Educativo y sus miembros, ya que no solo no se ha tenido en cuenta a nivel social, sino que no existen las herramientas suficientes y específicas para poder trabajar con ellos de la mejor manera posible.

Llama la atención como, cada año, aumenta el número de niños y niñas con autismo en nuestro país, por lo que, cada vez es más importante una formación propia e integrada para tratar a estos alumnos y alumnas. Por otra parte, es necesario intervenir en la formación docente, ya que tanto en los planes de estudio del Grado de Pedagogía y Maestro en Educación Primaria o Infantil, no se trata de forma profunda, por lo que, la formación en este tema tiene más que ver con la vocación del propio maestro y/o maestra, que se interesa por el tema y se especializa.

El director de la Asociación Española de Profesionales del Autismo (AEPA), José Luis Cuesta, argumenta: “en los últimos años se ha duplicado el número de casos de autismo en España”. Los profesionales que mantienen contacto con estos alumnos/as deben tener una formación digna, y así lo afirma en el artículo: “(...) promover la formación de los profesionales a través de debates y mesas redondas (...)” (El periódico, 2014).

Una de las áreas o materias en las que se suele integrar al alumnado con TEA es en la educación física. En algunas ciudades como Granada, ya realizan cursos de formación docente, con la intención de dotarles de las herramientas necesarias para la correcta intervención y programación de actividad física deportiva para personas con TEA (La ciudad accesible, 2017).

Actividad física implica movimiento, un aspecto que beneficia al alumno/a con autismo, pero también, conocimiento y aprendizaje. En esta área, sus contenidos están enfocados a desarrollar habilidades y destrezas, trabajándolas a través de un carácter lúdico y motivante, siendo uno de los focos que impulsa la creación de este proyecto, el poder experimentar en primera persona, los resultados de aplicar una implementación que tenga como resultado una mejora y evolución para este colectivo.

Se parte de generar prácticas saludables y motivantes para el conjunto de las personas que conviven en el aula de primaria y, en especial, para el colectivo objeto de nuestro estudio.

Es importante reconocer que este alumnado no solo debe aprender cognitivamente, sino también motriz, y socialmente. Debe conocer su cuerpo, qué potencial tiene, cuáles son sus posibilidades de movimiento, su propio esquema corporal. Todo esto se propone conseguir a través de una clase de educación física, en la que el alumno/a con Trastorno del Espectro Autista pueda poner en práctica todas las posibilidades que su cuerpo tiene.

1.1 ¿Qué es el autismo?: el cambio al Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El concepto autista hace referencia al denominado espectro autista, llamado así por la gran inestabilidad de manifestaciones que acoge. Este trastorno engloba una amplia variabilidad de términos, con necesidades muy diferentes en cuanto a su tratamiento, dependiendo de las características de cada uno.

Mientras que, en 1911, a los niños/as que tenían autismo se los consideraba “encerrados en sí mismos”, fue Kanner quien lo diferenció de la esquizofrenia, nombrándolo un síndrome diferente. En 1943 habla por primera vez del autismo, denominándolo como “autismo infantil precoz” y considerándolo como un síndrome con conductas peculiares de comportamiento, que se percibía a través de la alteración del lenguaje, en las relaciones sociales y en aspectos cognitivos en las primeras etapas de vida de los infantes. Además, aseguraba que muchos de los afectados tenían un retraso mental. Pero se dio cuenta de que había personas que tenían autismo, y su inteligencia era normal, por lo que eran consideradas como “autismo en personas de alto funcionamiento” (Autismo diario, 2011).

En 1944, Hans Asperger, fue un autor que publicó un estudio que realizó a un grupo de jóvenes de la época, diagnosticándolos con Síndrome de Asperger. Los jóvenes a los que les realizó el estudio no cumplían los patrones propuestos por Kanner, a pesar de que tenían algunas características comunes.

Por otra parte, según muchos científicos, el trastorno se debía a una interacción de factores genéticos y ambientales. Algunos de estos eran: las infecciones (rubéola, herpes, etc.), los trastornos sufridos durante el embarazo (alimentación materna inadecuada, exposición a drogas, etc.), intolerancia a ciertos nutrientes, etc. Hasta día de hoy, la gran mayoría de los

trabajos centrados en el autismo y sus causas, afirman que no existe un diagnóstico científico que pruebe que los factores ambientales sean los causantes del trastorno.

Aunque se desconocen sus causas, algunos autores como Rivière (1998) apuntan a que el autismo puede deberse a ciertas alteraciones que se producen de forma genética, trastornos en el metabolismo o algunos procesos infecciosos, que pueden intervenir en las fases: “prenatal, perinetal o posnatal” del desarrollo del sistema nervioso (Angel Rivière, 1998)

A lo largo de los años, Wing (1998), propone que los cambios que se producen en los niños/as con Trastorno del Espectro Autista se pueden seguir a través de los sistemas internacionales de clasificación de los trastornos psiquiátricos y de conducta, en el Manual de Diagnóstico y Estadística (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría. Es en la décima edición (1992), donde se ubica al autismo dentro de un trastorno, clasificándolo como un trastorno generalizado del desarrollo (TGD). Es en dicho manual, en la edición IV (DSM), donde se recogen y concretan los llamados trastornos generalizados del desarrollo (TGD) ([ver anexo 1](#)).

Los TGD se clasifican en:

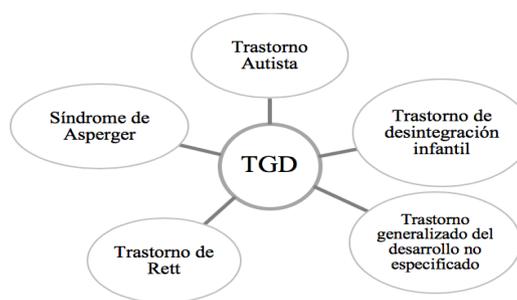


Figura 1. Clasificación de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 1990).

En el año 2016, aparece una versión actualizada del DSM-IV, que se denomina DSM-V y, en ella, muchos de los trastornos recogidos en el manual anterior, sufren cambios en cuanto a sus características y criterios. Además, en esta nueva actualización, el Trastorno Autista ha pasado a denominarse Trastorno del Espectro Autista (TEA). Concretamente, en el actual DSM-V se especifican los siguientes criterios para identificar un TEA. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2016).

Tabla 1.
Criterios para identificar una persona con TEA

Diferencias notables en la comunicación y en la interacción social en diferentes contextos	Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento
<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento social anormal • Incapacidad para mantener una conversación estable • No mantienen contacto visual • Anomalías en el lenguaje corporal o deficiencias en el uso de la comprensión y el uso de gestos. • Falta de expresión facial. • Comunicación por debajo de su edad de desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos estereotipados o repetitivos • Insistencia en la monotonía • Patrones fijos de comportamiento verbal o no verbal • Intereses restringidos y fijos • Apego por objetos inusuales • Alteraciones ante los estímulos del entorno

Las diferencias se deben manifestar teniendo en cuenta el nivel de gravedad que postula el manual. Esta gravedad se establecerá a través de diferentes grados: Grado 1, Grado 2, y Grado 3, y partiendo de la gravedad del TEA, se le dará unas ayudas u otras acciones, tal y como se representa en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Niveles de gravedad de una persona con TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Conductas repetitivas, restrictivas
Nivel 3 Requiere apoyo muy sustancial	Graves déficits en las habilidades de comunicación social y verbal y no verbal, causa graves limitaciones en el funcionamiento, iniciación de las interacciones sociales muy limitadas, y mínima respuesta a las aperturas sociales de los demás. Por ejemplo, una persona con pocas palabras o habla inteligible que raramente inicia interacciones y, cuando lo hace, es a través de acercamientos inusuales y responde solo a acercamientos sociales muy directos.	Inflexibilidad en la conducta, extrema dificultad para cambiar, u otras conductas repetitivas/restrictivas que interfieren marcadamente el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar/dificultad para cambiar la acción o el objetivo
Nivel 2 Requiere apoyo sustancial	Marcados déficits en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal, las limitaciones sociales aparecen incluso en situaciones con apoyo; las iniciaciones de las situaciones sociales son muy limitadas, y tiene una respuesta a las aperturas sociales de los demás reducida o anormal. Por ejemplo, una persona que dice frases simples, cuya interacción se limita a un estrecho margen de intereses, y que tiene una marcada y peculiar comunicación verbal.	Inflexibilidad en la conducta, dificultades para cambiar, u otras conductas repetitivas/restrictivas que son suficientemente obvias para cualquier observador e interfieren el funcionamiento en una variedad de contextos. Produce malestar o dificultad para cambiar la acción o el objetivo.
Nivel 1 Requiere apoyo	En lugares sin apoyo, los déficits en la comunicación social causan limitaciones significativas. Dificultades para iniciar las interacciones sociales, y claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas para las aperturas sociales de otros. Puede parecer tener un mejor interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar en frases	Inflexibilidad en la conducta que causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o mas contextos. Las dificultades para cambiar de conducta. Los problemas para organizar y planificar interfieren el funcionamiento independiente

	completas e involucrarse en una comunicación pero que falla en mantener una conversación, y cuyos intentos para hacer amigos son peculiares y, típicamente, ineficaces.	
--	---	--

(Asociación Americana de Psiquiatría, 2016).

Finalmente, muchos de los expertos que investigan sobre este tema, consideran que el autismo es uno de los trastornos neuropsiquiátricos más genéticos en la infancia. Según las investigaciones "alrededor de un 3% de los hermanos o mellizos de un niño/a con autismo tiene también el mismo trastorno, y entre un 6% al 9% presentan algún tipo de TGD o TEA. Además, se sabe que, si un gemelo presenta autismo, el 80% de las veces su hermano/a gemelar tiene también un TEA." (Grupo de Estudio de Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Investigación de Enfermedades Raras).

1.2 Normativa de escolarización del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El Sistema Educativo debe asegurar la escolarización de todos los niños y niñas, siendo de calidad y adaptada a las propias necesidades del alumnado. Este, cuenta con diferentes modalidades, siendo esta una forma de atender a la diversidad de personas y sus necesidades. Además, siempre se intentará que esté escolarizado dentro de un centro o un aula ordinaria, que coincida con su edad y su desarrollo. De no ser así, se derivará, siempre en última instancia, a centros o aulas no ordinarias, es decir, centros más especializados (Consejería de Educación y Universidades, 2018).

La escolarización del alumnado con TEA, a nivel español, dependerá de factores como la capacidad intelectual del niño/a, el nivel comunicativo que posea, la socialización con el resto, su capacidad cognitiva, etc. Todas estas características marcarán la diferencia entre la elección de un centro u otro.

Existen cuatro tipos de centros de atención educativa, en los que las personas con TEA pueden ser escolarizadas, para recibir la atención adecuada a sus necesidades individuales.

Tabla 3.

Escolarización del alumnado con TEA en España

Centros docentes ordinarios	La persona con TEA se integrará, de forma parcial o completa, con su grupo de clase, teniendo adaptaciones y apoyos específicos en el currículo.
Centro ordinario de atención educativa preferente	Centro de educación infantil o primaria que proporciona una respuesta al alumnado con necesidades que precisa de recursos personales o materiales específicos de difícil generalización.
Aulas en clave	Se encuentran en este tipo de aulas el alumnado que, debido a su discapacidad, tiene un desfase curricular que requiere que se le adapte el currículo de forma significativa. Este alumnado puede participar en las actividades realizadas por el resto del alumnado del centro educativo.
Centro de Educación Especial	Aquí se escolarizan a los alumnos/as con necesidades educativas especiales que requieren una adaptación que se aparta significativamente de lo que se trabaja en el currículo. Este alumnado necesita de recursos muy específicos, supervisión y ayuda en las actividades.

Además, el Sistema Educativo español deberá reconocer la igualdad de oportunidades, la equidad, así como la inclusión educativa de todos y cada uno de los de los alumnos y alumnas, teniendo por objetivo el desarrollo pleno de la personalidad estudiantil y de una mejora de su calidad educativa y de vida, independientemente de las condiciones o circunstancias del alumnado (Boletín Oficial del Estado, 2013).

1.3 La Educación Física: propuesta para la organización de las sesiones

La educación física es una materia fundamental, ya que transmite enseñanzas como son los buenos hábitos de salud, de higiene, de postura, de alimentación y de vida activa. También, potencia las relaciones sociales entre los individuos, el compañerismo, el respeto y la convivencia. Es la materia en la que más tiempo pasan en movimiento, les sirve para aliviar el estrés del día, para conductas alteradas, sirve como método de relajación, como medio de comunicación, etc.

Las sesiones de educación física tienen una estructura determinada, que cualquier programación debe tener, donde el docente concreta su actuación dentro de la clase, así como el papel protagonista del alumnado en su enseñanza-aprendizaje.

El profesorado, debe programar sus sesiones antes de su puesta en práctica, ya que es fundamental para que se cumplan los objetivos de los niveles educativos de ese momento y sea posible un desarrollo de niveles superiores.

Sea cuál sea el objetivo de la sesión, siempre deben seguir una estructura, junto con sus respectivos elementos. De entre ellos se pueden destacar algunos como:

Tabla 4.
Síntesis de la estructura de una sesión.

Estructura de la sesión	1ª Fase: Calentamiento o animación 2ª Fase: Parte principal 3ª Fase: Vuelta a la calma o relajación
Los alumnos/as	Posición inicial para comenzar la tarea Según la evolución del grupo en la tarea Según la ejecución
El material	Material específico Material no específico

Fuente Carbonell (2008)

1.3.1 Estructura de la sesión

Según Martínez (2008), las sesiones de educación física tienen que seguir un mismo esquema, independientemente del objetivo planteado para la actividad, siendo de la siguiente manera:

1ª Fase: Calentamiento o animación. Esta fase debe durar entre 10'-12'. Es aquí donde se deben producir las primeras relaciones afectivas con el grupo, así como aprovecharla para recordar normas de comportamiento y convivencia.

Es la fase donde el docente hace una presentación e introducción del tema que se va a llevar a cabo, exponiendo las intenciones que quiere conseguir con dicha sesión. Además de esclarecer lo que se va a realizar, establece el tipo de organización que se empleará. En esta parte, los ejercicios variarán según las actividades que se vayan a realizar en la parte principal. Por ello, existen: calentamientos suaves, simples o progresivos.

Finalmente, esta fase se utiliza para ir tratando los objetivos que se quieren conseguir en las posteriores fases. Por eso, existen dos tipos: calentamiento general (tipo de calentamiento que se realiza enfocado a cualquier tipo de actividad) y calentamiento específico (que se realiza, de forma más específica, cuando se va a trabajar un contenido en concreto, por ejemplo, el atletismo).

2ª Fase: Parte principal. Esta fase deberá durar entre 30'-35'. Es la parte más importante de la sesión y es donde se realizan los ejercicios más duraderos y aquellos en los que están fundamentados los objetivos que se pretenden conseguir. Es donde se focaliza el tema central

de la sesión y donde se puede emplear un mayor tiempo, previo a un calentamiento general o específico.

3ª Fase: Vuelta a la calma o relajación. Esta fase tiene una duración de entre 5' o 10'. Corresponde a la parte final de la clase y de la sesión. Aquí se ponen en marcha ejercicios de estiramiento, relajación, respiración o soltura muscular. Como su nombre indica, es donde se vuelve a la calma, recuperarse tras el esfuerzo. También se puede aprovechar esta fase como un momento para la reflexión. El docente puede sacar conclusiones de los contenidos y objetivos que se han trabajado y cómo se han trabajado. Debe dar un feedback (normalmente positivo) de forma colectiva e individual y crear un espacio para que el alumnado pueda opinar sobre lo que ha trabajado.

Algo a destacar en las sesiones, es que siempre se puede modificar y adaptar la estructura, ya sea en sus objetivos, en sus contenidos, en la metodología que se utiliza, en la organización de los grupos, los diferentes materiales, etc. Por lo tanto, será decisión del docente, determinar la mejor opción de trabajo con el alumnado, teniendo en cuenta las condiciones de cada uno de ellos.

Finalmente, la educación física es importante para el desarrollo de las capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal y social mediante la socialización del alumnado (Gobierno de Canarias , 2007).

1.3.2 Los alumnos y alumnas

Según Martínez (2008), el espacio dependerá del momento en el que se realice la tarea. Las posibilidades son:

Tabla 5.

Síntesis de la estructura de una sesión.

Posición inicial para comenzar la tarea	<p>a) Formal: El docente es el que indica como tiene que colocarse el alumno/a, tal cual diga. El alumnado no puede tomar ninguna decisión en función de su posición.</p> <p>b) Semiformal: El docente plantea una posición, y el alumnado puede ubicarse como prefiera: en círculos, en cuadrados, por las líneas, etc. El alumnado puede formar la estructura donde y como prefiera.</p> <p>c) Libre: Posiciones libres. El alumnado tiene la libertad de colocarse como quiera para realizar la tarea. El alumnado se pone de acuerdo, por lo que hay una mayor comunicación. Por parte del docente, implica un mayor control.</p>
--	--

Según la evolución del grupo en la tarea	<ul style="list-style-type: none"> a) Frontal: Desplazamientos de ida y vuelta. Hay un gran control del grupo. Se puede realizar todos a la vez o por grupo. b) En círculo: Sobre todo se utiliza para juegos tradicionales, en estaciones (rotando de una a otra) o semicírculos. c) Compleja: Cuando, por las condiciones del deporte o de la actividad, requiere que sea explicada con más detenimiento por parte del docente.
Según la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> a) Simultánea: Todo el alumnado deberá estar en movimiento. Se suele poner en marcha cuando la actividad no es de gran intensidad física y no requiere un descanso del 100%. b) Alternativa: Sobre todo se utiliza en trabajos por parejas, donde un miembro ejecuta y el otro espera. El tiempo de ejecución es menor. Da mayor intensidad al ejercicio, el material se aprovecha más y utilizan a sus compañeros/as como apoyo/ayuda. c) Consecutiva: Se deben crear subgrupos pequeños para que el tiempo de recuperación no sea excesivo. Los miembros actúan uno tras otro.

1.3.3 El material

Martínez (2008) apunta: Existen dos tipos de materiales que se pueden utilizar en las diferentes sesiones de educación física:

- a) **Material específico.** Es todo aquel material que el propio docente, o el centro, debe comprar para realizar las actividades deportivas. Por ejemplo: material de gimnasio (colchonetas, cuerdas, canastas, etc.), material del patio, de deportes convencionales, para realizar juegos de motricidad, etc.
- b) **Material no específico.** Hace referencia a todo aquel material que es reciclado o reutilizado, que han sido de fabricación propia o de medios naturales. Por ejemplo: materiales creados con botellas de plástico, pelotas creadas con cinta adhesiva, etc.

1.4 El TEA y la Educación Física

La revista Autismo Diario (2008) apunta que todo lo que rodea a la educación física: el juego motriz, el juego motor, juego simbólico o las habilidades motrices, son para el niño/a el paso más importante para que interaccione con lo que le rodea, construyendo nuevas relaciones sociales, así como servir de herramienta para la interacción con sus iguales. El juego es una herramienta muy importante de socialización, permitiendo que el alumnado se sumerja en un mundo lleno de cosas positivas como los valores, las normas, el comportamiento, la superación, el respeto, la cooperación, etc.

Buscar nuevas soluciones para el alumnado con TEA y sus compañeros/as supone enfrentarse a nuevos y difíciles retos, sobre todo para el docente especialista. El esfuerzo estará

presente al tener que hacer una adaptación de las actividades que se proponen para que el alumno/a con TEA pueda realizarlas, siempre que sea necesario.

Además, los expertos, en la revista, apuntan que se debe tener en cuenta que estos niños/as con TEA se fatigan de un momento a otro, tanto física, como mentalmente, por lo que se debe estar muy atento a que puedan tener sed, hambre, cansancio, frío o calor, cosas de las que ellos y ellas, muchas veces, no son conscientes, sobre todo en aquellos momentos de entusiasmo y alteración.

Debido a sus propias características, Pan & Frey (2006) proponen que los tipos de juegos en los que debemos iniciar su práctica deportiva sean los deportes en pareja y los individuales. Aunque si es cierto que se debe tener cierta atención en aquellos posibles juegos individuales, en los que sea un todos contra uno, ya que el niño/a con TEA podría entrar en un momento repentino de alteración (Autismo Diario, 2008).

Los lugares y momentos en los que estos alumnos/as se sienten mejor y se consiguen desenvolver mejor, son en los que están estructurados, en los que existen actividades con un principio y un fin. Aunque este alumnado presenta problemas con tareas motrices, ese no supone su principal problema.

Por lo tanto, deben existir una serie de pautas a la hora de desarrollar las actividades de educación física con este tipo de alumnado, así como realizar una adecuada animación o parte inicial en la que se debe trabajar, de forma general o específica, lo que se va a realizar en la parte principal de la sesión. Algunas de las pautas que se deben seguir en el desarrollo de las clases, que le permitirán conseguir una rutina clara, pueden ser:

- 1.- Las sesiones de educación física deberán tener una secuencia lógica, en la que el alumnado sepa, en todo momento, lo que va a hacer.
- 2.- Utilizar elementos visuales prácticamente en todo momento. Estos elementos pueden estar enfocados a las posiciones del alumnado, a los turnos de juego o al material que se debe utilizar. Los elementos visuales deberán ser sencillos y comprensibles.
- 3.- Los juegos o actividades deberán ser explicadas de forma sencilla, empleando órdenes y cambios simples.

4.- Lo ideal es abordar las reglas de los juegos, de una en una, haciendo más claras las órdenes y, así, el alumnado sabrá lo que hacer en cada momento. (Autismo Diario, 2008)

He aquí la importancia de la estructura en las sesiones. El alumnado con TEA debe conocer la rutina constante que existe dentro de la clase, no solo para que sepa lo que va a hacer en cada momento, sino que, facilita su implicación.

2. Objetivos

Una vez se conocen las medidas que se deben tener en cuenta y cómo llevarlas a cabo con un alumno con TEA, en las sesiones de educación física, es preciso determinar el objetivo general que se pretende desarrollar y proponer con este proyecto de investigación. Todo esto con la intención de encontrar una intervención efectiva, un mejor aprendizaje para el alumno, y una mejora de la relación con sus compañeros/as de clase, creando un ambiente de trabajo y cooperación entre todos/as. Además, es fundamental, poder presentar a la docente los resultados y mejoras encontradas. No podemos desfallecer en la búsqueda de las mejores prácticas inclusivas para el aula, y en la formación continua de los docentes.

Objetivo general

Desarrollar una propuesta de intervención en el aula de Educación Física que trate de ir integrando y nivelando al alumnado con TEA a sus compañeros/as, y, además, que sirva como propuesta para la docente en sus prácticas de aula.

Objetivos específicos

<p>Conocer el comportamiento del alumno con TEA teniendo en cuenta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - el espacio en el que se encuentra, - la relación que tiene con sus compañeros/as de clase, - la predisposición del alumno a la hora de realizar las actividades de educación física, - las clases de educación física, - el aula, espacio cerrado, - el recreo y lugares de esparcimiento, espacios abiertos.
<p>Conocer la percepción de la tutora y la docente de educación física teniendo en cuenta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - el comportamiento del niño en Educación Física, - la estructuración y preparación de las clases, - los recursos que emplea la docente en sus clases.

3. Metodología

En esta propuesta se recoge el proceso de observación de un caso real de un alumno con TEA, en un colegio concertado del sur de la isla de Tenerife. Se ha recabado información sobre el desarrollo del alumno en los diferentes contextos en los que se desenvuelve diariamente.

Se encuadra dentro de un estudio de caso único de tipo cualitativo, ya que se lleva a cabo a través de una observación directa y un registro de datos, así como de entrevistas a los profesionales que tienen mayor contacto con el niño: su tutora, dentro del aula ordinaria, y su maestra de educación física, en las sesiones correspondientes. Además, hay que comentar que, en un primer momento, se le ofreció a la familia hacerles una entrevista semi-estructurada, comentándoles la propuesta, pero, por motivos laborales, fue imposible poder cuadrar horarios.

3.1 Selección del método

El método de investigación cualitativo es un método en el que el investigador forma parte de la realidad social en la que quiere desarrollar el estudio. El que investiga quiere conocer, de primera mano, qué es lo que pasa, que preocupa a los que le rodean. Para ello, realiza observaciones con el objetivo de crear una observación que permita dar la solución adecuada a dicha realidad (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zuñiga, 2006).

En todo momento, es el propio investigador el que decide, o no, introducir nuevos elementos a investigar, ya que este método tiene una estrategia de investigación abierta y no estructurada, por lo que no sigue ningún guion preestablecido. (Aravena et al., 2006).

3.1.1 Instrumentos de recogida de información

Se ha utilizado como técnica principal la observación directa del alumno, utilizando la narración descriptiva como instrumento, y llevándose a cabo en diferentes contextos del centro: el aula ordinaria, el recreo y las clases de educación física. Se describirá todo lo que sucede en las diferentes sesiones, tanto dentro del aula, como fuera de ella (ver anexo 2).

El análisis de las descripciones se realizará utilizando la técnica de análisis del contenido, dividiendo y organizando la información en diferentes categorías o dimensiones, que harán más sencillo el análisis y la comparación de los resultados. Dichas categorías serán útiles para

realizar un registro de datos en los diferentes espacios que más utiliza el alumno que son: el patio del recreo, su aula ordinaria y la cancha, donde hace educación física. El registro de datos será útil para tener en cuenta los comportamientos más destacados del niño con respecto a las categorías. Además, se apuntará el número de veces que repite cada acción que realiza, para ver la intensidad de cada una de ellas, permitiendo así saber cuáles son sus conductas más repetitivas (ver anexo 3).

Además de realizar las descripciones en las diferentes observaciones, se elaborarán dos entrevistas a las dos profesionales que más contacto tienen con el alumno durante el día: su tutora y su maestra de educación física (ver anexo 4)

Por lo tanto, se considera la observación directa y el registro de lo observado, así como las entrevistas, diferentes métodos, ya que van a permitir comparar las acciones del alumno en los distintos contextos en los que se desenvuelve. Las entrevistas completan la información, que no se haya podido recoger, en la actuación diaria del niño, intentando conseguir un tratamiento, lo más completo posible y que sea beneficioso, tanto para el niño, como para los agentes implicados.

Finalmente, se ha realizado una clasificación de las preguntas que se han elaborado para las entrevistas, ubicándolas dentro de las tres categorías propuestas en puntos anteriores (ver anexo 5).

3.1.2 Categorías del análisis

Para poder analizar aspectos importantes y relevantes, se proponen una serie de categorías de análisis, que serán en las que se centren las observaciones, las entrevistas y el registro de datos. Estas categorías permitirán organizar la información, para luego compararla y contrastarla entre unos y otros.

→ Relación del alumno con sus compañeros/as y viceversa: Lo que aquí se pretende es ver la relación del alumno con sus compañeros/as y la de ellos/as con él. No solo en su aula ordinaria, sabiendo que el espacio es más limitado y no hay tanta competencia entre ellos, sino también en espacios como el patio del colegio o en la cancha, cuando acuden a educación física.

→ Relación del alumno con los materiales: Se pretende conocer qué tipo de relación tiene el alumnado con los materiales que le rodea, tanto dentro del aula como en la cancha.

→ Comportamiento del alumno en los diferentes espacios: También es importante conocer cómo es el comportamiento de este alumno en los espacios que son más abiertos que su clase ordinaria, como es en el patio del colegio o en la cancha. Se debe averiguar si responde igual en las clases de esta materia o en las clases que se imparten dentro de su aula.

3.1.3 Fases de la investigación

El estudio se ha dividido en varias fases:

Fase 1: Análisis de necesidades. Una primera fase en la que se ha tomado contacto, tanto con la clase, como con los diferentes docentes que imparten enseñanza en ella. Desde este momento comienza dicha observación, ya que es un momento crucial, donde el alumno no sabe que lo están observando y, poco a poco, va cogiendo confianza. Durante esta primera fase, se elaboran las categorías a observar, además de las preguntas que se les harán a las docentes. Esta es una de las fases que más duración tiene, puesto que es donde se ponen en marcha los diferentes instrumentos para recabar la información.

Fase 2: Análisis de resultados previos a la propuesta. En esta, se comienza a analizar todo lo recopilado durante la primera fase (resultados de entrevistas, comparaciones entre ellas, resultados de las diferentes observaciones, análisis de los registros de datos, etc.). Este análisis es crucial, ya que es donde se reconocen los ámbitos en los que más se deben incidir, para la futura propuesta de mejora.

Fase 3: Implementación de la Propuesta. Llegados a este momento, y teniendo claro los ámbitos de intervención, se comienza con las mejoras que, desde este proyecto se quieren crear, dentro de las clases de educación física. Aquí vuelve a entrar en juego la observación directa, puesto que es el mejor instrumento para corroborar lo que se está haciendo.

Fase 4: Análisis tras la propuesta. Una vez llevadas a la práctica las mejoras, se procede a analizar toda la información, tanto la recabada al inicio del proyecto, como la obtenida al

final, y se contrasta con los resultados obtenidos, terminando así con las conclusiones de este proyecto.

3.1.4 Características y contexto del alumno con TEA

Esta investigación se llevará a cabo en el CPEIPS Echeyde III, ubicado en el municipio de Arona, al sur de la isla de Tenerife. Este centro pertenece al grupo de centros ordinarios de la isla. Está formado por doce unidades de Educación Infantil, veinticuatro unidades de Educación Primaria, dieciséis unidades de Educación Secundaria, dos unidades de Educación Especial de Aula Enclave de Infantil-Primaria y una unidad de Educación Especial de Aula Enclave de Tránsito a la Vida Adulta.

Las edades del alumnado están comprendidas entre los 2-3 años, en 1º de Infantil, hasta los 16 años (Educación Secundaria), a excepción del alumnado del Aula Enclave de Tránsito a la Vida Adulta, donde accede con 14 años y finaliza con 21.

En el último informe psicopedagógico realizado en el curso 2017-2018 a este alumno se le dictaminó que:

Tabla 6.

Síntesis de las características del alumno con TEA

Competencia cognitiva	Cociente intelectual de 102, bastante normal para su edad. Edad adecuada a la edad escolar. No acepta críticas. Se frustra rápidamente. Autónomo. Pide ayuda cuando lo necesita.
Competencia socioafectiva	Alumno alegre, sincero (le cuesta medir sus opiniones). No asume reglas de relaciones sociales. Poco participativo. Autoestima alta. Se ve como el resto de los compañeros/as. Corrige al resto. Quiere demostrar lo que sabe, constantemente.
Estilo de aprendizaje	No se esfuerza en la parte artística. Se distrae con facilidad. Concentración según su motivación. No actúa por ensayo-error. Ritmo de trabajo adecuado. Trabaja mejor solo que en grupo. Competitivo.
Comunicación y lenguaje	Alteración en la comunicación y en la interacción social. Dificultades en la comunicación social. Comunicación intencional escasa.

3.1.5 Características del alumnado de 3º de Educación Primaria

Durante el tercer curso de Educación Primaria, que es donde se encuentra escolarizado este alumno, se debe producir el descubrimiento de todos aquellos elementos que intervienen y que están relacionados con el movimiento de nuestro cuerpo. Es el momento en el que el alumno debe adaptar las habilidades motrices en tiempo y espacio, permitiendo obtener una respuesta más eficaz en cada movimiento.

En general, el alumnado de este curso se caracteriza por tener un conocimiento mucho más preciso de su cuerpo y sus partes, una dominancia lateral ya adquirida, discriminación entre izquierda y derecha eficaz, buen equilibrio y control postural, así como eficacia en movimientos exactos, rápidos y flexibles. Su ajuste neuro-motor irá en consonancia con ese mayor razonamiento que permitirá la posibilidad de no solo actuar, sino también de tomar conciencia de la acción determinada.

A la hora de organizar las actividades debemos tener en cuenta que los niños/as, siguen sin presentar una diferenciación notoria sexual y lo que ello conlleva (cambios no solo morfológicos o físicos sino a nivel de capacidades y aptitudes), pero que se encuentran en pleno desarrollo, conformando la base para el estirón propio de la pubertad, que se da ya en el tercer ciclo; debiendo evitar por tanto cualquier actividad que pueda lastimar sus centros de crecimiento.

3.1.6 Evolución del alumno con TEA en las tres categorías de análisis

En la siguiente tabla se propone un análisis de cada una de las categorías propuestas en este proyecto de investigación, que hacen referencia a cómo ha sido el comportamiento del alumno con TEA, previo a la puesta en práctica de la propuesta de intervención que desde aquí se crea.

Relación con sus iguales	En su aula ordinaria	<ul style="list-style-type: none"> - Son comprensivos con él. - Lo ayudan en las tareas. - Lo corrigen cuando se equivoca (aunque no le gusta nada que lo hagan). - En los momentos de lectura está solo. - Siempre tiene prisa por acabar el primero.
	En el recreo	<ul style="list-style-type: none"> - Sus compañeros/as no se relacionan con él. - Él está en otra cancha, con alumnos de otros cursos (1º y 2º) - Siempre suele estar jugando solo. - No suele relacionarse ni con los más pequeños.
	En las clases de educación física	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado no elige al alumno con TEA para los juegos. - Prefieren que su compañero no participe, ya que no sabe jugar y es una carga para ellos. - Los/as compañeros/as no se preocupan por él. - Los/as compañeros/as no lo quieren en sus equipos. - No respeta las zonas de juego. - No hace los ejercicios. - Se aburre rápido. - A veces comienza a jugar, pero se aburre y se va. - No entiende mucho de los juegos. - No respetan su turno de tiro. - Se altera cuando lo tocan. - Cuando lo obligan se le nota.

Relación con el material	En su aula ordinaria	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza los libros de lecturas para hacer casas. - No cuida el material. - Es desorganizado. - No pide permiso para coger las cosas.
	En el recreo	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando le dan una pelota la usa para lo que no es. - No la comparte, la quiere para él solo. - No juega con la pelota con ningún compañero.
	En las clases de educación física	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza las pelotas como cojines. - Prefiere jugar solo con material que con sus compañeros. - No sabe para que se utiliza cada uno.

Comportamiento del alumno	En su aula ordinaria	<ul style="list-style-type: none"> - Es donde mejor se comporta y donde más relación tiene con sus compañeros. - Sus compañeros/as lo cuidan mucho. - Es donde más tranquilo se le ve.
	En el recreo	<ul style="list-style-type: none"> - Está siempre solitario. - No comparte el material. - No se encuentra en su zona de recreo. - Siempre está de un lado a otro, imitando algo.
	En las clases de educación física	<ul style="list-style-type: none"> - No quiere participar. - Cuando participa, no termina muchos de los ejercicios. - Sus compañeros/as no quieren jugar con él. - No comparte. - Hay que hacer lo que él dice o se enfada.

3.2 Recogida de datos y análisis de resultados previos

3.2.1 Análisis de los resultados previos a la propuesta de intervención

En este apartado se realizará un análisis relacionando las entrevistas, las observaciones y el registro de datos, previo a la propuesta de mejora. La intención es relacionar toda la información con las tres categorías de análisis, propuestas en apartados anteriores.

Teniendo en cuenta las tres categorías, en cuanto a la relación que tiene con sus compañeros/as y la de ellos/as con él, llama mucho la atención como se comportan ambas partes, dependiendo del lugar, el momento y con quién se encuentran. Sus compañeros/as con él, mientras están en su aula ordinaria, tienen un buen comportamiento: lo apoyan, se sientan con él, lo mandan a sentarse cuando está levantado, le dicen como se hacen las actividades, les prestan sus materiales, etc. Pero, en otros espacios como el patio del recreo, el alumno siempre está jugando solo, mientras que sus compañeros/as están con otros. No solo eso, sino que, además, prefiere no compartir la misma cancha, sino situarse con los alumnos/as de 1º y 2º de Primaria, alumnos/as que son más pequeños que él, y aún así, tampoco juega con ellos.

Con respecto a la relación que tienen sus compañeros/as de clase con él, durante las observaciones, no se apreció, en ningún momento, el intento de algún compañero de acercarse y pedirle que se pusiera a jugar, que lo intentara. Siempre lo dejaban solo, apartado. Es llamativo como mantiene una buena conducta y una buena relación con ellos cuando están entre cuatro paredes, con espacios delimitados y no en lugares abiertos. Es como si, en aquellos lugares donde, tanto el alumno como sus compañeros/as pueden estar libremente, sin nadie que esté encima de ellos, sin paredes que los delimiten, sin un adulto observándolos, es donde no se producen las relaciones entre ellos.

Es cumplidor, siempre tiene sus tareas al día, no suspende ningún examen, es continuo, pero en aquellas situaciones en las que no está observado o no tiene interés ni motivación por hacer algo, prefiere apartarse y mantenerse al margen.

En cuanto a los entornos que se han observado que han sido: el patio del colegio, el aula ordinaria y la cancha, se puede ver que se desenvuelve mejor en aquellos espacios reducidos y delimitados, como es el aula ordinaria. Se suele llevar bien con todos sus compañeros/as, pero más con los que tiene a los lados sentados, es decir, en grupos reducidos tiene mayor confianza.

Dentro de su aula ordinaria hubo un factor inesperado. El niño tiene una atención muy dispersa, siempre y cuando no esté entretenido, no esté motivado o lo que está haciendo no le interesa. Las tareas de clase las hace lo más rápido posible, para irse a leer al rincón de los cuentos. Cuando se le llama la atención, vuelve a prestarla sin problema. Si bien es cierto, se coincide con la docente de educación física en que el alumno presta atención en aquellos temas que son de su interés, que ya conoce o que ya ha trabajado, como pueden ser algunos juegos individuales en sus clases de educación física. Un ejemplo de esto son los momentos en los que la maestra pide silencio en la clase, cuando va a pasar la lista, cuando toca el silbato o cuando da dos palmadas para pedir atención.

Haciendo un repaso de sus notas, es un niño de bien y notable, por lo que hasta ahora no encaja dentro del alumnado que tiene problemas intelectuales o menor desarrollo motor. Si bien es cierto, la docente comenta que es un niño que se lo aprende todo de memoria, pero que realmente eso ahora no le preocupa por el curso en el que está. Las operaciones matemáticas le encantan, pero asignaturas como inglés o educación plástica y visual no le gustan nada.

En las horas de educación física, el alumno muestra buena disposición al principio de la clase, pero, poco a poco, se va distraendo y tomando su propio rumbo. La docente, para que no esté jugando en una esquina solo, le pregunta si quiere coger algún material, por lo que el ha cogido esta costumbre. Sus compañeros/as no le prestan atención en estas clases, ni siquiera le preguntan si quiere participar. Puede que ellos también estén acostumbrados a que él nunca quiera participar en las actividades. Además, cuando juega con ellos, no entiende las normas, son muchas y muy difíciles, por lo que siempre lo eliminan uno de los primeros, y sus compañeros/as de equipo se enfadan. En las horas de patio y en las horas de educación física pasa algo semejante: es donde más tiempo pasa el alumno solo, donde menos se relaciona con sus compañeros/as, donde menos tiempo pasa con ellos, y donde menos tiempo pasan con él, ayudándolo y relacionándose.

Con respecto a su relación con los materiales, el alumno les suele dar la función que no les corresponde, por ejemplo, cuando tiene dos pelotas en el patio, a parte de no compartirlas con ninguno de sus compañeros/as, piensa que es un cojín recuesta su cabeza encima, o piensa que es la rueda de un coche, etc. En su aula, utiliza el material tal cual es, pero si es cierto que lo pierde todo. Es muy desorganizado, y coge siempre las cosas sin permiso, repitiendo una y otra vez: ¡vale, vale perdón, no lo volveré a hacer!

En educación física, al haber más material, es donde más imaginación desarrolla. No se conforma con sacar del departamento uno o dos materiales, sino siempre quiere sacar más y más, hasta que la docente se lo tiene que prohibir. No sabe qué uso tiene el material que existe, ya que usa los fresbees como volantes, al igual que los aros, las cerdas las usa para hacer casas o montar a caballo, al igual que las picas. Los conos los usa como platos, las raquetas como bandejas, etc.

3.3 Propuesta de intervención en las sesiones de Educación Física: una inclusión es posible

Para poder llevar a cabo esta propuesta de mejora debe existir una conexión entre dicha propuesta, sus actividades y lo que establece la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa para la asignatura de educación física.

Se centra esta propuesta de actividades en el criterio 1 de la LOMCE. En ella se propone adaptar las actividades a las distintas habilidades motrices. Atender a las básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y a las genéricas (golpeos, conducciones, transportes, botes...), en las diferentes situaciones motrices que se pueden trabajar con el alumnado. Las actividades de las diferentes sesiones serán puestas en práctica por la docente, haciendo uso de los pictogramas necesarios para cada momento.

En cuanto al alumno, y como se ha visto anteriormente, este requiere de algunas adaptaciones dentro de la asignatura de educación física. La realidad es que al alumno le cuesta relacionarse con sus compañeros/as fuera de su aula ordinaria, al igual que sus compañeros/as prefieren no relacionarse con él.

Como se apunta se proponen una serie de propuestas para las sesiones, con la intención de que contribuyan a mejorar la relación con sus iguales, así como su destreza motriz ([ver anexo 6](#)). Estas propuestas deben servir de apoyo/complemento a las actividades que pretende realizar la docente en sus clases. Las actividades serán las mismas, pero adaptadas al alumno con TEA. La intención última es que, con esta aportación, se note mejoría en el aprendizaje del alumno, en la relación con sus iguales y sirva como recursos para el equipo docente del centro.

Es fundamental crear un ambiente que le permita al alumno centrarse, comprender e interiorizar lo que debe hacer en cada actividad. La docente debe hacer indicaciones cortas, centradas y claras, utilizando un vocabulario sencillo, con oraciones simples y directas. Cuando observe que el alumno comienza a distraerse o a perder interés por la actividad, utilizará los pictogramas necesarios.

Para la propuesta de seguimiento de todas las actividades se ha creado un registro de evaluación. El registro se compone de los criterios de evaluación de cada actividad, y consistirá en marcar el tipo de ayuda (T) que necesita el alumno/a y con qué frecuencia (F). De este modo se podrá observar la evolución del alumnado, además de saber en qué aspectos necesita mayor o menor ayuda, y poder aumentar o disminuir el nivel de dificultad de futuras actividades ([ver anexo 7](#)).

3.3.1 Análisis de los resultados de las sesiones de Educación Física

En este apartado, se concreta el análisis de todos los resultados obtenidos en la intervención práctica. Para ello, se parte de las tres categorías propuestas (relación: alumno-compañeros; materiales; comportamientos en los espacios). Para comprobar si se ha cumplido el objetivo de este estudio con una propuesta de valor para el conjunto de alumnado y docente, se compararán los resultados obtenidos a través del análisis previo, la propuesta de seguimiento y las observaciones pertinentes durante la ejecución de esta propuesta.

La docente fue la encargada de explicar todas las sesiones, previamente consensuadas en sesiones de trabajo conjuntas. La clave de la propuesta radicó en trabajar las actividades desde la inclusión, sin apartar a ningún/a alumno/a. Del análisis se extraen los siguientes resultados:

“Mi cuerpo en movimiento”: el alumno tuvo ciertas complicaciones para poder seguir el ritmo de sus compañeros/as en la actividad “somos enanitos”. El alumno no quería estar sentado, por lo que la docente le enseñaba, continuamente, el pictograma de sentarse. También, tuvo ciertos problemas para entender la actividad “esquivo los osos”. En esta parte de la sesión, la docente tuvo que hacer un modelado, junto con la presentación del pictograma, para que el alumno lo pudiera entender. En la segunda actividad, “me uno”, el alumno la entendió perfectamente. En general, la docente únicamente hizo uso de los pictogramas en el inicio de cada parte de la sesión, a excepción de las dos actividades que más le contaron al alumno.

“Cuanto más alto salto, más fuerte caigo”: En la animación el alumno tuvo problemas para realizar los saltos, debido a que no ha desarrollado del todo dicha habilidad. La actividad “transporto a mi pareja” fue realizada sin ninguna complicación. El alumno quería repetirlo más veces. En el circuito, hubo partes que no realizó, se despistó mucho y el lanzamiento lo realizaba con las dos manos. En la vuelta a la calma, tuvo ciertos problemas para relajarse, no quería que le hicieran a él el ejercicio, no le pasaba la pelota a ningún compañero/a por su cuerpo, sino se dedicaba a jugar con ella.

“Lo lanzo con todo mi cuerpo”: La docente tuvo que ir enseñando cada pictograma, a la vez que el alumno hacía los movimientos del calentamiento. Realizó un modelado en la actividad “el tiburón y el lobo”, ya que el alumno no entendía la función. En la actividad “lanzo mi

pelota”, no supo hacer recepciones, le tenía que hacer modelados continuamente. Por el contrario, en la actividad “limpiar la casa”, la hizo a la perfección. En la vuelta a la calma, el alumno vuelve a tener problemas de relación.

“Transportamos objetos”: La docente tiene que hacerle modelados en la actividad de “polis y cacos”. Le cuesta mucho representar personajes (juego simbólico). La actividad “transporto” la realiza con ayuda verbal y apoyos de pictogramas. La actividad “cubitos de hielo” la hace perfectamente sin ayuda.

“Girando voy, girando vengo”: En la actividad “me tocan y me giro” el alumno no realiza bien el juego. La docente usa el modelado y el apoyo verbal, pero cuando tocan al alumno, el no gira, solo quiere que lo pillen. El alumno no realiza la actividad “rueda que te rueda”, ya que se agobió. Prefiere hacerlo él solo. El alumno, poco a poco, se va dejando tocar por ciertos compañeros/as. Debe volver a hacer modelado, y decirles a los compañeros/as que solo lo toquen con las yemas de los dedos.

“Bota que te bota”: En la actividad “el trío enfadado” el alumno tiene muchos problemas. Primero, no entiende la actividad, por lo que se utiliza el modelado. Cuando le toca ponerse en el centro, no cumple la norma, se enfada y se sienta, dejando la actividad a la mitad. En la “lluvia de pelotas” el alumno siempre coge su pelota, no la comparte con el resto. Finalmente, “el círculo adivinador” es una actividad que le cuesta, y le pone muy nervioso, por lo que se optó por hacer una modificación de la actividad, dejándolo siempre sentado en el círculo.

3.3.2 Resultados obtenidos de la propuesta de seguimiento

En cuanto a la propuesta de seguimiento de las actividades, a continuación, se presentará una tabla resumen de los resultados obtenidos en cada una de las actividades que, desde aquí se han propuesto ([ver anexo 8](#)).

3.3.3 Evolución del comportamiento del alumno con TEA, posterior a la propuesta de intervención

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relación con sus iguales</p>	<p style="text-align: center;">En las clases de educación física</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado ahora elige al alumno con TEA, ya que sabe que tiene más facilidad para entender los juegos. - En los juegos, sus compañeros/as lo protegen para que no lo eliminen. - Siempre le preguntan al alumno si ha entendido las reglas del juego. - El alumno se pone uno de los primeros en la fila, y hace preguntas sobre lo que se va a hacer durante la sesión. - El alumno prefiere juegos en parejas y tríos. En el resto de los juegos (más alumnos/as) no está muy cómodo. - El alumno tiene problemas con las actividades de contacto. No le gusta que lo toquen. - El alumno sigue pidiendo perdón, muchas veces, cada vez que se equivoca, aunque sepa que lo hace adrede. - Sus compañeros/as respetan su turno de tiro. - No le presionan cuando tiene que hacer algo. - Se impacienta cuando no le toca su turno, y sus compañeros/as le dicen que se tranquilice.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relación con el material</p>	<p style="text-align: center;">En las clases de educación física</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno, gracias a los pictogramas del material, entiende para que se utiliza cada uno. - En ocasiones, sobre todo con material novedoso para él, se pierde y le da un uso que no le corresponde. - La docente lo manda al cuarto del material, y el alumno sabe donde tiene que ir. - El alumno trae, correctamente, el material que la docente le pide. - Deja el material en el suelo, no se pone a jugar con el, a no ser que sea un material nuevo. - Las pelotas las coge solamente con las dos manos. - Tiene fijación por como caen las pelotas de tenis en la caja. - El alumnado coloca el material donde se le indica. - El alumnado se impacienta por recoger cuando termina la clase.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Comportamiento del alumno</p>	<p style="text-align: center;">En las clases de educación física</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno con TEA, ya no deja de participar en las actividades de educación física. Si bien es cierto, suele participar más en horario de mañana que en el de tarde. - El alumno tiene mayor motivación desde que puede participar y entender las actividades. - Cuando llega a la cancha, lo primero que hace es dejar su mochila e irse al centro del círculo. - El alumno ha seguido la progresión, de juegos individuales a juegos en gran grupo, intentando evitar juegos de todos contra él. - Los juegos en gran grupo les cuesta entenderlos. - Es capaz de hacer los circuitos, de principio a fin. Aunque, a veces, no termina algunos tramos. - Cuando tiene un día de agobio, no tiene motivación, por lo que hace lo posible por salir eliminado o por no hacer la actividad. - Es capaz de terminar alguna de las actividades. - Los juegos en pareja los cumple a la perfección. - En los juegos de imitación, no es capaz de llevar el ritmo de sus compañeros/as. - Al no tener alguna de las habilidades bien desarrolladas, como el salto, aquellos juegos de salto le cuesta realizarlos. - Los juegos de relajación no los cumple del todo, ya que se altera demasiado. - Al alumno le cuesta entender los juegos de representación. - El alumno se pierde en las actividades muy largas. - Le cuestan mucho los juegos de velocidad. - Los circuitos los hace más lento que sus compañeros/as, pero los hace de principio a fin. - Los lanzamientos con la pelota, los sigue realizando con las dos manos, debido a que no ha desarrollado del todo la habilidad. - Le cuesta la recepción de la pelota, pero sus compañeros/as se la alcanzan.

4. Discusión y conclusiones

La discusión y conclusiones se han obtenido a partir del análisis de los resultados, de las intervenciones en las sesiones de educación física y de las observaciones comportamentales del alumno con TEA. La clave ha sido no perder la conexión con las tres categorías de análisis propuestas y la concordancia con el objetivo general. Por tanto, se puede decir que:

Respondiendo al tema de las relaciones sociales que se producen entre todos/as: la práctica ha supuesto un incremento relacional entre el alumno con TEA y sus compañeros/as. Sobre todo, en los espacios abiertos, donde el alumno tendía a jugar solo, se mostró mayor integración. En las clases de educación física los/as compañeros/as se preocupan por él, porque entienda las actividades y se integre. Además, saben de antemano, que cuando el alumno tiene un mal día no deben obligarlo a participar. Él muestra una mayor iniciativa por participar y se involucra en los juegos como un compañero más.

En la relación que tiene con los materiales de educación física: se demostró que los pictogramas, las explicaciones breves, cortas y directas fueron un recurso de utilidad para la ejecución, desarrollo y seguimiento de las actividades. Se pudo observar como el alumno comprendió que solo se puede utilizar el material de forma libre cuando la docente de permiso para hacerlo. Aunque, en ocasiones, sobre todo cuando el material es reciente, se observa que el alumno se distrae y se impacienta por querer utilizarlo.

Con respecto al comportamiento del alumno durante las horas de educación física: la propuesta de intervención supuso para él un incremento de su participación en las actividades. Hay que destacar que sí influye mucho el horario en el que se establezcan las actividades. Con respecto a la comprensión de las actividades, hizo que aumentara su motivación y quisiera participar activamente con sus compañeros/as de clase. Denotó tanta motivación, que en los posteriores días fue uno de los primeros en llegar a la clase y preguntar que se iba a realizar en la sesión. Por otra parte, es cierto que aquellos juegos que demandan cierta complejidad no son muy bien realizados por su parte, debido a la complejidad motora que requieren, pero llevarlos a la práctica supuso poder revisarlas y adaptarlas junto con la docente a las necesidades del niño, después de aplicadas en el aula.

Teniendo en cuenta el objetivo general, generar una intervención que integre y nivele al alumno con TEA dentro del aula, y tras el análisis de los datos obtenidos, podemos decir que se obtienen buenos resultados como propuesta en el aula.

La docente, durante todo el tiempo, se ha visto muy cómoda durante las sesiones y con el apoyo. Considera beneficiosas, adecuadas y necesarias este tipo de intervenciones en los centros educativos, pero dice que no existe el tiempo suficiente para poder adaptar todas las actividades que propone durante el curso. Manifiesta su personal desacuerdo con las pocas medidas que existen para alumnos/as con estas características.

Los/as profesores/as hacen lo posible para poder integrar a este alumno, optando por la igualdad con sus compañeros, pero debemos defender la intervención de un especialista en la materia como figura de apoyo al docente. Analicemos la ratio de alumnado en las aulas, un promedio de veinte a veinticinco en cada una, si sumamos la carga docente en gestión burocrática, que de por sí ya tienen los maestros, hace que se reste un tiempo valioso para lo importante, la parte didáctica, como es programar actividades integradoras para un alumno con estas características y el conjunto de la clase. Por ello, se hace un llamamiento a la necesidad de la intervención de proyectos específicos en esta materia, ya que se apreciaron resultados con muchos beneficios para todos.

Esta oportunidad experiencial para mi desarrollo profesional ha sido enriquecedora desde su inicio, las prácticas, hasta este punto, el trabajo de fin de carrera. Ha supuesto un año de análisis y estudio, que se inició con el reto de tener un alumno con TEA dentro del aula de educación física y buscar una alternativa integradora para el conjunto de la clase.

Después de todo este análisis no puedo evitar que mi cerebro se pregunte: ¿es necesaria la intervención de profesionales especializados, dentro de las áreas a las que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) acude? Una respuesta clara, por supuesto, una buena integración e inclusión del alumnado con necesidades educativas requiere de una planificación de cada actividad, tener en cuenta las características propias de este alumnado, revisar la efectividad de las actividades que se propone, hacer adaptaciones, etc. Todo esto no lo puede hacer un/a profesional de la educación física solo/a, por lo que este proyecto de investigación

crea en la necesidad de que debe existir un profesional que apoye el trabajo que se realiza en las canchas de educación física, con la intención de integrar, cada vez más, a todo el alumnado.

Otra cuestión que se debe destacar como lectura final, es la necesidad de establecer un plan de formación docente, ya que los docentes adolecen, en la mayoría de los casos, de los conocimientos y recursos necesarios para la atención que requiere esta tipología de alumnado. También es cierto y necesario que, desde la comunidad educativa, se respalde la posición del docente, y este tenga a su disposición todo el tiempo y los recursos necesarios para poder tener, en este caso, sesiones de educación en las que una inclusión sea posible, para todos y todas.

5. Referencias bibliográficas

- Ángel Rivière. (1998). Desarrollo normal y Autismo. Recuperado el 07 de mayo de 2019, de Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo: https://personal.us.es/cvm/docs/Desarrollo%20normal%20y%20Autismo_Angel%20Riviere_1.pdf
- Anónimo. (26 de junio de 2008). *Autismo diario*. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de Educación física y autismo: <https://autismodiario.org/2008/06/26/educacion-fisica-y-autismo/>
- Anónimo. (19 de abril de 2011). *Autismo Diario*. Recuperado el 04 de marzo de 2019, de Leo Kanner, el padre del autismo y de las “madres nevera”: <https://autismodiario.org/2011/04/19/leo-kanner-el-padre-del-autismo-y-de-las-madres-nevera/>
- Anónimo. (octubre de 2011). *Clasificación internacional de Enfermedades (CIE)*. Recuperado el 05 de marzo de 2019, de Revisión de la clasificación de los trastornos mentales de la oms para la atención primaria.
- Anónimo. (13 de noviembre de 2014). *El Periódico*. Recuperado el 20 de marzo de 2019, de El autismo en niños se ha duplicado en los últimos años en España: <https://www.elperiodico.com/es/sanidad/20141113/autismo-ninos-duplicado-ultimos-anos-espana-3685907>
- Anónimo. (07 de noviembre de 2016). *Europapress*. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de Alrededor de 50.000 niños en edad escolar tienen autismo en España: <https://www.europapress.es/epsocial/infancia/noticia-alrededor-50000-ninos-edad-escolar-tienen-autismo-espana-20120402170938.html>
- Anónimo. (19 de diciembre de 2017). *Autismo diario*. Recuperado el 04 de marzo de 2019, de Y si el autismo no es un trastorno mental ¿Por qué está en el DSM?: <https://autismodiario.org/2017/12/19/y-si-el-autismo-no-es-un-trastorno-mental-por-que-esta-en-el-dsm/>
- Anónimo. (24 de agosto de 2018). *Autismo diario*. Recuperado el 05 de marzo de 2019, de DSM-5 y CIE11: del diagnóstico de TEA a la intervención en el área de comunicación: <https://autismodiario.org/2018/08/24/dsm-5-y-cie11-del-diagnostico-de-tea-a-la-intervencion-en-el-area-de-comunicacion/>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2016). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*.
- Autismo Diario. (26 de junio de 2008). *Autismo Diario*. Obtenido de Educación física y autismo: <https://autismodiario.org/2008/06/26/educacion-fisica-y-autismo/>

- Autismo diario. (2011). *Autismo diario*. Obtenido de Leo Kanner, el padre del autismo y de las “madres nevera”: <https://autismodiario.org/2011/04/19/leo-kanner-el-padre-del-autismo-y-de-las-madres-nevera/>
- Boletín Oficial del Estado. (10 de diciembre de 2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*, 10-11.
- Carbonell, J. A. (2007-2008). *Educación física y su didáctica*. Recuperado el 22 de marzo de 2019, de Tema 6. La sesión en Educación Física.: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41026/6/Tema%206.%20La%20sesión%20en%20Educación%20F%C3%ADsica.pdf>
- Consejería de Educación y Universidades. (06 de marzo de 2018). Boletín Oficial de Canarias. *Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.*, 7810-7811. Recuperado el 12 de febrero de 2019, de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>
- Espínola, A. (05 de septiembre de 2017). *Deportes con niños autistas*. Cadena Ser. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de La actividad física y el deporte como inclusión de niños y adultos con autismo: https://cadenaser.com/emisora/2017/09/05/radio_granada/1504599864_124781.html
- Gobierno de Canarias . (2007). *Consejería de Educación, Cultura y Deportes*. Obtenido de 902 DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2007/112/boc-2007-112-002.pdf>
- Grupo de Estudio de Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Investigación de Enfermedades Raras, I. d.-r. (s.f.). *Manual de apoyo para la detección de los trastornos del espectro autista*. Obtenido de <https://docplayer.es/11163094-Manual-de-apoyo-para-la-deteccion-de-los-trastornos-del-espectro-autista.html>
- La ciudad accesible. (04 de septiembre de 2017). La Ciudad Accesible y HandiSports presentan el ‘Curso sobre Actividad Física en el Trastorno del Espectro Autista - TEA’. *Periódico la ciudad accesible*.
- Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales. (septiembre de 2016). Recuperado el 01 de marzo de 2019, de https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (1990). *Clasificación Internacional de Enfermedades*.
- Pan, C.-Y., & Frey, G. C. (02 de mayo de 2006). *Physical Activity Patterns in Youth with Autism Spectrum Disorders*. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/4241/6c82b355201caae69a48216bf975cca85a23.pdf>
- Psiquiatría, A. A. (septiembre de 2016). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM-V)* (5ª ed.). EE.UU. Obtenido de https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf

- Raras, I. d. (noviembre de 2004). *Trastornos del Espectro Autista Una publicación que responde a las preguntas más frecuentes planteadas en el autismo*. Recuperado el 05 de marzo de 2019, de ¿Cuáles son las causas del autismo?
- Rivière. (1998). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*.
- Rivière, A. (1997). *Desarrollo normal y autismo*. Recuperado el 04 de marzo de 2019, de Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo.: https://personal.us.es/cvm/docs/Desarrollo%20normal%20y%20Autismo_Angel%20Riviere_1.pdf
- Santaliestra, L. G. (julio de 2007). *Educación física y autismo*. Recuperado el 22 de marzo de 2019, de <https://www.efdeportes.com/efd110/educacion-fisica-y-autismo.htm>
- Stone, C. P. (2002). *Entrevista con los Padres acerca del Autismo – Versión Clínica en Español*. Recuperado el 10 de marzo de 2019, de <https://uwreadilab.com/wp-content/uploads/2015/07/Entrevista-con-los-Padres-acerca-del-Autismo-Versión-Cl%C3%ADnicaFINAL.pdf>
- Universidades, C. d. (06 de marzo de 2018). *Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de Boletín Oficial de Canarias : <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia* (1ª ed.). Barcelona , España: Paidós. Saberes cotidianos.

6. Anexos

Anexo 1. Clasificación de los TGD según la décima edición del DSM.	33
Anexo 2. Descripción de la observación directa	34
Anexo 3. Registro de datos en los diferentes espacios.....	43
Anexo 4. Entrevista a la docente de educación física y a la tutora del aula ordinaria	44
Anexo 5. Relación de preguntas clasificadas	49
Anexo 6. Sesiones de educación física con pictogramas	50
Anexo 7. Registro de seguimiento de lo que se pretende en cada actividad.....	60
Anexo 8. Resultados de la propuesta de seguimiento	60

Anexo 1. Clasificación de los TGD según la décima edición del DSM.

<p>Trastorno autista: Sus conductas suelen ser simples, repetitivas y extrañas. En ocasiones, se suelen mostrar reacios hacia las personas. Tienen problemas tanto en la adquisición del lenguaje oral como en la comprensión y en las capacidades simbólicas. Estas alteraciones permanecen a lo largo de la vida, aunque los síntomas pueden evolucionar favorablemente gracias a una intervención temprana adecuada.</p>	<p>Trastorno de Rett: Es un trastorno de inicio temprano y es más usual que afecte al sexo femenino. Se manifiesta con un desarrollo normal los primeros meses de vida, pero después progresivamente surge una degeneración neurológica. Tiene como características la aparición de graves retrasos en el proceso de adquisición del lenguaje y de la coordinación motriz. En un porcentaje alto de los pacientes se asocia con retraso mental grave o leve y su proceso de deterioro cognitivo es constante y progresivo.</p>
<p>Trastorno de desintegración infantil: Es un trastorno que aparece un proceso repentino después de haber pasado por un desarrollo cognitivo y social correcto. Normalmente, surge un primer periodo de síntomas característicos (irritabilidad, inquietud, ansiedad y relativa hiperactividad), al que posteriormente le sigue la pérdida significativa en habilidades ya adquiridas en, al menos dos, de las siguientes áreas: cognitiva, lingüística, motriz, control de esfínteres y juego.</p>	<p>Síndrome de Asperger: Los afectados no son capaces de interpretar los estados emocionales de otros, careciendo de empatía. Les cuesta relacionar la información de su entorno y el lenguaje corporal de las personas. Su entonación del lenguaje suele ser monótona, mostrando torpeza en su comunicación verbal. No suelen entender las normas de los juegos y tienen intereses muy restringido.</p>
<p>Trastorno generalizado del desarrollo no especificado: Es un trastorno que engloba a los pacientes los que se les diagnostica que presentan dificultades de comunicación, socialización y comportamiento, pero que no cumplen los criterios específicos para el diagnóstico de ninguno de los otros trastornos generalizados del desarrollo.</p>	

Anexo 2. Descripción de la observación directa

Las observaciones se realizaron durante una semana y un día, coincidiendo con la parte final de la asignatura del practicum II de generalista, dentro del aula en la que se encuentra el alumno. La observación dentro del aula ordinaria fue más exhaustiva, ya que es donde más tiempo pasaba con el alumnado. En el patio del colegio, solo pude realizar la observación los días en los que mi tutora tenía patio. Finalmente, la cancha de educación física, solo pude observar los días en los que, a la clase en la que me encontraba, tenía educación física. En este caso, tres veces en semana. Se ha seleccionado las conductas más destacadas del alumno, intentando no hacer muy extensas las observaciones.

- **1ª observación directa en el aula. Lunes 11/03/2019**

Cuando llegamos a clase, el alumno deja su mochila colgada en el perchero, mientras todos sus compañeros/as hablan de lo que hicieron el fin de semana o el día anterior. Comparten cartas de fútbol. Las niñas hablan de muñecas. El alumno se pone a pasar los dedos por una especie de superficie que tiene agujeros. Parece que le gusta la sensación y el ruido que hace. La maestra manda a callar. Le dice al alumno que se siente en su sitio, que ya va a empezar la clase. El alumno no la mira a la cara, pero le hace caso inmediato.

La maestra comienza la clase nombrando a los encargados de cada una de las asignaturas. Comienzan por matemáticas. El encargado reparte las libretas. El alumno tiene dos libretas porque tiene una letra demasiado grande. Le cojo la libreta, se la reviso y la tiene muy ordenada, aunque un poco sucia. El alumno cumple con las normas que se imponen en este nivel: márgenes en color rojo, amiguito libre de color rojo, títulos subrayados en el color que lleva esa asignatura, etc. Cumple los márgenes sin salirse ni un poco, a no ser que sean dibujos pegados.

La tutora vuelve a hacer un repaso de las multiplicaciones de dos cifras. El alumno las realiza muy rápido, siendo el primero en acabar. Mientras la docente explica el alumno no la mira, sino que se pone a jugar con los lápices de colores y la goma. Cuando marca la tarea, es el primero que la termina, teniéndolas bien. Es muy estructurado. Cuando acaba, se va al rincón de los libros a leer, sin pedir permiso. Los libros no los utiliza para leer, sino para construir torres altas.

Si necesita un color, porque la docente me dice que los pierde todos, se levanta y se los coge a la docente, sin decirle nada, algo que la docente le recalca: “¡tienes que pedir permiso para coger las cosas!”. El alumno repite continuamente: “vale, vale, perdón”.

Cuando todos acaban, la maestra le dice al alumno que recoja el rincón de lectura, que hay que corregir las multiplicaciones. El alumno va, directamente, a su sitio y deja todo sin recoger.

La maestra lo manda a salir a la pizarra a hacer una de las multiplicaciones. El alumno se levanta sin protestar. Quiere llevar su libreta, que me fijo que la tiene rota, pero la maestra le dice que no, que la haga sin copiarse. El alumno comienza a decir las tablas en alto porque se pierde. Constantemente está preguntándole a la docente si ya está terminada la multiplicación. Al final, la hace perfecta.

El alumno, cuando va a poner la fecha, para comenzar nuevos ejercicios, siempre pregunta: “¿qué día es hoy?, ¿qué día es hoy?, ¿qué día es hoy?” y no para hasta que algún compañero, o la maestra le responde.

Mientras el encargado de pasar la lista del comedor pregunta quien va a ir, el alumno se mantiene distraído con sus cosas del estuche, mirando la clase, jugando con su botella de agua, etc. Cuando el que pasa lista llega al alumno le dice: “¿tú vas al comedor hoy?” y el alumno le responde: “¿yo voy al comedor hoy?” y la maestra tiene que decirle al responsable de la lista que sí, que hoy es lunes, y que el alumno sí va al comedor. Cuando ya se ha pasado la lista del comedor, la docente pregunta cuántos niños faltaron a clase, y el alumno responde que tres. Todos los alumnos/as empiezan a contar cuántos niños hay, y el alumno cuenta con ellos.

La docente comienza a explicar, y el alumno pregunta: “¿qué ejercicios había que hacer?”. La docente pide que ahora no interrumpa, que es tiempo de explicar, que debe escuchar. El alumno le dice: “vale, vale, perdón”.

En el rincón de la lectura, el alumno deja de hacer torres con los libros y se acuesta en el suelo. La docente le dice que se levante, que no está en la cama de su casa.

Cuando la clase está en silencio, y todos los niños están haciendo su tarea, el alumno levanta su cabeza, se pone a mirar a todos sus compañeros/as. Hace unos sonidos raros con la lengua, como para concentrarse mejor. Cuando acaba, cierra sus cosas, y se va al rincón de lectura sin pedir permiso.

Entra la señora de la limpieza en la clase: “sillas subidas chicos y chicas”. El alumno repite: “sillas subidas chicos y chicas” y pregunta “¿para que hay que subir las sillas?” La docente le responde que es para que las señoras de la limpieza puedan limpiar debajo de las mesas más fácil.

La clase acaba, es hora de ir al patio. La maestra les dice que tienen que recoger, sacar su desayuno y ponerse fuera, en la fila. El alumno recoge el primero. Corre a su mochila y saca su desayuno muy contento. Sabe que va a ser el primero en la fila. Sale de la clase como si fuera un avión, con las manos a los lados.

- **2ª observación directa en el aula. Martes 12/03/2019.**

Cuando el alumnado llega por la mañana siempre saluda a su maestra con un: “Buenos días Guaci”, pero el alumno no dice nada, ya que viene muy agitado del patio. Lanza su mochila al perchero y se sienta, con su botella de agua. La maestra dice muchas bromas por las mañanas, sobre todo cuando los niños llegan quejándose de que les duele una pierda y la maestra les dice: “pues tráemela que te la corto por la mitad jajaja” y el alumno cree que la maestra se lo dice en serio: “¿se lo vas a hacer de verdad?”.

Hoy han hecho un examen de lengua. La maestra me deja explicar el examen antes de que el alumnado empiece a escribir. El alumno, después de un rato se levanta a la mesa porque no entiende un ejercicio. La maestra se lo explica, se sienta, se vuelve a levantar: “no lo entiendo”; la maestra le pregunta si ha estudiado, el alumno dice que sí, y la maestra le dice que ese ejercicio ya lo han hecho en clase. El alumno le contesta: “vale, vale, perdón”. En una de las veces que se levanta a la mesa, se copia de un examen que había ya que, de repente, deja de levantarse a preguntar, y se le ve muy feliz y contento.

Cuando la maestra ve que el alumno está haciendo un desastre en su mesa, llama a alguno de los compañeros/as que tiene sentados al lado para que lo ayuden a ordenar, la rejilla de la clase, por ejemplo.

Después de realizar una lectura, toca hacer los ejercicios. La docente deja tiempo para que los hagan. Al alumno le gusta mucho la lectura, ya que se le ve muy agitado y emocionado. La docente comienza a preguntar las respuestas de los ejercicios, pero el alumno interrumpe constantemente: “no es tú turno, tienes que esperar a que te toque”. El alumno siempre contesta por encima de sus compañeros/as, repitiendo lo que ellos dicen: “no repitas, sabes que es una falta de respeto hacia tus compañeros/as, tienes que esperar a que te toque a ti”.

El alumno se levanta emocionado hacia el objeto que está encima de los percheros de las mochilas. Al alumno le encanta pasar los dedos por ahí, pero la maestra le recuerda que una vez ya se le quedaron los dedos enganchados en las rejillas esas.

Un compañero avisa a la maestra de que el alumno no está haciendo los ejercicios que son. La maestra los repite en alto y el alumno responde: “¿me equivoqué de ejercicios?” “Vale, vale, perdón”.

Comienzo a darles la clase de naturales sobre los pueblos y las ciudades. Pido atención, ya que es muy importante para entender. En mitad de mi explicación, el alumno se levanta de su sitio y va a la caja de lápices de colores y coge el lápiz del color de la asignatura de la que estamos trabajando: “¿Qué haces?” “Tienes que esperar a que termine yo de explicar, ya que, si no, no vas a saber hacer los ejercicios enteros y luego vas a preguntar” “Vale, vale, perdón”.

En una de las ocasiones, la maestra le pregunta por qué ha cogido una caja de rotuladores nuevos en vez de utilizar los que ya tenía: “son para pintar el dibujo de plástica”, responde él. Primero hay que gastar los que ya tienes, porque sino el planeta sufre. El alumno pregunta si está mal lo que hizo y la docente le responde que sí. “vale, vale, perdón”.

El dibujo que ha hecho de plástica, el de la página 19, ha sido un desastre. La maestra se enfada con el porque lo único que quiere es que la clase de plástica termine, ya que no le gusta nada: “¿Guaci no crees que la clase debería de terminar ya?”, a lo que la docente le responde que los horarios de las clases los pone ella. Cuando acaba de pintar el dibujo se lo lleva a la maestra: “Te he dicho muchas veces que los dibujos que se hacen no se pueden pintar hasta que Guaci no diga que sí” “Vale, vale, perdón Guaci”. El dibujo está pintado como un niño de 3 años, le responde ella.

- **3ª observación directa en el aula. Miércoles 14/03/2019**

Al llegar del recreo grande, la docente les tiene apuntado en la pizarra toda la tarea que tienen para el día siguiente, además de los controles que tienen que hacer durante el mes. Me fijo en que el alumno no apunta nada en su tarea. Mientras sus compañeros/as están copiándola y apuntando los exámenes, el alumno se dedica a correr de lado a lado de la clase. Me sorprende, y cuando me dispongo a acercarme al alumno a preguntarle que por qué no apuntaba las cosas en la agenda, la docente me responde: “ni te preocupes Yeray. Su agenda está limpia. No apunta nada, pero siempre me hace las tareas, estudia para los exámenes, etc. No se cómo lo hace, la verdad”.

Como los otros días, nada más llegar a clase, suelta su mochila y se pone a correr por ella, repitiendo canciones en alto. Hoy estaba cantando el cumpleaños feliz. Coge al solo que tienen en la clase y se pone a volar con el por el aula. Cuando están pasando la lista del comedor, el alumno chilla: “aquí estoy, y mi amigo también”. La maestra no le dice nada, solo buenos días.

El día del examen de lengua, el alumno no vino, por lo que tiene que hacer el examen hoy. Cuando la docente le está explicando el examen, el tiene la mirada perdida, no se si le estará haciendo caso o no. La maestra le pregunta si lo entendió y el dice que sí. A la media hora, tiene el examen terminado. No tiene ni una falta de ortografía. Examen aprobado, y con nota.

Pasa por el lado de un compañero y le tira el estuche al suelo: “Ay, ten más cuidado con tu estuche”, le dice al compañero; El compañero le responde que fue el quien se lo ha tirado al suelo, que le pida perdón. El alumno le responde que no lo hizo queriendo, que lo perdonara. “¿Me perdonas, me perdonas?” La maestra le pide que baje la voz, y que con una vez que pida perdón es suficiente.

Llega el momento de realizar un juego, en el que el alumno practica lo que está dando en clase. Es un recurso web, que la docente proyecta en la pizarra. El alumno va a la pizarra a tocarla, y

la maestra le dice que eso no se toca, que se estropea. El alumno se va al rincón de la lectura, y comienza a construir una torre enorme de libros. La maestra le pregunta qué está haciendo mientras sus compañeros/as atienden al juego. El alumno le dice que no le apetece ver la tele, que prefiere construir. Coge una caja de regletas, sin permiso, saca una de ellas, y comienza a lanzarla de la torre, como si fuera una persona: “¿Guaci, te gusta?” “Es una persona que se cae de la torre, pero yo la salvaré”.

La maestra le dice que recoja, que es hora de trabajar. El alumno recoge sin problema. El alumno termina la ficha muy rápido. Se levanta a preguntarle a la docente qué ficha tienen que terminar ahora. La docente le dice que es momento de recoger, ya que se van para casa.

- **4ª observación directa en el aula. Jueves 14/03/2019**

El alumno me mira mientras explico el temario de ciencias sociales. No se que puede estar pensando. Solo me mira y se ríe. Sus compañeros/as de los lados me dicen que no está en la página que debe. Paro la explicación, y espero a que el alumno se ponga en la página.

Cuando mando la tarea, le cuesta ponerse a ello. Hay que estar llamándole la atención continuamente. Se distrae mucho. Cuando termina, se pone a jugar con sus lápices de colores, imaginando que son unos militares. Sus compañeros/as de los lados se quejan porque no pueden concentrarse ni hacer la tarea.

El alumno les dice a sus compañeros/as que los pueblos y ciudades que aparecen en el libro no son reales, que aquí, en Tenerife, esas cosas no están. Interrumpo diciéndole que esas imágenes son dibujos de ciudades de hace varios años, y que no son aquí, sino en la península. Me evita la mirada.

En muchas ocasiones tiene la mirada perdida. Se queda quieto en un sitio, mirando a la nada. De repente, empieza a agitar las manos un momento, y vuelve a parar.

Llega el momento de hacer el examen de matemáticas. En la clase anterior, la docente y yo terminamos de explicar los tipos de problemas que podían caer en el examen. El alumno, se levanta de su sitio hacia mí, a preguntarme una duda del ejercicio. Le explico como se hace, pero el se va, me trae el lápiz y pretende que lo haga yo: “No lo entiendo, ayúdame”. “Las cosas se piden por favor y gracias”. El alumno mira uno de los exámenes que está encima de la mesa y se va corriendo a escribir lo que vio. La maestra me lo dice, pero que no me preocupe, que luego lo comprobaremos. Efectivamente, el alumno se había copiado. Al corregir el examen, vimos que cometió el mismo error que el dueño del examen del que se copió.

Entra la maestra del proyecto bilingüe que tiene el centro. La maestra me comenta que los idiomas no son el punto fuerte del alumno. Lo que hace esta docente es practicar el inglés oral con los alumnos/as en todos los niveles. La tutora me comenta que el alumno se agobia cuando

viene esta docente, porque sabe que le va a preguntar cosas en inglés. Cuando me fijo, el alumno empieza a ajetrearse. A discutir con sus compañeros/as, a correr por la clase y a hacer movimientos con las manos y los hombros. La docente del bilingüe prefiere no preguntarle nada, lo evita porque sabe como se pone. Faltando poco tiempo para terminar la clase, el alumno grita en alto: “deberíamos salir ya al patio. Ya se oyen niños fuera”. A lo que la tutora le responde que eso era una falta de respeto hacia la docente del proyecto bilingüe, que no es la primera vez que lo hace.

- **5ª observación directa en el aula. Viernes 15/03/2019**

Los viernes son los días preferidos por el alumnado del centro. Es cuando salen antes, a las 13:30h, llamándolo el día cortito. A veces, el alumno sí va a comedor estos días, y otras veces no. Sus compañeros/as de clase siempre están pendientes de él, de si va o no.

Este día teníamos excursión al pabellón deportivo de Los Cristianos, al sur de la isla. Aquí, los grupos de 3º y 5º de Educación Primaria realizaron unas jornadas de convivencia deportiva. El alumno, realizó los deportes con su grupo de clase. Los deportes eran individuales, por lo que no hubo conflictos.

- **6ª observación directa en el aula. Lunes 18/03/2019**

Este ha sido mi último día de practicum en el aula, así como mi último día de observación. Todo el alumnado me preguntaba que iba a hacer ahora, que a donde me iba a ir. El alumno, mientras, estaba jugando a montar su torre de libros y jugar con sus juguetes.

La docente comienza a repartir los exámenes corregidos de lengua. El alumno tiene algunos fallos en gramática, pero muy normales, ya que el examen era bastante difícil, y más de la mitad de la clase suspendió. El alumno se machaca mucho, lo observo en su sitio preguntándose como pudo haber fallado en esa pregunta. Da vueltas por la clase preguntándole a la docente si por esos fallos el va a suspender la asignatura. Cuando la docente le dice que no, comienza a saltar con ilusión y alegría. Todos sus compañeros/as lo miran, pero el no les hace caso.

Llega la hora de la fila. Todos los alumnos/as bajan por las escaleras en silencio. Con el alumno, hay dos niñas que lo agarran de la mano y lo ayudan para que no se caiga al suelo. El alumno sale corriendo desde que atraviesa la puerta de las escaleras. No se despide.

- **1ª observación en el patio**

Por lo general, observo que el alumno siempre está jugando solo. Normalmente se pasa la media hora del recreo dando saltos de un sitio a otro del patio. Los saltos los da solo, sin nadie a su alrededor, pero si me fijo que es como si hablara con alguien, o con él mismo.

Busco a sus compañeros y compañeras de clase. No está con ninguno de ellos. Las niñas están jugando con otras niñas, y los niños con otros niños a juegos de fútbol. Además, está en el patio equivocado, porque su patio es el de los mayores, el de abajo.

Lo único que hace es entrar y salir del baño. Voy en busca de las niñas, y le digo que por qué no juegan con él. Me dicen que es porque ellas quieren jugar con otras niñas, con sus primas de otros cursos, etc. Voy a buscar a los niños y me dicen que prefieren jugar a fútbol.

Me fijo que, cuando encuentra un juguete, aunque no sea suyo, lo coge sin permiso. Los niños no se lo suelen quitar, a menos de que lo vean desprevenidos. Acostumbran a decírselo a los profesores que están cuidando el patio. Es como si el alumnado del centro le tuviera miedo o no quisiera estar con él.

- **2ª observación en el patio**

Cuando los docentes sacan material al recreo, para que el alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria juegue, el siempre está presente. Coge mucho material para el solo, y siempre hay que estar encima de él diciéndole que el material hay que compartirlo. Cuando coge el material no suele compartirlo con el resto. Lo utiliza para jugar el solo o para darle una función que el material no tiene. Por ejemplo, utiliza las pelotas como si fueran bombas asesinas.

Cuando algún docente lo llama acude desde que lo escucha. No suele incumplir las normas del patio, a pesar de que no se relaciona con sus compañeros/as. Si algún niño del mismo nivel lo veo o se cruza con él no lo suelen saludar.

Como era de esperar, sus compañeros/as de clase solo pasan tiempo con el dentro de su aula ordinaria. Una vez salen al patio se olvidan.

- **1ª observación en educación física**

En las horas de educación física, la docente entra en la clase y el alumnado tiene que saludar. El alumno evita el saludo, ya que se pone a recoger mientras el resto de los/as compañeros/as atiende y saluda a la docente de educación física. Además, siempre se preocupa por el alumno, preguntando que donde está. Cuando terminan de recoger, se ponen en la fila. La docente les dice que ya saben las normas, a lo que el alumno solo responde: “si ya las sabemos, no las tienes que repetir”.

El alumnado baja en silencio por las escaleras. Dos alumnas van agarrándole la mano mientras bajan. El alumno se pone a tartamudear alguna canción, y sus compañeras le dicen que se callen porque sino tendrán que volver a empezar el recorrido de la escalera si los escucha la docente.

Al llegar al gimnasio, la docente le pide al alumnado que se quite los tenis para subirse al tatami. El alumno no hace caso, se pone a correr con los tenis puestos, mientras sus compañeros/as lo miran. La docente consigue convencerlo para que haga lo que le dice.

La docente nombra a un niño para que haga el calentamiento de la clase. El alumno se pone a cantar cumpleaños feliz alrededor de la clase. Intenta calentar, moviendo las muñecas de una forma rara, además de movimientos extraños con su cuello. La docente le dice al alumno que caliente despacio que se puede hacer daño. El alumno comienza a repetir: “cumpleaños felizzzz”. Se sienta en las esquinas del gimnasio, viendo como sus compañeros/as hacen los ejercicios. En esta clase están trabajando el ritmo y la expresión corporal. Yo me acerco para intentarlo con él, como apoyo. El alumno se echa a correr al verme llegar. Lo llamo y me hace caso. Intentamos hacer los ejercicios marcados por la docente juntos. Cuando se cansa se va y me deja solo.

La docente propone desplazamientos aleatorios, centrando la atención en el ritmo. El alumno no sigue a sus compañeros/as. Se pone a chillar al igual que el resto, a moverse de un lado al otro del gimnasio. La maestra le insiste regularmente. No lo molesta porque sabe que del gimnasio no se va a ir.

Cuando acaba la clase, la docente le dice al alumno que ya ha acabado la clase. El alumno se pone los tenis y se va a la fila saltando y disfrutando.

- **2ª observación en educación física**

En esta ocasión, la docente me ha dejado impartir la clase de expresión corporal a mí. He hecho dos actividades con apenas material. Solo he utilizado dos pelotas de tenis. El alumno, al ver las pelotas de tenis, se emociona. Me ha empezado a preguntar para que eran, por qué estábamos en el gimnasio con pelotas de tenis si allí no se podían utilizar, etc.

Les digo que formen dos grupos. El alumno forma parte de uno de ellos. Comienzan a calentar en cada uno. El alumno se aburre mucho en el calentamiento, se despista y se va a una esquina. Me doy cuenta de que no pierde las pelotas de vista.

Una vez han calentado, comienzo a explicar la clase del día, enlazándola con la del día anterior. El alumno no deja de estar pendiente, pero no quiere hacer el ejercicio. Se pone a cantar canciones que ve en YouTube.

Comienzo a darle pelotas de tenis a los/as compañeros/as que están en el suelo en los grupos. Le doy una al alumno, que la coge con gran alegría. Comienza a tirarla contra el suelo, a lo que le digo que no se van a utilizar para eso y me responde: “vale, vale, perdón”. Le digo que se ponga en el círculo, pero no quiere. Comienza a correr de un lado para otro. La docente intenta convencerlo, pero se niega. Mientras explico nos mira, y le insisto para que se una a nosotros.

Me doy cuenta de que no solo me mira a mi, sino también a la caja en la que están las pelotas de tenis que sobraron.

De un momento a otro vemos como empiezan a aparecer un montón de pelotas de tenis rodando por el suelo. El alumno se había escondido detrás de una pared. Allí tiró todas las pelotas redondas y utilizó la caja para formar una casa. Volvemos a insistirle en que venga al juego, pero no quiere. Le explico lo que estamos haciendo y ni siquiera me mira. Pienso en que la actividad que preparé para ese día es un poco compleja para él. En vez de hacerlo en grupo, lo hago en parejas, y lo convengo para que se ponga con el compañero que tiene sentado al lado en su clase. Accede perfectamente.

Debido a las pocas habilidades motrices que ha adquirido durante su crecimiento, el alumno tiene muchas complicaciones para realizar ciertos movimientos: no sabe saltar a la pata coja, corre con los pies metidos para dentro, no tiene el salto adquirido, no sabe rebotar la pelota, etc.

- **3ª observación en educación física**

Para esta clase, la docente tiene preparado un circuito en el que se trabajan diferentes habilidades específicas y generales. Además, quiere que el alumnado aprenda a trabajar en grupo, resuelvan conflictos, etc.

Como en las otras clases, el alumno tiene varios problemas en el momento del calentamiento. Cuando la docente acude a buscar el material, el alumno aprovecha para ir a buscar unos de sus bley-bley que los dejó en la grada. Cuando la docente llega lo ve y tiene una conversación con él. La docente le dice que puede jugar con sus juguetes hasta que ella termine de colocar el circuito.

La docente divide la clase en dos grupos. En uno de los grupos está el alumno, que espera desesperadamente en su fila. Al alumno le motiva hacer circuitos. Debe saltar, hacer botes, utilizar desplazamientos, giros, etc. El alumno no es capaz de completar los giros, los saltos los hace con dos pies y no lo tiene adquirido.

Cuando llega el momento de pasar a la segunda parte de realizar el circuito en grupo, el alumno comienza a quitar el material a los/as compañeros/as. La docente tiene que decirle que está castigado. El alumno se enfada. Tiene como consuelo su bley-bley.

- **4ª observación en educación física**

Esta ha sido la última observación que he realizado antes de comenzar con el análisis de cada una de ellas. Hoy, la docente ha trabajado los juegos a través de equipos de un gran número de alumnos/as. El alumno, al principio de la clase estaba saltando de un lado a otro. Debo tener en cuenta que esta última observación fue un viernes a última hora, cuando en la cancha están los

alumnos/as de secundaria, otros cursos de Primaria, por lo que hay bastante alboroto. Mientras la docente explica la actividad, observo como el niño va a su mochila a quitarse el reloj, luego fue a beber agua, más tarde a dejar su chaqueta. Por el camino se encuentra una piedra, se queda jugando con ella. La docente lo reclama, la mira, pero vuelve a llamarle la atención la piedra. La docente toca el silbato, el alumno le hace caso y acude a su llamada. La docente tiene que volver a explicar el juego, para ver si el alumno quiere participar. Cuando van a comenzar a jugar, el alumno se va y se sienta a mi lado, en una de las gradas. Le pregunto que por qué no juega, y me contesta que está cansado. La docente le pregunta que si quiere coger material del departamento y el dice que sí. Se levanta, va con ella y trae unos bolos de plástico y una pelota. Se pone en una esquina de la cancha a jugar. Cuando se aburre, comienza a lanzar la pelota contra la pared, les da patadas a los bolos, se los mete en la boca, etc. Voy a donde está, le pregunto que por qué no juega, pero está tan entretenido que prefiere no contestarme y seguir a lo suyo.

Anexo 3. Registro de datos en los diferentes espacios

Relación del alumno con sus compañeros/as en las clases	
<ul style="list-style-type: none"> → Los compañeros/as no lo eligen para un equipo. → El alumno prefiere no jugar en las actividades propuestas por la docente. → Deja que sus compañeros/as lo adelanten en la fila. → Deja su mochila en la grada y se aparta de sus compañeros/as, prefiere estar solo. → A veces, es capaz de iniciarse en una actividad. Cuando se aburre se va. → La mayoría de los juegos se realizan en gran grupo, por lo que al niño le cuenta entenderlos. → El alumno no respeta las zonas de juego, por lo que siempre lo eliminan y sus compañeros/as se enfadan. → Sus compañeros/as se esfuerzan en enseñarlo como se juega. 	Nº

Relación con los materiales de educación física	
<ul style="list-style-type: none"> → Le gusta jugar con todos los materiales, de manera individual. → Los aros los usa como un volante de un coche. → Las pelotas las lleva en la mano, no las suelta. Si se le caen le cuesta cogerlas. → Las colchonetas las usa para acostarse. → No sabe para que se utilizan los diferentes materiales. → No es capaz de realizar las habilidades motrices básicas del curso. → No deja los materiales en su sitio. → Comienza a lanzar los materiales por todo el espacio. → Mira como caen las pelotas de tenis, lanzándolas de una caja. 	Nº

Comportamiento en la cancha de educación física	
<ul style="list-style-type: none"> → Tiene prisa por llegar a la cancha. → No quiere que la clase termine, aunque no esté haciendo educación física. → Hay que llamarle la atención para que coja su mochila y se vaya. → Cuando pasan lista, la docente debe buscarlo porque no sabe donde está. → Su participación es escasa. → No suele participar, aunque se le pregunte. → Pregunta a la maestra que van a hacer hoy, pero no muestra interés. → A veces hace los ejercicios. 	Nº

→ Le cuesta entender lo que se lee está pidiendo. → No le gustan los juegos de todos contra uno. → No sigue las clases de educación física como sus compañeros/as → Le cuesta terminar los circuitos. No sabe que hacer en cada parte. → El alumno disfruta estando apartado, corriendo por la cancha.	
--	--

Anexo 4. Entrevista a la docente de educación física y a la tutora del aula ordinaria

- Entrevista a la tutora del aula ordinaria

Buenos días. Soy Yeray Martín Medina, alumno del 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, de la Universidad de La Laguna. Esta es una entrevista para mi Trabajo de Fin de Grado. A continuación, voy a hacerle una serie de preguntas sobre su alumno “X”, diagnosticado con TEA, pero escolarizado en su aula ordinaria. Es una entrevista anónima, que tiene el objetivo de esclarecer, un poco más, como es el día a día de este alumno en este colegio, el CPEIPS Echeyde III.

1. ¿Cómo es la comunicación de este alumno con usted, y los/as compañeros/as de clase?

En cuanto a la comunicación que tiene conmigo es muy buena. Es un alumno que respeta las normas. Bueno, algunas. Cuando me refiero a normas hablo de las de comportamiento. No es un niño que suela pegar a sus compañeros/as o que se suela portar mal. Simplemente, realiza cosas como: levantarse sin permiso, coger los colores cuando le apetece, coge un folio cuando quiere, esas cosas.

Con respecto a sus compañeros/as, considero que todos le tienen un gran aprecio. Saben cómo es y lo que le pasa, por lo que todos lo cuidan mucho. No suele comunicarse con ellos, o por lo menos he visto que los evita. De todas formas, si hablara con ellos me enteraría, ya que es un alumno que grita mucho al hablar.

2. ¿Considera que su alumnado se relaciona con él?

Los alumnos/as se relacionan con él. Lo que pasa, es que él grita al hablar, y sus compañeros/as se asustan, entonces vienen a hablar conmigo ellos mismos. Eso pasa dentro del aula. Lugares como el patio del recreo, es cierto que mi alumnado prefiere hacer otras cosas, como jugar a fútbol, la mayor parte niños, o jugar a otros juegos las niñas, pero si es cierto que rara vez veo a algún compañero suyo jugando con él.

3. ¿Cómo es el comportamiento de este alumno en el aula?

Es un alumno brillante. Sus notas son de notable. Su comportamiento no es tan bueno. Se levanta sin permiso, cuando se agobia hace lo posible por interrumpir la clase, cuando se apetece se levanta de su silla y se pone a caminar por la clase, mientras sus compañeros/as lo miran. También es cierto que le cuesta prestar atención a mis explicaciones, no sé al resto de maestros especialistas.

4. ¿Sigue el ritmo de sus compañeros/as?

Como ya comenté anteriormente, es un alumno que no tiene problemas para seguir el ritmo de la clase. Lo que, si es cierto, es que cuando se agobia, deja todo y se pone a dar vueltas por la clase, haciendo que, incluso sus compañeros/as, se distraigan.

5. ¿Sabe cómo trabaja su alumno fuera de las actividades que se realizan en el aula, en educación física, por ejemplo?

La verdad es que no. Cuando me toca cuidar en el recreo si me doy cuenta de que prefiere estar solo. Normalmente, suele bajar un juguete al patio, con el que pasa los 30' de recreo que tenemos. Pero si te soy sincera, nunca he ido a las clases de EF a ver cómo es su comportamiento en ellas.

La maestra especialista en esta asignatura me ha comentado que es un niño que siempre está solo, aunque si realiza los ejercicios que ella manda. Una vez los termina, vuelve a estar solo. Es como si se metiera en su mundo. De todas formas, háblate con ella, que en este tema te puede ayudar más que yo.

6. Antes me comentaba que planteaba ciertos juegos dentro de su aula. Cuando usted los realiza, el niño ¿se relaciona con sus compañeros/as de clase?

Aquí es donde está el problema de este alumno. Mientras trabajamos de manera individual, no tiene ningún problema. El problema empieza cuando, por ejemplo, planteo algún juego, debido a que estamos trabajando algún contenido en concreto, y el juego es en grupos. Aquí es cuando comienza mi batalla con él. Se agobia mucho. No le gusta que sus compañeros/as lo ayuden o le digan lo que tiene que hacer. Quiere hacerlo todo solo él.

7. O sea, entiendo que tiene conductas solitarias. Y cuando esto pasa, ¿prefiere dejarlo solo, o lo integra con sus compañeros/as?

La verdad que hay momentos del día que no sé cómo hacerlo. Yo sé que el sufre con estas situaciones, pero muchas veces me es complicado controlarlas. Cuando tiene un buen día, le explico el juego, le digo como se hace, y le digo a sus compañeros/as que deben tener paciencia con él. Así, poco a poco, se va metiendo en el juego, hasta que deja de hacer caso y vuelve a dar vueltas por la clase.

8. ¿El alumno sabe cuidar de su material? ¿Del de los compañeros/as también?

Es un niño muy desordenado. Su letra es gigante, y sus libretas no se como cogérselas. No borra bien del todo, por lo que se le queda todo "sucio". Cuida bien su material, aunque tiene la rejilla, donde mete los libros, toda desordenada.

El material de los/as compañeros/as ni lo toca. Se ciñe al suyo, y si no lo tiene, me lo pide a mí.

9. ¿Pide permiso para coger el material de la clase? ¿A sus compañeros/as se lo pide?

Eso es algo que me molesta muchísimo de él. No pide permiso para cogerme las cosas. Los materiales tienen que ser cuándo, cómo y dónde el quiera, y en mi clase hay unas normas.

Cuando va a cogerlo de un compañero, siempre pide permiso, aunque ya te digo que nunca suele pedirles a ellos, sino a mí.

10. ¿Utiliza el material para lo que es, o le da otra función?

Me he fijado mucho en eso. Cuando coge los cuentos, por ejemplo, empieza a hacer muchas torres, como si fuera un edificio, y le pone como ventanas. Las ventanas las hace pegándole papel al libro, y luego se pone a imitar los sonidos de la gente dentro del edificio.

11. ¿Ha roto algo del material de la clase?

Ha roto muchas cosas. Es un niño muy desorganizado, y si no pierde algo, lo rompe.

- Entrevista a la docente de educación física

Buenos días. Soy Yeray Martín Medina, alumno del 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, de la Universidad de La Laguna. Esta es una entrevista para mi Trabajo de Fin de Grado. A continuación, voy a hacerle una serie de preguntas sobre su alumno “x”, diagnosticado con TEA, pero escolarizado en un aula ordinaria. Es una entrevista anónima, que tiene el objetivo de esclarecer, un poco más, como es el día a día de este alumno en este colegio, el CPEIPS Echeyde III.

1. ¿Cómo se relaciona este alumno con sus compañeros/as de clase? ¿Juega con ellos?

Parece ser que, en mi clase, es donde más problemas de relación tiene. No se si es porque está en una zona muy abierta, donde el se siente más libre, pero es donde más “disperso” (no me entiendas mal), está.

2. Cuando llega a la cancha, ¿este alumno que hace? ¿Sigue con sus compañeros/as, o hay que darle toques de atención para que vaya a su sitio?

Ya bajando por las escaleras comienza el caos. Él, es incapaz de bajar por las escaleras en silencio. Sus compañeros/as siempre me están dando quejas de que los empuja. Al llegar a la cancha, tira su mochila donde primero encuentra, y lo primero que hace es sacar un muñeco, para luego irse a una esquina de las gradas y jugar solo.

Ahora trae un muñeco. Al principio cogía cualquier material del departamento y se ponía a jugar por toda la cancha, a sus anchas. Dejó de hacerlo después de tanto insistirle. La verdad, no sé qué fue peor, si el remedio o la enfermedad.

3. Cuando juega, ¿le gusta hacerlo en grupos grandes o reducidos?

Las veces que hace el intento de jugar con sus compañeros/as, es raro que se ponga en grupos grandes. Cuando lo hace es porque le motiva mucho el juego, o porque se fija en una acción, que se hace dentro de ese juego, y le gusta. De resto, prefiere los juegos con grupos pequeños, y donde no haya que hacer muchas cosas porque se pierde.

4. ¿Este alumno realiza sus clases como el resto?

El realiza la clase cuando yo lo llamo. Si es por él, esta todo el día sentado en la grada, jugando con el muñeco. Cuando estoy evaluando algo, por ejemplo, los tipos de salto, lo llamo y viene. Mira como lo hacen sus compañeros/as, lo hace (no le importa cómo le salga), y se va. De resto, cuando hago otro tipo de juegos o clases libres, prefiere irse, estar con su muñeco y no jugar con sus compañeros/as.

Al principio, yo quería que él jugar siempre con sus compañeros/as. Obviamente, quiero lo mejor para mi alumnado, y que se relacionen es algo que me encanta. Pero yo veía que él se agobiaba más cuando tenía que estar con ellos.

No solo eso. Como comenté hace un momento, él mira cuando sus compañeros/as hacen los ejercicios que yo mando. A veces los hace, a veces no (según esté ese día). Obviamente, al no tener una continuidad, en su gran mayoría me los hace fatal.

5. ¿Realiza las sesiones solo?

Lo poco que hace, lo hace él solo. De momento, no tengo a nadie que me ayude a trabajar con él. Tampoco considero que yo necesite a nadie para que me ayude con él. Simplemente, considero que le hace falta algo que le permita un orden en su mente. Saber que, como en su clase ordinaria, las clases de ef también tiene un orden.

6. ¿Puede considerar que es un alumno que trabaja igual a sus compañeros/as, teniendo en cuenta sus necesidades?

Según tengo entendido, en su clase ordinaria, trabaja igual que el resto. Por más que lo intento, no sé porque en mis clases no. Pienso que será porque el espacio es abierto, y él pensará que le aporta más libertad. También es cierto que en mi asignatura es donde más juegos con compañeros/as se pueden realizar, y es algo que a él no le gusta mucho.

7. ¿Tiene un buen ritmo de ejecución, o va a su ritmo?

La ejecución la tiene fatal. Obviamente, él sabe que, cuando más rápido lo hace, antes se va a su esquina. Si a eso le sumas que no ha avanzado, motóricamente hablando, igual al resto de compañeros/as pues....

Sus ejecuciones son rápidas, pero son caóticas. Te puedo hablar de que, cuando hacemos pata coja, no sabe hacerlo, no sabe saltar con pies juntos, no sabe saltar con intercambio de pies...

8. ¿Considera que este alumno con TEA puede desplazarse de forma autónoma por los espacios?

SÍ, claro que puede. El problema es que se desplaza, pero no cuando yo lo digo, sino cuando a él le apetece.

Pero, si es cierto que, cuando realizamos algún juego, y él tiene un buen día, y le apetece participar, en aquellos en los que debe respetar los espacios, de los cuáles no se debe salir, no

los respeta. Todos sus compañeros/as vienen a quejarse de que ha incumplido las normas. Él se frustra, porque piensa que todos van en contra de él, y deja de jugar.

9. ¿Cuándo propone algún tipo de juego, ya sea en parejas o en grupos, como responde el niño?

Depende del día que tenga. Hay días en los que juega, pero, no es capaz de cumplir las normas al 100%, y hay otros días en los que, directamente, el coge su muñeco y se va a su esquina. Por más que lo intento, cuando él tiene su día raro, no hay quien lo moleste, porque se estresa más todavía.

Si los juegos son en parejas (que siempre intento que sean así), es cuando más participa, ya que solo tiene que hacer lo que le diga un compañero, y no todos. Sabe que si lo hace en parejas no se va a equivocar y la cumpla no se la echarán a él solo.

Cuando se juega en grupos es diferente, ya que lo dejan participar mucho menos, y mira que intento que lo hagan más.

10. ¿Cómo son las indicaciones que usted le da a él?

Mis indicaciones son directas y claras. Cuando le digo que tiene que saltar el salta, cuando le digo que tiene que correr corre. No sé si lo estoy haciendo de la manera correcta, pero siempre lo he hecho así.

Si es cierto que me he dado cuenta de que, muchas veces, se queda como perdido, como que no sabe lo que tiene que hacer.

11. ¿Usted cree que las clases de EF le aburren?

No considero que mis clases le aburran. Más bien, considero que él siente que mis clases son como una escapatoria para evadirse de su día, de todo el agobio al que está sometido. Creo que es en el momento en el que él cree que puede estar más tranquilo, estar consigo mismo y encontrar su momento de tranquilidad.

12. ¿Respetas las normas que usted le dice en las sesiones de educación física?

Depende. Si le echo la bronca porque ha hecho algo mal o porque le ha pegado a un compañero se enfada muchísimo. Se va corriendo a la otra esquina. Si la norma, por ejemplo, es en un ejercicio en el que no puede salirse de la línea, eso si lo cumple.

13. Entonces, ¿cuáles cree usted que son las principales dificultades que tiene este alumno en sus clases?

Las principales dificultades que yo veo que él tiene en mis clases son: que no sabe jugar/cooperar con sus compañeros/as en los diferentes juegos o actividades que yo les propongo, prefiriendo irse solo/aislarse. Que no tiene desarrollada una buena motricidad, debido a que ninguna ha sido capaz de seguir una clase de educación física entera. Que no sigue las clases de educación física, marchándose a su esquina a cada momento. No sigue el ritmo y se evade de la realidad, por ponerte algunos ejemplos que más destaque.

14. ¿Consideras la necesidad de un apoyo individual/extra para este alumno en las clases de educación física?

Más que un apoyo, considero que necesito algo para que el alumno siga mis indicaciones y no se pierda en los momentos en los que él no sabe qué hacer, porque yo soy una, y en los momentos en los que estoy ayudando a otro compañero suyo, no puedo estar pendiente de él y ahí es cuando se evade.

15. ¿Cómo reacciona cuando no puede lanzar una pelota, por ejemplo?

Se frustra mucho. Apenas sabe agarrarla, por lo que el lanzamiento le cuesta muchísimo más. Ya, si hablamos de la recepción ni te digo. La verdad que esa habilidad no la tiene adquirida.

16. ¿Sabe usar el material de la clase?

La verdad es que a veces no. Cuando juega con sus compañeros/as si sabe para que se utiliza, pero muchas veces no tiene ni idea. A lo mejor usa la pelota como si fuera una bola de fuego y se pone a jugar a los dragones, o a que tiene poderes.

17. ¿Para qué utiliza los aros?

Los aros los utiliza para lanzarlos. En general, le cuesta hacer ejercicios que impliquen usar mucho material.

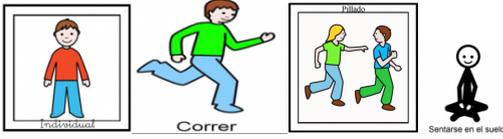
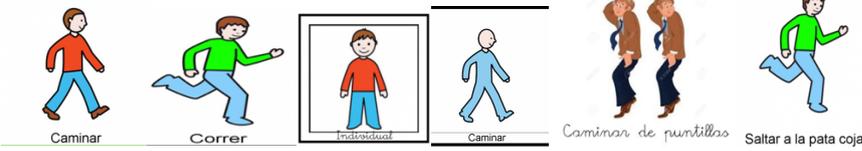
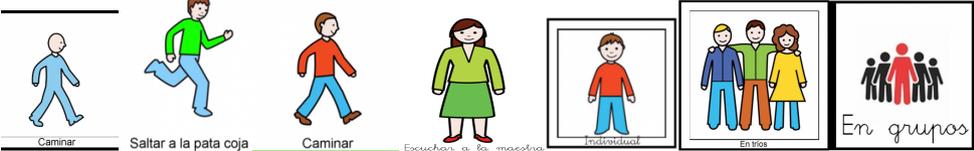
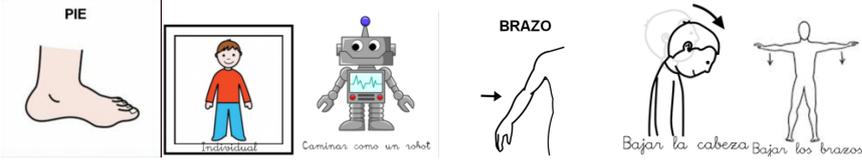
Anexo 5. Relación de preguntas clasificadas

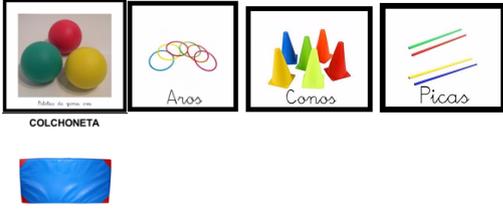
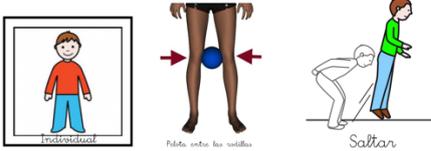
CATEGORÍA	Entrevista tutora	Entrevista maestra de EF
Relación con sus compañeros/as	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es la comunicación de este alumno con usted, y los compañeros/as de clase? - ¿Considera que su alumnado se relaciona con él? - ¿Cómo es el comportamiento de este alumno en el aula? - ¿Sigue el ritmo de sus compañeros/as? - ¿Sabe cómo trabaja su alumno fuera de las actividades que se realizan en el aula, en educación física, por ejemplo? - Antes me comentaba que planteaba ciertos juegos dentro de su aula. Cuando usted los realiza, el niño ¿se relaciona con sus compañeros/as de clase? - O sea, entiendo que tiene conductas solitarias. Y cuando esto pasa, ¿prefiere dejarlo solo, o lo integra con sus compañeros/as? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se relaciona este alumno con sus compañeros/as de clase? ¿Juega con ellos? - Cuando llega a la cancha, ¿este alumno que hace? ¿Sigue con sus compañeros/as, o hay que darle toques de atención para que vaya a su sitio? - Cuando juega, ¿le gusta hacerlo en grupos grandes o reducidos? - ¿Puede considerar que es un alumno que trabaja igual a sus compañeros/as, teniendo en cuenta sus necesidades? - ¿Cuándo propone algún tipo de juego, ya sea en parejas o en grupos, como responde el niño?
Comportamiento en las clases de EF		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Este alumno realiza sus clases como el resto? - ¿Realiza las sesiones solo? - ¿Puede considerar que es un alumno que trabaja igual a sus compañeros/as, teniendo en cuenta sus necesidades?

		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Tiene un buen ritmo de ejecución, o va a su ritmo? - ¿Considera que este alumno con TEA puede desplazarse de forma autónoma por los espacios? - ¿Usted cree que las clases de EF le aburren? - ¿Respeto las normas que usted le dice en las sesiones de educación física? - Entonces, ¿cuáles cree usted que son las principales dificultades que tiene este alumno en sus clases?
Relación con el material que lo rodea	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El alumno sabe cuidar de su material? - ¿Del de los compañeros/as también? - ¿Pide permiso para coger el material de la clase? ¿A sus compañeros/as se lo pide? - ¿Utiliza el material para lo que es, o le da otra función? - ¿Ha roto algo del material de la clase? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Sabe usar el material de la clase? - ¿Para qué utiliza los aros?

Anexo 6. Sesiones de educación física con pictogramas

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: Trabajo con mi cuerpo	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: Trabajo con mi cuerpo	NIVEL: 3º Educación Primaria
NOMBRE Y Nº SESIÓN: Sesión 1. Mi cuerpo en movimiento.	COMPETENCIA: AA
CRITERIO DE EVALUACIÓN: 1. Adaptar las distintas habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y genéricas (golpeos, conducciones, transportes, botes...) en situaciones motrices.	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 1, 5 y 12
CONTENIDOS: 1. Combinación de las habilidades motrices básicas y genéricas en los juegos motores. 2. Resolución de problemas motores con control motor y variabilidad en las respuestas. 4. Participación en diversas tareas motrices. 5. Desarrollo de la coordinación dinámica general y segmentaria. 6. Equilibrio estático y dinámico en la ejecución de las habilidades motrices básicas y genéricas.	MATERIAL: Cuatro pelotas de goma espuma 
METODOLOGÍA: Se utilizará una estrategia de enseñanza participativa, en la que el alumnado es el propio conocedor de su aprendizaje. Ellos podrán tomar ciertas decisiones en las actividades. Como estilo de enseñanza se utilizará, sobre todo, la resolución de problemas. Sobre todo, con el alumno con TEA, se utilizará una enseñanza directiva, con situaciones y ejemplos que ayuden a la comprensión de la actividad, siempre que sea necesario.	
ANIMACIÓN	
DESCRIPCIÓN: “Los enanitos”. Con una pelota de goma espuma en la mano un alumno deberá tocar a cada uno de sus compañeros/as. Si el alumno lo toca, pasará la pelota al compañero, y este se sentará en el suelo como un enanito, esperando a que lo liberen.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: La actividad no requiere de ningún tipo de intervención. Los pictogramas de apoyo serían los siguientes:

	
PARTE PRINCIPAL	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>Esquivo los osos</i>”. En los dos extremos de la cancha, habrá dos osos esperando a que sus compañeros/as, los alumnos/as de 3º, crucen al pueblo por el bosque. El alumnado deberá cruzar, de lado a lado de la cancha, siguiendo los desplazamientos que dice la docente, sin que los osos se los coman. Si algún otro te come, te convertirás en oso tú también.</p> <p>“<i>Me uno</i>”. La docente dejará que el alumnado se desplace por el espacio utilizando los movimientos que se les ocurran. A la señal de la docente, el alumnado deberá hacer grupos, en función del número que diga.</p>	<p>CRITERIO DE INTERVENCIÓN: La actividad requiere de una explicación clara. La docente, durante la ejecución, puede intervenir utilizando palabras cortas (corre, espera, esquivo...). Por lo tanto, el criterio de intervención será de igualdad, hasta el momento que se usen los pictogramas, que será de apoyo.</p>
<p>“<i>Esquivo los osos</i>”</p> 	
<p>“<i>Me uno</i>”</p> 	
VUELTA A LA CALMA	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>Somos robots</i>”. El alumnado se moverá por el espacio. La docente irá diciendo: “nos quedamos sin energía en nuestros dedos” y el alumnado tendrá que ir perdiendo la energía de sus dedos, así con todas las partes de su cuerpo hasta que acabe acostado por en suelo. Los desplazamientos serán dados por la docente.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: La docente, si ve que el alumno no es capaz de hacer la actividad, utilizará los pictogramas como apoyo. El criterio de intervención será de igualdad.</p>
	

NOMBRE Y N° SESIÓN: Sesión 2. Cuanto más alto salto, más fuerte caigo.	
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN: 1. Adaptar las distintas habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y genéricas (golpeos, conducciones, transportes, botes...) en situaciones motrices.	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 2, 5 y 12 COMPETENCIAS: AA
CONTENIDOS CRITERIO 1. Combinación de las habilidades motrices básicas y genéricas en los juegos motores. 2. Resolución de problemas motores con control motor y variabilidad en las respuestas. 3. Participación en diversas tareas motrices.	MATERIAL: Pelotas de goma espuma, aros, conos y picas. 
METODOLOGÍA: Se utilizará una estrategia de enseñanza participativa, en la que el alumnado es el propio conocedor de su aprendizaje. Ellos podrán tomar ciertas decisiones en las actividades. Como estilo de enseñanza se utilizará, sobre todo, la resolución de problemas. Sobre todo, con el alumno con TEA, se utilizará una enseñanza directiva, con situaciones y ejemplos que ayuden a la comprensión de la actividad, siempre que sea necesario.	
ANIMACIÓN	
DESCRIPCIÓN: “Carrera de canguros”. Cada alumno tendrá una pelota entre sus piernas. Deberán desplazarse por el espacio, saltando como canguros. Cuando la docente toque el pito, indicará el lugar donde deben ir saltando los canguros a toda prisa. El alumno que se le caiga la pelota o llegue el último, estará eliminado.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: No es necesario un criterio de intervención específico. El alumno con TEA lo hace por imitación. Además, la docente tiene los siguientes pictogramas:
	
PARTE PRINCIPAL	

<p>DESCRIPCIÓN: “Transporto a mi pareja”. Dispuestos en cuatro filas, formadas por cuatro o tres parejas cada fila, el alumnado deberá transportar a sus compañeros/as hasta el centro de la cancha. Uno de la pareja será quien tire de la cuerda, mientras el otro será el que, de saltos, según indique la docente, dentro del aro. No se puede salir del aro mientras se produce el desplazamiento. Al llegar al centro de la cancha, se intercambian los roles.</p> <p>“Circuito”. Esta actividad consiste en hacerle in circuito al alumnado que contemple las habilidades motrices trabajadas hasta el momento.</p>	<p>CRITERIO DE INTERVENCIÓN: Se utilizará a una pareja como el ejemplo para el alumno con TEA. Además de los siguientes pictogramas, si fuera necesario.</p>
---	---

Transporto a mi pareja:



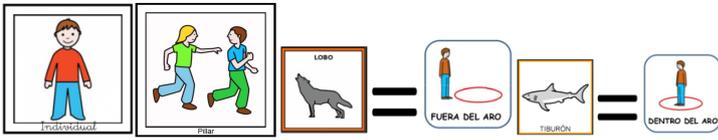
“Circuito”



VUELTA A LA CALMA

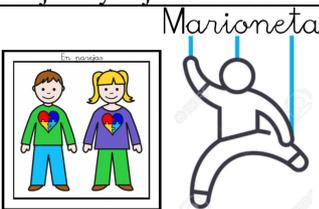
<p>DESCRIPCIÓN: “Me pelotarelojo”. Se colocarán colchonetas en el suelo para trabajar en parejas. Un miembro de la pareja deberá acostarse en la colchoneta, mientras el otro le irá pasando la pelota por cada segmento de su cuerpo. El alumno que está en la colchoneta deberá estar relajado y con los ojos cerrados.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: DE GUALDAD. Esta actividad no supone un esfuerzo para este alumno, por lo que no se requiere de ningún tipo de adaptación.</p>
--	---



NOMBRE Y Nº SESIÓN: Sesión 3. “Lo lanzo con todo mi cuerpo”	
<p>CRITERIO/S DE EVALUACIÓN: 1. Adaptar las distintas habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y genéricas (golpeos, conducciones, transportes, botes...) en situaciones motrices.</p>	<p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 3, 5, 12</p> <p>COMPETENCIAS: AA</p>
<p>CONTENIDOS CRITERIO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Combinación de las habilidades motrices básicas y genéricas en los juegos motores. Resolución de problemas motores con control motor y variabilidad en las respuestas. Participación en diversas tareas motrices. 	<p>MATERIAL: Aros, pelotas,</p> 
<p>METODOLOGÍA: Se utilizará una estrategia de enseñanza participativa, en la que el alumnado es el propio conocedor de su aprendizaje. Ellos podrán tomar ciertas decisiones en las actividades. Como estilo de enseñanza se utilizará, sobre todo, la resolución de problemas. Sobre todo, con el alumno con TEA, se utilizará una enseñanza directiva, con situaciones y ejemplos que ayuden a la comprensión de la actividad, siempre que sea necesario.</p>	
ANIMACIÓN	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>Calentamiento específico</i>”. Todos en círculo, deberán calentar todos los segmentos de su cuerpo. Al finalizar, jugaran a “el tiburón y el lobo”. El juego consiste en distribuir aros por el espacio. Cuando la docente diga: viene el lobo deberán salir del aro. Cuando diga viene el tiburón: deberán ir al aro.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: Aquí se debe utilizar un criterio de apoyo, ya que la docente irá enseñando, poco a poco, los pictogramas de las partes que debe calentar el alumno.</p>
<p>“<i>Calentamiento</i>”</p> 	
<p>“<i>El tiburón y el lobo</i>”</p> 	
PARTE PRINCIPAL	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>Lanzo mi pelota</i>”. Por parejas, cogerán un aro, lo colocarán en el centro, y deberán lanzarle la pelota al compañero, que deberá recogerla, picando una vez en el centro del aro. Lo harán con dos manos, luego con una, con la mano dominante, luego con la no dominante. Para recepcionarla lo mismo.</p> <p>“<i>Limpiar la casa</i>” El juego se hará por equipos. Cada equipo tendrá siete pelotas en su campo (su casa). A la señal, deberá utilizar todo su cuerpo para lanzar las pelotas al equipo contrario, e intentar que queden el menor número de pelotas posibles cuando suene el silbato.</p>	<p>CRITERIO DE INTERVENCIÓN: Se utilizará a una pareja como el ejemplo para el alumno con TEA. Además de los siguientes pictogramas, si fuera necesario.</p>

<p>“Lanzo mi pelota”</p>  	<p>“Limpio la casa”</p>  
--	--

VUELTA A LA CALMA

<p>DESCRIPCIÓN: “Somos marionetas” Utilizando las mismas parejas que en el juego “lanzo mi pelota”, nos vamos a repartir por el espacio. Uno de la pareja debe imaginar que es una marioneta, y el otro es quién la mueve. El alumnado que hace de marioneta debe cerrar los ojos, relajarse y dejarse tocar. Al tiempo, se cambian los roles.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: DE GUALDAD. Esta actividad no supone un esfuerzo para este alumno, por lo que no se requiere de ningún tipo de adaptación.</p>
<p>Marioneta</p> 	

<p>NOMBRE Y Nº SESIÓN: Sesión 4. Transportamos objetos.</p>	
<p>CRITERIO/S DE EVALUACIÓN: 1. Adaptar las distintas habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y genéricas (golpeos, conducciones, transportes, botes...) en situaciones motrices.</p>	<p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 5 y 12</p> <p>COMPETENCIAS: AA</p>
<p>CONTENIDOS CRITERIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Combinación de las habilidades motrices básicas y genéricas en los juegos motores. 2. Resolución de problemas motores con control motor y variabilidad en las respuestas. 3. Participación en diversas tareas motrices. 	<p>MATERIAL: Picas, pelotas y conos</p> 
<p>METODOLOGÍA: Se utilizará una estrategia de enseñanza participativa, en la que el alumnado es el propio conocedor de su aprendizaje. Ellos podrán tomar ciertas decisiones en las actividades. Como estilo de enseñanza se utilizará, sobre todo, la resolución de problemas. Sobre todo, con el alumno con TEA, se utilizará una enseñanza directiva, con situaciones y ejemplos que ayuden a la comprensión de la actividad, siempre que sea necesario.</p>	
<p>ANIMACIÓN</p>	
<p>DESCRIPCIÓN: “Polis y cacos” Para este juego se elegirán 3 policías y el resto de los alumnos/as ladrones. Los policías deberán atrapar a los ladrones, que estarán transportando pelotas “dinero” del banco a sus casas. El transporte se deberá hacer botando. Si el ladrón o caco es pillado, se debe ir a la cárcel, y esperar el relevo de sus compañeros/as ladrones.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: En esta actividad, el alumno tendrá de apoyo una serie de pictogramas, como el policía es el que pilla, y los ladrones los que corren. El pictograma de policía se pondrá en la portería, para saber que</p>

es la cárcel. Se reunirá a todo el alumnado en su lugar. El CI es de apoyo.



PARTE PRINCIPAL

DESCRIPCIÓN: “Transporto”. Esta actividad se realizará formando tres grupos. -Primero, deberán llevar tres conos, de un lado de la cancha al otro, utilizando lo que quieran para transportarlos, sin meter uno dentro de otro.

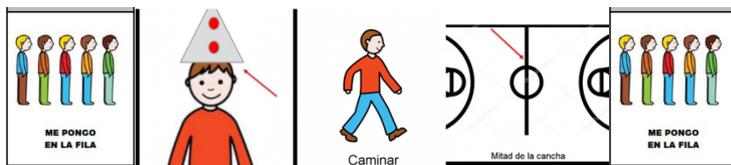
CRITERIO DE INTERVENCIÓN: Esta actividad no requiere de CI, sino simplemente imitación y pictogramas.

- Segundo, deberán llevar un cono en la cabeza, en equilibrio, llegar a la otra parte de la cancha, y traerlo.
- Tercero, deberán transportar un cono enganchado en una pica, de un lado a otro de la cancha.
- Por último, el alumnado formará parejas. Cada pareja tendrá dos picas y una pelota. La pareja deberá transportar la pelota de un lado de la cancha al centro.

“1o”



“2”



“3”

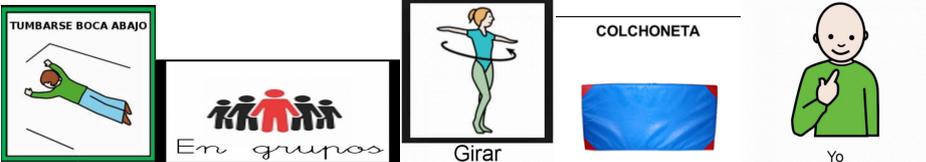


“4”



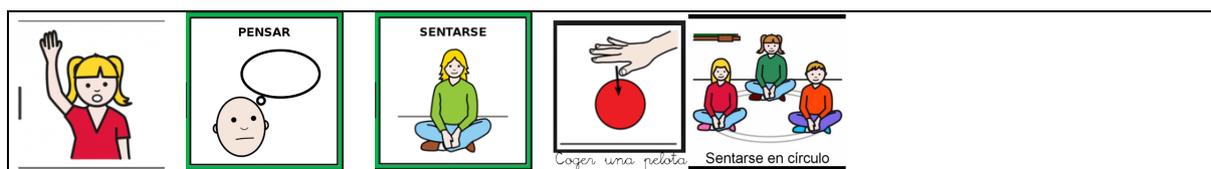
VUELTA A LA CALMA	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>Cubitos de hielo</i>”. Para esta actividad, el alumnado debe imaginar que es un cubito de hielo. El cubito de hielo ha caído en medio del desierto, donde hace muchísimo sol. Poco a poco se va derritiendo, cayendo al suelo, hasta convertirse en agua. Deberá permanecer en forma de agua el mayor tiempo posible. El que más aguante gana.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: En esta actividad no se requiere ningún criterio de intervención. La actividad es hecha por todos, solo que ilustrada con pictogramas.</p>
 <p>Yo</p>	 <p>Derretirse</p>

NOMBRE Y N° SESIÓN: Sesión 5. Girando voy, girando vengo	
<p>CRITERIO/S DE EVALUACIÓN: 1. Adaptar las distintas habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y genéricas (golpeos, conducciones, transportes, botes...) en situaciones motrices.</p>	<p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 4, 5, 12</p> <p>COMPETENCIAS: AA</p>
<p>CONTENIDOS CRITERIO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Combinación de las habilidades motrices básicas y genéricas en los juegos motores. Resolución de problemas motores con control motor y variabilidad en las respuestas. Participación en diversas tareas motrices. 	<p>MATERIAL: Aros, colchonetas,</p> <p style="text-align: center;">COLCHONETA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Aros</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>
<p>METODOLOGÍA: Se utilizará una estrategia de enseñanza participativa, en la que el alumnado es el propio conocedor de su aprendizaje. Ellos podrán tomar ciertas decisiones en las actividades. Como estilo de enseñanza se utilizará, sobre todo, la resolución de problemas. Sobre todo, con el alumno con TEA, se utilizará una enseñanza directiva, con situaciones y ejemplos que ayuden a la comprensión de la actividad, siempre que sea necesario.</p>	
ANIMACIÓN	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>Me tocan y me giro</i>”. El alumnado va caminando libremente por el espacio con su pareja. Cuando su pareja le toque el hombro, el alumnado deberá darse la vuelta e ir a pillarlo antes de que llegue al medio del campo.</p> <p>“<i>Parejas peleadas</i>”. Utilizando la misma pareja, uno se pondrá dentro del círculo. El otro miembro de la pareja deberá intentar que su compañero no le toque la espalda, utilizando giros, pero no puede salirse del aro.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: No se requiere de ningún criterio de intervención en este juego. El alumno con TEA lo realiza igual que el resto, simplemente utiliza ilustraciones (pictogramas).</p>

	
PARTE PRINCIPAL	
<p>DESCRIPCIÓN: “Rueda que te rueda”. Se formarán dos grandes grupos. En cada grupo habrá una persona que tendrá que pasar, rodando, por encima de todos sus compañeros/as. Para poder llegar rápido a la otra parte, el último de la fila deberá cambiarse y ponerse el primero.</p>	<p>CRITERIO DE INTERVENCIÓN: No se requiere de ningún criterio de intervención en este juego. El alumno con TEA lo realiza igual que el resto, simplemente utiliza ilustraciones (pictogramas).</p>
	
VUELTA A LA CALMA	
<p>DESCRIPCIÓN: “Desplazamiento y giro”. Mientras el alumno se desplaza, en parejas, deberá hacerle un masaje en los hombros, en sus manos, en sus dedos, mientras otro va caminando y lo van siguiendo.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: No se requiere de ningún criterio de intervención en este juego. El alumno con TEA lo realiza igual que el resto, simplemente utiliza ilustraciones (pictogramas).</p>
	

NOMBRE Y Nº SESIÓN: Sesión 6. Bota que te bota	
<p>CRITERIO/S DE EVALUACIÓN: 1. Adaptar las distintas habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y genéricas (golpeos, conducciones, transportes, botes...) en situaciones motrices.</p>	<p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 3, 5 y 12</p> <p>COMPETENCIAS: AA</p>
<p>CONTENIDOS CRITERIO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Combinación de las habilidades motrices básicas y genéricas en los juegos motores. Resolución de problemas motores con control motor y variabilidad en las respuestas. Participación en diversas tareas motrices. 	<p>MATERIAL: Aros, pelotas</p> 
<p>METODOLOGÍA: Se utilizará una estrategia de enseñanza participativa, en la que el alumnado es el propio conocedor de su aprendizaje. Ellos podrán tomar ciertas decisiones en las actividades. Como estilo de enseñanza se utilizará, sobre todo, la resolución de problemas. Sobre todo, con el alumno con TEA, se utilizará una</p>	

enseñanza directiva, con situaciones y ejemplos que ayuden a la comprensión de la actividad, siempre que sea necesario.	
ANIMACIÓN	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>El trío enfadado</i>”. Formando tríos, dos de la pareja deberán pasarse la pelota sin que el que está en el medio se la quite. Si se la quita, el otro se irá al centro. El pase siempre debe tener un bote en el suelo. Los botes se irán cambiando según diga la docente.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: No se requiere de ningún criterio de intervención. Simplemente se hace uso de los pictogramas.</p>
PARTE PRINCIPAL	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>Lluvia de pelotas</i>”. Con diferentes tipos de balones, el alumnado se desplaza por la cancha. Cuando se encuentra con algún compañero, se cambia la pelota, para que vea los diferentes tipos. Cuando la docente diga “lluvia de pelotas” el alumnado deberá tirar su pelota al aire y coger otra diferente.</p> <p>“<i>Cada uno con su pelota</i>”. Cada alumno tendrá una pelota que no podrá parar de rebotar. A la señal, dejarán de rebotar con una mano y lo harán con la otra, luego deberán soltarla, ir a tocar la canasta y cogerla, luego coger la primera que vean, etc.</p> <p>“<i>Lluvia de pelotas</i>”</p>	<p>CRITERIO DE INTERVENCIÓN: No se requiere de ningún criterio de intervención. Simplemente se hace uso de los pictogramas.</p>
<p>“<i>Cada uno con su pelota</i>”</p>	
VUELTA A LA CALMA	
<p>DESCRIPCIÓN: “<i>El círculo adivinador</i>”. Uno del grupo, deberá taparse los ojos, el resto de los compañeros/as se colocarán en un gran círculo a su alrededor. El del centro, sin ver nada, deberá adivinar quien tiene la pelota. El resto de los compañeros/as se la podrán pasar sin que el del centro los vea.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN: Es una actividad compleja, por lo que requiere de un CI de apoyo, enseñando al alumno lo que tiene que hacer.</p>



Anexo 7. Registro de seguimiento de lo que se pretende en cada actividad

Tipo (T): Ayuda Verbal + Pictograma (AV+P) – Modelado (MD) – Sin Ayuda (SA)

Frecuencia (F): Generalizado (G) – Intermitente (I)

TRABAJO CON MI CUERPO		
NOMBRE DE LA SESIÓN:		
NOMBRE DEL ALUMNO/A:		
REGISTRO DE EVALUACIÓN		
	TIPO DE AYUDA	FRECUENCIA
Animación		
Parte principal		
Vuelta a la calma		
OBSERVACIONES:		

Anexo 8. Resultados de la propuesta de seguimiento

TRABAJO CON MI CUERPO												
	Mi cuerpo en movimiento		Cuanto más alto salto, más fuerte caigo		Lo lanzo con todo mi cuerpo		Transportamos objetos.		Girando voy, girando vengo		Bota que te bota	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
Animación	Av+P (constante mente)	G	MD	I	AV+P	G	MD	G	MD + Apoyo verbal	G	MD	G
Parte principal	Modelado	G	SA	I	MD	I	AV+P	I	X		MD	G
Vuelta a la calma	Sin ayuda		AV+P (constante mente) Muchos problemas con el contacto		AV+P (constante mente) Muchos problemas con el contacto	G	Sin ayuda		MD	I	Modificación de la actividad	

Observaciones: en la última sesión de la situación de aprendizaje número 6: Bota que te bota, se ha tenido que hacer una modificación de la actividad, sobre la marcha, para el alumno con TEA.