

**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza**

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

**“Propuesta de intervención docente en las clases de
Educación Física para alumnado con Trastorno del
Espectro Autista en la escuela ordinaria”**

Alumno/a: Miriam Ribera Franco

NIA: 598922

Director/a: Alberto Abarca Sos

AÑO ACADÉMICO 2013-2014

Índice

1. Resumen y palabras clave	3
2. Introducción	3
3. Marco teórico	5
3.1 Alumnos ACNEAE	5
3.1.1 Legislación	5
3.1.2 Modalidades de escolarización y grados de los alumnos ACNEAE	6
3.1.3 Características del alumnado con autismo.	11
4. Beneficios de la actividad física.....	17
4.1 Beneficios generales.....	17
4.2. Beneficios específicos en nuestro alumnado.....	19
5. Atención educativa.....	20
5.1 Definición y aspectos generales	20
5.2 Tipos de adaptaciones	22
o Adaptaciones de acceso.....	23
o Adaptaciones curriculares	26
5.3 Procedimiento a seguir.....	28
6. Proyecto de intervención.....	30
6.1 Metodología	32
6.2 Propuestas de actividades.....	37
6.3 Evaluación.....	44
7. Conclusiones y valoración personal	45
8. Referencias bibliográficas	49
9. Anexos.....	56

1. Resumen y palabras clave.

Los educadores, cualquiera que sea su área o especialidad, tienen entre sus objetivos profesionales el potenciar el desarrollo de las capacidades de los niños y de proporcionar situaciones donde se pueda llevar a término el aprendizaje (Cumellas y Estany, 2006). El trabajo que se va a llevar a cabo va a consistir en aportar una metodología específica para trabajar con alumnos dentro del trastorno del espectro autista (TEA) en los centros educativos ordinarios para atender a aquellos alumnos que estén catalogados dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), fomentando de la manera más eficaz la relación enseñanza-aprendizaje.

Nuestra vista debiera estar puesta en una educación normalizada para todos los niños, como bien vemos reflejado en el derecho fundamental a la educación en el artículo 27 de la Constitución Española: *“Todos tienen derecho a la educación”*. Por tanto, a lo largo del trabajo, se abordarán aspectos legislativos, atención educativa, así como el desarrollo de intervenciones docentes importantes para el tipo de alumnado con los que vamos a trabajar. Nos centraremos en aquellos alumnos que presentan trastornos generalizados del desarrollo deteniéndonos más en el alumnado con TEA.

Lo que se pretende es, profundizar en este punto anteriormente expuesto orientando nuestra intervención docente dentro del área de Educación Física, intentando así elaborar una documentación útil para aquellas personas que intervienen en la formación de los niños - dentro de la escolarización en Primaria - ya que estos alumnos son los más necesitados del Sistema Educativo y debieran ser el referente cotidiano de la labor docente (Asún Dieste, Burillo, Cañada, González, Navarro y Sancho 2003).

Palabras claves: autismo, currículum ordinario, currículum adaptado, educación especial, educación física.

2. Introducción

La motivación e inquietud personal por saber más acerca de éste tema ha sido el principal motivo por el que llevar a cabo este trabajo. Investigar, proponer, promover e informar son algunos de los objetivos que pretendo desarrollar, y que, sabiendo que no es fácil, espero poder abordar lo anteriormente propuesto de la mejor manera posible, formándome y enriqueciéndome de todos los aspectos necesarios para otorgar una

buenas documentaciones, útil para los futuros docentes y por consiguiente poder tener una guía para ofrecer de este modo la mejor educación posible.

A lo largo del trabajo procuraremos suplir algunas de las tantas dudas que se nos pueden presentar con respecto a la intervención del alumno con TEA, por ejemplo: ¿Quiénes son los alumnos ACNEAE?, ¿Qué tipo de escolaridad requieren?, ¿Qué se necesita por parte del centro para responder a las necesidades de estos alumnos?, ¿Existe una falta de formación e información por parte del Sistema Educativo para trabajar con estos alumnos en el proceso del desarrollo a la autonomía?.

A veces me pregunto si es realmente posible un cambio hacia una educación eficaz, pues pensando en mi recuerdo de la Educación Física (E.F), aún me vienen a la mente imágenes de un gimnasio sin apenas material donde el profesor debía ingeníárselas para llevar a cabo las clases que tenía propuestas, o donde el alumnos que presentaba alguna discapacidad, sea cual fuere ésta, se limitaba a quedarse sentado y mirar a sus compañeros o a ser el ayudante del profesor. Y es que, ¿se valora realmente la Educación Física dentro del Sistema Educativo?

Como bien dice Lagardera (2000, p.75) "la Educación Física ya no es el movimiento, ni la técnica, ni la habilidad, ni el rendimiento, ni el gesto estandarizado, ni el esfuerzo desmedido, ni la versatilidad motriz del objeto de la Educación Física, sino la persona objeto de educación, y en especial, el proceso singular de evolución que se sigue de modo personalizado".

Estas son las inquietudes que me llevan a realizar el trabajo, pues veo la necesidad de formarme en este ámbito para intentar responder y hacer frente a ciertas situaciones del día de mañana cuando me encuentre ante una gran diversidad de alumnos dentro de una misma aula con distintas características, ya sean físicas, sociales, distintos niveles económicos, etc. y es que, aunque cada vez más el término inclusión está más normalizado, pienso que aún queda mucho por hacer.

Según la UNESCO en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el Artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) dice: "... casi 93 millones de esos discapacitados son niños. Estas personas suelen verse marginadas a causa de los prejuicios sociales acerca de las diversas modalidades de discapacidad y la limitada flexibilidad de los agentes sociales para atender a sus necesidades especiales. En la vida cotidiana, los discapacitados padecen múltiples desigualdades y disponen de menos oportunidades para acceder a la educación de calidad que se imparte en contextos integradores."

3. Marco teórico

3.1 Alumnos ACNEAE.

Según el informe Warnock (1978), define las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) como aquellas necesidades que requiere: a) la dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones, o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas; b) la dotación de un currículo especial o modificado y c) una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entendemos por alumnos ACNEAE al "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, aquel que requiera, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas que den respuesta a sus necesidades por presentar algunas de las siguientes condiciones personales. Estableciendo la Resolución de ACNEES del 26 de octubre 2010 como dichas condiciones las expuestas a continuación:

- a) Discapacidad auditiva
- b) Discapacidad visual
- c) Discapacidad motora
- d) Discapacidad intelectual /retraso mental
- e) Trastorno del lenguaje
- f) Trastorno generalizado del desarrollo
- g) Trastorno grave de conducta
- h) Otros trastornos mentales de comienzo habitual en la infancia o adolescencia
- i) Retraso del desarrollo

Dentro de este marco teórico, el trabajo que se pretende llevar a cabo irá orientado a desarrollar las necesidades de los alumnos que presentan un trastorno generalizado del desarrollo, afectando así al lenguaje, a la socialización y en mayor o menor medida a una discapacidad intelectual.

3.1.1 Legislación

Para llevar a cabo el trabajo, deberemos basarnos en la actual ley vigente, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE). Dicha ley ha realizado una modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación en la redacción de algunos párrafos, cuyo interés nuestro es el que hace referencia al párrafo b):

"La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad".

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA 65, 1 de junio de 2007) cuya intervención en la atención a la diversidad está regida por el Artículo 16.

Así pues, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 71 apartado 3 dice: "... La atención integral del alumnado con necesidades específica de apoyo educativo se iniciará en el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión".

3.1.2 Modalidades de escolarización y grados de los alumnos ACNEAE

- **Escalarización**

La Resolución de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES) del 26 de octubre 2010, dictamina diferentes modalidades en las que podrán ser escolarizados aquellos alumnos que presenten algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastorno grave de conducta. Las diferentes escolarizaciones son:

- **Escalarización en centro ordinario.**
- **Escalarización en centro de Educación especial.**

Añadiendo así que, en cualquiera de las dos modalidades, se pueden establecer fórmulas de escolarización combinada dentro de la Educación Primaria.

Entendemos por centro ordinario cada uno de los centros en los que se imparte cualquiera de las etapas educativas obligatorias, Primaria y Secundaria. La escolarización de los alumnos ACNEE en centros ordinarios ofertará un régimen de integración con adaptaciones curriculares.

En cuanto a la escolarización en centros de Educación Especial, se llevará a cabo únicamente con alumnos y alumnas con necesidades educativas que no puedan recibir la

respuesta adecuada en la modalidad del centro ordinario, pues así queda reflejado en el Currículum, Artículo 74, punto 1.

Referente a la escolarización combinada, dicha escolarización queda regida y reflejada en la Resolución 6 de septiembre de 2001 de la DGA. La fórmula de escolarización combinada comporta una propuesta educativa entre el centro de Educación Especial y el centro ordinario en la que se delimitan las áreas curriculares a desarrollar en cada centro, así como los horarios de permanencia en ambos centros.

Consideramos que es más útil mostrar mediante un gráfico las diferentes modalidades de escolarización, teniendo en cuenta la escolarización ordinaria y la escolarización especial. Dicho gráfico queda recogido en la Resolución de ACNEE del 26 de octubre 2010:

Tabla 1. Modalidades de escolarización de los alumnos ACNEAE

PROPUESTA DE ESCOLARIZACIÓN				
Grado de NEAE	A	B	C	D
Discapacidad		1) Retraso mental leve. 2) Condiciones personales de discapacidad (Instrucción cuarta1) sin retraso mental asociado.	1) Retraso mental moderado. 2) Discapacidad auditiva. 3) Condiciones personales de discapacidad (instrucción cuarta 1) con retraso mental ligero o moderado asociado.	1) Retraso mental severo o profundo. 2) Condiciones personales de discapacidad (apartado cuarto 1) con retraso mental severo o profundo asociado.
Modalidad escolarización	CENTROS ORDINARIOS		Combinada	CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

- Grados y tipos de Necesidad Educativa de apoyo

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la persona. Es decir, las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o a una función corporal; en cuanto a las limitaciones, se refiere a las dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones son problemas para participar en situaciones vitales. Por lo tanto, la discapacidad hace referencia tanto a las características del esquema corporal como las características de la sociedad en las que vive dicho alumno.

Existen distintos tipos de deficiencia así como distintos grados/niveles de discapacidad. Dicha discapacidad, se clasificará en : leve, moderado o severo, aunque no siempre es fijo dicho nivel, pues una persona puede evolucionar o retroceder con el tiempo cuando no se llevan a cabo las medidas necesarias para la mejora de la persona.

Sea cual sea el grado de intensidad, cada tipo de necesidad específico de apoyo educativo (NEAE) se describe teniendo en cuenta las siguientes dimensiones (Foz, 2012):

- Duración y frecuencia de la atención educativa diferente a la ordinaria.
- Amplitud y grado de intensidad de las adaptaciones del currículo.
- Recursos personales especializados.
- Recursos materiales y ayudas técnicas.
- Participación e inclusión en el contexto escolar.
- Dimensiones vitales implicadas: educación; desarrollo; vida en el hogar; vida en la comunidad; salud y seguridad; conducta; social; protección y defensa.

A continuación mostramos mediante unas tablas los diferentes tipos de necesidad específica de apoyo del que va a requerir el alumno. En función de dicho tipo, se determinará que modalidad de escolarización deberá llevarse a cabo para cada caso.

Grados en la Necesidad Específica de apoyo educativo

Grado “A”	Grado “B”	Grado “C”	Grado “D”
-----------	-----------	-----------	-----------

El grado de intensidad va de menor a mayor, quedando así los alumnos con menos necesidad específica de apoyo educativo aquellos que se encuentren en un grado

"A" y los alumnos que más necesidades específicas necesiten, serán porque están ubicados dentro del grado "D"

Exponemos a continuación las características que conciernen cada uno de los grados (Resolución de ACNEES del 26 de octubre 2010)

Tabla 2. Clasificación de los grados de los ACNEAE.

Necesidad Específica de apoyo grado "A"
<p>Necesidad específica de apoyo caracterizada por:</p> <ul style="list-style-type: none">• Apoyo específico de naturaleza episódica u ocasional y de corta duración.• La intervención especializada puede ser tanto de elevada como de baja intensidad.• Puede suponer el uso de adaptaciones curriculares de acceso. No implica adaptaciones curriculares significativas.• Los alumnos que manifiestan esta necesidad de apoyo no presentan necesidades educativas especiales.

Tabla 3. Clasificación de los grados de los ACNEAE.

Necesidad Específica de apoyo grado "B"
<p>Necesidad específica de apoyo caracterizada por su persistencia temporal por tiempo limitado pero no intermitente. Se definirá por:</p> <ul style="list-style-type: none">• Apoyo específico proporcionado de forma planificada y regular durante un periodo de tiempo corto pero definido.• Afecta a aspectos concretos de las capacidades y competencias del alumno siendo necesaria la adaptación significativa en un número limitado de áreas o materias del currículo.• El alumno comparte con su grupo de referencia la mayoría de las actividades de aprendizaje, aunque éstas pueden ser adaptadas en función de sus características. Puede precisar el refuerzo y apoyo establecido de manera ordinaria en el centro.• Requiere la intervención directa con el alumno de algún especialista (docente/no docente) durante periodos de corta duración y baja frecuencia.• La utilización de ayudas técnicas y de adaptaciones de acceso facilita la participación de los alumnos en los procesos ordinarios de aprendizaje y

enseñanza.

Tabla 4. Clasificación de los grados de los ACNEAE

<p>Necesidad Específica de apoyo grado "C"</p> <p>Necesidad específica de apoyo caracterizada por su carácter regular o continuo aplicado en algunos ámbitos o entorno concretos. Se definirá por:</p> <ul style="list-style-type: none">• Apoyo específico proporcionado de forma planificada, regular y continua.• La duración de la atención educativa diferente se prevé a lo largo de toda la escolaridad.• Puede ser precisa la intervención continuada e intensa en algunas de las siguientes dimensiones: desarrollo, aprendizaje, salud, conducta, socialización.• Afecta a efectos esenciales de las capacidades y competencias del alumno, y la adaptación significativa es necesaria en varias áreas o materias del currículum• El alumno comparte con su grupo de referencia (en el centro ordinario) la mayoría de las actividades de aprendizaje, aunque estas deben estar adaptadas en función de sus características. Puede precisar el refuerzo y apoyo establecido de manera ordinaria en el centro.• Requiere la intervención directa con el alumno de alguno o algunos profesionales especializados(docente/no docente) de manera continua durante diversos períodos a lo largo de la semana. Puede requerir la supervisión de un apoyo especializado para poder participar en entornos normalizados.• La utilización de ayudas técnicas y de adaptaciones de acceso facilita la participación de los alumnos en los procesos ordinarios de aprendizaje y enseñanza y en otros contextos normalizados
--

Tabla 5. Clasificación de los grados de los ACNEAE

<p>Necesidad Específica de apoyo grado "D"</p> <p>Necesidad específica de apoyo caracterizada por su constancia, alta intensidad y larga duración. Se definirá por:</p> <ul style="list-style-type: none">• La atención educativa no orientará a dar respuesta a necesidades relacionadas con un número elevado de dimensiones vitales: salud, desarrollo, conducta, socialización, vida en la comunidad y en el hogar. Por ello será necesario

proponer un currículo con adaptaciones muy significativas.

- La duración de la atención educativa se prevé a lo largo de toda la escolaridad.
- Requiere la intervención simultánea de los diversos profesionales especializados (docente/no docente) durante todos los días de la semana.
- La intervención de personal especializado actuará en el desempeño de la mayoría de las conductas propias de las diferentes situaciones vitales de los alumnos.
- Se precisarán recursos tecnológicos y ayudas técnicas para facilitar la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje y enseñanza y en dientes contextos normalizados.

En cuanto a nuestro alumnado NEAE, decir que se encuentran dentro de la escolarización ordinaria a tiempo completo y cuyos grados de intensidad se encuentran en grado A y B. Esto conllevará hacer algunas adaptaciones curriculares significativas en algunas áreas, concretamente en Educación Física, interviniendo así los profesionales especializados durante algunos períodos de tiempo.

3.1.3 Características del alumnado con autismo.

Cabe resaltar la difícil definición de autismo, puesto que no hay una respuesta clara y única, aunque para poder entender el concepto, me basaré en la ilustración hecha por Frith Uta, (1989) cuando señala que al igual que entre las personas llamadas "normales" no existe una definición formal en la que todos nos podamos integrar, ya que aparentemente todos somos iguales pero diferentes, en el caso del autismo ocurre algo similar, y que las personas con dicho trastorno, son personas con diferentes mentes, diferentes pensamientos, diferentes maneras de aprender y diferentes maneras de enseñar.

A pesar de sus múltiples investigaciones durante años, hoy por hoy, no tenemos conceptos claros y rígidos para poder definir de una manera segura el concepto de "autismo", aunque bien es cierto que hay definiciones que nos pueden llegar a facilitar la comprensión del mismo. Kanner en 1943 definió a los autistas como personas en las que se apreciaba "falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional". Por otro lado, Rivière (2001, p. 25) entre los años 90 lo definió de la siguiente manera: "el autismo es la distorsión más severa del desarrollo humano, es decir, es aquel cuadro en el que se da un cambio cualitativo, una forma de desarrollo más diferente de la forma normal que uno se puede imaginar y precisamente el autismo contiene una gran promesa, y es que nos ayuda a entender el desarrollo humano hasta

límites que ningún otro cuadro es capaz de ayudarnos". Retomando la definición de Kanner, (Rivière, 2001) apuntar que sigue estando vigente actualmente, con sus tres núcleos de trastornos: trastornos cualitativos de la relación, alteraciones de la comunicación y el lenguaje y falta de flexibilidad mental y comportamental. Es decir, podemos apreciar en ellos un trastorno en la capacidad de reconocimiento social, trastorno en la capacidad de la comunicación social además de un patrón repetitivo en las actividades. A esto se le añade una tendencia en las rutinas y presentan dificultades en la imaginación social (Confederación de Asociaciones de Padres Protectoras de Personas con Autismo del Estado Español, 1994). Estos tres ámbitos son los más empleados, y están incluidos en las definiciones diagnósticas de la DSM-IV de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1994) y la ICD-10 de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1993). A pesar de establecer dimensiones para poder catalogar a una persona con autismo, hay que decir que no deberá ceñirse únicamente a estas características como fundamentos rígidos para tratarse de diagnósticos clínicos, sino que también habrá que prestar atención a la conducta del niño y llevar a cabo una observación meticulosa.

En la tabla 6 se presenta un esquema en la que se incluyen las características universales y específicas del Trastorno Autista ofrecido por la DSM-IV (1994), pero cabe añadir que no son las únicas que pueden presentarse ya que, como indica la APA (1994, p.67-68) "Las personas con trastorno autista pueden presentar una amplia gama de síntomas comportamentales, en las que se incluyen la hiperactividad, ámbitos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas auto-lesivas y rabietas, especialmente en los niños".

Tabla 6. Criterios diagnósticos DSM- IV del trastorno autista

I) Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse 6 (o más) ítems de 1, 2 y 3, en los que por lo menos se den dos del ámbito 1 (trastornos de la relación), y uno del ámbito 2 (de la comunicación) y uno de 3 (trastorno de la flexibilidad).

1. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- b) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.
- c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés).
- d) Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por una de las siguientes características:

- a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mimica).
- b) En sujetos con una habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
- c) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.
- d) Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

3. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:

- a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo
- b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no

funcionales

- c) Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)
- d) Preocupación persistente por partes de objetos

II) Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: 1 interacción social, 2 lenguaje utilizado en la comunicación social o 3 juego simbólico o imaginativo.

III) El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

Para Kanner (1943), el rasgo fundamental del síndrome autista es "la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas". Éste, hacía una reflexión en la que decía que el niño se encontraba solitario o hacía caso omiso a los estímulos que le llegaban desde fuera. Por otro lado, apunta por las alteraciones visibles en la comunicación y el lenguaje. En su artículo titulado "*Lenguaje irrelevante y metafórico en el autismo infantil precoz*" define las alteraciones llamadas ecolalias, que es una tendencia a repetir emisiones oídas, en vez de crearlas espontáneamente. A esto, le añadió la característica muy común de la inflexibilidad, definiéndola como "... un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad, que nadie, excepto el propio niño, puede romper en raras ocasiones" (Rivière, 2001, p. 18).

Una vez expuestas las características más comunes de las personas con autismo, cabe hacer una clasificación según los grados de mismo, la cual nos servirá de guía para la intervención docente así como el desarrollo de las estrategias que deberán plantearse en los centros educativos. A partir de los estudios realizados por el Dr. Rivière (2001), apoyados en las Investigaciones llevadas a cabo por Lorna Wing (1995), llega a detallar y a hacer una distinción entre los grados que se presentan dentro del Autismo. Las gradaciones son las siguientes.

- *Trastorno autista (TA / 1er Grado).*

Referido al grado más profundo del trastorno, el cual Kanner (1943) lo describió como Autismo Infantil Precoz. Algunas de las características que se presentan dentro de este primer grado son las siguientes:

- Evitan mirar a los ojos.

- Movimientos repetitivos.
- Tendencia al aislamiento.
- Falta de desarrollo lingüístico.
- *Autismo Regresivo (AR / 2do Grado).*

Llamado así por la pérdida de capacidades adquiridas. En algunos casos, aparentemente no presentan ningún trastorno hasta aproximadamente los dieciocho meses y a partir de este tiempo empieza a apreciarse una pérdida de las capacidades adquiridas hasta el momento. Algunos de los rasgos son:

- Pérdida y evitación del contacto ocular.
- Pérdida del juego y de la interacción social.
- Aislamiento progresivo.
- Aparición de conductas repetitivas.
- *Autismo de Alto Funcionamiento (AAF / 3er Grado).*

Es un tipo de trastorno del Espectro Autista donde inicialmente tiende a confundirse con déficit de atención, puesto que no se manifiestan características agudas desde el inicio.

Las características más reseñables son:

- Lenguaje aparentemente normal.
- Torpeza motora generalizada.
- Conductas rutinarias.
- Ideas obsesivas.
- Dificultades para expresar emociones.
- Rigidez mental.
- *Síndrome de Asperger(SA / 4to Grado).*

Es en el círculo más cercano al niño donde presenta esas diferencias que les hacen comportarse o ser autista. Algunas de las características que presentan estos niños son:

- Lenguaje aparentemente normal.
- Dificultad para expresar y comprender las emociones.
- Aprendizaje normal con dificultades de atención.
- Son literales.
- Torpeza motora generalizada.

En cuanto a nuestro estudio, decir que las propuestas de intervención docente se pretenden orientar hacia el trabajo con alumnos que presentan AAF. Algunas de las necesidades que presentan los alumnos con autismo son las siguientes (Rivière, 2001)

- Necesitan de un mundo estructurado, en el que les sea posible la anticipación a lo que va a suceder, por eso, en todas las áreas del ámbito educativo deberá tenerse en cuenta estos aspectos.
- Necesidad de otorgarles medios para comunicarse, ya sea a través de gestos, signos etc. pues no es necesariamente "la palabra" el único medio de comunicación.
- La enseñanza a través de los pictogramas puede ser muy útil.
- Proporcionar experiencias de aprendizaje positivos, evitando en ensayo error. De ahí la necesidad de adaptar los procedimientos de la enseñanza al nivel de desarrollo del alumno.
- Se requiere una relación estrecha entre la familia y el profesor para llevar un seguimiento en el desarrollo del niño.
- Es preferible la escolarización en centros donde el ratio por clase es pequeño para poder otorgar una atención más personalizada así como la presencia de AL y PT en el centro educativo.

A pesar de todo eso, es muy importante la observación directa y la valoración de cada niño de manera individual de modo que las conclusiones extraídas nos ayuden a determinar la puesta en práctica de un programa de intervención u otro, en función de las necesidades, capacidades y/o limitaciones que presenten. Como bien dice Cumellas (2000), hay cuatro aspectos que hay que tener siempre presente a la hora de llevar a cabo cualquier intervención docente:

- a) El objetivo principal será conseguir la mayor autonomía e independencia del escolar. Proponer actividades globales que persigan una mayor autonomía y conocimiento de sus posibilidades, antes que proponer ejercicios específicos para perfeccionar el movimiento, y utilizar juego de cooperación y colaboración, antes que dar prioridad a la competición.
- b) Es muy importante trabajar el sentido de la vista, pues la información ofrecida nos llega en un 85% a través de la vista.
- c) Trabajar el ámbito social, pues puede ser un punto a trabajar más importante que la propia limitación.
- d) Las programaciones deberán ceñirse a las características del alumnos teniendo en cuenta la opinión y valoración de los especialistas y médicos.

4. Beneficios de la actividad física

4.1 Beneficios generales

Marshall, Biddle, Gorely, Cameron y Murdey (2004) señalan que los cambios socioeconómicos, culturales y los numerosos avances tecnológicos, han supuesto un nuevo estilo de vida en la población. En este sentido, Howley y Frank (1995) determinan que los avances de la tecnología si bien han contribuido a una mejora de los niveles de vida de los sujetos, por otra parte han supuesto una serie de riesgos para la salud, puesto que esta tecnología ha incorporado nuevos conceptos de confort y bienestar, modificando el estilo de vida de los individuos, y no necesariamente mejorando su calidad de vida a largo plazo. Por todo esto hacemos hincapié en que "la práctica de la actividad física constituye uno de los principales éxitos de un estilo de vida saludable y de una verdadera protección y promoción de la salud. Los resultados de numerosas investigaciones indican que la actividad física regular asegura a las personas de todas las edades, tanto hombres como mujeres, unos beneficios evidentes para su salud física, social y mental, así como para su bienestar general" (Tuero y Márquez, 2009 p.35).

Por otra parte, estudios recientes han señalado que realizar actividad física de forma regular puede retardar el proceso de envejecimiento, haciendo más tardío el deterioro de la capacidad funcional, además de producir efectos beneficiosos físicos y psicológicos (Tuero y Márquez, 2009). Según Rodríguez y Casimiro (2000) esta realidad se hace visible sobre todo en los países desarrollados, en los que el sedentarismo se ha adueñado del tiempo libre así como de los momentos de ocio. El sedentarismo se ha ido transformando en una plaga, y sin embargo, está bien demostrado que la actividad física reduce el riesgo de padecer afecciones cardíacas, diabetes y algunos tipos de cáncer, permite controlar mejor el peso y la salud de huesos y músculos así como beneficios a nivel psicológicos. Por todo ello es necesario un estilo de vida activo, más saludable que incluya actividades físicas.

El National Institutes of Health (NIH, 2012) corrobora lo anteriormente expuesto cuando apunta que "... la actividad física reporta muchos beneficios a la salud, afirmando que han sido muchas las investigaciones y estudios clínicos que han conducido a avances en los conocimientos médicos respecto a la intervención con las personas con problemas de salud. Por ejemplo, estas investigaciones han demostrado cómo los factores relacionados con el estilo de vida, tales como la actividad física, pueden mejorar la salud y disminuir el riesgo de sufrir enfermedades". Estos beneficios

se presentan por igual en personas de ambos sexos y de cualquier edad y raza. Algunos de estos beneficios son:

- A nivel físico:
 - a. Elimina grasas y previene la obesidad.
 - b. Previene enfermedades.
 - c. Mejora la amplitud respiratoria y la eficacia de los músculos respiratorios.
 - d. Disminuye la frecuencia cardiaca en reposo.
 - e. Mejora el desarrollo muscular.
 - f. Mejora el rendimiento físico, aumentando los niveles de fuerza, velocidad, resistencia etc.
 - g. Aumenta la capacidad vital.
- A nivel psíquico:
 - a. Mejora los reflejos y la coordinación.
 - b. Aporta sensación de bienestar.
 - c. Elimina el estrés y tiene efectos antidepresivos.
 - d. Previene el insomnio y regula el sueño.
- A nivel socio-afectivo:
 - a. Estimula la participación e iniciativa.
 - b. Favorece al trabajo cooperativo.
 - c. Favorece el autocontrol.
 - d. Nos enseña a aceptar y superar las derrotas.
 - e. Nos enseña a asumir responsabilidades, a aceptar las normas y a ser perseverantes.
 - f. Favorece y mejora la autoestima.

Cuando se habla de niños y jóvenes, es imprescindible hacer referencia a la escuela como centro clave para la promoción de la salud en estas edades. Es por ello, y así queda reflejado en la Orden de 9 de mayo, que la naturaleza de la EF es en sí, educación, de modo que es una materia cuya presencia y carácter curricular están más que justificadas. Entendemos la importancia de la misma en el hecho de que la EF se sirve del cuerpo y de las acciones motrices tanto para conseguir los fines educativos propuestos como para adquirir y fomentar hábitos, conocimientos así como

competencias esenciales para la educación integral del alumnado. Como señala Bar-Or (1987), la principal razón por la que la EF está presente en las escuelas (al menos en la etapa de la educación obligatoria) es porque la escuela es el único lugar donde todos los niños y niñas, independientemente de su actividad atlética, tienen la oportunidad de participar en actividades físicas. Se otorga esta importancia porque la EF incorpora a la educación un gran abanico de conocimientos, actitudes, capacidades etc. que favorecen al desarrollo integral del niño. Moviliza por tanto, no sólo el cuerpo, sino también la dimensión cognitiva, afectiva y relacional de la persona.

El área de EF ofrece posibilidades y oportunidades para el crecimiento personal y la educación en valores, cuyo principal objetivo es la persona que realiza la actividad y no la acción o movimiento. En definitiva, se trata de educar a través del cuerpo, sirviéndose de este y de sus posibilidades motrices para conseguir objetivos educativos más amplios. Basándonos en las publicaciones hechas por los Centres for Disease Control and Prevention (CDC, 2011) la actividad física regular en la infancia y la adolescencia mejora la fortaleza y resistencia, contribuye a la formación de huesos y músculos saludables, favorece el control del peso, reduce la ansiedad y el estrés, aumenta la autoestima y puede mejorar la presión arterial y los niveles de colesterol. Las experiencias positivas asociadas a la actividad física en edades tempranas también ayudan a sentar las bases para que las personas se mantengan físicamente activas toda la vida. Según la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), la salud se puede definir como "el estado de completo bienestar físico, mental y social y no sólo la ausencia de enfermedades". Una de las motivaciones para la realización de ejercicio físico es la búsqueda de ese estado de bienestar que se acerque al concepto individual de salud como componente básico de la calidad de vida.

4.2. Beneficios específicos en nuestro alumnado

Según Roca (1994). "El deporte, aparte de ser un universo de adaptaciones biológicas, es fundamental un universo de adaptación social....cuando estos individuos tienen algún tipo de deficiencia todavía destaca más este carácter formador e integrador de las actividades físicas deportivas".

A lo largo del trabajo hemos podido ver las características de nuestro alumnado, las dificultades que las personas con TEA tienen en el ámbito del juego y las relaciones sociales, pero ello no quiere decir que no puedan llegar a jugar y a disfrutar del mismo. Hay que ofrecerles esa posibilidad, teniendo siempre en cuenta las características de cada uno para poder ofrecer actividades adaptadas y adecuadas a cada persona.

La práctica deportiva de los niños y niñas con autismo es un aspecto importante para mantenerse en buen estado de salud, favorecer una mayor autonomía personal, aspecto importante a desarrollar con estos niños, adquirir una adecuada evolución motriz, ayudar a favorecer la socialización así como fomentar la igualdad social y educativa en las actividades físico- deportivas.

En cuanto a las modalidades ideales para iniciarlos en la práctica deportiva son los deportes individuales o los que se realizan por parejas. Uno de los ambientes en los que mejor se desenvuelven los niños con autismo son aquellos que están estructurados y que están formados por actividades en las que se ve el principio y el fin de esta, ya que, aunque hay que tener en cuenta que estos niños tienen dificultad con las habilidades motrices, no es uno de los principales problemas a la hora de realizar ejercicio físico (Molina, 2007).

Estamos de acuerdo con Cumellas y Estany (2006) cuando afirman que la EF es una de las áreas que favorecerán más al desarrollo integral de los alumnos con TEA, la maduración del alumno y la inclusión, ya que se trabaja mayoritariamente mediante actividades lúdicas que permiten que el alumno se reconozca así mismo, participe, resuelva problemas, y conviva con el grupo. Por lo tanto la EF debiera ser practicada por todos. "...Hemos de evitar que la diversidad derivada de la "discapacidad" de los alumnos, sea del tipo que sea, llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar actividad física y practiquen deporte. Si los alumnos con discapacidades se han integrado en nuestras aulas, si conviven normalmente con sus compañeros de su edad, ¿qué sentido tiene que la actividad física les discrimine?" (Petrus, 1998).

Por lo tanto, el principal beneficio que va a verse reflejado en los niños y niñas con autismo al realizar las clases de educación física será el hecho de favorecer al desarrollo motriz y psicológico del niños así como el hecho de establecer relaciones interpersonales con sus compañeros, a pesar de trabajar en algunas ocasiones con las actividades individuales. Este beneficio se aprecia a través del juego, fomentando un aprendizaje de grupo dinámico, divertido y relajado.

5. Atención educativa

5.1 Definición y aspectos generales

La existencia de una diversidad entre el alumnado en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender, llama a una enseñanza que tiene que ser igualmente diversa, y que lo es como resultado de un profesorado que intenta adaptar

los medios de su alcance (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Para poder realizar aquellas modificaciones necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe realizarse previamente un análisis de los rasgos fundamentales del alumno a quien se pretende enseñar, ajustando de este modo la enseñanza a la persona. Este proceso de enseñanza-aprendizaje resultara exitoso en la medida en la que el profesor adecue dicha enseñanza a la manera diferente de aprender que los alumnos presentan (VV.AA, 2004). Es por ello que, desde este punto de vista, estaremos hablando de una enseñanza individualizadora; forma educativa que hoy en día persigue la escuela, aunque no por ello fácil, sino que se convierte en la mayor dificultad a la que se afronta. Si difícil le resulta al docente ajustarse a la gran diversidad presente en las aula, aún más difícil es establecer desde la administración educativa un currículum que se amolde a las necesidades que conforma la población escolar, y sin embargo es necesario hacerlo si se quiere asegurar una igualdad de oportunidades hacia todo alumno a recibir una educación que le permita incorporarse a la sociedad con plenos derechos. Esto podría ser posible si desde las administraciones se optara por un currículum lo suficientemente flexible, abierto y general para que pudiera responderse a las necesidades que son comunes al alumnado dejando que sean los propios docentes, que son quienes conocen de primera mano las necesidades y peculiaridades de su alumnado, los que pudieran ir paso a paso ajustándose a las necesidades específicas de los diferentes niños y niñas.

Hablar de individualización en la enseñanza, conlleva hablar de inclusión. La UNESCO define la educación inclusiva de la siguiente manera: "La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as ". Según Blanco (2005) "el paradigma de la inclusión... obliga a la integración a resituarse como un componente más de un movimiento global que dé respuesta al derecho a la educación de todo ciudadano sin exclusiones".

La inclusión del alumnado con limitaciones para realizar actividades, es un aspecto muy importante a tener en cuenta en los Proyectos Curriculares de cada centro

para que se incremente y extienda una concienciación social llegando a desaparecer todo tipo de barreras (Cumellas y Estany, 2006).

Consideramos necesario pues, explicitar todo aquello que está relacionado con esas adaptaciones que deben hacerse en los centros educativos como respuesta a una enseñanza inclusiva e integral.

Según el (MEC, 1992) se entiende por adaptación curricular a "todos aquellos aspectos que hacen referencia al currículum y que necesitan ser cambiados en su totalidad o parcialmente para poder atender a las necesidades presentes en los alumnos ACNEAE".

5.2 Tipos de adaptaciones

Retomando lo que se entiende por adaptación curricular, decir que existen diferentes tipos de ellas, en función del número al que afecta dicha modificación, como por ejemplo: de aula, ciclo, de alumno, etc.

Las adaptaciones curriculares son, ante todo, un procedimiento gradual de la respuesta educativa, que podrá conllevar, o no, depender de la necesidad, en un programa individual. Estas medidas deben convertirse en un verdadero instrumento, útil para responder a la real diversidad que presentan los alumnos en cuanto a intereses, ritmo de aprendizaje, experiencia, etcétera.

En cuanto a los niveles de concreción curricular pueden darse en tres niveles: Proyecto de Centro, Proyecto de Aula y las que hacen referencia al alumnado. En este primero se reflejan especialmente las decisiones específicas que afectan a la organización escolar y a la normalización de los equipos de orientación y tutorías, ya que mientras estos primeros crean las condiciones estructurales que harán posibles las adaptaciones curriculares, las segundas constituyen el camino que permite la personalización de la elaboración educativa, a través de la coordinación de las actuaciones docentes, la participación familiar etc. (Torres 2010). En cuanto al Proyecto Curricular, se refleja en este el proceso de adecuación y contextualización del currículo Oficial a las necesidades del alumnado en cada una de las etapas educativas. Es a partir del análisis del centro, cuando los docentes de cada una de las etapas educativas establecen de manera común un acuerdo en la planificación de su trabajo, a fin de ofrecer una práctica docente coherente y conjunta.

Como proponen González de Alaiza, Chara y Argote. (1992), un criterio que podría definir lo que debemos adaptar del currículo sería: adaptar todo lo necesario, lo menos posible y lo menos importante. Todo lo necesario en cuanto que debemos

garantizar que la respuesta que se está ofreciendo al alumno es la que necesita, lo menos importante para garantizar que se aprovecha todo lo posible el currículo del grupo adaptando lo imprescindible y lo menos importante entendiendo como importante lo que tiene más peso en el currículo.

Estas modificaciones, van a poseer dos rasgos importantes: son relativas y cambiantes. Esto es, al igual que ocurre con las dificultades de aprendizaje de un alumno, que nunca se pueden establecer ni con carácter definitivo ni de forma determinante, con los ajustes que precisan estas dificultades también ocurre lo mismo. Serán también pues relativas y cambiantes (Marchena, 2006).

Una vez expuestos los niveles de concreción curricular, hacemos explícito los tipos de adaptaciones y a lo que ello afecta. Encontramos dos grupos generales, nombrándolas como adaptaciones de acceso y adaptaciones curriculares.

- *Adaptaciones de acceso.*

Las adaptaciones de acceso al currículo son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos y las alumnas con NEE puedan desarrollar el currículo ordinario o, en función de la necesidad, el currículo adaptado. Estas pueden afectar a la:

Comunicación: pretenden hacer más fáciles las actividades habituales de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella. Habiendo puesto de manifiesto en puntos anteriores las características de este tipo de alumnado, podría decirse que aproximadamente el 50 por cien de ellos, no desarrollan un código de comunicación verbal, si no que, estos alumnos necesitan aprender y utilizar códigos de comunicación complementarios, alternativos o aumentativos del lenguaje oral, sin que esto implique renunciar al aprendizaje del mismo (Tetzchner y Martinsen, 1993). Es por ello que un medio esencial para posibilitar que los alumnos con autismo consigan el desarrollo del currículo, sería facilitarles la utilización de medios o sistemas alternativos o aumentativos del lenguaje oral, denominados Sistemas Alternativos de Comunicación (SSAAC) de los cuales puede haber diversidad entre ellos: el Programa de Comunicación Total, el Sistema Makaton, el Sistema Pictográficos de Comunicación (SPC) etc. Dentro de este último, podemos encontrar a su vez una diversidad de ellos y que serán necesarios para incidir y conseguir acercarnos a los niños. Algun ejemplo de estos son: Minspeak y Sistema MIC, Comunicación Aumentativa y ARASAAC, siendo este último, un recurso en el cual, mediante el acceso a internet, podemos consultar

páginas que nos permiten acceder a bancos de pictogramas, software, vídeos etc. y realizando además actividades on-line.

El origen de este recurso ARASAAC proviene de un proyecto por parte del Centro Aragonés de Tecnologías de la Educación de la Universidad de Zaragoza, y que forma parte del Plan de Actuaciones del Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU), centro dependiente del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (Abarca-Sos, Julián y García, 2013).

Bien es cierto que facilitar este uso de recursos no es solo una adaptación de acceso, sino que es preciso que todas las personas que están implicadas en el desarrollo del alumno (docentes, familiares, compañeros etc.) conozcan muy bien a la persona estableciendo de qué manera le es más fácil aprender y al mismo tiempo, el alumno debe conocer y aprender a usar estos sistemas alternativos para el buen aprendizaje.

Los SSAAC se puede definir como "... un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generable) por si solo o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos" (Tamarit, 1989, p. 82). Dichos sistemas no limitan ni impiden, en contra de lo que pueda llegar a pensarse, el uso del habla. Al contrario, los SSACC facilitan la comunicación, y el lenguaje oral. Aportaciones que corroboran estos datos son las que hicieron Lloyd y Karlan en 1984 cuando dijeron que:

- La presencia simultánea de lenguaje oral y de símbolos no verbales elimina los comentarios superfluos.
- El ritmo interactivo se ralentiza, permitiendo más tiempo para el procesamiento de la información.
- Disminuyen la exigencia física. Los actos motores son menos complejos.
- Aumenta la diferencia figura-fondo (el modo visual puede ayudar a diferenciar la figura, el símbolo, el signo, el pictograma, etc. del fondo).
- La duración temporal es mayor (los símbolos visuales presentan una mayor duración).

Espacios: cuyo fin es aumentar el número de contextos de enseñanza, donde los alumnos con autismo deben aprender y usar las diferentes habilidades, de forma que se enfaticen los aprendizajes al tiempo que se favorece la interacción social. Esto nos

conlleva a designar a todo el centro como un espacio común donde se produce el aprendizaje. El patio, el aseo, las salidas al exterior etc. son lugares adecuados para intervenir. Para ello, hay de diseñar el entorno especial de forma que se adapten a los diferentes niveles de desarrollo de nuestros alumnos.

Para que todo esto se produzca, una de las acciones más significativas será la instalación de indicadores sencillos en el aula y en el centro para facilitar la localización de los departamentos así como la orientación de los alumnos, con el fin de potenciar la movilidad y la autonomía. Dicha adaptación se realiza mediante claves (por ejemplo, marcadores en las aulas, despachos, servicios, patios etc.) que permiten a los alumnos con TEA desenvolverse con mayor facilidad (ver anexo 1)

Materiales: es importante adecuar la organización de los materiales y recursos del aula a las características de los alumnos con autismo. Resulta evidente que un medio con materiales y acontecimientos de interés para el alumno llega a estimular el uso del lenguaje así como al interacción social. Por el contrario, un medio poco adecuado o que no satisfaga de inmediato la necesidad del alumno, no resulta funcional para el proceso de enseñanza. A esto también le añadimos la adaptación de los materiales didácticas a las NEE con autismo.

Todo esto no significa una reducción de nivel, sino la elección de la metodología más adecuada para conseguir los objetivos educativos comunes a todos. Es muy importante dejar de manifiesto que lo que se pretende es que la persona alcance los mismos objetivos educativos que aparecen en el Proyecto Curricular del centro, aunque para que esto se consiga, haya que dedicar más tiempo, utilizar diferentes recursos metodológicos o instrumentos específicos adaptados a sus necesidades. Para que todo esto pueda llegar a conseguirse, uno de los aspectos más importantes es el hecho de las expectativas que se tiene ante a los niños, es decir, "...los profesores deberían tener en cuenta que sus expectativas - objetivos para todos los niños y niñas, independientemente de sus capacidades y dificultades, puedan tener un efecto decisivo sobre el ambiente de clase: este ambiente contribuirá la valoración que se hacen de sí mismos, lo cual puede afectar a su aprendizaje y rendimiento..." (Santomier, 1985, p.92).

- *Adaptaciones curriculares*

Dentro de estas, podemos diferenciar dos grandes grupos de adaptaciones curriculares.

No significativas: la adaptación curricular no significativa afectará a los elementos del currículum que se consideren necesarios pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación. Implica, principalmente, un cambio de metodología y una priorización tanto de las competencias básicas como de aquellos contenidos considerados como mínimos o elementales. La elaboración y aplicación del documento de la adaptación curricular (AC) no significativa será responsabilidad del docente bajo la coordinación del tutor y el asesoramiento del equipo de orientación educativa (EOE) o el departamento de orientación (DO)

Estas adaptaciones pueden consistir en:

- Situar al alumno autista en los grupos que mejor se desempeñe, de forma que este no esté situado en un lugar por deficiencia sino por necesidades educativas similares a las de sus compañeros.
- Organizar el ambiente educativo de forma estructurada. Es decir, dicha estructuración implica establecer los objetivos a perseguir, qué contenidos van a trabajarse, cuáles son las estrategias metodológicas que se van a emplear para el logro de los objetivos, qué actividades y con qué ayudar van a trabajarse etc. Es muy importante que los materiales, las instrucciones, la presentación de las actividades, los feedbacks etc. sean claros, sencillos, adecuados, atractivos y que estén basados en los intereses y preferencias del alumnos.
- Favorecer la motivación, incorporando las actividades de enseñanza-aprendizaje el tipo de ayuda más adecuado para el alumno. Es muy importante que las situaciones de aprendizaje tengan un cuidado extremo en el sentido de evitar el aprendizaje mediante el ensayo-error, sino que debe partirse siempre de lo conocido. Los errores repetidos causan una desmotivación y aumentan el negativismo del alumno. Del mismo modo, las actividades deben estar secuenciadas y es conveniente reforzar tanto los logros como los intentos, favoreciendo la motivación en ambos casos.

Significativas: son aquellas modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica y que afectan a los elementos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, competencias básicas, contenidos básicos de las diferentes materias y criterios de evaluación. Este tipo de

adaptaciones son las llamadas adaptación curricular individualizada (ACI), ya que su enfoque va directamente dirigido a un alumno en concreto.

La referencia desde la que se hace cualquier adaptación curricular individualizada es el grupo en el que el alumno está escolarizado. Ese nivel de adaptación curricular debe recogerse en un documento en el que se especifiquen los aspectos que se modifican, los tiempos que se proponen, los sistemas de trabajo etc.

Dentro de esta finalidad, como bien dice Ruíz (1988), las A.C.I. deberán tener en cuenta los siguientes principios:

- Normalización: el referente último de toda adaptación curricular es el currículum ordinario. Se pretende alcanzar los objetivos mediante un proceso educativo normalizado.
- Significatividad: cuando se habla de adaptación curricular estamos haciendo referencia la adaptación de los elementos dentro de un continuo que abarca desde lo poco significativo a lo muy significativo. Así pues, se irán adaptando poco a poco, si fuese necesario los elementos básicos del currículum: evaluación, metodología, etc.
- Participación e implicación: la adaptación curricular es competencia directa del tutor y del resto de profesionales que trabajan con el alumnado con NEE. La toma de decisiones, el procedimiento a seguir y la adopción de soluciones se realizará de forma consensuada y dichos acuerdos deberá reflejarse en el documento de adaptación correspondiente.

Mediante la elaboración de las AC lo que se pretende es:

- Dar prioridad a los objetivos y contenidos que hacen referencia a los aspectos comunicativos del lenguaje, ya sea verbal o no. Para los alumnos con autismo es preciso considerar prioritarios algunos objetivos que formar parte del currículo ordinario. Por ejemplo, los aprendizajes relacionados con el aspecto comunicativo del lenguaje.
- Dar prioridad a los objetivos y contenidos que favorecen la relación con el medio físico y social de las habilidades socio-afectivas. Para los alumnos con autismo las interacciones personales y objetivos no tienen el mismo significado que lo tiene en otros niños. Sin embargo, ello no quiere decir que no tengan también esas motivaciones sociales. Es importante trabajar contenidos con

dichos alumno a identificar y expresar los propios sentimientos y emociones, así como a identificar y respetar los de los demás.

En el apartado siguiente se van a comentar detenidamente los pasos y criterios necesarios para realizar las ACIs. Estos contenidos están basados principalmente en el trabajo de Peter Evans (1989).

5.3 Procedimiento a seguir.

Antes de la elaboración de una ACI, se procurará dar respuesta a las NEE desde la programación de aula, agotando los recursos disponibles a este nivel: refuerzo pedagógico, atención individualizada, evaluación continua y formativa. Cuando no puedan atenderse debidamente desde la programación de aula se modificarán los elementos del currículum que sean necesarios, siguiendo este orden de prioridad, de menor a mayor significación:

- recursos materiales o personales
- organización escolar
- adecuación de actividades
- metodología
- contenidos
- objetivos.

Asimismo, las metas de la A.C.I son alcanzar el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa. Esta adaptación se reflejará en un documento escrito, que se encuentra a disposición del docente que precise realizar la misma, llamado documento individual de adaptaciones curriculares (D.I.A.C.) (ver anexo 2) que contiene los siguientes apartados:

- Datos personales y escolares del alumno.
- Informe o valoración de la competencia curricular del alumno (Puede ayudar a realizarlo el departamento de orientación a petición de tutor/a).
- Delimitación de las NEE del alumno o alumna. (Lo hace el departamento de orientación de oficio y lo pone en conocimiento de los profesores/as afectados a principio de curso).
- Determinación del currículum adaptado que seguirá, especificando la adecuación de los objetivos educativos, la selección y/o inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente

modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares.

- Se especificará cómo se realizará el seguimiento de la adaptación y sus mecanismos de retroalimentación.
- Concreción de los recursos humanos y materiales necesarios.

Para poder identificar las necesidades educativas a planificar nos centraremos en los datos que aportan Cumellas y Estany (2006) sirviéndonos de guía para determinar las actuaciones a seguir, algunas pautas pueden ser:

- Observación: ¿Qué conoce, qué sabe en relación al currículum escolar?, ¿Y en relación al área de Educación física?, ¿Cuáles son sus preferencias?, ¿Cuáles son sus motivaciones, intereses, expectativas...?, ¿Cuáles son sus habilidades?, ¿Cómo es la relación con sus compañeros de clase?.
- Información que tiene el profesor tutor del alumno.
- Información que tiene el profesor de educación especial del alumno.
- Valoraciones psicopedagógicas que se le hayan hecho.
- Estudio de su historial escolar.
- Estudio de su historial médico.

Haciendo un breve resumen, se llevarán a cabo las ACIs:

- Cuando se hayan realizado diversas actuaciones modificando aquellos aspectos necesarios pero aún así han resultado insuficientes.
- Recopilada toda la información, el Jefe de Estudios celebrará una reunión con el tutor, profesores implicados y profesionales que hayan colaborado en la evaluación diagnóstica. En dicha reunión se decidirá la pertinencia o no de la adaptación y la decisión de los elementos del currículum y/o de acceso que hayan de ser adaptados.
- El profesor tutor y resto de profesores que vayan a intervenir con el alumno, asesorados por el DO del centro diseñarán la adaptación curricular individualizada.
- Una vez elaborado el documento se añadirá al expediente del alumno para que, en cualquier caso, pueda ser revisado por el Servicio de Inspección, el cual

informará de forma favorable o desfavorable realizando las aportaciones que consideren oportunas.

6. Proyecto de intervención

Según el informe Warnock (1978) "...En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable... la educación es un bien al que todos tienen derecho... los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia, enseñándole con este fin a controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia este doble fin; para algunos incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos, cualquier progreso es significativo".

Si prestamos atención a la anterior cita, vemos como surge en las escuelas una necesidad de otorgar una educación adaptada a cada una de las diversas situaciones en las que nos vayamos a encontrar. Existen dos aspectos importantes que los sistemas educativos y en consecuencia las escuelas deben conceder: diversidad y personalización (Rivière, 2001).

Para dicha personalización y atención a la diversidad debe darse un cambio al currículo ordinario del que disponemos actualmente, pero ¿cómo llegar a dar esa respuesta educativa de la que se precisa? Dicha respuesta procede de una serie de factores que conformen entre sí un conjunto: a) la unificación del alumno con el contexto escolar; b) el contexto socio- familiar (Blau Amorós 2013). Y es que, cuando se trabaja desde la escuela de manera simultánea a las familias, llevando un mismo camino de enseñanza, es cuando se produce de manera eficaz el aprendizaje.

Resulta importante hacerse una serie de preguntas que nos llevarán a determinar la toma de decisiones respecto a las diversas actuaciones, haciendo de todos estos cambios, una mejora de la intervención educativa, ya que la respuesta educativa no consiste en un diseño curricular diferente o en un programa de individualización, sino en el currículo ordinario con adaptaciones curriculares para que las diferencias no se conviertan en desigualdades. Algunas de las cuestiones de las que debemos partir son: ¿Qué conoce el alumno?, ¿Qué desconoce?, ¿Adquiere los conocimientos básicos al igual que sus compañeros?, ¿Tengo que modificar los instrumento de acceso, los

materiales, la forma de evaluar, los tiempos para evaluar y los espacios?, ¿Y los contenidos del área?. Todas las adaptaciones que se lleven a cabo no están recogidas de manera determinante como única solución a las situaciones presentadas, pues estas dependerán del grado en el que se encuentre nuestro alumnado así como de las características individuales de cada uno de ellos, pues bien es cierto que mediante la observación sistemática del alumno es como mejor puede determinarse aquellos cambios necesario para adaptar al alumno la educación y que no sea éste el que se adapte a ella. Es por ello que no se puede concretar qué tipo de adaptaciones debe realizarse con los alumnos que presentan TEA como si fuese una situación cerrada y aislada de aspectos influyentes, pues todos los síntomas del autismo lo hacen de manera variada donde pueden aparecer alguno o muchos de estos y con intensidades y frecuencias muy variadas (González, 2010). En EF, como dice Mendoza (2009), el objetivo principal del área es otorgar a todos los alumnos una respuesta educativa adaptada a sus características particulares, basándose así en un principio de inclusión, intentando cubrir las necesidades del niño como un principio y no como una medida que corresponde a unas determinadas personas. También Monge y Monge (2009) aclaran que la EF inclusiva persigue la mejora de calidad de vida de los niños, a través de las competencias motoras, físicas y espaciales, permitiendo así mejoras de ámbito cognitivo, expresivo, comunicativo, de bienestar y de relación con lo demás.

Es por ello que se precisa de una serie de metodologías, estrategias y actuaciones pero que deberán llevarse a cabo una vez que se conoce al alumno y conocemos aquellos puntos en los que por sus características se presenta la necesidad de un cambio respecto a lo estandarizado.

Podemos afirmar que los niños autistas aprenden, pero esto se da cuando las condiciones de aprendizaje son muy cuidadosas. Es importantísimo un control adecuado del medio para que surja el aprendizaje en los alumnos diagnosticados de TEA, donde dicho control es el actual recurso esencial del que se dispone, y que una serie de pequeñas variaciones en las actuaciones del profesor bastan para que se produzca un desajuste en la conducta del alumnado con TEA (Koegel y Koegel 1995).

Habiendo presentado los distintos tipos de adaptaciones en apartados anteriores podremos determinar mediante la ayuda del equipo de orientación educativa y psicopedagógicas (E.O.E.P) las medidas que mejor se adapten a las necesidades de nuestros alumnos.

Por otro lado, independientemente de las decisiones que se lleguen a tomar en el tipo de enseñanza de los alumnos con TEA, según González Manjón (1993) estas

decisiones, (modelos de enseñanza) favorecerán en los siguientes aspectos, hablando desde el ámbito de la Educación Física:

- Deberán fomentar la igualdad social y educativa en las actividades físico-deportivas.
- Promoverán mediante la actividad física, la inclusión de todas las personas sin discriminación, asegurando la orientación co-educativa y el respeto a la diferencia.
- Se desarrollarán actividades físicas inclusivas, propiciando oportunidades reales para que el alumnado desarrolle sus habilidades, conozca, valore y practique diferentes modalidades deportivas adaptadas y comparta ideas, sensaciones y estados de ánimo expresados por otras personas a través de la experiencia que ofrece nuestro cuerpo en movimiento.
- Fomentarán la concienciación de los beneficios que puede aportar a la sociedad la integración y normalización de la vida de las personas con limitaciones funcionales.
- Valorando la práctica de actividades físico-deportivas como vía de integración social.

6.1 Metodología

De forma muy general, por “metodología” se entiende que es la forma de enseñar, es decir, todo aquello que da respuesta a ¿cómo se enseña?. Por tanto metodología podríamos decir que es la actuación del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea metodología didáctica se podría definir como las estrategias de enseñanza con base científica que el o la docente propone en su aula para que los/las estudiantes adquieran determinados aprendizajes.

Desde los años setenta se han realizado numerosas investigaciones sobre los factores que pueden ayudar al aprendizaje de los niños autistas y a las estrategias de enseñanza adecuadas para ellos (Rivière, 1984). En general, existe un acuerdo en que los procedimientos de enseñanza utilizados deben cumplir una serie de condiciones, y en que pequeñas desviaciones con relación al marco adecuado de aprendizaje pueden tener, en el caso de los niños con TEA series consecuencias en su desarrollo. Powers (1992) ha señalado algunos de los componentes principales que deben tener los métodos educativos en niños con TEA:

- Deben ser estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de conducta.

- También deben ser evolutivos y estar adaptados a las características personales de los alumnos.
- Deben ser funcionales y precoces.
- Las familias deben estar implicados en los métodos de enseñanza.

Por otra parte, también es cierto que los ambientes menos limitativos, y que implican oportunidades de relación entre iguales, han demostrado ser eficaces para promover las capacidades sociales de niños autistas (Koegel y Koegel, 1995).

Se ha demostrado del mismo modo que el aprendizaje de las personas con autismo por ensayo y error, disminuye la motivación y aumenta las alteraciones de conducta (Rivière, 1984). Para poder estimular un aprendizaje sin errores es necesario seguir algunas pautas:

- Asegurar la motivación: cuando un alumno experimenta dificultades de aprendizaje de manera continuada, se genera una reacción de evitación de esa situación. Es por ello que es muy importante presentar actividades y metodologías que mantengan despierta esa motivación, evitando que el alumno se frustre y baje su nivel de predisposición hacia el aprendizaje. Para ello se debe estar atento en reconocer, a través de observaciones, qué actividades le interesan más y tratar de “entrar” por esas actividades, con objeto de facilitar los aprendizajes que se consideren necesarios, aumentando así la autoestima y la aceptación.

- Presentar las tareas sólo cuando el alumno atiende y de forma clara: no todos los alumnos son capaces de estar concentrados en una tarea el mismo periodo de tiempo. La capacidad de concentración de un alumno en una tarea depende del grado de dificultad de la tarea. Si esta tiene un grado adecuado a las posibilidades del alumno, es muy, probable que trabaje sobre ella durante más tiempo. Si la tarea que se le propone es demasiado difícil para él o ella, sólo se concentrara durante un breve rato y la abandonará con facilidad. Es por ello que el maestro debe presentar tareas cuyos contenidos están previamente adquiridos en los alumnos y que éstos se adapten bien al nivel evolutivo y las capacidades del niños.

- Proporcionar refuerzos potentes e inmediatos.

Según Rivière (2001) la falta de motivación puede llegar a ser, en muchos casos de autismo, el problema más difícil con que se enfrenta el profesor. En este mismo sentido, "el empleo de modelos concretos de cómo debe ser el resultado final de la actividad de aprendizaje puede ser útil para ayudar a los niños autistas a comprender el

sentido de lo que se les pide. Se han propuesto también otros métodos para aumentar la motivación como el refuerzo de aproximación al objetivo educativo deseado, la selección por parte del alumno de los materiales educativos así como el uso de materiales variados..." y la mezcla de actividades ya dominadas con otras en proceso de adquisición (Koegel y koegel, 1995).

Si una cosa es cierta, es que existe la necesidad de proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados y predictibles en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rivière, 1984).

Algunas de las estrategias que en los últimos años se han desarrollado en dicho proceso de alumnos con TEA son el uso de las libretas de comunicación o agendas escolares. Se trata de procedimientos que implican el registro, bien gráfico o escrito, de secuencias diarias de actividades y con ello la importancia de enseñar al propio alumno a usarlas. Estas permiten la anticipación y comprensión de las situaciones. Las agendas tienen efectos positivos en la tranquilidad y bienestar de los alumnos autistas, así también, favorecen su motivación para el aprendizaje y contribuyen a ordenar su mundo (Pérez y Torrecillas 2002). Otra de las estrategias que ayudan a favorecer el aprendizaje de los alumnos con TEA y cuyos fines son los mismos que las agendas, son las listas de tareas y las fichas de pasos, donde el alumno es capaz de anticiparse a lo que debe realizar más tarde evitando así un desequilibrio y alteración del mismo. (Dichos aspectos serán abordados en puntos posteriores).

Pero, ¿cómo enfocamos estos aspectos hacia el ámbito de la educación física? Es importante señalar que las estrategias que el profesor debe seguir en las clases de educación física deben ser las mismas que el resto del equipo docente, donde la anticipación y las rutinas deben estar bien marcadas y estructuradas. Algunas de las pautas que deben seguir son: establecer contacto ocular con el alumno, hablarles de una manera clara y sencilla, facilitar los aprendizajes de forma gradual, aplicación adecuada del sistema de refuerzos así como el uso de pictogramas, tarjetas o agendas anteriormente explicadas.

Según Salazar (2000) "el autista cuando logra dominar un programa de actividades físicas, consigue conocer su cuerpo, captando su atención, el conocimiento corporal, al principio con apoyo físico y luego espontáneo". Este autor considera, además, que la práctica de ejercicios al aire libre constituye un eficaz tratamiento para los trastornos del sueño, que son característicos de ellos.

Por otro lado, hacemos hincapié en los siguientes aspectos: participar (estar presente, hacerles partícipes de las actividades), fomentar la capacidad de discriminar

(señalar, tocar, coger, dar etc.), comunicar (establecer pautas de interacción social), expresar (nombrar, decir, códigos visuales así como la adaptación del entorno (disminución de conductas aberrantes...)). Debido a las características de los alumnos, las modalidades ideales para iniciarlos en la práctica deportiva son los deportes de tipo dual y los individuales (Pan y Frey, 2006). Las características del alumno y el constante cambio de claves en la práctica de los deportes en grupo, hace que el aprendizaje de las normas de estos deportes sea muy difícil aunque posible en personas con autismo, existiendo estudios cuyos resultados han sido positivos (Berkeley, Zittel, Pitney y Nichols, 2001). Por ello los circuitos son una de las mejores opciones a trabajar, siempre y cuando se realice un entrenamiento adecuado en los que se trabaje el aprendizaje de la espera, el turno, la colaboración, la flexibilidad de las reglas, etc., y se utilice sistemas de anticipación y la utilización en las explicaciones de frases cortas y concretas, pudiendo obtener resultados satisfactorios.

Algunas de las recomendaciones que proporcionan los expertos de la actividad física Auxter, Pyfer y Huettig, (2005) para los alumnos con TEA son:

- El tiempo de actividad física con alumnos con TEA no debe exceder la hora y veinte minutos.
- Las actividades serán estructuradas y consistentes.
- Ambiente agradable libre de distractores.
- Realizar actividades en el suelo “Floor Time” de manera que se favorezca contacto visual. Dicha actividad consiste en una serie de técnicas para ayudar a los profesionales a abrir y cerrar círculos de comunicación, con el objeto de fomentar la capacidad de interacción y de desarrollo del niño. El objetivo del tiempo del suelo es estimular la interacción cara a cara, uno a uno.
- Inicio despacio, con tareas simples y cambios graduales casi imperceptibles.
- Establecer una rutina desde la línea base resultado de la observación, seguir mismas rutinas por periodos, con mismos instrumentos.

Haciendo referencia a las aportaciones de Ricardo y Figueredo (2014), a estas estrategias podríamos añadir que: los docentes deben presentar invariabilidad en las rutinas de las clases. También deberán hacer un aviso previo al alumno de cualquier cambio que se pueda producir en las sesiones (mediante la agenda visual). Es aconsejable fomentar la integración no únicamente en el aula, sino también fuera de ella, donde la interacción ya no sea dirigida por un docente sino que sea voluntaria.

A continuación exponemos un ejemplo de cómo podría llevarse a cabo una clase de educación física, poniendo de manifiesto aquellos aspectos más importantes.

Para empezar, y como anteriormente se ha dicho, la rutina es un factor común a todos los casos de alumnos con autismo. El seguimiento rutinario de sus tareas, del ambiente, la posición de los objetos, la secuencia siempre en el mismo orden de las acciones, son elementos que normalmente “obsesionan” a este tipo de alumnado, y que les llegan a provocar crisis de ansiedad si se someten a cambios imprevistos, de ahí la importancia de anticipar SIEMPRE lo que se va a realizar. Es por ello que las distintas sesiones deberán estar bien estructuradas, diferenciando así las tres estructuras principales de la clase: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

1. **Parte inicial y calentamiento:** esta parte hace referencia desde la recogida del grupo en el aula hasta la información inicial de la misma. Se aconseja dirigirse al lugar de desarrollo del aula en fila, a ser posible cogidos de la mano (el alumno autista inclusive aunque siempre con el mismo compañero) estableciendo así poco a poco esa relación socio-afectiva con el o los compañeros. Una vez llegados al lugar, se aconseja dar la información inicial siempre en el mismo lugar, evitando de este modo desajustes en el alumno. El uso de la música, siempre y cuando sea la misma, al inicio de la clase así como el hábito de establecer saludos entre el profesor y los alumnos, también puede ayudar al niño a situarse y asociar dicha música al hecho de dar comienzo a las clases de EF, pues el desarrollo de las mismas suele darse en un lugar no convencional al que el niño no está habituado (Abarca-Sos, Julián y García 2013). Por otro lado, plantear juegos de la menor complejidad posible en cuanto a reglas se refiere, intentando que el alumno participe en ellos. Es en esta parte cuando las actividades a realizar deben ser graduales en cuanto a número de alumnos y reglas se refiere.
2. **Parte Principal:** es la parte de la sesión más larga y en la que deben introducirse actividades graduales de modo que poco a poco y mediante el trabajo constante vayan consigiéndose los logros planteados.
3. **Vuelta a la calma:** esta es la parte en la que generalmente se consigue más atención por parte del alumno, ya que aspectos como la relajación, los masajes etc. son actividades que les atraen en gran medida, provocándole bienestar y satisfacción. Es aconsejable plantear juegos de expresión corporal, de masajes en grupo o con un compañero asignado.

Es por todo esto que las sesiones deben tener una estructura constante, pudiendo llevar a cabo una rutina clara y facilitar de este modo, la implicación en la medida de lo posible del alumno con TEA.

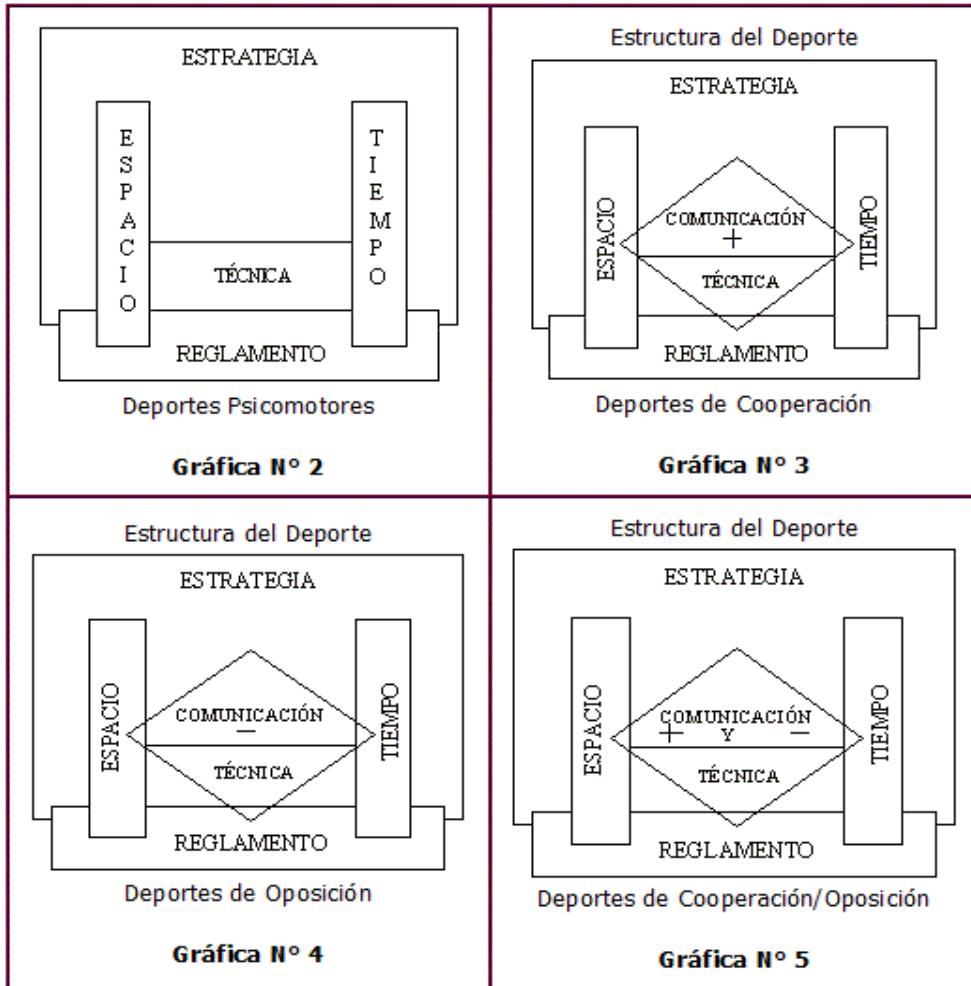
6.2 Propuestas de actividades

Por muchos son conocidas las dificultades que las personas con TEA tienen en el ámbito del juego y las relaciones sociales, pero ello no quiere decir que no puedan llegar a jugar y mucho menos que no se trabaje desde las escuelas para llegar a conseguir los objetivos propuestos. Hay que ofrecerles esta posibilidad, claro está que para ello hemos de tener siempre en cuenta las características de cada uno para poder ofrecer actividades adaptadas y adecuadas a cada persona. Según Montero (2010) existen muchísimos juegos conocidos por todos (juego del pañuelo, pilla - pilla, juego de la silla...) que pueden adaptarse para jugar con ellos; que no reflejan en sí el juego real, pero esto de no nos debe influir, porque lo que pretendemos es buscar una manera de compartir el tiempo de la E.F. con ellos y en la medida de lo posible conseguir una mejor interacción con los compañeros.

Cuando hablamos de las actividades para los alumnos con TEA, también cabe mencionar que con ellas va asociado el material necesario para el desarrollo de las actividades, puesto que no siempre servirán los propios del gimnasio o aula donde se desarrollen las clases de Educación Física. Es conveniente, en algunas ocasiones crear nuevas propuestas de recursos haciendo que las actividades resulten más fáciles de entender.

Antes de exponer algunos ejemplo de cuáles serían las actividades físicas más adecuadas para el alumno con autismo mencionaremos las aportaciones hechas por Párbelas (1981) referente a "la estructura del deporte", pues según su estructura, podríamos decir que hay dos grandes grupos de deportes: los deportes psicomotores, en los que el alumno participa de manera individual, interactuando él mismo con el medio y donde la presencia de otros compañeros no es necesaria, y los deportes socio motrices en los que participan varias personas que inciden de forma directa en las conductas que desarrollan sus compañeros y/o adversarios.

Tabla 7. Extraída de la revista digital EFDeportes



Si observamos la tabla de la estructuración del deporte y hacemos una vinculación con las características de los alumnos autistas, podremos determinar que son las actividades socio-motrices en las que mejor se desenvuelven los alumnos, ya que no hay existencia de relación/comunicación con otros compañeros. Es decir, los ambientes en los que mejor se desenvuelven estos niños son aquellos que están estructurados y que contienen actividades con un principio y un fin, ya que, aunque hay que tener en cuenta que estos niños tienen dificultad con las tareas motrices no es el principal problema a la hora de realizar ejercicio físico (Berkeley, Zittely Nichols 2001).

Por otro lado, un ejemplo de actividades beneficiosas para nuestros alumnos y que Molina (2007) propone son: la natación, el ciclismo, el patinaje y el levantamiento de pesas como los deportes con las características necesarias para ser aprendidos por los niños con autismo.

Aconseja la natación porque además de aportar los beneficios del medio acuático, también favorece a la limitación de lesiones, ayuda a controlar la respiración y

desafiando así el respeto a los límites, la lateralidad y la coordinación del movimiento conjunto de grupos musculares.

Para el aprendizaje del ciclismo es bueno que se empiece con las bicicletas estáticas, pudiendo así modificar posibles errores en las posturas o incluso realizar ejercicios que le aporten una mayor seguridad. El siguiente paso sería la bici con dos ruedas evolucionando así hasta la eliminación de las mismas cuando el alumno haya conseguido estabilizar el equilibrio.

El patinaje requiere de habilidad y dominio del equilibrio, por eso es aconsejable en aquellos alumnos que mayor equilibrio tienen. Los movimientos del patinaje son beneficiosos y trabajan los grupos musculares conjuntamente y de manera eficiente y coordinada (Molina, 2007).

A continuación exponemos algunas de las pautas para el desarrollo de las mismas

1. Secuencias las partes de la sesión mediante la agenda visual.
2. Emplear elementos visuales para marcar: posiciones espaciales, turnos de juego y objetos a utilizar.
3. Explicar los juegos empleando: órdenes sencillas y pictogramas
4. Simplificar las reglas de los juegos y llevarlas a cabo de una en una.
5. Utilizar constantemente refuerzos adaptados al interés de cada uno de los alumnos.

En cuanto a las actividades, nos basaremos en las aportaciones de González Rosa (2010) para la intervención de la práctica de las actividades físicas en los centros escolares.

Juegos de persecución. Es conveniente hacer uso siempre de elementos visuales que apoyen las actividades visualmente, es por ello que se pueden usar pañuelos y aros. Para empezar, lo primero que debe hacerse es ubicarlos, indicándoles “su sitio”, dándole a cada uno de ellos un aro que se ha puesto en el suelo e indicándoles dónde tienen que situarse espacialmente. A continuación, se explica la actividad con órdenes simples, apoyándose con pictogramas en algunos casos para explicar el desarrollo del juego. Tras la salida “preparados, listos, ya” se les acompaña en el juego a modo de apoyo hasta que entienden la dinámica del juego.

Juego de la silla. Con o sin eliminación de sillas, aunque es aconsejable empezar el juego sin eliminar sillas, para que los participantes adquieran la dinámica del

juego. En este caso, se da comienzo a la actividad habiendo hecho las indicaciones claras y sencillas "cuando se para la música, tengo que sentarme en una silla vacía". Por el hecho de que se sienten cuando se para la música, todos los alumnos son premiados, ofreciendo así un refuerzo positivo a las acciones de los niños. Una vez que se ha adquirido el primer paso de sentarse cuando se para la música, se puede pasar a quitar una silla, y por último en niveles más avanzados podemos ya eliminar a los jugadores que no consiguen sentarse.

Juego del pañuelo. Esta actividad resulta bastante complicada para las personas con TEA, por eso se aconseja realizarlo a modo de niveles, desde el más básico hasta conseguir el juego "real"

- **Nivel de iniciación:** hay alumnos que no clasifican bien los colores, por lo que podemos sustituir los pañuelos por tarjetas. Cada alumno tiene una tarjeta de color diferente y la actividad consiste en que sean capaces de emparejar la tarjeta que el profesor enseña con la que uno de ellos tiene en la mano y hacérsela llegar a él, obteniendo un refuerzo al terminar la actividad.
- **Nivel medio:** los alumnos se encuentran sentados todos juntos en un banco sueco y ellos llevan en la muñeca una pulsera de un color diferente cada uno. El profesor dispondrá de pañuelos de colores, iguales que los de las pulseras. Cuando el profesor enseñe un pañuelo, el alumno al que le corresponda el color, ha de levantarse y desplazarse para coger el pañuelo. En ningún momento existe rivalidad.
- **Nivel avanzado:** seguimos usando las pulseras y añadimos aros de colores iguales a las pulseras para indicar el sitio de cada uno. Ya existe competitividad y el juego se realiza como el que todos conocemos, únicamente que se lo hacemos más visual debido al empleo de claves visuales de color en sustitución de los tradicionales números.

Carrera de sacos. Se deben dar las pautas adecuadas de "cuando llegues a la silla, vuelve a este mismo sitio". Se hará visual la zona de salida mediante objetos de colores, conos, y la llegada con una silla. Es aconsejable jugar a modo "todos a la vez" o "por parejas" y en niveles más avanzados introducir los relevos.

Juego de bolos. Dependiendo del alumno podremos marcarle una línea donde ha de lanzar la bola o simplemente dejarle que tire los bolos desde la distancia que el alumno pueda tirarlos, porque al fin y al cabo el objetivo es que tiren los bolos, las reglas vendrán después.

Petanca. Para conseguir el pleno desarrollo del juego con sus reglas incluidas, es aconsejable hacer una escala gradual en cuanto a objetivos y reglas establecidas:

- Lanzar la bola hacia el boliche e intentar darle.
- Lanzar la bola hacia el boliche, este se encontrará dentro de un círculo pintado en el suelo, e intentar que su bola y el boliche queden dentro del círculo.
- Lanzar la bola hacia el boliche intentando que quede lo más cerca posible de éste sin ayuda visual de ningún tipo.

Juego de la linterna: en el gimnasio a oscuras, alumbrar con una linterna distintas zonas u objetos del gimnasio (espalderas, bicicleta estática, minitramp...) para que el alumno se desplace hacia lo iluminado y lo toque o realice el ejercicio correspondiente. Con ello se pretende trabajar la percepción espacial y las capacidades y habilidades físicas básicas.

Juego de buscar las llaves: con un antifaz le tapamos los ojos al alumno para que se guíe por el sentido del oído. El objetivo del juego es que coja las llaves que el profesor tiene en sus manos y que está haciendo sonar.

Juego de pistas: este juego consiste en esconder unas fichas con pistas por los diferentes espacios del centro y el alumno tiene que buscarlas hasta encontrar un premio. Las tarjetas empleadas llevan por un lado la imagen de un objeto (dónde tienen que buscar la siguiente pista) y por el otro una palabra escrita, para hacer un uso funcional de la lecto-escritura (en el caso de que se haya desarrollado dicha destreza)

Lanzamientos: a canasta, únicamente hay que adaptar la canasta a la altura del alumno y lo mismo nos da que la lance desde lejos o que meta directamente las manos en la canasta para encestar la pelota, ya que el objetivo es que la pelota entre. Del mismo modo puede trabajarse lanzamientos a portería o simplemente hacia otra persona dando lugar a un juego recíproco (aconsejable que trabaje con un alumno con el que trabaja en otras actividades).

Por otro lado, profesionales en el ámbito de la Educación Física (Abarca -Sos, Julián, Murillo y Aibar, 2014) proponen una serie de juegos populares adaptados para ser desarrollados en la práctica de la actividad física con los alumnos con TEA. Algunas de sus aportaciones son los juegos de: el gavilán, guerra de balones y quitar la cola.

El gavilán: se pretende trabajar de una manera gradual en la que van introduciéndose aspectos que hacen del juego básico un acercamiento al juego "real". Se da comienzo a la actividad con la figura de "lobo" que debe "comerse" a los demás compañeros, donde no existen cambios de rol sino que todo el alumnado debe desplazarse corriendo por el espacio y es el propio docente el que pilla mientras va sonando la música. Después es un alumno el que hace de "lobo" intentando pillar el máximo de compañeros mientras suena la música pero sin haber cambio de roles y así

hasta introducir el cambio de rol (siempre dirigido por el profesor) acompañando de la mano al "lobo" que paga hasta llegar a la situación de juego real ofreciendo los apoyos necesarios únicamente a los alumnos que lo precisen.

Guerra de balones: se divide el terreno de juego en dos campos divididos por objetos visibles, por ejemplo colchonetas. Se colocan todos los alumnos en un lado del campo y con pelotas pequeñas de plástico (cada alumno debe tener una) se explica la actividad que consistirá en lanzar las pelotas al otro lado del campo sin pisar las colchonetas en el menor tiempo posible. Al finalizar esta actividad cambiamos al otro lado del campo a excepción del profesor que se encuentra frente a ellos y con un balón gigante; se da comienzo a la actividad, explicando que deberán ir pasando el balón de un lado al otro del campo. El siguiente paso es dividir la clase en dos grupos, teniendo que jugar a pasarse el balón entre ellos pero sin pisar ni pasar al campo contrario, (cuando se lleva un tiempo determinado jugando se van introduciendo más balones). Se repite la actividad modificando el tamaño de los balones (más pequeños) pero la actividad terminará cuando la música que suena durante la actividad pare.

Para terminar, se introduce la última variante, terminado el juego con el número de recuentos de balones en ambos lados.

Quitar la cola: se explica la actividad y se delimita el campo con objetos visuales. La actividad comienza siendo el profesor y/o los encargados de apoyo los que quitan "la cola", llevándola cada vez que se le quita a uno de los alumnos a un lugar establecido para ello, dando por finalizada la actividad cuando ya no quedan alumnos con "colas". A continuación se puede introducir la variante de que sean los alumnos con mayor comprensión de las reglas, los que quiten las colas de los demás compañeros. Posteriormente, todos quitan la "cola" a todos, pero cuando esto se da, se lleva la misma a un lugar determinado llegando a ser el profesor y algún alumno con alta comprensión los que pillen y roben "colas", pero ahora, en vez de llevar a estar al lugar establecido, deberán colocárselas en la parte posterior del pantalón. Por último todos asumen el rol y quitar colas y debiéndolas colocar en el pantalón de cada uno donde el profesor interactuará en caso de confusión o como apoyo a los alumnos que lo precisen.

Por otro lado, Peñalver, Valero, Gómez y Velasco (2007) proponen la realización de los circuitos. Exponemos a continuación alguna de las estaciones de las que podrían estar formados dichos circuitos.

Circuito por estaciones: se aconseja la realización de circuitos dado que son actividades en las que se ve el principio y el fin de la actividad, y donde la realización

del mismo puede hacerme mediante la secuencia de acciones repetidas o mediante la imitación.

- Estación uno: Se forma una hilera de conos con una separación de un metro aproximadamente con la forma que se prefiera. La actividad consiste en andar haciendo zig-zag entre los conos cuyo principal objetivo es trabajar las habilidades motrices y la coordinación. Se propone hacer una marca al inicio de la estación delimitando el inicio de la actividad, para que el niño la pueda visualizar e interpretar el objetivo de dicha marca.

- Estación dos: situado frente a la portería se coloca un aro en el suelo que contiene tres pelotas de diferentes colores, se coloca con cuerdas en la portería tres aros de diferentes colores. El principal objetivo es la elección correcta de la pelota y lanzamiento al aro correspondiente, relacionando el color de la pelota con la del aro.

- Estación tres: la idea es caminar sobre los bancos mejorando el equilibrio en movimiento. Se colocan tres bancos suecos uno a continuación de otro, en la forma que se desee procurando que no queden esquinas sin unir.

- Estación cuatro: se coloca en el suelo un minitramp y a continuación una o dos colchonetas una encima de la otra. La idea es que el alumno ascienda por la rampa, llegue al final de la misma, salte y que al caer sobre la colchoneta ruede en forma de "croqueta"

- Estación cinco: se pone en el suelo una cuerda larga, esta marcará un recorrido de diferentes dificultades donde en tramos puede ser recto o en otros puede haber muchas curvas. La intención es caminar sobre la cuerda desarrollando el equilibrio evitando "salirse" lo menos posible del recorrido marcado.

- Estación siete: en esta prueba se pretende trabajar la discriminación de colores y el lanzamiento. Se dejan en el suelo cuatro o cinco aros (en función de la dificultad que se quiera dar) y a un metro aproximadamente un cono. La idea es decir el color del aro que hay que lanzar y que el alumno discrimine entre los colores que hay y lance el adecuado al cono.

- Estación ocho: se coloca una colchoneta y dos palos horizontales a diferentes alturas. La idea es que el alumno pase por debajo de la primera incorporándose y saltando por encima la segunda.

Es aconsejable hacer una marca visible en el suelo al inicio de cada una de las estaciones, facilitando de manera visual que el alumno entienda que en "esa marca" debe iniciar cada actividad.

En cuanto a los deportes grupales, el aprendizaje de las normas deportivas complejas resulta un tanto complejo, aunque pueden llegar a desarrollarse si el alumno está capacitado debido a su alta maduración y dominio. Por otro lado, ayuda también a la práctica de repuestas emocionales cuando surgen conflictos entre los jugadores (Molina, 2007). Y en cuanto a las actividades luctatorias, (en lo que respecta a los combates, boxeo, lucha libre, esgrima...) debido al contacto corporal que se da en cada uno de ellos, no son adecuadas para las personas con autismo. (Salazar, 2008).

Aparte de todos estos juegos y actividades propuestas, es posible adaptar muchos otros deportes y actividades físicas como el patinaje -anteriormente nombrado-, bádminton, saltar a la comba, diana de velcro o dardos, ping-pong y atletismo, entre otros.

Podemos encontrar una ejemplificación de algunas actividades o rutinas a través de pictogramas en el anexo 3.

6.3 Evaluación.

La evaluación del alumnado, debe ser un proceso continuo, constante y permanente, en el que no únicamente nos interesan los resultados obtenidos, sino también, el propio proceso de aprendizaje. Es muy importante la observación sistemática por parte del docente frente a la evolución del alumno, llegando a conclusiones concretas sobre los procesos de enseñanza. Es decir, deberá atender a las estrategias empleadas detectando si son eficaces o se precisa de algún cambio cuando no se ve una evolución en el desarrollo de del proceso de aprendizaje. Para posibilitar una evaluación de cada uno de los logros que se van produciendo a lo largo del proceso y que van sirviendo de nexo para el desarrollo de aprendizaje posteriores, el docente debe poner en funcionamiento todo un abanico de estrategias de observación que le servirán para ir registrando los progresos del alumnado. Con alumnado TEA sería recomendable el uso de las siguientes estrategias

- Diario de clase

Cada día el docente irá anotando en una libreta aquellos acontecimientos que se han producido en cada jornada, haciendo hincapié en los acontecimientos más importantes (logros, dificultades, introducción de nuevos aprendizajes etc.) De este podrá llevarse un seguimiento de una manera clara y ordenada de todo aquello que se ha ido trabajando,

así como de los resultados que se han obtenido. Se sabrá si una actividad ha funcionado o no, se conocerá si se han producido incidentes y se podrá evaluar la propia práctica docente a través de un ejercicio de autorreflexión.

- **Registros de conductas**

Para interpretar las causas de determinadas conductas, es necesario llevar a cabo registros para el análisis eficaz de las mismas. La recogida de información acerca de qué conductas aparecen, cuáles son sus antecedentes, sus consecuencias y cómo desaparecen nos pueden servir de ayuda para conocer el por qué de dichas conductas y, desde ese conocimiento, abordar la intervención más adecuada, intentando conseguir los resultados con el mayor éxito posible. Esta recogida de información nos servirá tanta en la evaluación inicial, como en todo el proceso evolutivo del niño.

- **Grabaciones en vídeo**

Aunque esta no es una estrategia muy practicada por los docentes, el vídeo nos puede ayudar al análisis de determinadas situaciones que el docente no es capaz de percibir cuando está desarrollando las distintas actividades. De este modo, el docente puede conocer cómo se han desarrollado las actividades de la sesión, cómo han respondido los alumnos ante una determinada actividad etc.

Por último, para Agullo y López (1988), lo más importante es que el niño muestre interés, que ponga ganas, que no por el hecho de su discapacidad, pierda todo el interés y por ello se discrimine del resto del grupo de clase, sino que haya una colaboración activa en las mismas. Todas las adaptaciones son hechas para una mejor integración y para que el niño con TEA en las clases de EF pueda participar sacando el mayor provecho.

Por tanto, es muy importante motivar al alumnado ya que es su motivación personal la que va a permitir adquirir confianza, así como nuevas habilidades motrices, siendo consciente que puede jugar y hacer deporte como cualquier otro niño de su edad.

7. Conclusiones y valoración personal

Si hiciéramos una valoración sobre el desarrollo del trabajo, cabría decir que resulta muy difícil establecer y/o concretar aquellos aspectos que están relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje referidos a los alumnos con TEA, debido a la falta de estudios que sustentan aspectos como los que se han desarrollado en el trabajo. Todo esto complica el hecho de adecuar los diferentes elementos curriculares: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc. para poder implementar actividades realmente adaptadas al alumnado. Por otro lado, también resulta difícil dado a la diversidad de

cada uno de ellos, ya que como hemos nombrado anteriormente, el hecho de que dos alumnos presenten TEA no quiere decir que la respuesta educativa vaya a ser la misma para ambos, pues en su "similitud", existen diferencias y esto mismo ocurre con cualquier tipo de alumnado.

El objetivo principal de dicho trabajo ha sido servir de ayuda a las personas que intervienen en el proceso de desarrollo de los alumnos con TEA, aportándoles información sobre cómo puede trabajarse con ellos y cómo podría enfocarse la EF en las escuelas para el aprendizaje óptimo que estos alumnos necesitan, no por presentar "diferencias" ante el resto de compañeros, sino porque es en los centro educativos donde debiera trabajarse de manera insistente hacia la evolución de cada uno de ellos, indistintamente de sus cualidades, habilidades o capacidades. Está claro que es una asignatura pendiente, que es difícil de resolver, que se necesitan medios y capacitación por parte de los docentes, pero lo más resultante es la motivación por el hecho de ver a una persona crecer y desarrollarse supliendo las necesidades que tienen.

Si he aprendido algo a través de la indagación de los distintos documentos para la elaboración de dicho trabajo, es que, es el docente el que debe ser flexible a las constantes variaciones que se presentan en el aula. Es decir, la inclusión que se demanda por parte de la escuelas y que ésta, intenta responder, considero que viene en gran parte en la actuación de los docentes. Cuando éstos son flexibles a la gran heterogeneidad y pretenden otorgar los mejores medios de aprendizaje después de haber observado a los alumnos para identificar cuáles son las que mejor se adaptan a cada uno de ellos, es cuando sucede dicha inclusión. No sirve el hecho de que una metodología como ha funcionado con un alumno, con el resto así ocurrirá, sino que debe estar dotado de un abanico de respuestas educativas para, por lo menos, intentar suplir esta falta de respuestas que en ocasiones, no sucede.

Quizá exista un error a la hora de hacer frente a este tipo de situaciones, y es el hecho de ver al alumno como un conjunto de necesidades o incluso limitaciones que te obligan a modificar las actividades propuestas, un alumno que sale de lo "normal" y que conlleva la modificación del trabajo planteado. Pero esta visión debería cambiar, y en vez de verse como una carga, verse como un enriquecimiento en el que hay gran cantidad de niños, diferentes maneras de enseñar y de aprender, y en el que el objetivo principal debiera ser el desarrollo y validez de manera autónoma de dicha persona. Es cierto que resulta difícil hacer frente a toda la disparidad de alumnos, pero considero que se debe sacar provecho y hacer de la puesta en práctica de las clases, un aprendizaje donde no es el alumno el único que aprende, sino que al avanzar juntos, el profesor

también se nutre de las aspectos positivos de los niños, y que éste debe tener en cuenta para trabajar a través de ellos, potenciando así sus habilidades, aspecto que mejorará tanto así su autonomía, sus habilidades, su motivación, autoconcepto, etc.

Por otro lado, y haciendo referencia en concreto a los alumnos de nuestro trabajo, la educación de los TEA es un puzzle el cual se termina de completar cuando al trabajo de los docentes y profesionales, se coloca la pieza principal que es el trabajo y participación de la familia. Es muy importante que la escuela y a familia trabajen juntas, habiendo una comunicación constante entre una y otra, informando de los logros, los miedos, las mejoras, las rutinas etc. ya que son en los dos ambientes en los que el alumno pasa la mayor parte de su tiempo.

Considero que el hecho de realizar este trabajo, me ha servido para aprender muchos aspectos, ya no únicamente de cómo hacer frente a las diferentes situaciones, sino al valorar que la diversidad de los niños, al fin y al cabo, es lo que hace que haya riqueza en las aulas. También me ha servido para valorar la importancia que tiene el fomentar el aprendizaje a través de la motivación, mediante actividades que dejen "salir a la luz" las cualidades y habilidades de cada niño, para que éstos, a su vez puedan darse cuenta de lo que son capaces de hacer, creando así un clima de satisfacción y progreso. Si todos fuéramos iguales, nadie aprendería de nadie. Por eso, a pesar de que a veces se ven las situaciones como cargas, lo única manera de cambiar el enfoque y no verlo como una "molestia", es en el pensar que cada uno de los niños tiene capacidades, habilidades, ilusiones, metas a conseguir etc. y que nosotros debiéramos ser el canal para fomentar y hacer "florecer" estos talentos.

Me gustaría terminar haciendo una similitud entre lo que sería el concepto de aula comparándolo con la imagen de un árbol. Si observamos un árbol, vemos que una parte de éste está constituido por una sola estructura que es lo que sería el tronco, y que, cuando éste ha llegado a su máximo esplendor, comienzan a salirle las ramas, cada una diferente a las demás. Pues bien, esto es lo que ocurre también cuando acudimos a un aula y está en manos del docente todo el conjunto de alumnos. Podíamos decir que el tronco son aquellos conceptos que sirven como base para un buen desarrollo de cada uno de ellos, pues de esos conceptos se nutren y van creciendo. No me refiero únicamente a los conceptos básicos que debieran adquirir todos los niños como estructura base de su desarrollo, sino a aspectos mucho más trascendentales como puede ser el aceptar a los demás, el ayudarse, el compañerismo, el respeto, etc. Pero ¿qué ocurre a medida que transcurre el tiempo? Que al igual que un árbol no tiene una rama idéntica a las demás, lo mismo ocurre con los alumnos. Cada uno tiene unas cualidades,

unas habilidades, unos son más creativos, otros más trabajadores, otros adquieren más capacidades, otros se apoyan en los demás etc. pero todos y cada uno de ellos, con sus habilidades, motivaciones, capacidades, logros y metas forman parte de un conjunto llamado aula.

"Todos somos iguales, todos somos diferentes" (Anónimo)

8. Referencias bibliográficas

- Abarca-Sos, A., Julián, J. J. y García-González, L. (2014). Adaptación del currículum ordinario de Educación Física en Educación Primaria y propuesta metodológica para alumnos escolarizados en centros de Educación Especial. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(3), 165-179.
- Abarca-Sos, A., Julián Clemente, J.A., Murillo Pardo, B. y Aibar Solana, A.(2014). Secuenciación de juegos populares en alumnos diagnosticados dentro de trastorno del espectro autista en Educación Física en un centro de Educación Especial. Material inédito.
- Agullo, C. y López-Aerce, J. (1988). *El niño disminuido físico*. Ministerio de Asuntos Sociales, INSERSO. Madrid.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-IV. Washington, DC: APA.
- ARASAAC. (2007) Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Gobierno de Aragón. Teruel. Recuperado de
<http://www.catedu.es/arasaac/>
- Asún Diestre, S., Burrillo Arilla, M. P., Cañada Vicente, M. V., González Fabre, R. A., Navarro Vázquez, J. L. y Sancho Ferrer, M. (2003). *Educación Física adaptada para Primaria*. Zaragoza: INDE.
- Auxter, D., Pyfer, J. y Huettig, C. (2005). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. St. Louis: Times Mirror/ Mosby College Publishing.
- Bar-Or, O. (1987). A commentary to children and fitness: a public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 304-307.
- Berkeley, S. L., Zittel, L. L. y Nichols, S. E. (2001). Locomotor y control de objetos habilidades de los niños diagnosticados con autismo. *Adaptación de Actividad Física Trimestral*, 18, (4) 405-416.
- Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. En Protagonismo Docente en el Cambio Educativo. *Revista Prelac*, 1, 174-177.
- Blau Amorós, A. (2013). *Adaptaciones curriculares*. Asociación Aspau, Valencia. Recuperado en:
<http://www.slideshare.net/manolako10/adaptaciones-curriculares-en-autismo>
- CATEDU (2006). *Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación*. Teruel. Gobierno de Aragón. Recuperado en:
<http://www.catedu.es/webcatedu/>

Confederación De Asociaciones De Padres Protectoras de personas con autismo del estado español (1994). Recuperado en:

<http://www.autismo.org.es/AE/asisomas/default.htm>

Cumellas Riera, M. (2000). Alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física convencionales. *Lecturas: E.F. y Deporte. Revista digital*, 23 (5). Buenos Aires.

Cumellas, M. y Estany, C. (2006). *Discapacidades motoras y sensoriales en primaria*. España : INDE.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). El ejercicio físico y la promoción de la salud en la infancia y la juventud. *Gaceta Sanitaria*, 6, 263-268.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas Perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Devís, J. y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Psicología del deporte*, 4, 71-86.

Evans, P. (1989). *Alumnos con dificultades de aprendizaje en la Educación Primaria*. C.N.R.E.E./ M.E.C. Madrid.

Fernández, C., Diego, T. Vaquero, J. L. Alonso, G. Barrado, J. M., Añino, S., Cofre, A., García, J. A. y Villagra, A. (2002). *Deporte sin exclusiones. Libro del alumno*. Madrid: CSD.

Fraile González, I. (2007). *Escaparate Deportivo: Proyecto educativo para fomentar la actividad físico-deportiva saludable en el entorno*. (1.ª ed.) Madrid: Adal.

Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Cambridge: Basic Blackwell. (Traducción española de Ángel Rivière y María Núñez: *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza, 1992)

Foz, S. (2012). *Alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo y Atención a la Diversidad*. Recuperado en:

<https://www.google.es/#q=acneae+y+ad+sonia+foz+2012>

González, Rosa, J.M. (2001) Educación Física en personas con Trastornos del Espectro Autista. *Aulautista*. Recogido en:

<http://www.aulautista.com/2010/10/24/educacion-fisica-en-personas-con-trastornos-del-espectro-autista/>

González de Alaiza, N., Chara, C. y Zárate Argote, A. (1992) *Primer Ciclo de Educación Primaria y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración.* Málaga: Aljibe.
- González Villa, E. (2010). Adaptaciones curriculares: El alumno en educación Física. *Enfoques Educativos, Revista Digital*, (54) 114-125.
- Howley, E. y Franks, B.D. (1995). *Manual del técnico en salud y fitness.* Barcelona: Paidotribo.
- Instituto Vasco de Educación Física. (2002) *Diversidad e integración en el ámbito de la educación física y deporte.* Vitoria-Gasteiz.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbance of affective contact. *Nervous Child*, 2 , 217-250.(Traducción española de Teresa Sanz Vicario: Trastornos autistas del contacto adectivo. *Siglo Cero*, 149, 5-25,1993.)
- Kanner, L. (1946). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *The American Journal of Psychiatry*, 103, 244-246.
- Koegel, R. L. y Koegel, L. K. (1995). *Teaching Children with Autism.* Baltimore: Paul H. Brookers.
- Rivière, Á. (1984). Modificaciones de conducta en el autismo infantil. *Revista Española de Pedagogía*,4 ,164-165.
- Riviére, A. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa.* Madrid: Trotta.
- Lagardera, F. (2000). Perspectivas de una educación Física integral para el siglo XXI, *Tándem*, 1, 67-78.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Publicada en BOE de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Publicada en BOE a 10 de diciembre de 2013.
- Lloyd, L. y Karlan, G. (1984). Non-speech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going?. *Journal of Mental Deficiency Research*, 28, 3-20.
- National Institute of Health. Recuperado en:
<http://www.nih.gov/>
- Marshall SJ, Biddle SJH, Gorely T, Cameron N, Murdey I. Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis. *International Journal of Obesity* 2004; 28:1238–46.

- Marchena, R. (2006). Adaptaciones curriculares. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Evaluación e Intervención. Recuperado en:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:40eHnbXHfPsJ:www.personales.ulpgc.es/mmarchena.dedu/Documentos%2520Web/Bloque%25202/adaptaciones%2520curriculares.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Márquez Rosa, S. y Garatachea Vallejo, N. (2007). *Actividad Física y Salud*. España: Díaz de Santos.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992a). *Adaptaciones curriculares. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992b). *Educación Física. Primaria: Currículum oficial, secuencia por ciclos, orientaciones didácticas guía documental y de recursos*. Madrid: MEC.
- Mendoza, N. (2009). La formación del profesorado de Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (9), 43-45.
- Molina, A. L. (2007) Actividad física y autismo. Recuperado en:
www.monografias.com/trabajos30/actividad-y-autismo/actividad-y-autismo.shtml
- Monge, M. y Monge, M. A. (2009). Cuerpos, mentes y aprendizajes diversos: la clase de Educación Física como modelo de una Educación Inclusiva en Costa Rica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 109-124.
- Montero, L. (2010). Educación Física en personas con Trastorno del Espectro Autista, *Aulautista*. Recuperado en.
<http://www.aulautista.com/2010/10/24/educacion-fisica-en-personas-con-trastornos-del-espectro-autista/>
- Orden 2007 de 9 de mayo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicada en BOA de 1 de junio de 2007.
- Organización Mundial de la Salud. (1984). *Health Promotion. A discussion document on the concepts and principles*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional de Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. Ginebra: OMS.

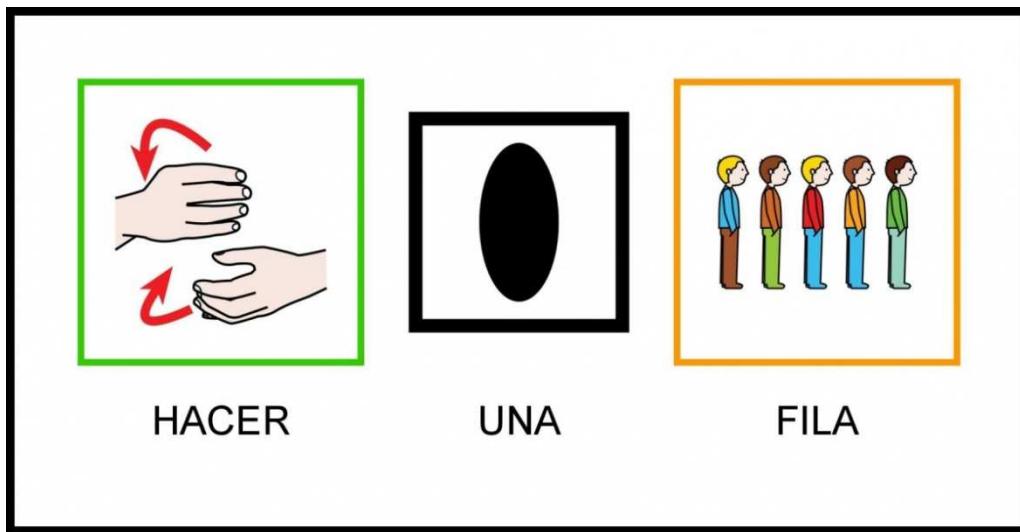
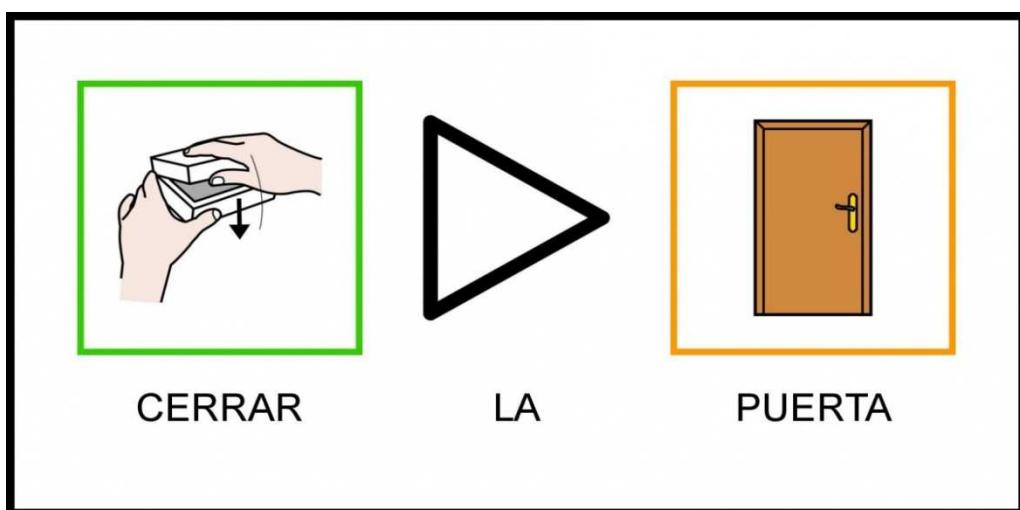
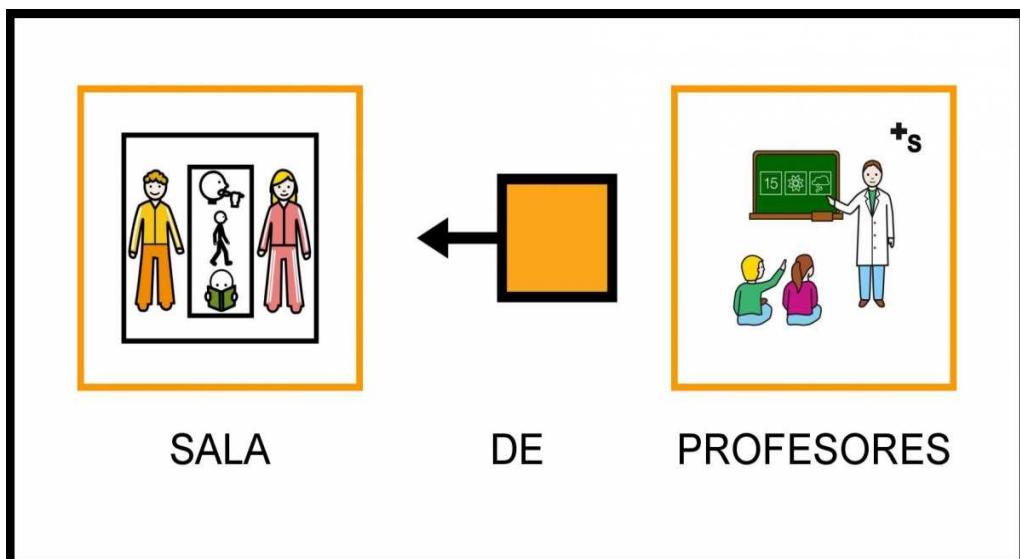
- Pan, C. y Frey, G. C. (2006): Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (5), 597-606.
- Párbelas, P.(1981). *Contribution à un lexique commente en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Parés, B. (2008) *Expectativas de los docentes de educación especial en relación con el tránsito a la vida adulta de los alumnos con discapacidad*. (Tesis de maestría inédita) Salamanca.
- Peñalver López, I., Valero Valenzuela, A., Gómez López, M. y Velasco Da Silva, M. (2007). *Lecturas: E.F. y Deporte, Revista digital*, (12), 108. Buenos Aires.
- Pérez Sanz, Mº.L. y Torrecillas, A.M. (2002). Agendas visuales, "no hace falta la agenda, él me entiende. *Acceda*, (11), 118. Gran Canarias.
- <http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/5459>
- Petrus, A. (1998). *Esport, educació i diversitat*. Ponencia en el Congrès de L'Educació Física i L'Esport en l'edat escolar a la ciutat de Barcelona. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.
- Power-Defur, L. y Orelove, F. (1992) *Inclusive Education: Practical Implementation of the Least Restrictive Environment* : Jones and Bartlett Publishers.
- Rasmey, C. (1990). *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales*. Madrid: Rehabilitación.
- Resolución de 5 se septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones, sobre la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa las enseñanzas complementarias posteriores a la enseñanza básica obligatoria en centro específicos de educación especial.
- Resolución de 26 de octubre de 2010, de la Dirección General de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta en las etapas de Educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de los Centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- Ricardo Stone, G. y Figueiredo Frutos, L.L. (2014). Propuesta de actividades físicas adaptadas que favorezcan la atención educativa desde la Educación Física en niños autistas de 8 años a 10 años, en el Instituto de Educación Especial Boliviana (IEEB) San Carlos, Venezuela. *Lecturas: E.F. y Deportes, Revista Digital*, (19) 191. Buenos Aires.

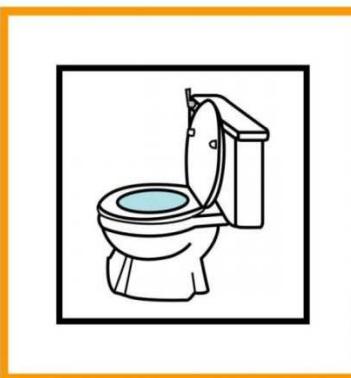
- Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. (1^a. ed.) Barcelona: Paidotribo.
- Rivière, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. (1^a. ed.) Madrid: Trotta.
- Roca Balash, J. (1994). Esport adaptat una perspectiva psicològica. *Apunts de l' activitat física*, 38, 36-43
- Rodríguez García, P.L. y Casimiro, A.J. (2000). Perspectiva profesional en el ámbito de la actividad física para la salud. En A.J. Casimiro, *Educación para la salud, actividad física y estilo de vida* (223-243). Almería: Universidad de Almería.
- Ruiz, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica: adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Santomier, J. (1985). Physical educators. Attitudes and mainstream: suggestions for teacher trainers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 328-337.
- Salazar, C. J. (2000). Educación Física en niños con Autismo. *Espacio Logopédico*. Recuperado de:
http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1455
- Salazar González, J. (2008). Autismo, actividades físicas y deportes. Espacio logopédico. Recuperado en:
http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=1455
- Tamarit, J., De Dios, J., Dominguez, S. y Escribano, L. (1990). PEANA: Proyecto de Estructuración ambiental en el aula de niños autistas. Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y a Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.
- Tamarit, J. (1989). Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa. *Alternativas para la Comunicación*, 6, 3-5.
- Tetchner, V. y Martínsen, H. (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Tomlinson, C.A., (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Toro Bueno, S. y Zarco Resa, J.A. (1998). *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas*. (2^a ed.) Málaga: Aljibe Archidona.
- Torres, S. (2001): *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Málaga: Editorial Aljibe.

- Tuero del Prado, C. y Márquez Rosa, S. (2009). *Estilos de vida y actividad física*. En S. Márquez Rosa y N. Garatachea Vallejo. *Actividad física y salud*. España: Funiber y Ediciones Díaz de Santos.
- UNESCO (1989). Convención sobre los derechos del niño.
- UNESCO (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York.
- UNESCO (1979). Carta Internacional de la Educación Física y el deporte. Madrid: Ediciones del C.O.P.L.E.F.
- Vega, A. (2005). Autismo y Educación Física: una experiencia en el centro de día de Alfahar. España. *Tándem*, 19, 92-98.
- VV.AA. (2004). "Actividad física adaptada: El Juego y los Alumnos con Discapacidad" (5^a ed.) Barcelona. Paidotribo.
- Warnock, H.M. (1978). *Special education needs*. Report of the Comite of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people. Her Majestiy's Stationery Office. London.
- Wing, L. (1995). *The autistis spectrum. A guide for parents ond professionals*. Londres: Constable.
- World Health Organisation (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disordes: Diagnostic Criteria for Reseach*. Ginebra: WHO, 1993.

9. Anexos

Anexo 1. Pictogramas útiles para ayudar a la autonomía y movilidad del alumno.

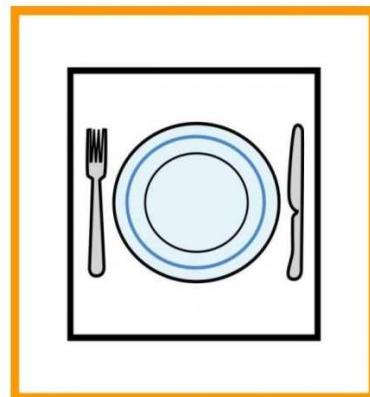




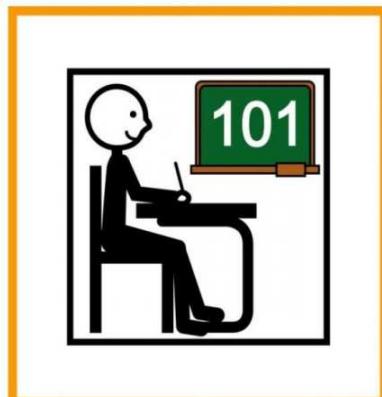
ASEO



DESPACHO



COMEDOR



CLASE

**ADAPTACIÓN CURRICULAR
INDIVIDUALIZADA**

NOMBRE DEL ALUMNO:

F. NACIMIENTO:

CURSO:

NIVEL:

F. DE ELABORACIÓN DE LA ACI:

DURACIÓN PREVISTA:

PROFESIONALES QUE INTERVIENEN:

Tutor:

Profesor de apoyo:

Logopeda:

Otros:

1. DATOS RELEVANTES DE LA HISTORIA DEL ALUMNO (1)

1. ASPECTOS MÉDICOS Y FÍSICOS

Enfermedades que padece. Problemas físicos. Problemas de visión/audición.

Prótesis que necesita.

Desarrollo físico para su edad.

Tratamientos que recibe o ha recibido.

2. ASPECTOS FAMILIARES

Composición familiar. Situación económica y laboral.

Condiciones de la vivienda y el entorno social.

Relaciones interpersonales en la familia.

Problemas de salud grave u otros problemas destacables en algún miembro de la familia.

Actitudes que se mantienen ante la deficiencia.

Expectativas sobre las posibilidades educativas.

Actitud ante la escuela.

3. ASPECTOS ESCOLARES

Años de escolaridad.

Cambios de centro. Cursos repetidos.

Apoyos recibidos.

Absentismo si lo hay, causas.

(1)situación Familiar. Aspectos evolutivos. Tipo de discapacidad y diagnóstico médico. Tratamientos. Historia escolar. Repeticiones. Cambios de Centro. Absentismo.

2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. TOMA DE DECISIONES.

- Precisa las adaptaciones metodológicas generales para alumnos con TGD:

3. DATOS DEL ALUMNO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

ADAPTACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

Aspectos que favorecen

Normas y hábitos

Relaciones

Aspectos que dificultan

Normas y hábitos

Relaciones

4. ADAPTACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Objetivos y Criterios de Evaluación	NIVEL DE LOGRO		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	1er Trimes.	2º Trimes.	3er Trimes.
1. Potenciar los mecanismos básicos del lenguaje: articulación, voz y audición			
Trabajo de praxias condicionantes para la articulación			
Discriminación auditiva:			
De sonidos producidos por el cuerpo humano, objetos e instrumentos			
Relacionar sonidos con imágenes			
Asociar sonidos con la fuente sonora			
Respiración y soplo:			
Controlar la cantidad e intensidad de inspiración y espiración			
Control de la salida progresiva del aire			
Adquisición de la respiración abdominal			
Dirección del soplo			
2. Potenciar la comprensión oral			
Identificar partes del cuerpo, objetos, acciones, absurdos...			
Interpretar y seguir órdenes (sencillas, complejas, absurdas)			
Comprender preguntas con partículas: Cómo, dónde, quién,			
Comprensión de un texto oral			
Identificar semejanzas/diferencias			
3. Desarrollar la expresión oral			
Decir nombres de personas, animales, cosas, repertorio por campos semánticos			

Expresar deseos:			
con una palabra,			
con dos palabras			
con verbo			
con verbo+objeto			
Completar frases sencillas			
Completar frases sencillas con adjetivos			
Completar frases con comparaciones			
Completar frases con opuestos			
Responder a preguntas con partículas (Por qué, dónde, quién, de quién, cuándo, cuánto....)			
Formular preguntas: de identificación personal, con partículas			
Descripción de personas, cosas, hechos			
Realizar narraciones			
Uso de pronombres			
Uso de demostrativos			
Uso de adverbios			
Uso de fórmulas de cortesía			
Secuenciar historias por viñetas			
Competencia conversacional:			
Escuchar			
Responder adecuadamente a preguntas			
Respetar turno de palabra			
Iniciar, continuar y terminar la conversación			
Desarrollar las claves no verbales implícitas en la conversación			
Reconocer y utilizar los signos más habituales: gesto de silencio, gesto de ven, párate, ...			

Identificar cambios de tono en la conversación			
5. Reconocer símbolos			
En paneles, señales indicadores,...			
6. Comprender actos del habla indirectos			
Frases hechas, refranes, ...			
Bromas, mentiras			
Objetivos y Criterios de Evaluación		NIVEL DE LOGRO	
HABILIDADES SOCIALES	1er Trimestre	2º Trimestre	3er Trimestre
1. Desarrollo de habilidades conversacionales			
Iniciar conversaciones			
Mantenerlas			
Terminarlas			
Unirse a la conversación de otros			
Fomentar la capacidad de escuchar al otro			
Convencer a otro			
2. Desarrollar destrezas de relación social			
Presentaciones			
Comienzo y finalización de conversaciones			
Participación en juegos			
Participación en juegos			
Petición de favores			
Oferta de ayuda a un compañero			
Cumplidos			
Compartir			

Disculparse			
Respeto a las diferencias de los demás : culturales, origen, capacidades, habilidades			
3. Utilizar normas de cortesía			
Saludar/despedirse			
Dejar pasar			
Pedir permiso			
Respeto a las normas en los distintos entornos			
Pedir perdón			
Usar por favor/gracias			
4. Adaptación a las normas de grupo			
Compartir algo			
Ayudar a los demás			
Negociar			
Emplear el autocontrol			
Defender los derechos propios			
Responder a las bromas			
5. Desarrollar destrezas para la expresión de los sentimientos y control de las emociones			
Percibir las propias emociones			
Reconocer las emociones de los demás			
Detectar las causas de dichas emociones			
Anticipar consecuencias de las emociones manifestadas			
Expresar sentimientos, necesidades, deseos			
Aceptar las emociones de los demás: recibir crítica o emoción incómoda			
Aptitudes para la escucha			
Anticipar consecuencias de los sentimientos			

Iniciar pensamientos positivos cuando se generen negativos: rencor, ira...			
Expresar, conversar acerca de las emociones, no reservarlas			
Defender los derechos y las propias opiniones			
Tener un concepto ajustado de sí mismo			
Dar opiniones			
Respeto, aceptación y placer en la relación con los demás			
6. Habilidades de resolución de conflictos			
Identificar el problema			
Buscar causas			
Anticipar consecuencias			
Buscar posibles soluciones al problema			
Poner en marcha las soluciones			
Generalizar a otras situaciones, con diversos compañeros			
Fomentar la capacidad de escucha			
Empleo de autocontrol			
Evitación de problemas con los demás			
Identificación de nuestras propias reacciones ante conflictos (pasivo, agresivo...)			
Conocimiento de los derechos propios y de los demás			
7. Desarrollar habilidades asertivas			
Decir no con justificación de la respuesta			
Sopesar las ventajas e inconvenientes que te reporta la petición que te hacen			
Considerar si se perjudica a alguien.			
Decidir una vez analizadas las consecuencias			
Decir si o no de forma razonada			

8. Desarrollar habilidades para hacer frente a situaciones que generen ansiedad			
Formulación de quejas			
Respuesta a quejas			
Deportividad en los juegos			
Respuesta a una acusación			
Hacer frente a presiones del grupo			
Objetivos y Criterios de Evaluación			
HABILIDADES MENTALISTAS		1er Trime s	2º Trime s
1. Identificar y nombrar emociones básicas y complejas: alegría, pena, vergüenza.			
Reconocimiento de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos			
Comprensión y expresión de términos relacionados con los sentimientos básicos			
2. Reconocer las causas en función del contexto.			
Establecer las relaciones entre estados mentales y conductas			
Diferenciación de los estados mentales propios de los ajenos			
Interpretación de la causa a partir del contexto			
Reconocimiento de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos con causas distintas			
Reconocimiento e interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos complejos: Asco, sorpresa, vergüenza, susto, miedo, aburrimiento, amor, satisfacción			
Interpretación de sentimientos contrastados: alegría/ enfado; divertido/aburrido... a partir de una misma situación			
3. Predecir la conducta de los demás.			

4. Utilizar la función deictica del lenguaje.			
Uso de la Deixis: Allí Este Esto			
5. Comprender y expresar verbos mentales			
Comprender términos mentalistas: Sentir Recordar Amar/querer Gustar/no gustar Ganar/perder Disimular, presumir			
6. Realizar inferencias a partir de claves visuales			
Inferencias a partir de claves visuales ¿Qué habrá detrás del árbol?			
7. Narrar secuencias			
Narración de secuencias utilizando: entonces, después			
8. Reconocer y usar adjetivos personales			

Vago			
Simpático			
Educado			
Inteligente			
9. Emitir juicios morales			
Bueno/malo/bien/mal			
Justo/injusto			
Con razón/sin razón			
Egoísmo			
10. Resolver problemas de falsa creencia de primer y segundo orden (2^a más complejas con dos unidas o en historieta)			
Interpretación de inferencias acerca de falsas creencias. Ej: policía en casa robada y ve detrás de unas cortinas unos zapatos ¿Qué piensa el policía?			
11. Comprender bromas. Gastar bromas			
Objetivos y Criterios de Evaluación	NIVEL DE LOGRO		
SIMBOLIZACIÓN	1er Trimestre	2º Trimestre	3er Trimestre.
1. Desarrollar el juego funcional			
Realiza juegos motores interactivos en los que se respeta la toma de turnos			

Realiza juegos simulando actividades de la vida cotidiana (coches, cocina, muñecos)			
Sustituye el objeto real por otro que comparte alguna característica del primero			
Participa en el juego simbólico a instancias de otros			
Inicia juegos de carácter simbólico			

Objetivos y Criterios de Evaluación	NIVEL DE LOGRO		
AUTODIRECCIÓN Y SENTIDO DE LA ACTIVIDAD	1er Trimestre	2º Trimestre	3er Trimestre.

1. Apreciar contingencias aplicadas a su propia conducta			
---	--	--	--

Anticipa consecuencias en juegos			
----------------------------------	--	--	--

2. Desarrollar habilidades de organización y planificación			
---	--	--	--

Sigue la secuencia de las tareas reflejadas en la agenda			
--	--	--	--

Comprende y persigue el objetivo final de una tarea			
---	--	--	--

Utiliza la agenda como medio de organización			
--	--	--	--

5. SEGUIMIENTO

Anexo 3: Rutinas o actividades de EF como apoyo a la comunicación oral.

