



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Autismo y Educación Física en Educación Primaria

Autism and Physical Education in Primary
Education

Autor/es

Rubén Erlés Lorente

Director/es

Carlos Peñarrubia Lozano

Facultad de Educación

Año 2017

RESUMEN

El presente estudio se ha centrado fundamentalmente en conocer la relación que existe entre los niños con TEA y la EF. Está estructurado en dos partes.

En la primera parte se recoge el concepto del trastorno, así como los síntomas más visibles. Las áreas afectadas más importantes son; la comunicación y el lenguaje, la interacción social y los problemas de imaginación y significado, además de la conducta motriz. El estudio pretende dar a conocer cuáles son las metodologías más utilizadas en el Aula TEA, en el aula ordinaria y también en EF.

Los alumnos con TEA pertenecen a un aula ordinaria de referencia y dependiendo del grado de afectación realizan más o menos apoyos en el Aula TEA.

La segunda parte el estudio incluye un análisis comparativo entre el marco teórico y las respuestas dadas en las entrevistas realizadas a cuatro especialistas de colegios de Zaragoza.

Las cuatro maestras coinciden asegurando que las metodologías deben de ser visuales y manipulativas. Consideran que la EF puede ser una herramienta paliativa que ayude en el crecimiento y desarrollo integral de estos alumnos. Y concluyen asegurando, que una atención individualizada es la clave para lograr la inclusión en su aula de referencia.

Palabras clave: autismo, educación física, inclusión, metodología

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Introducción al tema.....	5
1.2. Justificación (por qué autismo y EF y no otra cosa)	6
2. EL AUTISMO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	7
2.1. Concepto de autismo	7
2.2. Causas.....	9
2.3. Diagnóstico.....	11
2.3.1. Edad de diagnóstico	11
2.3.2. Importancia de un diagnóstico temprano	11
2.4. Áreas afectadas.....	12
2.4.1. Comunicación y lenguaje.....	12
2.4.2. Interacción social	13
2.4.3. Imaginación y significado.....	16
2.4.4. Conducta motriz.....	16
2.4.5. Otras dificultades asociadas	17
2.5. Organización y marco normativo educativo para alumnos con TEA.....	19
2.6. Conveniencia de realizar EF para niños con TEA.....	21
2.7. Objeto de estudio: definición de variables para analizar.....	24
2.7.1. Presentación de las categorías.....	24
2.7.2. Definición de las categorías	26
3. OBJETIVOS.....	28
4. METODOLOGÍA.....	30
4.1. Entrevistas	30
4.1.1. Diseño de las preguntas (Anexo I).....	30
4.1.2. Revisión por parte de amigos críticos. Confección de entrevista definitiva (Anexo II)	31
4.1.3. Proceso de realización de las entrevistas	31
4.2. Centros participantes	32
4.2.1. Selección de centros.....	32
4.2.2. Descripción	32
5. ANÁLISIS	36
5.1. Proceso de análisis.....	36

5.2. Resultados	37
5.2.1. Análisis cuantitativo.....	37
5.2.2. Análisis cualitativo.....	39
6. CONCLUSIONES.....	51
7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	52
7.1. Limitaciones	52
7.2. Perspectivas de futuro	54
8. VALORACIÓN PERSONAL:.....	60
9. REFERENCIAS	61
10. ANEXOS	63
Anexo I: Diseño de entrevista inicial	63
Anexo II: Entrevista definitiva	67
Anexo III: Entrevista profesora A	70
Anexo IV: Entrevista profesora B	79
Anexo V: Entrevista profesora C.....	88
Anexo VI: Entrevista profesora D	96
Anexo VII: Normativa específica.....	105

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción al tema

El autismo es un término usado desde que el austríaco Leo Kanner diagnosticó al primer paciente en 1943. Lo definió como una enfermedad mental a la que se le achaca falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional.

Aunque el famoso psiquiatra, considerado padre del autismo, sigue siendo tomado como referencia para muchos de los estudios, actualmente no es catalogada como enfermedad mental.

Aunque mucha gente todavía sigue usando el término “autista”, la denominación correcta y apropiada es la de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Así pues, los niños afectados deben ser llamados alumnos con Trastorno del Espectro Autista o alumnos con TEA.

Actualmente existen multitud de estudios, revistas especializadas, blogs, libros o artículos que intentan avanzar en nuevos tratamientos e innovadoras metodologías. Con el presente estudio se quiere contribuir a relacionar la información recopilada para el marco teórico con la realización de actividad física por parte de los alumnos con TEA.

1.2. Justificación

Decidí realizar el trabajo sobre niños y niñas con trastorno autista porque me toca muy de cerca. Hace cinco años empecé a trabajar en un colegio y recuerdo que en mis primeras clases cuando pasaba lista y nombraba a Manuel (Manuel es un nombre ficticio utilizado para conservar el anonimato), todos me decían, “está en el aula Planetas”. Yo, para no parecer nuevo y que los alumnos pensasen que no tenía ni idea del colegio, lo dejaba pasar sin darle la menor importancia. Cuando ya habían pasado algunas sesiones, comencé a oír, “es que Manuel es autista”.

Siendo sincero, aquellos primeros comentarios me asustaron un poco, pues no tenía ni idea de lo que era realmente. Evidentemente había oído hablar y comentar los típicos bulos que se suelen decir cuando se es un ignorante al respecto y un atrevido, pero nada más. Entonces me di realmente cuenta de la transformación que se estaba dando en cuanto a la inclusión en la escuela.

Me pareció que sería un tema apasionante en el que trabajar y que a la vez sería muy interesante y de gran utilidad para seguir progresando laboralmente en un colegio colaborador con el plan de inclusión de alumnos TEA.

2. EL AUTISMO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.1. Concepto de autismo

El autismo es un trastorno neurológico complejo que generalmente comienza en la infancia y tiende a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta. Lo normal es que dure toda la vida. *.(Autism Speaks, 2017)*

Es parte de un grupo de trastornos conocidos como trastornos del espectro autista. (ASD Autism Spectrum Disorders). El autismo daña la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros. También, está asociado con rutinas y comportamientos repetitivos, tales como arreglar objetos obsesivamente o seguir rutinas muy específicas. Los síntomas pueden oscilar desde leves hasta muy severos.*(Autism Speaks, 2017)*

Se presenta en cualquier grupo racial, étnico y social, y es cuatro veces más frecuente en los niños que en las niñas. El autismo daña la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros. También, está asociado con rutinas y comportamientos repetitivos, tales como arreglar objetos obsesivamente o seguir rutinas muy específicas.

Los síntomas pueden oscilar desde leves hasta muy severos, así que cada vez es más clara la idea de que más que un conjunto cerrado y estanco, el autismo ha de verse como un continuo de posibilidades, como un espectro en el que las presentaciones son altamente heterogéneas. Esto implica que individuos con un mismo diagnóstico puedan variar enormemente en sus características externas, dependiendo del nivel de afectación en los componentes de desarrollo social, comunicativo lingüístico, de la flexibilidad y la simbolización, de la presencia y grado de discapacidad cognitiva. *(Autism Speaks, 2017)*

Los últimos datos de la OMS (2016) indican que la tasa de prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista es de 1 por cada 166 niños o lo que es lo mismo, 60 por cada 10.000. Desde el Departamento de Psicología y del Desarrollo Humano del Instituto de Educación, Universidad de Londres (2015), indican que ya son 1 de cada 100 los niños con TEA. Por último, desde la asociación americana de autismo advierten que todavía es mayor la prevalencia, ya que se diagnostica con autismo a 1 de cada 68 niños. También destacan que los casos son más comunes entre los niños varones, ya que 42 de estos 68 casos son del sexo masculino, aunque también exponen que últimamente

se está observando un crecimiento considerable entre las niñas. Estos últimos datos revelan que los trastornos TEA son más comunes que los casos de cáncer, diabetes y SIDA pediátrico combinados.

Aclarar que los datos no siempre coinciden. Esto puede deberse a que los mismos, unas veces pueden atender a criterios definidos por la profesión médica y otras a criterios educativos, lo que incrementa la tasa.

2.2. Causas

Según el artículo de opinión publicado en junio de 2011 por Daniel Comín, titulado: Causas del autismo. Despejando incógnitas, se puede decir que de momento no se conocen cuáles son las causas concretas del autismo (cuál es su causa biológica clara), aunque en todo el mundo se continúan realizando múltiples investigaciones focalizadas en autismo.

La evidencia científica disponible indica la existencia de múltiples factores, entre ellos los genéticos y ambientales, que hacen más probable que un niño pueda padecer un TEA. (Comín, 2011)

Durante los últimos años se han realizado numerosos estudios y en muchas direcciones, lo cual ha desatado un gran número de especulaciones sobre las causas. Muchas de estas especulaciones señalan a distintas vacunas entre los motivos por los cuales las cifras de niños con Trastornos del Espectro Autista van aumentando, pero los datos epidemiológicos disponibles demuestran de forma concluyente que no hay pruebas de una relación causal entre los TEA y la vacuna contra el sarampión, la parotiditis y la rubeola. Los estudios anteriores que señalaban una relación causal estaban plagados de errores metodológicos. (AETAPI, 2017)

Tampoco hay prueba alguna de que otras vacunas infantiles puedan aumentar el riesgo de TEA. Las revisiones de los datos científicos sobre la posible asociación entre el riesgo de TEA y el *Thiomersal* utilizado como conservante o el *aluminio* empleado como adyuvante en las vacunas inactivadas demuestran de forma concluyente que las vacunas no aumentan dicho riesgo. (AETAPI, 2017)

La genética juega un papel importante en las causas del autismo, pero este año los investigadores han profundizado aún más en las causas multifactoriales de los TEA, específicamente en el papel de la interacción entre genética y medio ambiente. El medio ambiente incluye, en términos generales, desde sustancias químicas tóxicas hasta la edad de los padres. Incluye factores sociológicos, así como exposiciones farmacológicas, toxicológicas y médicas. (AETAPI, 2017)

Es conveniente destacar que muchos estudios han vinculado la contaminación del aire con el autismo y ya en julio se publicó una histórica declaración consensuada por más de 30 científicos, médicos y expertos en salud pública que pide la reducción de las

exposiciones químicas tóxicas para posiblemente reducir el riesgo de muchos trastornos del desarrollo. (AETAPI, 2016)

Otro factor de riesgo que se encuentra en entredicho es la infección materna durante el embarazo. Por ello, se aconseja evitarlas, ya que muchas de ellas pueden ser evitables.

En el año 2016, un estudio reveló que ni padecer gripe ni vacunarse contra la gripe durante el embarazo aumenta el riesgo de autismo. Sin embargo, la respuesta inmune materna durante el embarazo se asoció a un fenotipo específico del autismo, concretamente al autismo con discapacidad intelectual. (AETAPI, 2016)

En el año 2016 se realizaron diversos estudios en el que se usa el tejido cerebral para entender las causas de TEA.

La investigación de tejidos cerebrales ayudará a los investigadores a identificar mejor las causas de diferentes tipos de autismo para poder así desarrollar mejores tratamientos.

El estudio de los cerebros de personas con autismo y autismo y epilepsia muestran un mayor número de células gliales. Estas células proporcionan apoyo y protección a las neuronas. El número de células gliales vistas en personas con TEA fue más alto que en personas que no lo tenían, pero curiosamente el número de células gliales disminuye con el tiempo en las personas con autismo, aumentando en individuos sin autismo. De este resultado, se concluye que las células gliales contribuyen a la gravedad y pueden estar implicadas en la causa del autismo. (*Autismo Diario, 2016*)

Las investigaciones con tejidos cerebrales va más allá de encontrar posibles tratamientos, sino que también van encaminados a entender cómo funcionan los cerebros de las personas con autismo a nivel celular. Este año 2016, dos estudios mostraron que, además de las mutaciones en los genes de riesgo para el autismo, las mutaciones en regiones de genes que controlan la función de aquéllos también se ven implicadas. (*Autismo Diario, 2016*)

Lo que también es interesante es que, independientemente de los síntomas o causas del autismo, el patrón de actividad génica fue similar en las personas con autismo, validando un estudio mucho más pequeño de hace unos años. Estos resultados también reiteran la importancia de la intervención temprana para el tratamiento de los síntomas de autismo, ya que genes identificados recientemente, controlan el máximo desarrollo cerebral durante los primeros años de vida. (*Autismo Diario, 2016*)

2.3. Diagnóstico

2.3.1. Edad del diagnóstico

Los trastornos del espectro autista se pueden diagnosticar formalmente a la edad de 3 años, aunque nuevas investigaciones están retrocediendo la edad de diagnóstico a 6 meses. Normalmente son los padres quienes primero notan comportamientos poco comunes en su hijo o la incapacidad para alcanzar adecuadamente los hitos del desarrollo infantil. Algunos padres explican que su hijo parecía diferente desde su nacimiento y otros, que iba desarrollándose normalmente y luego perdía aptitudes. (AETAPI, 2017)

Puede que inicialmente los pediatras descarten las señales del autismo pensando que el niño podrá alcanzar el nivel deseado y les aconsejan a los padres que esperen y vean cómo se desarrolla antes de diagnosticar un juicio precipitado. (Autismo Diario, 2016)

Nuevas investigaciones muestran que cuando los padres sospechan que algo va mal con su hijo, generalmente están en lo correcto. Se recomienda a los padres que en cuanto se tengan dudas o inquietudes acerca del desarrollo de su hijo, no esperen y vayan a hablar con su pediatra. (Autismo Diario, 2016)

2.3.2. Importancia del diagnóstico temprano

Si a tu hijo le han diagnosticado trastorno del espectro autista, una intervención temprana es crítica para que pueda beneficiarse al máximo de todas las terapias existentes. Aunque para los padres puede ser difícil etiquetar a un pequeño como “autista”. Cuanto antes se haga el diagnóstico, antes se podrá actuar. (Autismo Diario, 2016)

Actualmente no existen medios efectivos para prevenir el autismo, ni tratamientos totalmente eficaces o cura. Sin embargo, las investigaciones indican que una intervención temprana en un entorno educativo apropiado, por lo menos por dos años durante la etapa preescolar, puede tener mejoras significativas para muchos niños pequeños con trastornos del espectro autista. (Autismo Diario, 2016)

Tan pronto como se diagnostique el autismo, la intervención temprana debe comenzar con programas eficaces, enfocados en el desarrollo de habilidades de comunicación, socialización y cognitivas. (Autismo Diario, 2016)

2.4. Áreas afectadas

2.4.1. Comunicación y lenguaje

El presente apartado del trabajo se desglosa de la lectura y posterior análisis del artículo de divulgación “El lenguaje y la comunicación en niños con autismo”, publicado por Autismo Diario en 2016.

Uno de los grandes problemas en el autismo es el desarrollo del lenguaje verbal y la comunicación. El déficit en la comunicación es algo patente en los alumnos con TEA y además es uno de los factores relacionados con los problemas de conducta. También es uno de los motivos por los que las familias alcanzan un alto grado de frustración. Este déficit en la comunicación afecta negativamente al estado anímico no solo del niño, también de sus familiares.

Tal y como Narayanan (2013) explica en su charla realizada en Longbeach, California, los aspectos relacionados con la abstracción del lenguaje son los que generan muchos de los problemas. En muchos casos se enseñan palabras, incluso ciertas relaciones entre distintas palabras y un significado determinado, pero realmente, el niño no adquiere adecuadamente los patrones de lenguaje. Incluso, niños que han acabado desarrollando lenguaje de forma extensa, siguen teniendo muchos problemas de este tipo.

Este problema de comprensión no afecta a esta área de forma aislada, sino que de forma indirecta repercute en la socialización y en la interacción social.

En el año 2011 surgieron una serie de preguntas entre los especialistas sobre los aspectos del lenguaje materno en el autismo. Se sabe que en la infancia, el proceso de adquisición y aprendizaje del lenguaje es mucho más fácil que si se hace a partir de la adolescencia. A partir de la adolescencia el cerebro usa otras áreas del cerebro, de ahí que los niños tengan mucha más facilidad en aprender distintos idiomas.

¿Cómo se fomenta la comunicación en el autismo?

Generalmente, el modelo de desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el autismo se ha basado en el uso de apoyos visuales, modelos de imitación, adquisición de requisitos y habilidades comunicativas básicas. Un trabajo que suele ser realizado por parte de logopedas y especialistas en lenguaje.

Se usa el apoyo visual como forma de que el niño integre la información para poder asociarla a los aspectos sonoros de la palabra. Se trabaja presentando una imagen

(coche) y reforzándola verbalmente. De esta forma el niño aprende y se va extendiendo el número de palabras que se asocian a imágenes. El objetivo es que llegue un momento en el que el niño ya no necesite de la imagen para comprender perfectamente lo que se le dice.

Y así, a medida que el niño avanza, adquiere más y más vocabulario y va creando cada vez frases o expresiones más complejas. A su vez, se va trabajando para que la pronunciación sea mejor. Por ejemplo los problemas con la “r”.

Sobre los 6 años, lo normal es iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Comienza un trabajo complicado, pero determinante. El aprendizaje de la lectoescritura será también un gran reforzador para el lenguaje, ya que a medida que la comprensión lectora del niño aumenta, aumenta también su comprensión del lenguaje oral. Incluso hay niños que primero aprenden a escribir y posteriormente empiezan a desarrollar el lenguaje oral.

Aunque siempre dependerá del grado de afectación de cada alumno con TEA, cuando este trabajo se realiza de forma correcta y a la edad más temprana posible, lo normal es que el niño desarrolle lenguaje verbal.

2.4.2. Interacción social

Aunque es Leo Kanner al que se le considera como padre del término “autismo”, fue Paul Eugen Bleuler, psiquiatra suizo, el que introdujo por primera vez el término autismo en el año 1910. El mismo se deriva de la palabra griega autos (αὐτός, que quiere decir, yo). El término pretende describir a una persona que se retira de la interacción social y que por ende, queda aislada.

Fue la característica social de aislamiento, lo que llevó a Leo Kanner (1943) a llamar “autistas” a los 11 niños a los que había observado en su clínica durante un período de 5 años, al decir que sufrían de “autismo infantil” con alteraciones autistas en su capacidad para tener un contacto afectivo con los demás. Kanner se dio cuenta de que ese aislamiento social estaba presente desde el nacimiento. (Casanova, 2015)

Posteriormente, el mismo autor escribió que ese aislamiento social no debía verse como algo definitivo, ya que muchos niños con autismo, tras trabajar en este aspecto finalmente se interesaban por las relaciones con los demás.

El ser humano, es por naturaleza, un ser social, que se desarrolla a través de la interrelación con el entorno y sus iguales, dándole un sentido de socialización al proceso de maduración y aprendizaje. Vigostky (1928)

El proceso de apropiación de la cultura constituye un factor esencial en el desarrollo. En dicho proceso es necesario considerar al niño como un sujeto activo y no como un receptor pasivo. El niño se relaciona con objetos, con adultos y con niños con su misma edad o similares, los cuales van a ser determinantes en la adquisición de la cultura.

Vigotsky demostró la importancia de las interacciones sociales, ya que las mismas ayudan y organizan todo el proceso de humanización. El proceso de desarrollo se produce fundamentalmente por la acción de los otros. (Vigotsky, 1928)

El proceso pedagógico debe ser considerado interactivo, dando una gran importancia y significado a la comunicación entre iguales para el proceso de desarrollo y aprendizaje.

“Aunque no debería tener más de dos o tres años, todavía conservo muy vivo el siguiente recuerdo. Caminaba con mi madre por el pasillo de la tienda de comestibles cuando una mujer me sonrió tiernamente y mi boca esbozó automáticamente una sonrisa. Ese día sentí claramente que mi insospechada sonrisa no procedía de mi interior, sino de fuera, como si mi rostro fuese una simple marioneta movida por hilos invisibles que tiraban de mis músculos. Hoy en día sé que esa inesperada reacción fue una consecuencia de la actividad de las llamadas neuronas espejo de mi joven cerebro. Porque la función de las neuronas espejo consiste precisamente en reproducir las acciones que observamos en los demás y en imitar o tener el impulso de imitar sus acciones. En estas neuronas se asienta, en suma, el mecanismo cerebral que explica el viejo dicho Cuando sonríes, el mundo entero sonríe contigo” (Elaine Maciques, 2008)

Si se toman en cuenta los recientes descubrimientos en el campo de las neurociencias de las “neuronas espejo”, estos aportan nuevas ideas para entender cómo funciona la red neuronal a la hora de entender el mundo, adquirir la auto-imagen y la imagen de los otros afectando de manera determinante en el comportamiento social. Estos estudios van encaminados a intentar comprender cuáles son las causas de por qué estas personas tienen tantos problemas en la capacitación para la vida social. Los niños con TEA son incapaces de reconocer empáticamente al otro, no activándose correctamente la parte del sistema nervioso que efectúa este proceso empático. (Maciques, 2008)

La comprensión de las acciones humanas tiene que ver con la capacidad de simular las acciones observadas en otros. Ese decir, que el observador represente los estados internos de otros individuos con su propio sistema motor, cognitivo y emocional. Esto demuestra que verdaderamente somos seres sociales, que la familia, el entorno y la comunidad son valores realmente innatos. (Casanova, 2015)

El fenómeno del contagio emocional se asienta en estas neuronas espejo, permitiendo que los sentimientos que presenciamos fluyan a través de nosotros y ayudándonos así a entender lo que está sucediendo y a conectar con los demás. Sentimos al otro en el más amplio sentido de la palabra experimentando en nosotros los efectos de sus sentimientos, de sus movimientos, de sus sensaciones y de sus emociones y nos envían el mensaje reflejado en la imagen. (Maciques, 2008)

El conocimiento sobre estas alteraciones puede hacer que los docentes involucrados en los procesos de inclusión de niños con TEA en la escuela, propicie también una mejor inclusión social. Enseñarían a los niños etiquetados como “*normales*”, cómo enseñar a los otros etiquetados como “*diferentes*” a entender las normas sociales del juego, los comportamientos adecuados en diferentes contextos sociales y lograrían mejores resultados y menos situaciones de bullying o acoso escolar. (Casanova, 2015)

Una adecuada integración social en la escuela incluye:

- Desarrollar la capacidad simbólica del niño para que pueda atribuirle a ésta un significado social.
- Propiciar la integración a los equipos de estudio en proyectos que resalten las habilidades y capacidades innatas de estos niños.
- Conocer esas diferencias individuales para darle el mejor apoyo posible.
- Enseñar a establecer relaciones interpersonales.

Todavía debe haber muchos cambios, tanto en la sociedad como en la escuela para que se alcance la verdadera inclusión. Pero de momento en la escuela se debe alcanzar una meta, la inclusión de los alumnos TEA en las aulas ordinarias. Para ello se sugiere que haya modificaciones legislativas, más apoyo a las autoridades y expertos educativos, cambios en la organización de los centros escolares, así como en la motivación y actitud de todos los implicados en el proceso educativo, (directivos, maestros, padres de familia y, en algunas ocasiones, de los mismos niños). (Casanova, 2015)

El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades. (Casanova, 2015)

“Pedir la inclusión de las personas con autismo implica asumir que están excluidas. No me incluyas.” “Es mejor que sencillamente convivas conmigo. La inclusión debe ser una esencia social, no una reivindicación.” (Comín, 2016)

2.4.3. Imaginación y significado

El problema que tienen estos niños para pensar e imaginar afecta a todas las áreas del pensamiento, lenguaje y comportamiento. En los primeros años, se aprecia con frecuencia problemas para el juego y las actividades imaginativas. Pueden tener fijación por un juguete especial, sobre todo los que giran y brillan. Pueden desarrollar intereses que se repiten y son obsesivos, y regularmente están más interesados en los objetos que en la gente.

2.4.4. Conducta motriz

Las personas con autismo tienen dificultades en la función motora gruesa, (la que implica grandes movimientos de brazos, piernas, torso o pies) en la coordinación motora y en el funcionamiento coordinado de diferentes músculos, articulaciones y huesos. (Alonso, 2016)

Se ha observado que los niños con TEA sufren en los hitos del desarrollo motor (edad de gateo, primeros pasos...), además pueden sufrir; hipotonía (bajo tono muscular), rigidez muscular, acinesia (falta o pérdida del movimiento), bradicinesia (lentitud de los movimientos voluntarios asociada a una disminución de los movimientos automáticos, como el braceo al caminar) o alteraciones en el control de la postura y marcha anómala. (Alonso, 2016)

Con respecto a las habilidades motoras gruesas, los niños con autismo suelen estar, de media, medio año por detrás de sus compañeros. Aunque esta fase del desarrollo motor no depende del contexto social, hay que recordar que normalmente se domina a base de observar a otros e imitar lo que están haciendo. También pueden tener que ver con una menor capacidad de atención, menores habilidades para el juego, o un exceso de sensibilidad táctil y otras dificultades.

En relación a la hipotonía, un niño con bajo tono muscular suele estar como “blandito”, siempre apoyándose en algo y a menudo no siendo capaz de mantenerse erguido durante un tiempo prolongado. Actos normales y rutinarios para cualquier niño, como sentarse o recoger un objeto del suelo dan la impresión de que le cuestan más y pueden producirse problemas de equilibrio, torpeza, caídas frecuentes, dificultades para estar con sus compañeros, se cansa fácilmente o cualquier tarea sencilla parece que le requiere más esfuerzo que a los demás. (Alonso, 2016).

La rigidez muscular no es tan común como la hipotonía, pero a veces sí que se presenta en estos niños. Al tocarle puede dar la sensación de que el niño está tenso.

Lo más estudiado son las anomalías en el paso. Los niños con autismo tienden a reducir la longitud del paso, aumentar la anchura del paso incrementando de esa manera la base de apoyo y aumentar el tiempo en la fase de apoyo. Todo ello aumenta su estabilidad. También pueden tender tendencia a andar de puntillas, algo que puede disminuir su equilibrio, puede generar dolor, fatiga, debilidad en algunos músculos, estrés de las articulaciones... Todo esto puede hacer que aumenten las caídas, y también disminuya su resistencia, con lo que aumente su cansancio y participe menos en actividades que requieran de un esfuerzo. Por eso es importante conocer la función neuromuscular y biomecánica de los niños con autismo. (Alonso, 2016).

Algunos niños con autismo presentan también dificultades neuronales que intervienen en la planificación motora. Este proceso es lo que permite entender un movimiento, imaginar cómo hacerlo, coordinar a los distintos músculos y ejecutar ese movimiento. Algunos movimientos, como atravesar un espacio lleno de gente de un lado a otro como un recreo, pueden ser complejos y algunos niños pueden tener dificultades planificando ese movimiento o llevándolo a cabo, lo que puede provocar que choquen con otros niños o con objetos. (Alonso, 2016).

2.4.5. Otras dificultades asociadas

Además de la denominada “tríada autista” y de los consabidos problemas de motricidad, los niños con TEA, también pueden experimentar otras dificultades como:

- Sacudir las manos, balancearse o dar vueltas.
- Sensibilidad para el tacto, ruidos, olores y estímulos visuales.
- Pautas para dormir extrañas, erráticas...

- Hábitos inusuales de comida.
- Autolesionarse.
- Comportamientos agresivos.
- Hiperactividad.
- Miedos o fobias irracionales. (Comín, 2013)

2.5. Organización y marco normativo educativo para alumnos con TEA

El marco normativo por el que se rige la escolarización de los niños con TEA está incluido en la ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

La orden contiene 11 artículos:

El primero está dedicado a explicar cuál es el objeto de esta Orden, que es regular las características generales de los centros de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un trastorno del espectro autista.

El segundo expone el ámbito de aplicación, el cual abarca a todos los centros sostenidos con fondos públicos que se determinen como centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

El tercero se dedica a explicar mediante 6 puntos, las características que debe tener un centro de atención preferente para alumnos con TEA.

En el artículo cuarto se detalla la forma por la que son asignados los centros de Atención preferente.

El quinto está dedicado a explicar la forma de escolarización en las etapas de infantil y primaria. Destacar que como máximo el número de plazas por centro será de 7 alumnos, si tienen una línea reservada o de 14 si tienen 2 líneas reservadas.

El artículo seis y siete explica la escolarización en educación secundaria y las condiciones para la escolarización en esa etapa.

El octavo habla de los criterios para elaborar la propuesta de escolarización. Estos son los criterios que se han de cumplir para que un niño pueda ser incluido en el plan de atención preferente para alumnos con TEA. Este artículo también contempla unos criterios complementarios específicos para la escolarización en cada una de las etapas; infantil, primaria y secundaria

El artículo nueve trata de exponer las condiciones de revisión de estos alumnos durante el transcurso de la escolarización. Las evaluaciones se realizarán al término de cada etapa educativa con el propósito de adecuar el desarrollo educativo del alumno y la adecuación de las medidas de intervención educativa.

El artículo diez desarrolla los recursos personales. Estos recursos que se registrarán según los ratios ofrecidos en el anexo, trata de apoyar la labor educativa y en las etapas de infantil y primaria, los centros contarán con la intervención del maestro de audición y lenguaje (AL), del maestro de pedagogía terapéutica(PT) en su caso, y el auxiliar en educación especial.

El último artículo (art.11) desarrolla de qué forma el Departamento de Educación asegura el apoyo y el asesoramiento, no sólo a los centros y sus equipos directivos, sino también a las familias de los niños.

2.6. Conveniencia de realizar EF

La práctica deportiva es importante para mantenerse en buen estado de salud, evitar la obesidad infantil, favorecer una mayor autonomía personal, adquirir una adecuada evolución motriz y, sobre todo, favorecer la socialización. (Ríos, 2003)

La presencia de personas con alguna discapacidad intelectual en la sociedad actual debe regirse por los principios de individualidad, integración y normalización, según los cuales estas personas tienen derecho a que se respeten sus diferencias individuales, a participar e integrarse en las actividades educativas, laborales, culturales y sociales en las mismas condiciones en que lo hace el resto de los ciudadanos (Basacoma y Martínez, 2004).

Según (Gabler-Halle, Halle y Chung, 1993) está comprobado que el ejercicio físico se asocia positivamente con el funcionamiento intelectual y el autoconcepto y que realizándolo de manera regular puede resultar una herramienta terapéutica para el manejo de la conducta en los niños con TEA.

Se puede decir que la actividad física establece vínculos muy importantes entre el ámbito educativo y la motivación del alumno, convirtiendo las actividades lúdico-deportivas en un elemento básico y muy interesante para educar en valores (Villena, 2003)

Se debe destacar también la importancia de la promoción de la salud como uno de los fines fundamentales dentro del diseño, organización y desarrollo de las sesiones de EF. Una promoción de la salud que potenciará en el alumno la participación autónoma en las actividades físicas y adquisición de hábitos de vida saludables y activos. (Martínez, Sampedro y Veiga, 2007).

En estos tiempos en los que las dificultades de determinados alumnos están consideradas desde un punto de vista más inclusivo, debemos decir que la educación debe estar basada en la concepción integral de la persona, en la búsqueda del autoconocimiento y de una mayor adaptación al entorno físico y social (Ríos, 2003).

La formación integral de la persona puede ser trabajada a través del juego motor, siendo este un instrumento trascendental del aprendizaje. Además de ayudar en la formación integral y el autoconcepto también se verá enriquecida la motricidad del niño, tanto cuantitativa como cualitativamente. (Ríos 2003)

Según Fernández y otros (2002), desde la asignatura de Educación Física se puede:

- Fomentar la igualdad social y educativa en las actividades físico-deportivas.
- Promover, mediante el deporte, la inclusión de todas las personas sin discriminación, asegurando la orientación coeducativa y el respeto a la diferencia.
- Desarrollar actividades deportivas 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.
- Conocer, comprender y practicar cómo tratar a personas con limitaciones funcionales.
- Valorar la diversidad y reconocer sus beneficios: pluralidad de puntos de vista, ideas, maneras de entender y recibir la información y de resolver problemas.
- Tomar conciencia acerca de los beneficios que puede aportar a la sociedad la integración y normalización de la vida las personas con limitaciones funcionales, valorando la práctica de actividades físico-deportivas como vía de integración social.
- Desarrollar actitudes de respeto y aceptación hacia las personas con limitaciones funcionales, logrando empatía hacia ellas.

A la hora de trabajar con niños con TEA, el trabajo a realizar no debe centrarse únicamente en el aspecto físico, sino que también debe abarcar otros aspectos. Será muy importante que se tengan en cuenta aspectos como; rutinas, conductas, normas de comportamiento, respeto por los materiales, la utilización de los espacios, salud corporal, etc... Tampoco debemos olvidar que estamos con unos alumnos especiales y que se debe ser realista a la hora de establecer unos objetivos. Se debe saber qué saben hacer y hasta dónde pueden llegar. (Vega, 2005).

Existen algunas consideraciones que se tienen que tener en cuenta a la hora de trabajar con alumnos TEA. A veces es muy habitual la ingesta de medicamentos para intentar paliar algunas de las características del trastorno la poca fijación visual y la incapacidad de filtrar una excesiva cantidad de estímulos auditivos. Esto provoca una desconexión que hace más complicada la comunicación y el entendimiento. (Attwood, 2002; Martín, 2004).

Hay que prestar especial atención a las necesidades básicas de estos alumnos, ya que son alumnos que se fatigan enseguida y ante situaciones de frío, calor, sed o agotamiento, muchas veces no son conscientes, por lo que ni se les ocurre paliarlas o pedir ayuda. (Attwood, 2002; Martín, 2004).

Una de las potencialidades de la realización de EF con el resto de sus iguales dentro de una sesión normalizada es la socialización. La actividad física y los juegos que se puedan plantear son una gran oportunidad, no sólo para el desarrollo de las sesiones de EF, sino también para la implantación de algunos programas que se pueden desarrollar por ejemplo en el tiempo de recreo. Programas educativos que pueden incorporar juegos colaborativos en el que interactúen 2 o tres niños. (Attwood, 2002; Martín, 2004).

Es importante para las sesiones de EF tener todo muy bien planeado y estructurado, debemos poseer una gran capacidad de anticipación y realizar el trabajo en un ambiente predecible. Debemos ser muy ordenados, tanto a nivel del material, como en el de recursos y gestión de espacios y formación de grupos de trabajo. Siempre podrán existir variables en el desempeño de la actividad, pero debemos aportar seguridad y dar respuesta a las dudas de nuestros alumnos. (Vega, 2005).

2.7. Objeto de estudio

2.7.1 Presentación de las categorías

A continuación se van a especificar cuáles son las distintas categorías seleccionadas para nuestro objeto de estudio. Dichas categorías, divididas en dimensiones y variables se han creado tras el análisis y valoración del marco teórico que forma parte del estudio. El primer paso es enumerarlas y posteriormente para que sea más visual se expondrán en modo de mapa conceptual.

La enumeración de las diferentes categorías queda de la siguiente manera:

1. Principales afectaciones del autismo
 - 1.1. Comunicación y lenguaje
 - 1.2. Interacción social
 - 1.3. Problemas de imaginación y significado
 - 1.4. Conducta motriz
2. Inclusión en el aula ordinaria
 - 2.1. Compañeros
 - 2.2. Maestro tutor
3. Familia
 - 3.1. Comunicación con las familias
 - 3.2. Grado de colaboración
4. Metodología
 - 4.1. En el aula ordinaria
 - 4.2. En el aula TEA
 - 4.3. En las sesiones de E.F
5. Conveniencia de realizar actividad física y su repercusión inmediata
6. Organización y marco normativo educativo
7. Conjunto vacío
 - 7.1. Intervenciones del entrevistador
 - 7.2. Información no pertinente

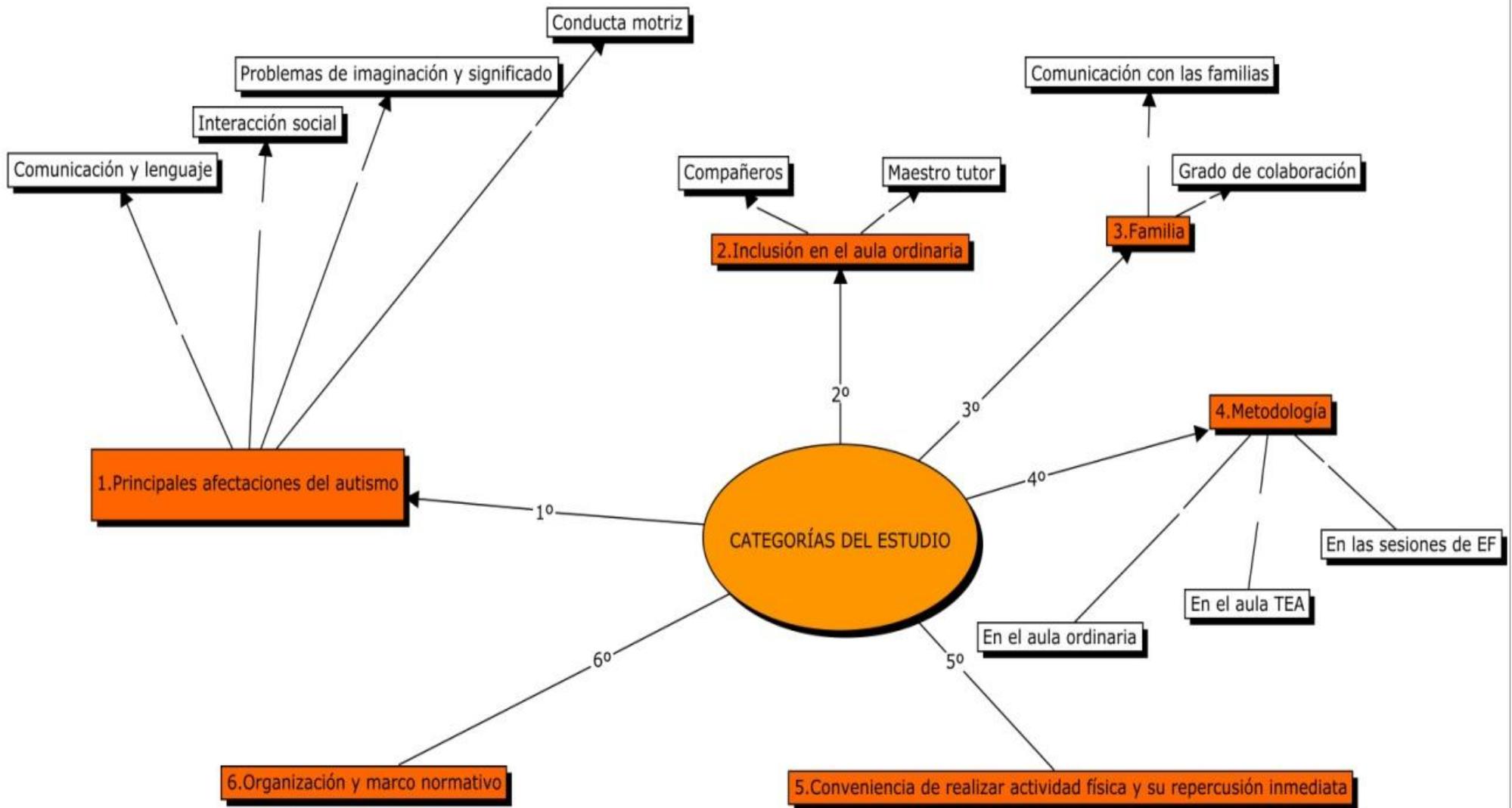


Figura 1. Concreción del objeto de estudio

2.7.2. Definición de las categorías

Las categorías se han definido tras la creación de los objetivos, que a su vez se formaron tras la búsqueda del marco teórico.

La primera de las categorías hace referencia a las principales afectaciones del autismo. Esta dimensión se divide en cuatro variables que en nuestro caso son las que más nos ayudarán a comprender los principales problemas con los que nos podemos encontrar al trabajar con un alumno TEA. Interesa que conozcamos por qué estos niños tienen déficits de comunicación y de utilización del lenguaje y también conocer las metodologías utilizadas para paliarlos.

La interacción social es la segunda de las variables que se van a tratar de abordar en el plano de las afectaciones. Interesa conocer por qué tienen problemas de socialización y de qué manera se trabaja en los colegios para que estos alumnos puedan desarrollarse como personas capaces de convivir con sus iguales.

También se tratará de conocer a través de la tercera variable, problemas de imaginación y significado, cómo estas personas imaginan y comprenden algunos aspectos de la vida. La última variable, la conducta motriz, interesa en gran medida por la relación de este estudio con la actividad física realizada en las sesiones de EF

La segunda de las dimensiones es la inclusión en el aula ordinaria, tanto con los compañeros como con el tutor. A través de las entrevistas queremos saber cuál es la impresión de las especialistas en cuanto a la inclusión en sus aulas de referencia. A este respecto será muy importante saber el comportamiento de los demás alumnos, así como el grado de implicación del maestro tutor.

La tercera de las dimensiones definidas en la lista es la que con sus dos variables, establece cuál es la comunicación y el grado de colaboración con las familias de los alumnos TEA.

Además de saber cuál es la metodología empleada en las escuelas, es pertinente saber el grado de colaboración y compromiso que las familias tienen con estas. Nos interesa saber si los padres trabajan a la par de los especialistas o si por el contrario son otro peldano que salvar. Se pretende saber cómo los docentes de la escuela se comunican con los padres y viceversa, para así comprender mejor el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños.

La cuarta de las dimensiones a analizar es la metodología que se utiliza por parte de los equipos especializados de cada colegio. A través de las entrevistas se pretende conocer si la metodología es coincidente o si por el contrario en cada escuela se trabaja de forma distinta.

No solo nos interesa la metodología empleada en las aulas TEA, sino que queremos más información del proceso y tratamiento de estos alumnos en el aula ordinaria y también en el desarrollo de las sesiones de EF. A través de las entrevistas se intentará ver si el trabajo que se realiza en cada colegio es un trabajo en equipo y colaborativo o si por el contrario, la comunicación y colaboración entre los distintos profesores es inexistente o deficitaria.

La quinta de las dimensiones trata la conveniencia y la repercusión de realizar actividad física por parte de los alumnos con TEA. Después de recopilar información al respecto, será muy interesante conocer cuál es la postura de las maestras que trabajan día a día con estos alumnos y que son las que mejor los conocen. A veces con tantos estudios existentes se pierde el verdadero sentido de la educación y también las prioridades. Queremos saber de qué forma son tratados estos chicos. Si son tratados como una especie de experimentos con los que hay que probar cosas o si se les trata como una persona más y se atienden sus necesidades vitales relacionadas con la práctica deportiva.

La sexta de las dimensiones tratará de orientarnos y así poder saber cuál es el marco normativo y la organización por la que se rigen estos alumnos. Nos referimos a la forma de escolarización y su tratamiento dentro de los mismos colegios.

La última de las dimensiones está compuesta por la variable que abarcará las intervenciones del entrevistador, o sea las preguntas de las entrevistas y por último la variable a la que irán a parar las palabras, líneas o párrafos que no nos aporten nada de información relevante al resto de categorías.

3. OBJETIVOS

Los principales objetivos del estudio, son:

1. Conocer las principales características y afectaciones, así como los mayores problemas de los niños con trastorno del autismo.

Interesa introducir el estudio por medio de un marco teórico que nos acerque al trastorno, conocer cuáles son las características típicas, así como saber cuáles son las áreas del cerebro que están más dañadas. Esto debe ayudar a comprender mejor los patrones de comportamiento y ayudarnos a afrontar el trabajo con niños TEA desde el conocimiento.

2. Conocer cuál es la verdadera inclusión.

Desde todos los estamentos políticos se vende la inclusión como ideal. Es cierto que existe este programa de inclusión, pero nos interesa adentrarnos en el día a día de la escuela. A través de las entrevistas realizadas en las distintas escuelas intentaremos analizar si existe una inclusión real o no.

3. Comunicación que se establece con las familias e implicación de las mismas en el proceso de aprendizaje.

Es interesante para el presente estudio conocer de qué forma se establece la comunicación con las familias, con qué periodicidad se realizan las entrevistas o tutoría, así como el grado de implicación de las mismas en el colegio. Queremos saber si colaboran dejándose aconsejar por las maestras especialistas de los centros o si por el contrario interfieren en la educación sin colaborar con ellas.

4. Conocer la metodología, tanto del aula ordinaria, como del aula TEA, así como de las sesiones de EF.

En cuanto a la metodología, nos interesa descubrir cuáles son las diferencias entre las metodologías utilizadas en el aula TEA y el aula ordinaria. Queremos saber si la metodología de las distintas aulas TEA es la misma. Nos interesa conocer si el maestro tutor del aula de referencia realiza alguna modificación en cuanto a la metodología usada con los demás alumnos cuando está en la clase el alumno con TEA. Y por supuesto buscamos conocer la forma de trabajar en las sesiones de EF.

5. Conocer las dificultades que existen en el desarrollo de las sesiones de EF.

Evidentemente, como nuestro estudio pretende enlazar y relacionar el trastorno del espectro autista con la EF, se va a intentar de encontrar cuáles son las dificultades más importantes y habituales en el desarrollo de las sesiones de EF.

6. Analizar la conveniencia de realizar EF y conocer las consecuencias inmediatas tras la realización de las sesiones para niños TEA.

Apoyándonos en el marco teórico y en la experiencia de las maestras especialistas intentaremos abordar la conveniencia o no de realizar actividad física, de forma que nos interesa saber si las repercusiones a corto, medio y largo plazo son satisfactorias y si por el contrario perjudican el desarrollo de estos alumnos.

7. Saber cuál es el marco teórico para los alumnos TEA.

Este último objetivo nos parece importante para conocer de qué forma y en qué condiciones estos alumnos son escolarizados.

4. METODOLOGÍA

4.1. Entrevistas

4.1.1 Diseño de preguntas (Anexo I)

El diseño de las preguntas ha sido realizado después de haber buscado información sobre el tema del autismo. Al ser un tema apenas conocido para mí, creí que lo más recomendable sería revisar y seleccionar artículos de referencia y así poder aproximarme al tema del estudio en cuestión.

La entrevista se ha realizado tras la selección de la información y posterior redacción como marco teórico para el estudio. Pensando en los objetivos que se han descrito con anterioridad, la entrevista se fragmentó en 6 partes.

La primera de las partes corresponde a las afectaciones del autismo, parte de la que queremos sacar información en lo referente a la comunicación y el lenguaje, a la interacción social, a los problemas de imaginación y como no podía ser de otra manera en nuestro estudio, de la conducta motriz.

La segunda parte está dedicada al análisis de la inclusión en el aula ordinaria. Interesándonos fundamentalmente la inclusión con el resto de compañeros del aula ordinaria, así como la relación que se establece con el maestro-tutor y lo que este se implica en el proceso de inclusión.

En tercer lugar la entrevista transita por preguntas relacionadas con la parte de la comunicación e implicación de las familias. La cuarta fracción trata de sacar la información de las entrevistadas en lo referente a la metodología del aula TEA, del aula ordinaria y de las clases de EF.

La penúltima de las partes, la quinta, nos informa sobre la conveniencia de realizar actividad física por parte de los alumnos con TEA y la repercusión que en ellos tiene el análisis de la inclusión en el aula.

Por último, la última de las partes en las que se divide la entrevista es de la que queremos extraer la información relativa a la organización que se realiza en los centros y la normativa por la que se escolariza a estos alumnos en los colegios colaboradores en el plan de inclusión de niños con TEA.

4.1.2 Revisión por parte de amigos críticos. Confección de entrevista definitiva

Una vez redactada la entrevista, se acudió a las compañeras especializadas del colegio en el que trabajo para que revisasen la entrevista. Dada su dilatada experiencia en el trabajo diario y las muchas experiencias que han pasado por sus manos y sus ojos, aconsejaron la revisión y la modificación de algunas de las preguntas.

Si bien es cierto que la misma no varió en exceso, como se puede comprobar revisando los anexos I y II, sí que hubo alguna modificación, pequeñas puntualizaciones y aspectos añadidos a la misma. Lo cual, creo que ha sido de gran ayuda para llevar a cabo las entrevistas de una manera más eficaz.

4.1.3 Proceso de realización de las entrevistas

Para poder concertar cita con las maestras especialistas de cada colegio, se acudió a los colegios y se mantuvo una primera entrevista con los directores de cada centro. En dicha reunión se manifestó el planteamiento del TFG y la necesidad de colaboración por su parte. En cada uno de los centros el trato fue muy amable y rápidamente las coordinadoras de las Aulas TEA se pusieron en contacto a través del correo electrónico para poder realizar las entrevistas.

Todas las entrevistas se realizaron en las aulas especializadas que existen en los colegios para atender a los alumnos con trastorno del espectro autista, o sea, en las aulas TEA. En todas ellas se aprovecharon momentos en los que la responsable estaba más relajada de trabajo y que el resto de profesionales podía hacerse cargo de los alumnos.

4.2. Centros participantes

Los colegios o centros participantes dentro del estudio han sido:

- ❖ El CEIP Jesús M^a El Salvador “JESUITAS”
- ❖ El CEIP HISPANIDAD
- ❖ El CEIP CIUDAD DE ZARAGOZA
- ❖ El CEIP MONSALUD

4.2.1. Selección de centros

Los centros han sido seleccionados por conveniencia geográfica. Al existir 18 centros en Aragón que colaboran con el plan de inclusión de alumnos con trastornos TEA y debido a problemas de tiempo, decidí seleccionar seis colegios. Pensé que sería un número suficientemente representativo para el estudio, barajando también la posibilidad de que alguno de ellos me fallase por problemas varios.

Y así fue. En dos de los colegios seleccionados no se pudieron realizar las entrevistas porque a pesar de mantener las respectivas reuniones con los directores de centro y manifestarles mi necesidad de colaboración, la petición se quedó ahí y no obtuve respuesta posterior por parte de los responsables de las aulas TEA. Estos dos colegios seleccionados, pero que al final no han entrado en el estudio han sido; el CEIP Condes de Aragón y el CEIP César Augusto.

Como decía anteriormente, la selección la hice de acuerdo a criterios de cercanía a mi área de trabajo, vivencia e influencia.

4.2.2. Descripción de cada uno de los centros y de los profesionales participantes

En este apartado se va a relatar cuál es el contexto de los diferentes centros participantes, así como a detallar cuáles son los perfiles profesionales de las profesionales entrevistadas.

❖ **Colegio Jesús María El Salvador “JESUITAS”**

El colegio concertado Jesús María El Salvador El Colegio del Salvador es un Centro de titularidad de la Compañía de Jesús (Jesuitas). Está situado en el barrio de La Romareda. Concretamente en la calle Padre Arrupe, 13, 50009 Zaragoza.

Destacar que tanto en el barrio de referencia, como en el colegio, el porcentaje de inmigración es muy bajo. Concretamente en el colegio, los casos existentes son extraordinarios y no presentan problemas de adaptación, seguramente debido a que el nivel socio-económico y cultural es alto. Otro aspecto a tener en cuenta es que al colegio acuden alumnos que proceden de otros barrios y localidades próximos, como: Montecanal, Casablanca, del distrito Universidad y del centro, así como de urbanizaciones del entorno de Vía Hispanidad o Vía Ibérica.

El centro, es uno de los dieciocho que forman parte del plan de inclusión del Gobierno de Aragón para niños con trastorno del espectro autista. Actualmente existen 6 alumnos de primaria con TEA.

Entrevistada A

La maestra especialista entrevistada en el colegio de El Salvador, la entrevistada “A,” es diplomada en magisterio de educación primaria y en pedagogía terapéutica por la Universidad de Zaragoza.

Trabajó durante 10 años en un colegio de educación especial y lleva ya 11 en el colegio Jesús María El Salvador. Actualmente es la coordinadora del aula TEA.

❖ **CEIP HISPANIDAD**

El colegio público Hispanidad fue creado en 1984 y en la actualidad cuenta con 18 unidades que dan acogida a más de 400 alumnos. Se encuentra situado entre el barrio de Miralbueno y el de Delicias, concretamente en el Parque Hispanidad, con domicilio en la C/Océano Atlántico, 15, 50012 Zaragoza.

La labor educativa se realiza por parte de 30 maestros que desarrollan la gran pasión de enseñar a niños que provienen de familias con un nivel socio-económico medio bajo. El nivel de inmigración es bastante alto, aunque se debe aclarar que existe una gran inclusión, ya que en su gran mayoría son inmigrantes de segunda generación y la

barrera del idioma no existe. El colegio está incluido dentro del plan de inclusión para alumnos con TEA, siendo centro de escolarización preferente para estos alumnos.

Entrevistada B

La maestra del colegio público Hispanidad es diplomada en pedagogía terapéutica y tiene un máster en pedagogía sistémica. Y este curso es el sexto año consecutivo que trabaja apoyando la inclusión de los alumnos con TEA, siendo la coordinadora del aula especializada en la educación de estos alumnos.

❖ CEIP CIUDAD DE ZARAGOZA

El colegio público Ciudad de Zaragoza, se encuentra ubicado en el barrio de las Delicias, concretamente en la calle Escultor Palao, 17, 50017 Zaragoza.

Debido a la su ubicación el nivel de inmigración es bastante elevado, alcanzando casi el 50% si consideramos inmigrantes a los de segunda generación. El nivel socio-económico de las familias es medio-bajo. Debido a que la inmensa mayoría de los inmigrantes son de segunda generación y han nacido aquí, no existe problemas de adaptación en cuanto al idioma y por lo general existe una buena integración entre las familias.

El centro cuenta con numerosas actividades programadas a lo largo del curso para ayudar a la integración con el propósito de ser un centro de encuentro y un referente cultural para las familias y para el barrio en general.

El colegio está incluido dentro del plan de inclusión para alumnos con TEA, siendo centro de escolarización preferente para estos alumnos.

Entrevistada C

La maestra especialista entrevistada en el CEIP Ciudad Jardín, es diplomada en magisterio de educación primaria y en Audición y Lenguaje (AL) por la Universidad de Zaragoza.

Ha trabajado durante varios años recorriendo parte de la geografía aragonesa como maestra especialista en AL. Este es su primer año al frente de la coordinación del aula especializada en alumnos con TEA.

❖ CEIP MONSALUD

El C.E.I.P. Ana Mayayo está situado en el distrito Monsalud-Bombarda del barrio de Las Delicias, dentro del Parque Palomar. Su entorno demográfico tiene unas características socioeconómicas medio-bajas, reflejadas en el alumnado del que se abastece el centro. Las Delicias es el barrio de Zaragoza con mayor porcentaje de población inmigrante, lo cual es también el aspecto demográfico más destacable en el colegio.

El barrio cuenta con numerosas asociaciones y fundaciones que ofrecen apoyo escolar y ayuda a las familias, a las cuales acuden bastantes alumnos del centro. Pese a la heterogeneidad de las familias que existe en el centro, los niños y niñas se relacionan los unos con los otros con total normalidad.

El colegio está incluido dentro del plan de inclusión para alumnos con TEA, siendo centro de escolarización preferente para estos alumnos.

Entrevistada D

La maestra especialista del colegio Monsalud es diplomada en magisterio de educación primaria y en pedagogía terapéutica por la Universidad de Zaragoza.

Durante 4 años trabajó como maestra de educación primaria y lleva otros 4 trabajando como terapeuta en el colegio Monsalud. Y en concreto, los últimos dos años siendo la coordinadora del aula TEA.

5. ANÁLISIS

5.1. Proceso de análisis

Para el proceso de análisis se ha utilizado un programa informático llamado Atlas.ti. Se ha usado la versión 7.5 como win para Windows.

Nos hemos apoyado en este programa para facilitar principalmente el análisis cuantitativo y a su vez poder valorar estos datos para realizar con mayor rigor el análisis cualitativo.

El funcionamiento del programa es bastante sencillo:

El primer paso es importar los documentos informativos, en nuestro caso, las entrevistas.

El segundo paso se debe categorizar, o sea, realizar la distribución de las distintas dimensiones y variables, creándose una especie de tabla o matriz en forma de categorías.

Por último lo que se debe hacer es codificar. Cada categoría corresponde con un código numérico, así que debemos ir seleccionando las partes del texto que queramos para posteriormente asignarle el código al que corresponde.

Mediante este programa lo que se hace es comprobar cuantitativamente el peso de la entrevista, calculándonos por un lado el número de palabras correspondientes a cada categoría, y por otro, ofreciéndonos los datos sobre las veces que cada categoría ha sido codificada. Gracias a los datos obtenidos en relación al número de palabras empleadas en cada variable, se pueden calcular los porcentajes, pero en este caso no se hace porque no se considera relevante para el estudio.

Aunque fundamentalmente el programa facilita dos tablas con una serie de datos numéricos que sirven especialmente para el análisis cuantitativo, será de gran utilidad también para el análisis cualitativo posterior, ayudándonos a analizar y sacar la información de una forma más precisa.

5.2. Resultados

5.2.1. Análisis cuantitativo

En este apartado vamos a tratar de exponer y sintetizar los resultados más relevantes que el programa Atlas.ti nos ha proporcionado.

Dicho análisis se verá reflejado de una forma muy visual a través de las 2 tablas que se proporcionan en la parte final del apartado.

Para empezar con el análisis cuantitativo cabe resaltar que por encima de todas las demás, destacan 4 categorías (en ambas tablas aparecen destacadas con fondo amarillo).

1. La primera de las categorías que se considera de gran peso es la que corresponde a la interacción social con 887 palabras relacionadas y 19 codificaciones.

2. La segunda con un peso específico destacado es la correspondiente a la inclusión en el aula con 1459 palabras y 24 codificaciones

3. Tras estas, aparece destacada la categoría relativa a la metodología, la cual contiene 3 variables; la metodología en el aula TEA, en el aula ordinaria y en las sesiones de EF. La primera de ellas tiene 1313 palabras empleadas por las entrevistadas y 29 codificaciones, la segunda 1372 palabras relacionadas en 32 codificaciones y la referida a la metodología específica empleada en EF 2013 palabras en las 52 codificaciones que le corresponden.

4. La última de las variables destacadas, la referente a los aspectos organizativos de centro y al marco normativo educativo por el cual se rigen los alumnos con TEA, lo es únicamente en relación a la cantidad de palabras empleadas por las entrevistadas en responder a las preguntas relacionadas con ese asunto. En cambio no se destaca en la tabla que muestra las codificaciones de las categorías. Esto indica que aunque las preguntas fueron pocas, la explicación del asunto requería extenderse.

Cabe destacar que de los seis objetivos principales como objeto de este estudio, existen 2 que no se han destacado tras la realización de las entrevistas. Uno es el asociado a la comunicación y grado de implicación y compromiso por parte de las familias y el otro es el que hace referencia a la conveniencia o no de realizar EF por parte de los alumnos con TEA.

La intervención del entrevistador, que aunque registra una cantidad importante de palabras contenidas, y evidentemente de codificaciones, se encuentra dentro de la última categoría, denominada como conjunto vacío porque no aporta información trascendental para el análisis cualitativo posterior.

El resto de variables sin destacar con fondo de color, pero con un número de respuestas a tener en cuenta en el posterior análisis, corresponden al resto de dimensiones y variables creadas para la categorización necesaria para el programa y que provenía de nuestros objetivos.

Concluir el apartado correspondiente al análisis cuantitativo destacando que en las 2 tablas aparecen dos categorías con 0. (Familia y conjunto vacío) Aclarar que esto es debido a que a la hora de codificar, los documentos se han atribuido a las variables contenidas en estas dimensiones, por lo que aunque aparecen con 0, la información real debe ser considerada la que indican sus variables.

Tabla 1. Codificaciones

	Doc 1: entr A	Doc 2: entr B	Doc 3: entr C	Doc 4: entr D	TOTALES
1. Principales afectaciones del autismo	2	3	2	3	10
1.1. Comunicación y lenguaje	2	1	4	1	8
1.2. Interacción social	5	3	6	5	19
1.3. Imaginación y significado	1	1	4	2	8
1.4. Conducta motriz	5	3	3	2	13
2. Inclusión en el aula ordinaria	6	2	7	9	24
2.1. Compañeros	2	1	4	2	9
2.2. Maestro tutor	2	1	2	1	6
3. Familia	0	0	0	0	0
3.1. Comunicación con las familias	2	3	2	2	9
3.2. Grado de colaboración	1	1	1	1	4
4. Metodología	0	2	1	1	4
4.1. En el aula ordinaria	8	7	7	7	29
4.2. En el aula TEA	8	8	8	8	32
4.3. En las sesiones de EF	13	13	13	13	52
5. Conveniencia de realizar AF y su rep. inmediata	2	2	2	2	8
6. Organización y marco normativo	3	3	4	3	13
7. Conjunto vacío	0	0	0	0	0
7.1. Intervenciones del entrevistador	42	42	42	42	168
7.2. Información no pertinente	6	7	6	5	24
TOTALES	110	103	118	109	440

Doc, documento; entr, entrada; TEA, trastorno del espectro autista; EF, Educación Física; AF, Actividad Física; rep, repercusión

Las variables más codificadas son:

1.2. Interacción social con 19 codificaciones.

2. Inclusión en el aula ordinaria con 24 codificaciones.
 - 4.1. Metodología en el aula ordinaria con 29 codificaciones.
 - 4.2. Metodología en el Aula TEA con 32 codificaciones.
 - 4.3. Metodología en las sesiones de EF con 52 codificaciones.

Tabla 2. Análisis de variables en función del número de palabras de cada código

	Doc 1: entr A	Doc 2: entr B	Doc 3: entr C	Doc 4: entr D	TOTALES
1. Principales afectaciones del autismo	162	48	288	25	523
1.1. Comunicación y lenguaje	53	85	51	91	280
1.2. Interacción social	244	225	166	252	887
1.3. Imaginación y significado	110	87	72	31	300
1.4. Conducta motriz	113	206	106	251	676
2. Inclusión en el aula ordinaria	425	519	36	479	1459
2.1. Compañeros	35	112	67	143	357
2.2. Maestro tutor	44	117	45	93	299
3. Familia	0	0	0	0	0
3.1. Comunicación con las familias	142	144	88	95	469
3.2. Grado de colaboración	113	101	32	51	297
4. Metodología	60	10	126	0	196
4.1. En el aula ordinaria	335	263	389	326	1313
4.2. En el aula TEA	328	290	440	314	1372
4.3. En las sesiones de EF	470	420	523	600	2013
5. Conveniencia de realizar AF y su rep inmediata	94	48	66	54	262
6. Organización y marco normativo	229	254	147	240	870
7. Conjunto vacío	0	0	0	0	0
7.1. Intervenciones del entrevistador	794	795	821	825	3235
7.2. Información no pertinente	123	117	125	118	483
TOTALES	3874	3841	3588	3988	15291

Doc, documento; entr, entrada; TEA, trastorno del espectro autista; EF, Educación Física; AF, Actividad Física; rep, repercusión

Las variables con un mayor número de palabras (totales) son:

- 1.2. Interacción social con 887 palabras.
2. Inclusión en el aula ordinaria con 1459 palabras.
 - 4.1. Metodología en el aula ordinaria con 1313 palabras.
 - 4.2. Metodología en el Aula TEA con 1372 palabras.
 - 4.3. Metodología en las sesiones de EF con 2013 palabras.

5.2.2. Análisis cualitativo

Se va a presentar ahora el análisis cualitativo de las entrevistas llevadas a cabo y que se encuentran íntegras en los anexos III, IV, V y VI. Se trata de interpretar las palabras de las entrevistadas, relacionándolas con nuestro objeto de estudio. Es decir, basándonos y centrándonos en aquellos aspectos que más nos interesan, ya sea porque dan significado

y sentido a nuestros objetivos o bien porque hacen relación a otros aspectos que aunque en principio no se habían considerado importantes, se ha visto que realmente lo eran.

En relación al **autismo** es conveniente resaltar que todas las entrevistadas coincidieron en que las principales afectaciones eran la comunicación y el lenguaje, la interacción social y los problemas de comportamiento asociados a la imaginación y el significado, pero sólo una hizo referencia a los problemas motóricos o de conducta motriz.

Eso sí, como se refleja en el análisis cuantitativo la afectación que importa más y la que mayor trabajo ocupa a las maestras especialistas es sin duda la interacción social. Sin obviar, que al intentar explicar cuál era la labor fundamental de la escuela con estos niños, aunque fundamentalmente se aludía a la socialización, tampoco se dejaban de lado otras cuestiones deficitarias.

Entrevistada A: *“Evidentemente, nos interesa tanto lo curricular como lo social. Pero si tuviera que decir cuál es la línea sobre la que hacemos un mayor hincapié, ésta sería la del desarrollo y la adaptación social. Conseguir progresos en lo académico es importante, no voy a negarlo, pero conseguir progresos en cuanto a las relaciones sociales, además de mucho más costosa, es mucho más importante. Si los acercamos a la sociedad, el resto del desarrollo se verá beneficiado. En cambio, si les enseñamos a aprender parte del currículo, pero los aislamos de la sociedad, estamos abocándolos al fracaso como personas”*

Entrevistada B: *“Sin duda alguna nuestra dirección primordial es ir hacia la sociedad, hacia la vida. Creo que por potencial, son alumnos que fundamentalmente necesitan más ayuda para su inclusión en la sociedad. Eso sí, no debemos olvidar que nuestro cometido es ayudarles también en las otras dos dimensiones deficitarias; la comunicación y el lenguaje, y la flexibilidad mental.”*

En lo relativo al diagnóstico temprano del trastorno, se considera muy importante que sea cuanto antes, ya que el trabajo en edades infantiles puede hacer mejorar muchas de las áreas afectadas. Al igual que la lengua materna o los idiomas se adquieren mejor a edades tempranas, la plasticidad del cerebro también es mejor para la consecución de mejores resultados en los alumnos con TEA si empiezan a trabajar con metodologías que hagan paliar sus déficits.

Entrevistada D: *“Sí, el diagnóstico temprano es fundamental. Como decía antes, si la afectación no es demasiado importante, el tratamiento y el trabajo con ellos es primordial. Aunque poco a poco, la mejora es plausible. Principalmente mejoran en aspectos relacionados con las interacciones sociales y también con la disminución de las repeticiones de las estereotipias.”*

En relación a esta variable tan importante para comprender los problemas de adaptación a un entorno normalizado y siempre tomando en consideración el acercamiento a la EF que tiene nuestro estudio, hay que destacar que en las respuestas relacionadas con esta área siempre encontrábamos matices que apuntaban hacia lo trascendental que podía llegar a ser. Ya no en el plano motor, que también, sino en mayor medida en la potencialidad como medio socializador y de interacción con sus compañeros.

Entrevistada C: *“La educación física es fundamental. Es lo mínimo que puedo decir. Sobre todo por el potencial socializador. Seguramente el especialista de EF buscará que el alumno mejore lo máximo posible motóricamente, pero nosotras desde nuestra posición de especialistas en educación especial, preferimos que esta asignatura sea potencialmente socializadora.”*

Entrevistada A: *“Sin ninguna duda, es muy importante. Destacando esta conveniencia desde el lado de la socialización. Desde esta área obtenemos grandes beneficios sociales a través de las relaciones que se establecen con sus iguales”.*

Incluso tratando a niños con una gran adaptación e inclusión en su aula de referencia, las asistencias obligatorias que se realizan en el aula TEA van en la dirección socializadora.

En el colegio público Monsalud se da la particularidad de que los dos únicos alumnos con TEA que hay en la etapa de primaria tienen una afectación leve y asisten a clase con normalidad. Pero la coordinadora del centro puntualiza que aún así deben realizar un trabajo socializador en las horas que asisten al centro.

Entrevistada D: *“Además de ayudarles en tareas de refuerzo escolar, primordialmente nos centramos en trabajar las habilidades sociales. Aún siendo alumnos con un alto grado de integración, necesitan ayuda externa para aprender algunas normas básicas de comportamiento que les posibiliten mayor potencial en cuanto a la interacción social. Sin duda, nuestra dirección es la vida. Y dentro de esta vida, de esta evolución,*

no nos olvidamos de lo curricular, pero lo que más nos interesa es conseguir que estos alumnos tengan una vida más fácil en el futuro.”

Los problemas que estos alumnos tienen en cuanto a la imaginación y el significado, repercuten también sobre la interacción social. En conversaciones con sus iguales a veces se pierden porque son extremadamente contextuales en el lenguaje y carecen de la abstracción necesaria para pillar bromas o dobles sentidos.

La **Inclusión** es la siguiente variable que vamos a analizar. Debemos partir de la base de que todas están interrelacionadas entre sí. No podemos considerar a cada una de las variables como categorías estancas e independientes, pues todas ellas tienen relaciones que están asociadas y que comparten un mismo objetivo primordial, la inclusión.

“Temer autismo no significa no ser humano, sino ser diferente. Significa que lo que es normal para otras personas no es normal para mí, y que lo que es normal para mí no es normal para otras personas. En cierto modo, estoy muy mal preparado para sobrevivir en este mundo, como si fuera un extraterrestre extraviado y sin un mapa par orientarme.

Pero mi personalidad está intacta. Mi individualidad no ha sufrido daños. La vida tiene para mí valor y sentido y no tengo ningún deseo de que me curen en mí mismo. Concédeme la dignidad de conocerme en mi propio terreno. Reconoce que somos igual de extraños el uno para el otro y que mi forma de ser no es simplemente una versión deteriorada de la tuya. Cuestiona tus suposiciones. Define tus condiciones. Colabora conmigo para tender puentes entre nosotros” (Sinclair, 1992)

Este texto que aparece en uno de los libros consultados, (Peeters, T. *AUTISMO: De la comprensión teórica a la intervención educativa*) me parece que es una forma muy interesante de introducir el planteamiento de inclusión. Si bien es cierto que también podría haber servido como presentación del concepto de autismo.

Lejos de la creencia de que estos alumnos están ensimismados y de que les gusta estar aislados del mundo exterior, la realidad es que como todos los demás alumnos, denominados “normales”, les encanta la vida en sociedad y trabajar en cooperación. En resumen, ser considerados como uno más.

A este respecto, se ha seleccionado una parte de la entrevista realizada a la coordinadora del colegio público Hispanidad por su alto compromiso con la educación y la inclusión de los alumnos con TEA.

Entrevistada B: *“No hablamos de integración. No tiene sentido para nosotros. La integración supone que todos son iguales excepto alguien distinto al que hay que acoger y este se tiene que adaptar y acercar lo más posible a la uniformidad. Somos diversos y no hay nadie que este fuera y que haya integrar. Todos estamos dentro. Ese es el plan, crear grupo, fortalecer el grupo en una convivencia positiva.”*

Todos los colegios en los que se han realizado las entrevistas tenían su propio proyecto para trabajar la inclusión, pero es muy interesante el que están intentando poner en marcha en el colegio Ciudad de Zaragoza. La coordinadora del aula TEA (aula Cierzo) ha llegado nueva este año y es su primer año al frente de un desafío tan importante como es el de ser la responsable de estos alumnos con TEA y ha diseñado un plan específico e innovador en muchos aspectos en la dirección de la inclusión.

Entrevistada C: *“También me gustaría decir que tenemos puesto en marcha, aunque sea de forma incipiente, un proyecto ambicioso en cuanto a la inclusión de los alumnos con TEA con respecto al resto de alumnos y consecuentemente con el colegio en su colectividad. Queremos que el aula TEA sea un recurso, no solamente para los alumnos TEA, sino para todos los alumnos. Para ello, celebramos dos sesiones semanales en las que el aula de referencia del alumno es la que va al aula TEA a realizar actividades y juegos en grupo para reforzar el vínculo y mejorar la socialización.*

Dentro de este proyecto también estamos organizando recreos dinámicos para igualmente potenciar el vínculo social. También estamos realizando y colocando distintos carteles informativos de señalización a través de pictogramas y que colocamos en baños, pasillos, patios de recreo, etc...

Lo más innovador del proyecto de este colegio es el tratamiento como recurso del Aula TEA. Como ella explica, en ocasiones no somos conscientes de que nosotros mismos somos los que ponemos las barreras. Hasta ahora en el centro, esa Aula específica era un aula cerrada, estanca, opaca... Los alumnos “normales” no podían acceder a ella, era un área restringida para ellos, no sabían lo que allí sucedía, tampoco sabían de qué forma sus compañeros más especiales trabajan y aprenden. Con la apertura del aula como un recurso más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente

lo que han aprendido los alumnos del aula ordinaria, es a conocer más sobre este trastorno, a empatizar y comprender a sus compañeros y amigos “especiales”.

El resto de medidas adoptadas por los centros para llevar a cabo una inclusión real comparten muchas de las ideas, como son las actividades que se organizan en recreos (recreos dinámicos) para que los alumnos con TEA jueguen en grupos de colaboración con el resto.

Un elemento primordial para conseguir la mejor inclusión posible, es el juego motor. Como a cualquier otro niño, les gusta jugar, reír, correr, saltar e interactuar con sus compañeros en estos juegos. El mismo, debe ser un recurso metodológico básico en EF y a través de esta área se deben apoyar muchas de las estrategias de inclusión.

Entrevistada C: *“Creemos que es un área ideal para que los alumnos trabajen la inclusión. Y no me estoy refiriendo sólo a los alumnos con TEA, sino a todos. La inclusión real viene cuando todos los alumnos de la clase aceptan de forma natural a cualquier otro alumno con algún trastorno o discapacidad.”*

Otra de las palabras clave de nuestro estudio y también objetivo principal de nuestros objetivos, es la **Metodología**. En cuanto a la misma, hay que decir que se han encontrado similitudes importantes entre las respuestas dadas por las entrevistadas, como por ejemplo, el uso de la metodología TEACCH. Metodología que trabaja básicamente mediante el uso de bandejas y estanterías sobre las que colocar las bandejas para que los alumnos adquieran rutinas y sean más autónomos.

Entrevistada D: *“Fundamentalmente trabajamos con 2 metodologías. En infantil utilizamos mucho DENVER, porque aborda fundamentalmente y de forma específica las habilidades básicas de esta etapa del aprendizaje.*

Y en primaria trabajamos básicamente con la metodología TEACCH, que nos permite que los alumnos alcancen un alto grado de autonomía. Para no extendernos demasiado, diré que se basa en la organización por bandejas. A través de unos números o unos colores, el alumno relaciona fácilmente dónde debe dejar y coger el trabajo. Siendo muy organizados y manteniendo siempre las bandejas en las mismas estanterías, es un método que permite que los alumnos trabajen cómodamente y sin necesidad de reclamar tu ayuda.”

Los alumnos con TEA necesitan que todo esté en su sitio. Cualquier cosa que esté modificada o que altere su imaginación, puede crearles un conflicto y lógicamente afectar en el transcurrir de la sesión. En la organización y planificación del Aula TEA hay que ser muy ordenado con todo el material, cumplir y hacer cumplir siempre las mismas normas. Las rutinas han de ser las mismas y cualquier cambio que se vaya a producir en relación a horarios, salidas, excursiones o visitas, siempre deben anticiparse y comunicar con la mayor antelación posible a los alumnos. Incluso cualquier fiesta, que nunca podrá ser sorpresa. En la página 5 del libro “AUTISMO: De la comprensión teórica a la intervención educativa, Theo Peeters” se pone como ejemplo...

“Llegan otra vez las fiestas navideñas, la época de las sorpresas. Para la mayoría de nosotros, una sorpresa suele ser agradable, pero para él, las cosas sólo son agradables si son predecibles. Por eso, primero le muestro los folletos en los que sale el anuncio del juguete que le traerá Santa Claus, para que vea lo que puede hacer con el juguete y cómo puede utilizarlo. Le confecciono un calendario para que pueda ir arrancando las hojas cada día; de esa forma, puede ver exactamente cuánto tiempo falta y pegamos la imagen de su sorpresa en una hoja de papel rojo. Después vamos a la tienda para que vea el regalo tal y como es, y si es posible, pedimos que nos lo dejen probar. Así nos aseguramos de que no es demasiado complicado para él y que puede utilizarlo.

El día de Nochebuena, le digo dónde puede encontrar la sorpresa y cómo será el papel en que estará envuelta. Sus hermanos creen que si saben de antemano qué regalos tendrán, se estropea buena parte de la diversión. Pero cuando llega el gran día y la hoja roja aparece en el calendario, es una gran fiesta para todos los niños, incluso para Thomas, porque no arroja el papel al suelo y no grita ni llora”(De Clerq, 1999)

En el análisis se debe decir que existe relación entre una de las respuestas dadas y los consejos dados en alguno de los artículos al respecto de la utilización de la metodología TEACCH.

TEACCH son las siglas de un programa estadounidense que significa Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children. El mismo ha ayudado y sigue ayudando desde hace muchos años tanto a profesionales como a padres, pero desafortunadamente, la palabra “programa” a veces se interpreta erróneamente. Llevar el programa como si de un manual de instrucciones se tratara sería

negar el principio de individualidad de cada niño, tan importante en cualquier aproximación al autismo.

Entrevistada B: *“Efectivamente hay muchas metodologías y muy diversas, pero nosotros no seguimos métodos sino enfoques. Un método es algo cerrado y establecido en pasos. Un enfoque es una manera de ver, de entender y desde ahí actuar, adaptándose a cada situación. En nuestro colegio no llevamos una única metodología sino que de lo que aprendemos que creemos interesante lo incorporamos a nuestro trabajo diario. Nuestra principal metodología es el acompañamiento.”*

Si algo se desprende de las entrevistas es la individualidad de los alumnos. Al igual que no existe un niño igual a otro, tampoco existe un alumno con TEA con las mismas características que otro. A este respecto, se recomienda que con cada niño se trabaje de la mejor manera, pero siempre en pro y partiendo de las características del mismo. A veces el especialista se crea unas expectativas demasiado ambiciosas y por qué no decirlo con un planteamiento erróneo. El autismo no desaparece, es para toda la vida y el cometido fundamental es trabajar con las herramientas adecuadas para el desarrollo de cada niño. Desarrollo en el más amplio significado de la palabra, sin dejar de ser el propio niño. No se debe intentar cambiarlo, sino intentar que se desarrolle y que alcance su máxima potencialidad para la vida.

Entrevistada D: *“Debemos conocerles, saber que tienen su propio mundo interior. No podemos hacer de ellos lo que nosotros queramos que sean, sino ayudarles a desarrollarse lo máximo posible para la vida, pero sabiendo que nunca llegaremos a conseguir lo que quizás nosotros deseáramos.”*

Además del programa TEACCH en las Aulas TEA, fundamentalmente se trabaja a través de métodos muy visuales y manipulativos, tales como; pictogramas, trabajo con el ordenador, proyecciones audiovisuales..., aprovechando las nuevas tecnologías.

Entrevistada C: *“Para mí el principio fundamental es la estructuración, el tener todo muy organizado, siempre con las mismas pautas. A partir de ahí toda metodología debe ser muy visual y basada en lo manipulativo.”*

En cuanto a la metodología empleada por el maestro-tutor y los demás profesores en el aula ordinaria depende completamente de la implicación de estos. Como en todas las profesiones, existen profesionales que desarrollan su labor vocacionalmente y que

intentan formarse y dejarse aconsejar para utilizar métodos alternativos por el bien y la inclusión de los maestros TEA. Otros en cambio, ven en estos alumnos un impedimento y un problema añadido a la ya difícil tarea de manejar un aula ordinaria.

La forma más recomendable y a la vez más sencilla, que no más cómoda, de llevar a cabo la inclusión por parte de los maestros que pasan por el aula ordinaria es dejarse guiar y aconsejar por las coordinadoras del Aula TEA. Ellas siempre van a estar dispuestas a perder el tiempo que sea necesario en explicar cuál es la mejor forma de trabajar con cada alumno.

En cuanto a la metodología empleada para realizar EF también va a variar en función de la gravedad de las afectaciones de cada alumno, tanto motóricas como cognitivas. Hay que partir de la premisa de que vamos a tener alumnos que asistan solos como cualquier otro compañero y otros que tengan que ser acompañados por alguna de las auxiliares de educación especial.

Entrevistada A: *“No en todos los casos necesitan ser acompañados, aunque sí es cierto que debemos asistir en la mayoría de los casos. Al principio de curso, siempre. Lo nuevo para ellos es algo que les descoloca y nuestra compañía les crea seguridad y tranquilidad. La cosa cambia cuando ya han conocido al maestro especialista y se produce una complicidad y relación entre ellos.”*

Entrevistada B: *“Depende de cada caso en particular. Como venimos diciendo desde el principio, es un espectro y como tal es muy diverso. Tenemos alumnos que siempre necesitan ir acompañados por una auxiliar y otros muy autónomos que siempre van solos.”*

En el caso de ir acompañados la forma de trabajar podrá ser distinta, ya que se podría delegar en la auxiliar para que fuese ella la que le explicara la tarea o juego. Si el alumno acudiese solo, deberíamos buscar otras estrategias que vamos a comentar y tratar de analizar al abarcar la variable relacionada específicamente con EF.

A continuación se procede a presentar el análisis de la última de las palabras clave en las que nos hemos centrado después de valorar los resultados de las entrevistas y repasar los objetivos del estudio.

La Educación Física (EF).

A la hora de hablar de la realización de EF por parte de los alumnos TEA, hay que tener en cuenta muchos aspectos. El primero es considerar que la capacidad motórica suele estar afectada en la mayoría de los casos, aún cuando la afectación sea leve, no vamos a tener en ellos unos alumnos brillantes en cuanto a aptitudes físicas.

Los niños con TEA suelen tener dificultades en la función motora gruesa (la que implica grandes movimientos de brazos, piernas, torso o pies) y en la coordinación motora, el funcionamiento coordinado de diferentes músculos, articulaciones y huesos. Suelen presentar hipotonía (bajo tono muscular), bradicinesia (lentitud de los movimientos voluntarios y alteraciones en el control de la postura y marcha anómala entre otras muchas cosas, ya que también pueden presentar rigidez, incomodidad o rechazo al contacto físico.

Lógicamente, estas alteraciones motóricas pueden afectar a la habilidad del niño para llevar a cabo actividades de la vida cotidiana como caminar, jugar o hacer deporte.

Hay que tener en cuenta también, que debido a las afectaciones cognitivas, el alumno seguramente tendrá problemas en la comprensión de determinadas tareas o juegos planteados.

Entrevistada B: *“Entender el funcionamiento de un juego en el que juegan muchas personas, a veces es complicado. El espacio abierto como el patio a veces puede dispersar mucho a nuestros alumnos y se necesita de un adulto que apoye y reconduzca la atención. También a veces puede haber problemas según cómo se viva el contacto físico.”*

Para paliar al máximo posible cualquier contratiempo, el maestro de EF debe ser muy metódico a la hora de organizar cada una de las sesiones. Es básico que se sea muy meticuloso a la hora de hacer cumplir las normas. Siempre hay que seguir las mismas rutinas, fundamentalmente a la hora de realizar los traslados, tanto de ida como de vuelta a la clase ordinaria. La organización de los espacios y el orden del material también nos ayudará a que nuestro alumno TEA se encuentre más cómodo, en un ambiente conocido y por lo tanto más a gusto y relajado.

También será muy importante que todos los alumnos sean conscientes de que la presencia de un compañero “especial, conlleva una serie de compromisos.

Las explicaciones de las tareas y de los juegos han de realizarse siempre de una manera muy visual. Es imprescindible que siempre, antes de que empiece el juego real, se presente el juego con ejemplos. Y si es necesario realizar una primera jugada o partida de prueba.

No olvidemos que el propósito fundamental del área de EF para estos niños con TEA, es que disfruten, que salgan de su rutina de trabajo, que se liberen, que descarguen toda la tensión que llevan acumulada tras estar continuamente corrigiéndoles su comportamiento.

Entrevistada B: *“El objetivo principal es que se lo pasen bien, que interactúen, que convivan con sus iguales y si encima conseguimos que realicen actividad física, mejor que mejor.”*

Entrevistada D: *“Tras tantos reproches y restricciones, debemos dejarles su espacio, sus momentos para ser ellos relajadamente, de disfrute.”*

Terminando ya con el análisis de esta variable, cabe volver a destacar el papel inclusivo y socializador del área de EF. El juego en grupo y realizado de forma cooperativa con el resto de sus iguales es trascendental para el progreso en este aspecto.

Una y otra vez, las coordinadoras de las Aulas TEA nos insistían en la enorme potencialidad del área a la hora de trabajar la interacción social.

Entrevistada C: *“Seguramente el especialista de EF buscará que el alumno mejore lo máximo posible motóricamente, pero nosotras desde nuestra posición de especialistas en educación especial, preferimos que esta asignatura sea potencialmente socializadora. Creemos que es un área ideal para que los alumnos trabajen la inclusión. Y no me estoy refiriendo sólo a los alumnos con TEA, sino a todos. La inclusión real viene cuando todos los alumnos de la clase aceptan de forma natural a cualquier otro alumno con algún trastorno o discapacidad.”*

Por último, vamos a hablar de la conveniencia de realizar actividades físicas. La realización regular de ejercicio físico se asocia positivamente con el funcionamiento intelectual y a la vez puede resultar una herramienta terapéutica para el manejo de la conducta de los niños con TEA.

Entrevistada B: *“Estoy convencida de que la actividad física en general es muy conveniente para estos alumnos. La EF puede y debe ser una herramienta terapéutica que ayude a paliar los diferentes déficits del niño con TEA.”*

Entrevistada D: *“La realización de ejercicio físico para estos alumnos es muy buena. Les sirve como estímulo para desfogarse y relajarse de todas esas tensiones que parecen acumular. Al fin y al cabo muchas veces son alumnos que no pueden ser siempre como ellos querrían por nuestras continuas correcciones y creo que la realización de estas sesiones les posibilita soltar esa energía retenida. A la vez les sirve para abstraerse un poco de su mundo mientras se distraen con los juegos y el contacto con los compañeros.”*

Desde el área de EF se puede a su vez ayudar a crear unos hábitos de vida saludables que colaboren en el crecimiento y la promoción de la salud, así como en la tan necesaria autonomía. Todo esto se puede llevar a cabo a través del diseño, la organización y el desarrollo de las sesiones de EF.

No se puede obviar el hecho de que estamos trabajando con unos alumnos especiales y que se debe ser realista a la hora de establecer unos objetivos. Se debe saber qué saben hacer y hasta dónde pueden llegar.

6. CONCLUSIONES

Como su propia nomenclatura indica, TEA hace referencia a un Trastorno del Espectro Autista. Es decir, en la misma están incluidas muchas variantes y cada una de las personas afectadas tienen rasgos que las diferencian de otras. No existen dos alumnos con TEA iguales, es un grupo muy heterogéneo en cuanto al grado de afectaciones.

Las principales áreas afectadas son; la comunicación y el lenguaje, la interacción social y los problemas de abstracción en cuanto al significado y la imaginación, además de la conducta motriz.

La verdadera inclusión depende fundamentalmente del trabajo que a este respecto realice el maestro tutor en el aula ordinaria de referencia y en gran medida del trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad educativa.

La comunicación y el grado de implicación que se establece con las familias de los menores en pro del proceso de enseñanza-aprendizaje es muy bueno.

Existen multitud de posibilidades a la hora de trabajar con estos alumnos; por medio de programas ya estandarizados como TEACCH o DENVER, mediante pictogramas, a través de métodos manipulativos, visuales... Pero no existe una metodología buena ni otra mala, existe una metodología para cada niño.

La realización de actividad física por parte de los alumnos con TEA es muy importante para que el niño juegue, se desarrolle y mejore en los aspectos motóricos afectados, pero es mucho más importante para el trabajo de socialización. Se considera una herramienta fundamental para la interacción social, siempre y cuando se realice en cooperación con sus compañeros del aula ordinaria.

La puesta en marcha de las sesiones de EF conlleva dificultades. Por ello, el maestro de EF debe de ser muy ordenado con los espacios y los materiales, claro y conciso en las órdenes, seguir siempre las mismas pautas y poner ejemplos en las explicaciones. Pero lo que fundamentalmente debe de hacer, es conocer lo mejor posible a su alumno con TEA en particular y adaptarse a él de la mejor forma posible.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

7.1. Limitaciones

En este apartado se van a explicar las razones por las que el estudio tiene algunas limitaciones y no puede ser considerado como estudio científico ni relevante a la hora de poder tomar unas conclusiones rotundas.

Se debe admitir que existe una limitación en cuanto a la muestra en cuanto al número se refiere. En un principio iban a ser 6 las entrevistas, pero pese a las buenas palabras de dos de los centros seleccionados, los responsables de los mismos nunca más se pusieron en contacto para poder llevarlas a cabo y así completar las entrevistas en un principio planteadas.

Otra de las limitaciones es la excesiva concisión de alguna de las respuestas, que aunque no siendo imprecisas, no fueron lo suficientemente clarificadoras para que ayudasen a explicar y comprender mejor algunos aspectos.

Por poner un ejemplo... Al explicar en qué consistía la metodología TEACCH, las especialistas fueron demasiado directas exponiendo para qué la utilizaban ellas, pero no desarrollaron todo lo que esta metodología abarca, que es mucho más que una simple organización por bandejas.

Al tratar este apartado de limitaciones, se cree oportuno comentar que el estudio hubiera sido mucho más completo si hubiéramos contado con los maestros de EF. Se podía haber realizado otro cuestionario para pasarlo a estos, con el fin de conocer los problemas y las posibles soluciones desde otro punto de vista. Incluso se podía haber realizado el seguimiento de algún alumno en particular durante un período de tiempo para ver la evolución del mismo ante las diferentes tareas planteadas o ante las distintas metodologías puestas en marcha.

Comentar como limitación que el programa utilizado para el análisis, el programa Atlas.ti, ha sido utilizado en su versión de prueba. Esta versión tan solo deja guardar proyectos con un máximo de 100 codificaciones y cada una de las intervenciones del entrevistador ya contiene 42 por documento. Por esto, se ha tenido que solventar el problema mediante un análisis manual previo en Word para posteriormente trasladarlo al programa Atlas.ti, exportando los datos del análisis cuantitativo a Excel y cerrando el

programa sin poder guardar los cambios, no pudiendo obtener más datos por tratarse de la versión de prueba.

Además el trabajo con este programa se tuvo que hacer en dos sesiones. La primera para conocer y entender el programa y una segunda para poder realizar el análisis cuantitativo.

Una vez analizadas en profundidad las entrevistas, creo que con más experiencia en la elaboración de las mismas se hubiera podido realizar de otra forma. Se podían haber juntado varias preguntas en una misma y dar así la posibilidad a que el entrevistado se explayase más en las respuestas, pues se vislumbran limitaciones en algunas de las respuestas dadas: “sí”, “no”...

7.2. Perspectivas de futuro

Todas las limitaciones anteriormente reseñadas, nos generan y nos abren unas grandes vías de futuro. El presente estudio nos propicia diversas perspectivas de futuro que a continuación me dispongo a destacar:

- Utilizando este mismo estudio, se podría continuar una misma línea de investigación. Por ejemplo añadiendo más centros analizados. Para quizás obtener resultados más reales.
- Siguiendo con la misma línea de investigación, se podría dar un ligero cambio en cuanto al planteamiento de los objetivos y diseñar una entrevista para realizarla a los maestros especialistas en EF.
- Otra posibilidad sería la de realizar un estudio de un caso concreto, realizando un seguimiento individualizado durante un período concreto de tiempo y así observar el comportamiento y resultados de la metodología empleada.
- Obviamente, podría servir para lanzar nuevas líneas de investigación que partiendo de este estudio, derivasen en otras investigaciones relacionadas con el mismo tema aunque con enfoques diferentes, centrándose en objetivos diferentes.
- A este respecto se ha encontrado una posible alternativa para el trabajo de estos alumnos en el área de EF. Se trata de un planteamiento metodológico basado en el sistema Benson Shieffer.

El sistema Benson Schaeffer se utiliza en la intervención educativa con niños con alteraciones en la comunicación y el lenguaje oral, área afectada en el trastorno del espectro autista. (Schaeffer, Rápale y Kollinzas, 2005)

Con el sistema Benson Schaeffer al usuario se le ofrece una entrada de lenguaje, lo más completa posible, para que asocie los signos ofrecidos con el lenguaje. De esta forma la comunicación puede resultar más fácil.

Existe un problema, y es que dicho sistema no está diseñado específicamente para el desarrollo de la EF, así que lo que aquí se plantea es una adaptación de este sistema a un circuito. Esto se realizará por medio de signos afines y contextualizados al área de EF.

El circuito se compone de diez estaciones, elaborado con materiales habituales en cualquier colegio, con la intención de que se pueda aplicar en cualquier centro educativo aunque cuente con un mínimo de recursos materiales.

Las tareas a realizar en el circuito y las consiguientes adaptaciones, son las siguientes:

1. Andar en zigzag entre conos. Se forma una hilera con los conos separados entre sí por aproximadamente un metro de distancia, con la forma que se prefiera (en este caso tiene forma de «L»). El principal objetivo es que el niño vaya zigzagueando entre los conos.

Material: de quince a veinte conos y tiza.

Adaptación: Andar en zigzag entre conos: se ha utilizado el signo «andar» que consiste en simular con los dedos índice y corazón el movimiento de las piernas al caminar sobre una superficie. Se muestra al niño el mencionado signo para que entienda cuál es el propósito.

2. Elección de pelota, de aro y lanzamiento de pelota al aro. Frente a la portería se coloca en el suelo un aro conteniendo las tres pelotas; los otros tres aros (de diferentes colores) se amarran con cuerdas a la portería (aprovechando las esquinas y el larguero) de modo que cuelguen del travesaño. El principal objetivo es la elección correcta de la pelota y su lanzamiento al aro indicado.

Material: cuatro aros (tres de ellos de distinto color), tres cuerdas, tres pelotas de distinto color, un cono, una tiza y una portería.

Adaptación: Elección de pelota, de aro y lanzamiento: antes de coger una de las pelotas que están colocadas en el suelo es necesario especificarle al niño cuál es el color que tiene que visualizar para escogerlo de entre las opciones (rojo, amarillo y azul), en este caso se le muestra el signo correspondiente al color amarillo, que consiste en hacer pequeños giros de muñeca tras poner la mano abierta y la palma hacia dentro. La siguiente instrucción que ha de transmitirle el profesor al niño es la acción de «lanzar». Dado que en el sistema de comunicación que nos ocupa no existe el término «lanzar», se ha recurrido a crearlo flexionando y estirando el brazo en un movimiento seco en dirección al punto al que se desea llegar con el tiro.

3. Caminar sobre los bancos. Se sitúan los bancos uno a continuación de otro en la forma que se desee pero procurando que no queden esquinas sin ensamblar, en este caso tendrá forma de «Z». La finalidad es mejorar el equilibrio dinámico.

Material: tres bancos suecos y una tiza.

Adaptación: Caminar sobre los bancos: el objetivo es mejorar el equilibrio, empleando para ello el mismo signo de comunicación «andar» descrito en la primera estación.

4. Subir por la rampa, saltar y rodar. Se coloca en el suelo la rampa y a continuación la colchoneta. Se busca que el niño suba por la rampa, salte y en la caída sobre la colchoneta ruede sobre su eje longitudinal.

Material: una rampa (de las utilizadas para saltar el potro), una colchoneta gruesa y una tiza.

Adaptación: Rampa, salto y rueda: se realiza el signo de «saltar» para que después de recorrer la rampa con el signo de «andar», efectúe la acción para caer sobre la colchoneta. Los dedos índice y corazón estirados suben y bajan sobre la palma de la mano contraria. En esta misma estación debido al hecho que no existe ningún signo en el sistema de comunicación que indique la acción de rodar, se ha empleado un gesto que consiste en hacer girar repetidamente un antebrazo sobre otro.

5. Caminar sobre la cuerda. Se extiende en el suelo la cuerda, delineando un camino más o menos complicado, atendiendo a nuestras necesidades, que trate de darle continuidad al circuito.

Material: una cuerda larga, o varias cortas anudadas, una tiza.

Adaptación: Caminar sobre la cuerda: se vuelve a emplear el signo «andar».

6. Tiro a portería con elección de palo de hockey. En el suelo, enfrente de la portería, colocamos los palos de manera transversal uno al lado del otro y una pelota. La función aquí es que el niño discrimine el color de los palos y escoja el que se le ha señalado, teniendo en cuenta que en esta estación se genera un proceso de moldeamiento para golpear la pelota a portería.

Material: tres o cuatro palos de hockey de diferentes colores, una portería, una tiza y una pelota de hockey.

Adaptación: Tiro a portería con elección de palo de hockey: como el niño debe elegir uno de los palos de hockey que hay en el suelo antes de golpear la bola es necesario indicarle el color, en este caso el azul, cuyo signo se logra elevando el brazo y señalando al cielo con el dedo pulgar.

7. Elección y lanzamiento de los aros al cono. Se colocan en el suelo los aros, tan mezclados como complejidad busquemos en la acción, y un metro más adelante un cono. Se persigue la discriminación de los colores y el lanzamiento al cono de los aros del color que se indique.

Material: un cono, tres o cuatro aros pequeños de distintos colores y una tiza.

Adaptación: Elección y lanzamiento de los aros al cono: el niño tiene que embocar los aros que se indiquen en el cono que hay situado frente a él, y para ello, en primer lugar, hay que elegir el color del aro. Como en este caso se ha escogido el verde, el signo se logra colocando los dedos, índice y corazón de la mano derecha en forma de «V» delante de la boca y llevándolos hacia delante.

8. Agacharse y pasar a través del túnel. Se ensambla cada uno de los aros con dos ladrillos de plástico, uno a cada lado, situando cada estructura una a continuación de la otra formando con ello un túnel. La finalidad es que el niño pase entre los aros que lo forman.

Material: de ocho a diez ladrillos de plástico, cuatro o cinco aros y una tiza.

Adaptación: Agacharse y pasar a través del túnel: la finalidad es que el niño pase entre los aros y para ello es necesario el seguimiento ya que en este caso no es capaz de hacerlo por sí solo, permaneciendo el profesor cerca suyo por si hiciera falta ayudarle o corregirle.

9. Pasar bajo la primera valla, incorporarse y saltar la segunda. Se sitúa la primera valla de la manera habitual y a continuación, a una distancia corta, se ubica la otra acostada. Por debajo de ambas y a todo lo largo del trayecto se ponen una o dos colchonetas, dependiendo del grosor, con la intención de evitar accidentes. El objetivo es agacharse y pasar por debajo de la primera valla, incorporarse y saltar por encima de la segunda.

Material: dos vallas de atletismo regulables, una colchoneta y tiza.

Adaptación: Pasar bajo la primer valla, incorporarse y saltar la segunda: para que el niño logre esta acción es necesario, como en muchas otras pruebas, un proceso de moldeamiento, de tal modo que vaya adquiriendo el gesto y realice el ejercicio correctamente. Se trata de tomar contacto para que ambos realicen el movimiento conjuntamente y el niño pueda así ir asimilando la forma de ejecutarlo. Después de haber pasado por debajo de la valla, el profesor realiza el gesto de «saltar» para que finalmente supere el reto planteado en esta estación.

10. Coger la pelota y botar sobre la marca dibujada en el suelo. Se coloca en el suelo un cesto y en su interior un pelota de baloncesto o similar, siendo lo importante que la misma bote. En esta última estación se persigue que, además de centrar la atención del niño sobre el bote de la pelota en la marca dibujada en el suelo, logre realizar un número de botes previamente determinado.

Material: un cesto, una pelota de baloncesto y una tiza.

Adaptación: Coger la pelota y botar sobre la marca dibujada en el suelo: en primer lugar es necesario comunicarle al niño el concepto de pelota para que la identifique y comprenda que la actividad se va a realizar con este elemento. El signo «pelota» se expresa con la mano abierta y la palma hacia abajo, realizando un movimiento de ascenso y descenso. A continuación se expresa la acción de «coger», consistente en abrir y cerrar la mano abierta que está extendida al frente. La acción de «botar» para que se entienda mejor también puede ser acompañada de un modelado consistente en que el profesor ejemplifique la actividad que se le requiere al niño. Por último, comunicados los conceptos de pelota, coger y el proceso de imitación para botarla, es importante que el niño repare en el círculo dibujado en el suelo, ya que la representación gráfica o un

patrón claro a seguir acerca de dónde tiene que botar la pelota se hace así más fácil de transmitir.

Para no perder la concentración y motivación, es recomendable que todas las estaciones se encuentren interconectadas, continuidad que puede estar representada por líneas marcadas en el suelo o por una cuerda que funcione como nexo.

Una vez terminado el circuito, es muy importante el refuerzo, chocando las manos o expresándole que lo ha hecho bien, signo que se ejecuta colocando la mano en forma de piña cerca de la boca y abriéndola cuando se separa de la misma.

8. VALORACIÓN PERSONAL

El trabajo que aquí concluye ha resultado ser un gran desafío, digo esto, por mi inexperiencia a la hora de realizar este tipo de estudios científicos. Tanto cuantitativos como cualitativos.

La utilización del programa informático Atlas.ti también ha sido un gran desafío para mí, puesto que nunca lo había utilizado. Ni este ni ninguno parecido, pero la verdad es que me ha parecido un gran instrumento de trabajo. Mediante su uso no sólo puedes analizar los datos cuantitativamente, sino que ayudado por estos, es de gran ayuda para el análisis cualitativo.

El proceso de realización de las entrevistas ha sido una de las mayores satisfacciones que he tenido durante estos días de realización del trabajo. De las mismas he aprendido muchas cosas que obviamente no conocía. Las maestras-coordinadoras además de contestar con amabilidad a las preguntas planteadas, contaban vivencias que les habían ido sucediendo durante sus años como docentes. La forma de hablar, transmitía amor, amor hacia estos niños y hacia el proceso educativo tan complicado que afrontan día a día.

La realización de este TFG me ha servido para aprender a manejarme con un estudio de tipo científico y a darme cuenta del esfuerzo que requiere realizarlo, me ha servido para conocer muchísimo más sobre el trastorno del espectro autista, pero sobre todo, me ha servido para mirar a estos niños y niñas de una forma diferente. A mirarlos y respetarlos tal y como son, con sus especificidades, sin compasiones.

Si algún día me toca trabajar en un aula con un alumno TEA, tengo muy claro que mi mayor compromiso va a ser el de tratarlo como a uno más, no incluyéndolo como dice Daniel Comín, sino haciendo todo lo posible porque aprenda con nosotros. Quizás no de la misma manera, pero me dejaré aconsejar y buscaré las herramientas necesarias para que aprenda y se desarrolle con sus iguales.

9. REFERENCIAS

- Gobierno de Aragón. Departamento de Educación Cultura y Deporte. *ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.* Recuperado de <http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2015/06/Orden-TEA-BOA.pdf>
- Peeters, T. (2008). *AUTISMO. De la comprensión teórica a la intervención educativa.* Ávila, España: Editorial Autismo Ávila.
- Schaeffer, B. Raphael, A. y Kollinzas, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales.* Madrid, España. Editorial: Psicología Alianza
- Vermeulen, P. (1999). *Soy especial. Informando a los niños y jóvenes sobre su trastorno del espectro autista.* Recuperado de <http://terapeutica-pedagogia.blogspot.com.es/2011/05/soy-especial-peter/>
- Alonso, J. R. (19 de diciembre de 2016). *Motricidad en los niños con autismo.* Recuperado de <http://jralonso.es/2016/12/19/movimiento-en-los-niños-con-autismo/>
- Comín, D. (16 de febrero de 2007). *Estrategias para facilitar la interacción social en niños con autismo.* Autismo Diario. Recuperado de <http://autismodiario.org/2007/02/16/estrategias-para-facilitar-la-interaccion-social-en-niños-con-autismo/>
- Casanova, M. (7 de diciembre de 2015). *La importancia de las interacciones sociales.* Autismo Diario. Recuperado de <http://autismodiario-org/2015/12/07/autismo-la-importancia-de-las-interacciones-sociales/>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Autism Spectrum Disorders.* Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/es/>
- Comín, D. (16 de diciembre de 2016). *Pedir la inclusión de las personas con autismo implica asumir que están excluidas.* Autismo Diario. Recuperado de <http://autismodiario.org/2016/02/16/pedir-la-inclusion-de-las-personas-con-autismo-implica-asumir-que-están-excluidas/>

Comín, D. (26 de junio de 2011). *Causas del autismo: despejando incógnitas*. Autismo Diario. Recuperado de <http://autismodiario.org/2011/06/26/causas-del-autismo-despejando-incognitas/>

Autismo España. (2014). *Etimología sobre los TEA*. Recuperado de <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/etimologia/>

Autismo España. (2014). *Detección sobre los TEA*. Recuperado de <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/deteccion/>

10. ANEXOS

Anexo I: Diseño de entrevista inicial

1. Para los que no somos especialistas en este asunto, ¿qué es el autismo? ¿Se puede definir de una manera concreta?
2. ¿Sabrías decir cuál es el porcentaje actual de niños con espectro autista?
3. ¿Cuáles son los rasgos conductuales básicos que se pueden apreciar en edades tempranas? Estos rasgos conductuales, ¿se dilatan en el tiempo o son modificados de alguna manera?
4. ¿Y la edad a la que normalmente se diagnostica?
5. ¿Es determinante el diagnóstico temprano para empezar cuanto antes con un tratamiento y un aprendizaje especializado?
6. ¿Qué hay de cierto en la afirmación que a veces oímos diciendo que estos niños poseen una inteligencia por encima de lo normal?
7. Como centro especializado en alumnos TEA, ¿cuál es la organización de centro? ¿La organización viene dada desde el departamento de educación del gobierno de Aragón o el centro tiene libertad para elegir la que considere más oportuna?
8. ¿Pertencen todos los alumnos a una clase normalizada, siendo esta la suya de referencia? ¿Como norma general, asisten a su clase de referencia con regularidad y con un horario pautado y estipulado o van esporádica y residualmente?
9. ¿Qué vínculo social se establece con los compañeros de esa clase de referencia? ¿Existe algún plan o estrategia especial de integración?
10. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los alumnos TEA a la hora de la interacción y la comunicación social?
11. ¿Poseen algún rasgo común a la hora de mostrar interés por algo concreto? (Temas específicos, estímulos sensoriales, intereses inusuales...)
12. ¿Crees que es real la integración o crees que se podría realizar de otra manera?
13. ¿Tiene algún nombre especial la clase del centro en la que reciben los apoyos los alumnos TEA?

14. ¿Todo el personal que atiende a estos niños está especializado en este trastorno del espectro autista?

15. En cuanto a las metodologías de trabajo, ¿existe una que sea la metodología estrella que se trabaje con ella por encima de otras? Porque imagino que no existirá una única metodología de trabajo ante un alumnado tan diferente...

16. Si existe, ¿podrías explicar sus características principales? (Qué persigue, a través de qué métodos...

17. ¿Sirve la misma metodología para enseñar lo mismo a todos los niños?

18. Cuando un niño responde bien ante una metodología para aprender por ejemplo algo relacionado con las matemáticas, ¿quiere decir que esa misma metodología va a funcionar con ese niño para aprender cualquier otra materia?

19. ¿Cuál es vuestra relación con AETAPI? (Asociación española de trabajadores profesionales del autismo)

20. ¿Qué tipo de relación se establece con las familias? ¿Son receptivas a la hora de trabajar en la misma dirección o existen problemas en este sentido?

21. ¿Es real la integración de los alumnos en su clase de referencia?

22. ¿Existe un marco normativo educativo o currículo específico en el que entran los alumnos TEA?

23. ¿Existe dentro del centro un currículo específico adaptado a cada niño o un único currículo que abarque no solo las necesidades de aprendizaje, sino también trate de abordar las necesidades sociales, emocionales y de comunicación de los niños?

24. ¿Existe el trabajo conjunto y la comunicación entre los propios especialistas dedicados a estos alumnos? ¿De qué forma?

25. ¿Y con otros profesionales del centro? (logopeda, especialista en audición y lenguaje...) ¿De qué forma?

26. ¿Y con profesionales ajenos al centro? (médicos especialistas...)

27. Y con el maestro tutor de su clase de referencia, ¿cuál es la relación que se mantiene? Existen unas normas de comunicación pautadas, esporádicas, a demanda del tutor...
28. ¿Cuál es vuestra labor fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños? (curricular, social, de comportamiento...) En qué dirección se va, hacia la escuela o hacia la sociedad... (ambiciones, aspiraciones)
29. ¿Existen estudios empíricos que demuestren la conveniencia de realizar un tipo de tratamiento o metodología concreta?
30. ¿Se les explica a estos alumnos que tienen algo especial que les diferencia de los demás?, ¿lo hacéis a una edad determinada? , ¿cómo se les explica? Peter Vermeulen eficiencia en el trabajo y lo menos traumático posible.
31. En cuanto a la educación física se refiere, ¿qué peculiaridades presentan estos alumnos?
32. ¿Realizan las sesiones de E.F apartados de su grupo-clase de referencia?
33. ¿Qué objetivos se buscan en esta área?
34. ¿Vienen también marcados en el currículo?
35. ¿Cuáles son los principales problemas con los que os encontráis al desarrollar E.F?
36. ¿La metodología es distinta a la hora de trabajar con ellos en el área de educación física? ¿También es diferente según cada niño?
37. ¿Son capaces de desarrollar las mismas sesiones que sus compañeros o se requiere de adaptaciones especiales?
38. ¿Es necesario utilizar material distinto para el desarrollo de E.F?
39. ¿Es imprescindible que el alumno realice E.F acompañado siempre de un monitor especializado?
40. En cuanto a la organización de esta asignatura, ¿qué sería lo más destacable?
41. Si hablamos de la evaluación. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos? ¿Con qué herramientas de evaluación? ¿Dónde se guardan estos registros que evidencien el proceso? Sistemas de medidas, registro de conductas... Haciendo hincapié en E.F

42. ¿Los logros son comunicados a los alumnos? ¿De qué manera? ¿Y a los padres?

43. Para terminar, me gustaría que nos comentases algunos de los principios fundamentales de una buena práctica en la educación de personas con autismo.

Anexo II: Entrevista definitiva

1. Para los que no somos especialistas en este asunto, ¿qué es el autismo? ¿Se puede definir de una manera concreta?
2. ¿Sabrías decir cuál es el porcentaje actual de niños con espectro autista?
3. ¿Cuáles son los rasgos conductuales básicos que se pueden apreciar en edades tempranas? Estos rasgos conductuales, ¿se dilatan en el tiempo o son modificados de alguna manera?
4. ¿Y la edad a la que normalmente se diagnostica?
5. ¿Es determinante el diagnóstico temprano para empezar cuanto antes con un tratamiento y un aprendizaje especializado?
6. ¿Qué hay de cierto en la afirmación que a veces oímos diciendo que estos niños poseen una inteligencia por encima de lo normal?
7. Como centro especializado en alumnos TEA, ¿cuál es la organización de centro? ¿La organización viene dada desde el departamento de educación del gobierno de Aragón o el centro tiene libertad para elegir la que considere más oportuna?
8. ¿Pertencen todos los alumnos a una clase normalizada, siendo esta la suya de referencia? ¿Como norma general, asisten a su clase de referencia con regularidad y con un horario pautado y estipulado o van esporádica y residualmente?
9. ¿Qué vínculo social se establece con los compañeros de esa clase de referencia? ¿Existe algún plan o estrategia especial de inclusión?
10. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los alumnos TEA a la hora de la interacción y la comunicación social?
11. ¿Poseen algún rasgo común a la hora de mostrar interés por algo concreto? (Temas específicos, estímulos sensoriales, intereses inusuales...)
12. ¿Crees que es real la inclusión o crees que se podría realizar de otra manera?
13. ¿Tiene algún nombre especial la clase del centro en la que reciben los apoyos los alumnos TEA?
14. ¿Todo el personal que atiende a estos niños está especializado en este trastorno del espectro autista?

15. En cuanto a las metodologías de trabajo, ¿existe una que sea la metodología estrella que se trabaje con ella por encima de otras? Y si es así, ¿podrías explicarla?
16. ¿Sirve la misma metodología para enseñar lo mismo a todos los niños?
17. Cuando un niño responde bien ante una metodología para aprender por ejemplo algo relacionado con las matemáticas, ¿quiere decir que esa misma metodología va a funcionar con ese niño para aprender cualquier otra materia?
18. ¿Cuál es vuestra relación con AETAPI? (Asociación española de trabajadores profesionales del autismo)
19. ¿Qué tipo de relación se establece con las familias? ¿Son receptivas a la hora de trabajar en la misma dirección o existen problemas en este sentido?
20. ¿Es real la integración de los alumnos en su clase de referencia?
21. ¿Existe un marco normativo educativo o currículo específico en el que entran los alumnos TEA?
22. ¿Existe el trabajo conjunto y la comunicación entre los propios especialistas dedicados a estos alumnos? ¿De qué forma?
23. ¿Y con con otros profesionales del centro?
24. ¿Y con profesionales ajenos al centro? (médicos especialistas...)
25. Y con el maestro tutor de su clase de referencia, ¿cuál es la relación que se mantiene? Existen unas normas de comunicación pautadas, esporádicas, a demanda del tutor...
26. ¿Cuál es vuestra labor fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños? (curricular, social, de comportamiento...) En qué dirección se va, hacia la escuela o hacia la sociedad... (ambiciones, aspiraciones)
27. ¿Se les explica a estos alumnos que tienen algo especial que les diferencia de los demás?, ¿lo hacéis a una edad determinada? , ¿cómo se les explica?
28. En cuanto a la educación física se refiere, ¿qué peculiaridades presentan estos alumnos?
29. ¿Realiza las sesiones de E.F apartado de su grupo-clase de referencia?
30. ¿Qué objetivos se buscan en esta área?

31. ¿Vienen también marcados en el currículo?
32. ¿Cuáles son los principales problemas con los que os encontraréis al desarrollar E.F?
33. ¿La metodología es distinta a la hora de trabajar con ellos en el área de educación física? ¿También es diferente según cada niño?
34. ¿Son capaces de desarrollar las mismas sesiones que sus compañeros o se requiere de adaptaciones especiales?
35. ¿Es necesario utilizar material distinto para el desarrollo de E.F?
36. ¿Es imprescindible que el alumno realice E.F acompañado siempre de un monitor especializado?
37. En cuanto a la organización de esta asignatura, ¿qué sería lo más destacable?
38. Si hablamos de la evaluación. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos?
39. ¿Los logros son comunicados a los alumnos? ¿De qué manera? ¿Y a los padres?
40. En cuanto a la conveniencia o no de la E.F para estos alumnos, ¿qué podrías decir?
41. ¿Se observan cambios en cuanto a la actitud, el temperamento y demás, después de haber estado en una sesión de E.F?
42. Para terminar, me gustaría que nos comentases algunos de los principios fundamentales de una buena práctica en la educación de personas con autismo.

Anexo III: Entrevista profesora A

1. Para los que no somos especialistas en este asunto, ¿qué es el autismo? ¿Se puede definir de una manera concreta?

De una forma rápida y general, podríamos definirlo como un trastorno que afecta en mayor o menor medida a diferentes áreas del desarrollo; motriz, social, comunicativa

2. ¿Sabrías decir cuál es el porcentaje actual de niños con espectro autista?

No, pero lo que sí parece ser es que va en aumento.

3. ¿Cuáles son los rasgos conductuales básicos que se pueden apreciar en edades tempranas? Estos rasgos conductuales, ¿se dilatan en el tiempo o son modificados de alguna manera?

Los rasgos son muy variados. Generalmente, al principio no es apreciable y no hay nada que haga detectar el trastorno. Es sobre el año y medio cuando se empieza a observar algún retroceso en el desarrollo; motriz, social, en el lenguaje... Se produce de repente, sin ningún signo que lo hiciese prever. A veces no es fácil de diagnosticar porque se confunde con otros trastornos.

4. ¿Y la edad a la que normalmente se diagnostica?

Como he comentado anteriormente, lo habitual es sobre el año y medio.

5. ¿Es determinante el diagnóstico temprano para empezar cuanto antes con un tratamiento y un aprendizaje especializado?

Por supuesto, sí, claro... Es fundamental.

6. ¿Qué hay de cierto en la afirmación que a veces oímos diciendo que estos niños poseen una inteligencia por encima de lo normal?

No es cierto. Como en alumnos sin trastorno autista, existe una gran variedad.

7. Como centro especializado en alumnos TEA, ¿cuál es la organización de centro? ¿La organización viene dada desde el departamento de educación del gobierno de Aragón o el centro tiene libertad para elegir la que considere más oportuna?

Desde el Gobierno de Aragón existe una orden que como centro preferente que somos en la acogida de alumnos con espectro autista tenemos en cuenta para poder adecuar posteriormente la mejor educación para cada alumno de forma individualizada. Esta

orden recoge unos mínimos en los que el alumno debe formar parte de su aula de referencia para que la inclusión se lleve a cabo de forma real.

En el colegio tenemos 14 alumnos entre educación infantil y primaria y 7 en la educación secundaria. Como lo que nos interesa es la etapa de educación primaria, te diré que para esta contamos con 2 aulas TEA, llamadas aulas Pirineos y Planetas. Cada alumno pertenece a un aula de referencia, en la que realiza las integraciones. En cuanto a los apoyos realizados por las maestras auxiliares depende de las necesidades de cada alumno, porque como ya he expuesto anteriormente los síntomas y comportamientos de cada alumno son diferentes.

8. ¿Pertenece todos los alumnos a una clase normalizada, siendo esta la suya de referencia? ¿Como norma general, asisten a su clase de referencia con regularidad y con un horario pautado y estipulado o van esporádica y residualmente?

Como te he dicho, cada alumno pertenece a un aula de referencia, en la que realiza las integraciones. Las integraciones varían tanto dependiendo de los alumnos, como incluso del momento en el que se encuentra cada alumno, ya que a veces el comportamiento del alumno varía por momentos y debemos de realizar modificaciones sobre la marcha, aunque sí que es verdad que intentamos que estas modificaciones sean las menores posibles. Pero sí que es verdad que estas integraciones están perfectamente estructuradas y pautadas ya que una de las características de estos niños, es que necesitan rutinas y saber en cada momento lo que tienen que hacer. Cualquier cambio suele hacer cambiar su comportamiento.

9. ¿Qué vínculo social se establece con los compañeros de esa clase de referencia? ¿Existe algún plan o estrategia especial de inclusión?

Se intenta que sea fuerte. Habitualmente, el resto de los alumnos aceptan con normalidad la inclusión de estos alumnos con un comportamiento especial. Sí que es verdad, que según se va ascendiendo de curso, se van empezando a ver comportamientos menos comprensivos, de menor aceptación. A partir de 5º,6º de primaria solemos tener que intervenir para que siga habiendo un vínculo lo más estrecho posible.

10. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los alumnos TEA a la hora de la interacción y la comunicación social?

Los alumnos con espectro autista suelen carecer de habilidades sociales, lo que les hace tener muchos problemas para comunicarse con sus iguales. Otro aspecto importante a destacar es que no suelen coger el doble sentido de las cosas, careciendo de esa comprensión y comunicación en cuanto a la comunicación se refiere.

11. ¿Poseen algún rasgo común a la hora de mostrar interés por algo concreto? (Temas específicos, estímulos sensoriales, intereses inusuales...)

Globalmente no proyectan ningún interés común, lo que sí apreciamos es que individualmente sí poseen intereses particulares. Estos intereses los aprovechamos para entrar a formar parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

12. ¿Crees que es real la inclusión o crees que se podría realizar de otra manera?

Real, es. Pero resulta decisivo el tutor de su aula de referencia. Fundamentalmente yo creo que existen muchos miedos por parte de los maestros. Miedo a no saber qué hacer y cómo hacer. También existen reparos y desconfianza del propio proceso de enseñanza.

13. ¿Tiene algún nombre especial la clase del centro en la que reciben los apoyos los alumnos TEA?

Aulas; Pirineos y Planetas. En secundaria se llama Birabolos.

14. ¿Todo el personal que atiende a estos niños está especializado en este trastorno del espectro autista?

Todos los especialistas que entramos en las aulas TEA, sí. El resto de maestros del centro, exceptuando algún caso que sí tiene la especialidad de educación especial, AL o PT, no. A pesar de ello, hay que decir que todos los tutores reciben formación al respecto para que tengan un mayor conocimiento y saber así a qué se enfrentan y fundamentalmente para que tengan un abanico más amplio de soluciones para trabajar en el camino correcto.

15. En cuanto a las metodologías de trabajo, ¿existe una que sea la metodología estrella que se trabaje con ella por encima de otras? Y si es así, ¿podrías explicarla?

Aunque no usamos una metodología única, sí que podríamos mencionar como muy interesante la metodología TEACCH. La misma se basa en la asignación de tareas

pautadas en una bandeja. La bandeja se encuentra dividida en varias estancias, que permiten organizar y estructurar las tareas de una forma muy secuenciada y pautada. Dado que nuestros alumnos necesitan mucha rutina, estas bandejas nos permiten trabajar siempre bajo una metodología muy estructurada.

Otras metodologías que usamos y que resultan de grandísima ayuda son las relacionadas con metodologías visuales y manipulativas. Dentro de las visuales, podemos destacar dos; los pictogramas y el uso de las TICs.

16. ¿Sirve la misma metodología para enseñar lo mismo a todos los niños?

No siempre, aunque por lo general sí que es verdad que lo que suele funcionar bien para unos, también lo hace para el resto.

17. Cuando un niño responde bien ante una metodología para aprender por ejemplo algo relacionado con las matemáticas, ¿quiere decir que esa misma metodología va a funcionar con ese niño para aprender cualquier otra materia?

Sí, aquí sí que te tengo que responder con una rotunda afirmación.

18. ¿Cuál es vuestra relación con AETAPI? (Asociación española de trabajadores profesionales del autismo)

Pues la asistencia a algún congreso que hayan podido organizar.

19. ¿Qué tipo de relación se establece con las familias? ¿Son receptivas a la hora de trabajar en la misma dirección o existen problemas en este sentido?

La relación es estrechísima. Tenemos un contacto muy cercano y casi te diría que hasta íntimo. Absolutamente todas las familias son muy receptivas. Cualquier consejo que se les pueda dar es acogido de buen grado y siempre intentan colaborar de la mejor manera posible. En este aspecto no tenemos ninguna queja.

20. ¿Es real la integración de los alumnos en su clase de referencia?

Pues no sé muy bien qué decirte. En algunos casos, pese a las peculiaridades y especificidades de estos alumnos, podría decirte que sí. En cambio, otras veces ni se produce de manera tan satisfactoria. Sí que es verdad que a veces

21. ¿Existe un marco normativo educativo o currículo específico en el que entran los alumnos TEA?

No existe un currículo específico, pero sí que hay una normativa del departamento de educación que regula, en este caso, a los alumnos con autismo. La misma, hace referencia, sobre todo, a las horas que como máximo o como mínimo deben pasar los alumnos en su aula de referencia. En cuanto al currículo, existe la misma norma que para el resto de alumnos. Si por necesidades, no se adaptan al currículo ordinario, se debe hacer una adaptación, ya sea significativa o no significativa

22. ¿Existe el trabajo conjunto y la comunicación entre los propios especialistas dedicados a estos alumnos? ¿De qué forma?

Sí, sí, claro. Todos los lunes tenemos reuniones de equipo de las aulas TEA. Estas reuniones de equipo están compuestas por; 2PT, 1AL, la orientadora, jefatura de estudios y dirección

23. ¿Y con otros profesionales del centro?

Con el resto de maestros y de tutores existe comunicación plena y continua. Especialmente con los últimos, a los que fundamentalmente vía correo electrónico, enviamos cualquier cosa que creemos pueda ser importante para el desarrollo y el beneficio de nuestros alumnos.

24. ¿Y con profesionales ajenos al centro? (médicos especialistas...)

También existe el contacto, aunque evidentemente no es tan estrecho. Mantenemos consultas y contacto con sus médicos, con los terapeutas de atención temprana, incluso con muchos de los monitores que llevan a nuestros alumnos en actividades extraescolares; natación, baloncesto, equitación...

25. Y con el maestro tutor de su clase de referencia, ¿cuál es la relación que se mantiene? Existen unas normas de comunicación pautadas, esporádicas, a demanda del tutor...

No existe una comunicación pautada o con un calendario de reuniones estricto. Existe más bien una comunicación y una consulta a demanda. Para todo lo que necesite el tutor o el maestro que lo demande, nosotras, desde las aulas TEA les atendemos y aconsejamos en todo lo que haga falta.

26. ¿Cuál es vuestra labor fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños? (curricular, social, de comportamiento...) En qué dirección se va, hacia la escuela o hacia la sociedad... (ambiciones, aspiraciones)

Evidentemente, nos interesa tanto lo curricular como lo social. Pero si tuviera que decir cuál es la línea sobre la que hacemos un mayor hincapié, ésta sería la del desarrollo y la adaptación social. Conseguir progresos en lo académico es importante, no voy a negarlo, pero conseguir progresos en cuanto a las relaciones sociales, además de mucho más costosa, es mucho más importante. Si los acercamos a la sociedad, el resto del desarrollo se verá beneficiado. En cambio, si les enseñamos a aprender parte del currículo, pero los aislamos de la sociedad, estamos abocándolos al fracaso como personas.

27. ¿Se les explica a estos alumnos que tienen algo especial que les diferencia de los demás?, ¿lo hacéis a una edad determinada? , ¿cómo se les explica?

En secundaria y a según qué edad imagino que sí, pero en educación primaria, al menos nosotros, ni nos lo planteamos. Los niños en general son felices y no son conscientes para nada de su trastorno. Creemos que sería absurdo abordar este asunto, pues no reportaría ningún beneficio.

28. En cuanto a la educación física se refiere, ¿qué peculiaridades presentan estos alumnos?

Aunque no siempre, lo normal es que presenten dificultades en cuanto al sistema motor hace referencia. Debido a esto en educación física suelen tener adaptaciones curriculares significativas. Aun cuando las dificultades motrices son leves o no existen, podríamos decir que tampoco son los alumnos más coordinados que existen. Digamos que no suelen destacar por sus aptitudes físicas, ni por sus cualidades para realizar deportes.

29. ¿Realizan las sesiones de E.F apartados de su grupo-clase de referencia?

No, no. Las realizan junto a sus compañeros siempre. Es una de las actividades que consideramos muy importante, no tanto por el desarrollo que se pueda dar en esta área, sino principalmente por el aspecto social. No es lo mismo que el contacto y la relación con sus compañeros se establezca en el aula o que la misma se realice al aire libre y en otro contexto muy diferente, donde la principal herramienta de aprendizaje es el juego.

30. ¿Qué objetivos se buscan en este área?

Se buscan logros tanto en la motricidad como en el tema social.

31. ¿Vienen también marcados en el currículo?

Sí

32. ¿Cuáles son los principales problemas con los que os encontráis al desarrollar E.F?

Los problemas fundamentalmente vienen por no saber seguir las normas de un juego si éstas no han sido explicadas de la mejor manera. Son alumnos muy disciplinados, que necesitan que las pautas y órdenes sean muy claras y concisas. Si esto no sucede suelen producirse frustraciones y rabietas por parte del alumno. Para evitar estas frustraciones y enfados consigo mismo, el maestro especialista de E.F debe tener muy bien estructurada la explicación. Claro está, pensando en estos alumnos que necesitan unas aclaraciones muy marcadas.

33. ¿La metodología es distinta a la hora de trabajar con ellos en el área de educación física? ¿También es diferente según cada niño?

En el área de E.F sobre todo necesitamos echar mano de los ejemplos. Cuando el maestro realiza la explicación, que también podrá ser por medio de pictogramas, es imprescindible que se realicen ejemplos de la situación de juego concreta. Necesitan observar una situación real de juego mediante ejemplos para poder comprender cuál es el objetivo fundamental del mismo. Digamos que esto puede ser una manera de anticiparnos al problema y evitar que este se produzca. Esta anticipación es clave para el éxito en el abordaje de todas las áreas, pero quizá en la que abordamos lo sea en mayor medida.

34. ¿Son capaces de desarrollar las mismas sesiones que sus compañeros o se requiere de adaptaciones especiales?

Pues como en el resto de áreas, depende de cada alumno. Como he dicho antes, sí que suelen necesitar de adaptaciones, pero por ejemplo, existe un alumno que desarrolla las clases con absoluta normalidad.

35. ¿Es necesario utilizar material distinto para el desarrollo de E.F?

No.

36. ¿Es imprescindible que el alumno realice E.F acompañado siempre de un monitor especializado?

No en todos los casos, aunque sí es cierto que debemos acompañarlos en la mayoría de los casos. Al principio de curso, siempre. Lo nuevo para ellos es algo que les descoloca y nuestra compañía les crea seguridad y tranquilidad. La cosa cambia cuando ya han conocido al maestro especialista y se produce una complicidad y relación entre ellos.

37. En cuanto a la organización de esta asignatura, ¿qué sería lo más destacable?

Digamos que existe la misma organización que con el resto de áreas.

38. Si hablamos de la evaluación. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos? ¿Con qué herramientas de evaluación? ¿Dónde se guardan estos registros que evidencien el proceso? Sistemas de medidas, registro de conductas... Haciendo hincapié en E.F

De la misma forma que al resto de alumnos. A través del currículo oficial y con las consiguientes adaptaciones curriculares si es necesario.

39. ¿Los logros son comunicados a los alumnos? ¿De qué manera? ¿Y a los padres?

Por supuesto, tanto a alumnos como a padres. La autoestima, como a cualquier persona, es importantísima y deben saber que sus esfuerzos tienen recompensa a través de pequeños, pero significativos logros. Para los padres también es muy gratificante conocer los avances de sus hijos.

40. En cuanto a la conveniencia o no de la E.F para estos alumnos, ¿qué podrías decir?

Sin ninguna duda, es muy importante. Destacando esta conveniencia desde el lado de la socialización. Desde esta área obtenemos grandes beneficios sociales a través de las relaciones que se establecen con sus iguales.

41. ¿Se observan cambios en cuanto a la actitud, el temperamento y demás, después de haber estado en una sesión de E.F?

En general podríamos decir que más relajados. Debido al trabajo físico están más cansados y se les adivina una mayor tranquilidad.

42. Para terminar, me gustaría que nos comentases algunos de los principios fundamentales de una buena práctica en la educación de personas con autismo.

Pues diría que la importancia de las pautas y rutinas diarias, el trato como a uno más, ser muy directos y no andarnos por las ramas con largas explicaciones y razones y ser capaces de centrarles la atención.

Anexo IV: Entrevista profesora B (C.E.I.P. HISPANIDAD)

1. Para los que no somos especialistas en este asunto, ¿qué es el autismo? ¿Se puede definir de una manera concreta?

El autismo es un trastorno, es decir afecta al desarrollo, al día a día de una persona; es muy amplio y diverso por eso suele estar presente la palabra espectro; principalmente se presentan alteraciones en la comunicación e interacción con los demás, en patrones de intereses restringidos y en el comportamiento.

2. ¿Sabrías cuál es el porcentaje actual de niños con espectro autista?

Las últimas investigaciones apuntan a que está presente en uno de ochenta niños.

3. ¿Cuáles son los rasgos conductuales básicos que se pueden apreciar en edades tempranas? Estos rasgos conductuales, ¿se dilatan en el tiempo o son modificados de alguna manera?

Como hemos dicho es un trastorno que puede manifestarse de muy diferente manera en unas personas que en otras. Si tuviéramos que concretar diría que en edades tempranas (es decir antes de los dos años) ya se pueden observar una ausencia de reciprocidad en la mirada, lo que se denomina referencia conjunta, ese seguir la mirada del adulto, puede ser uno de los síntomas que nos de pistas de que algo esté pasando, además de cumplir otra serie de características.

Estos rasgos pueden dilatarse en el tiempo y también pueden disminuir y evolucionar hacia un patrón más normalizado. Depende de cada caso. La intervención temprana es fundamental.

4. ¿Y la edad a la que normalmente se diagnostica?

Hay niños que ya son diagnosticados con dos años de edad. En nuestro colegio la escolarización comienza a los tres años de edad y ya se han realizado diagnósticos en primero de infantil. No hay que diagnosticar a lo loco al mismo tiempo que un diagnóstico temprano permite una intervención especializada temprana y por lo tanto facilita el desarrollo del niño.

5. ¿Es determinante el diagnóstico temprano para empezar cuanto antes con un tratamiento y un aprendizaje especializado?

Sí.

6. ¿Qué hay de cierto en la afirmación que a veces oímos diciendo que estos niños poseen una inteligencia por encima de lo normal?

En muchos casos así es. Lo que ocurre es que hay muchas maneras de entender la inteligencia. Nosotros entendemos que la inteligencia se refiere a la capacidad para adaptarse al entorno y a muchas habilidades distintas. De esta manera podemos hablar de que alguien es muy inteligente musicalmente y sin embargo no se sabe desenvolver socialmente. En las personas con TEA se dan muchos picos en sus inteligencias, pueden ser por ejemplo brillantes científicos y a la vez tener dificultades para coger el metro. Si nos referimos a la capacidad cognitiva puede haber personas con TEA con una alta capacidad cognitiva cuantificada en CI y también puede haber personas con TEA con una capacidad cognitiva por debajo de la media.

7. Como centro especializado en alumnos TEA, ¿cuál es la organización de centro? ¿La organización viene dada desde el departamento de educación del gobierno de Aragón o el centro tiene libertad para elegir la que considere más oportuna?

Nosotros estamos especializados en atender a niños con TEA, entendemos que la diversidad es nuestra forma natural en nuestro planeta, igual que no hay dos piedras iguales, tampoco dos personas lo son. De esta manera la inclusión es para nosotros convivir. Nuestra organización se basa en ello. En facilitar a nuestros alumnos su proceso de desarrollo y evolución escolar desde primero de infantil hasta sexto de primaria.

La organización es abierta. El centro marca su propio estilo, con la orientación del equipo de orientación, bajo la supervisión de inspección educativa y de la unidad de programas educativos.

8. ¿Pertenece todos los alumnos a una clase normalizada, siendo esta la suya de referencia? Como norma general, asisten a su clase de referencia con regularidad y con un horario pautado y estipulado o van esporádica y residualmente?

La referencia de nuestros alumnos con TEA es su clase ordinaria y luego tienen horario individualizado en el que hay sesiones de apoyo dentro y fuera de su clase.

9. ¿Qué vínculo social se establece con los compañeros de esa clase de referencia? ¿Existe algún plan o estrategia especial de inclusión?

No hablamos de integración. No tiene sentido para nosotros. La integración supone que todos son iguales excepto alguien distinto al que hay que acoger y este se tiene que adaptar y acercar lo más posible a la uniformidad. Somos diversos y no hay nadie que este fuera y que haya integrar. Todos estamos dentro. Ese es el plan, crear grupo, fortalecer el grupo en una convivencia positiva.

10. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los alumnos TEA a la hora de la interacción y la comunicación social?

Cada uno lo puede vivir de una manera. Hay alumnos con TEA que necesitan un espacio personal más amplio que otros niños y que a veces sientan la mirada directa a los ojos como una agresión y otros que necesiten entender que acercarse demasiado a una persona es invadir su espacio. Hay niños con TEA que están desarrollando su lenguaje oral cuando todos sus compañeros de clase ya lo tienen y otros niños con TEA que hablan tanto que tienen que aprender a respetar los turnos de intervención.

11. ¿Poseen algún rasgo común a la hora de mostrar interés por algo concreto? (Temas específicos, estímulos sensoriales, intereses inusuales...)

A cada uno le interesan temas diferentes y como a todos puede ser que coincidas y conozcas alguien más que comparta intereses y puede ser que no. Por ejemplo hay alumnos con TEA que les encanta StarWars pero es que también les interesa a muchos alumnos sin TEA del colegio. Hay niños con TEA que les interesa los trenes y máquinas, otros las películas de animación...como todos los niños tienen intereses concretos.

12. ¿Crees que es real la integración o crees que se podría realizar de otra manera?

No creemos en la integración. Vivimos, convivimos.

13. ¿Tiene algún nombre especial la clase del centro en la que reciben los apoyos los alumnos TEA?

Si, se llama aula Trampolín. Pero los apoyos se realizan dentro de Trampolín y también en las respectivas clases y también en Trampolín hay visitas y talleres a los que asisten otros niños del colegio. Es un recurso más del colegio.

14. ¿Todo el personal que atiende a estos niños está especializado en este trastorno del espectro autista?

No.

15. En cuanto a las metodologías de trabajo, ¿existe una que sea la metodología estrella que se trabaje con ella por encima de otras? Y si es así, ¿podrías explicarla?

Efectivamente hay muchas metodologías y muy diversas, pero nosotros no seguimos métodos sino enfoques. Un método es algo cerrado y establecido en pasos. Un enfoque es una manera de ver, de entender y desde ahí actuar, adaptándose a cada situación.. En nuestro colegio no llevamos una única metodología sino que de lo que aprendemos que creemos interesante lo incorporamos a nuestro trabajo diario. Nuestra principal metodología es el acompañamiento.

16. ¿Sirve la misma metodología para enseñar lo mismo a todos los niños?

Puede servir y puede no servir. Según las características del niño.

17. Cuando un niño responde bien ante una metodología para aprender por ejemplo algo relacionado con las matemáticas, ¿quiere decir que esa misma metodología va a funcionar con ese niño para aprender cualquier otra materia?

No tiene por qué. Pero sí que la predominancia del canal sensorial de input de información nos puede dar una pista de la mejor manera para trabajar con ese niño, así como la necesidad también de desarrollar distintas maneras y herramientas para ampliar los otros canales.

18. ¿Cuál es vuestra relación con AETAPI? (Asociación española de trabajadores profesionales del autismo)

He participado en los congresos nacionales que AETAPI desarrolla cada dos años y en los que cada vez que voy aprendo y me actualizo, con nuevas visiones de profesionales nacionales e internacionales. Este año además, me he hecho socia de AETAPI.

19. ¿Qué tipo de relación se establece con las familias? ¿Son receptivas a la hora de trabajar en la misma dirección o existen problemas en este sentido?

Trabajamos para las familias y con las familias. No puede ser de otra manera, la colaboración es esencial, a la vez que les hacemos partícipes de lo que hacemos en el colegio.

20. ¿Es real la integración de los alumnos en su clase de referencia?

Ya hemos contestado antes.

21. ¿Existe un marco normativo educativo o currículo específico en el que entran los alumnos TEA?

Los alumnos con TEA siguen el currículo ordinario estructurado por las mismas áreas que el resto de sus compañeros. Además de eso, sí que seguimos una guía de referencia profesional para establecer nuestra intervención favoreciendo los aspectos afectados en su desarrollo. Esta guía se llama planeta visual http://planetavisual.catedu.es/planeta_visual.html

22. ¿Existe el trabajo conjunto y la comunicación entre los propios especialistas dedicados a estos alumnos? ¿De qué forma?

AETAPI ofrece esta posibilidad y en concreto en Aragón también el Centro aragonés de recursos para la educación inclusiva (CAREI) ofrece una formación y luego un seminario de trabajo.

23. ¿Y con otros profesionales del centro?

La coordinación entre PT-AL-AEE es constante. La ventaja de ser un centro de dos vías es que resulta fácil quedar para coordinarnos cuando es necesario y hablar temas puntuales. Pero nos gustaría tener más coordinaciones. Tenemos muchas reuniones para temas burocráticos que nos quitan tiempo para las coordinaciones sobre reflexión del proceso de enseñanza.

24. ¿Y con profesionales ajenos al centro? (médicos especialistas...)

Nos encantaría estar más en contacto con profesionales de sanidad. A veces lo hemos estado. Estamos en contacto con atención temprana y con los profesionales particulares de apoyos externos de algunos de nuestros alumnos.

25. Y con el maestro tutor de su clase de referencia, ¿cuál es la relación que se mantiene? Existen unas normas de comunicación pautadas, esporádicas, a demanda del tutor...

Si, la relación es muy buena. Es trabajo en equipo. Nos gustaría hablar más, ya lo he dicho. Pero le sacamos mucho jugo al tiempo que tenemos. Hay normas de comunicación pautadas y lo que resulta más eficaz es atender a la demanda del tutor.

26. ¿Cuál es vuestra labor fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños? (curricular, social, de comportamiento...) En qué dirección se va, hacia la escuela o hacia la sociedad... (ambiciones, aspiraciones)

Entendemos el desarrollo de nuestros alumnos en global y también por lo tanto nuestra intervención. Trabajamos en los pasillos, en el recreo, en el comedor, en el aseo, en extraescolares...el aula solo es un espacio más de aprendizaje, pero en el colegio se realizan muchas actividades que hay que atender.

Creo que estamos en un proceso de transformación profunda en global en todos los ámbitos, en la sociedad, en la escuela y en concreto también nuestro colegio. Como escuela debemos actualizarnos e incorporar al niño en global, el fin de la educación es potenciar su desarrollo pero parece que nos perdemos en el camino dando importancia solo a las notas. Hay que replantear muchas cosas. En ese proceso estamos creo yo en el de repensar.

27. ¿Se les explica a estos alumnos que tienen algo especial que les diferencia de los demás? ¿Lo hacéis a una edad determinada? ¿Cómo se les explica?

Eso es algo que hay que hacerlo cuando se considere que es el momento, que les va a fortalecer más que a debilitar y que la familia está de acuerdo.

28. En cuanto a la EF se refiere, ¿qué peculiaridades presentan estos alumnos?

Los alumnos con trastornos del espectro autista suelen ser niños no muy coordinados y que presentan ligeros problemas motrices debido a su deterioro cognitivo.

29. ¿Realizan las sesiones de EF apartados de su grupo-clase de referencia?

No, siempre van con su aula de referencia. De hecho, si alguna área es propicia para la inclusión en su grupo clase es esta.

30. ¿Qué objetivos se buscan en esta área?

El objetivo principal es que se lo pasen bien, que interactúen, que convivan con sus iguales y si encima conseguimos que realicen actividad física, mejor que mejor.

31. ¿Vienen marcados en el currículo?

Sí, claro...

32. ¿Cuáles son los principales problemas con los que os encontráis al desarrollar EF?

Entender el funcionamiento de un juego en el que juegan muchas personas a veces es complicado. El espacio abierto como el patio a veces puede dispersar mucho a nuestros alumnos y se necesita de un adulto que apoye y reconduzca la atención. También a veces puede haber problemas según cómo se viva el contacto físico.

33. La metodología es distinta a la hora de trabajar con ellos en el área de educación física? ¿También es diferente según cada niño?

Es la misma. Sí que es muy importante explicar muy bien lo que se va a hacer en la sesión. Llevar un esquema rutinario (por ejemplo círculo de explicación, juegos, relajación...) suele ayudar y mucho.

34. ¿Son capaces de desarrollar las mismas sesiones que sus compañeros o se requiere de adaptaciones especiales?

En general suelen realizar las mismas sesiones, aunque a veces sea necesario realizar adaptaciones curriculares.

35. ¿Es necesario utilizar material distinto para el desarrollo de EF?

No, trabajan con el mismo material que el resto de compañeros.

36. ¿Es imprescindible que el alumno realice EF acompañado siempre de un monitor especializado?

Depende de cada caso en particular. Como venimos diciendo desde el principio, es un espectro y como tal es muy diverso. Tenemos alumnos que siempre necesitan ir acompañados por una auxiliar y otros muy autónomos que siempre van solos.

37. En cuanto a la organización de esta asignatura, ¿qué sería lo más destacable?

Como acabamos de decir, dependerá de las peculiaridades de cada alumno

38. Si hablamos de la evaluación. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos? ¿Con qué herramientas de evaluación? ¿Dónde se guardan estos registros que evidencien el proceso? Sistemas de medidas, registro de conductas... Haciendo hincapié en EF

La evaluación es la misma, siempre de acuerdo a la adaptación curricular no significativa o significativa (según los casos) que se siga. Registros los mismos que sus compañeros. Lo específico es que hay un informe cualitativo de progresos en los que se comunica a las familias los avances de su hijo respecto a los objetivos planteados en las dimensiones afectadas en su desarrollo.

39. ¿Los logros son comunicados a los alumnos? ¿De qué manera? ¿Y a los padres?

(ver pregunta anterior) A los alumnos se les va felicitando en el momento. El feedback tiene que ser en el momento.

40. En cuanto a la conveniencia o no de la EF para estos alumnos, ¿qué podrías decir?

Estoy convencida de que la actividad física en general es muy conveniente para estos alumnos. La EF puede y debe ser una herramienta terapéutica que ayude a paliar los diferentes déficits del niño con TEA.

41. ¿Se observan cambios en cuanto a la actitud, el temperamento y demás, después de haber estado en una sesión de EF?

Vienen a clase mucho más relajados y sobre todo mucho más contentos.

42. Para terminar, me gustaría que nos comentases algunos de los principios fundamentales de una buena práctica en la educación de personas con autismo.

Podría comentar muchos más, pero selecciono los que considero más importantes:

- Mirar a la persona antes que al trastorno.
 - Crear y transmitir que cada niño tiene posibilidades de evolucionar. No poner límites.
 - Crear vínculo afectivo basado en el respeto, cariño y buen humor con cada uno de nuestros alumnos.
 - Acompañar en su proceso educativo.
 - Ofrecer posibilidades de desarrollar el asombro, la curiosidad, la experimentación.
 - Nunca hablar de nuestros alumnos delante de ellos si no queremos que lo escuchen.
- Las conversaciones profesionales se tienen entre adultos, no delante de los niños.

- Respetar sus intereses y también ofrecer otros temas por los que puedan despertar también curiosidad.
- Anticipar lo que se vaya a hacer, qué hacer y dónde ir.
- Solo utilizar pictogramas cuando realmente sea necesario.
- Que haya ratos de trabajo y también de juego.
- Que aporten al grupo. Partir de sus fortalezas para que los alumnos con TEA aporten en el grupo. Si no, no hay igualdad.

Anexo V: Entrevista profesora C (C.E.I.P. CIUDAD DE ZARAGOZA)

1. Para los que no somos especialistas en este asunto, ¿qué es el autismo? ¿Se puede definir de una manera concreta?

Digamos que es un trastorno que afecta a la discapacidad funcional en tres dimensiones; la comunicación y el lenguaje, la interacción social y la flexibilidad mental

2. ¿Sabrías decir cuál es el porcentaje actual de niños con espectro autista?

Pues no sé qué decirte, no tengo ni idea.

3. ¿Cuáles son los rasgos conductuales básicos que se pueden apreciar en edades tempranas? Estos rasgos conductuales, ¿se dilatan en el tiempo o son modificados de alguna manera?

Falta de lenguaje, déficit en cuanto a la interacción social y rigidez mental.

4. ¿Y la edad a la que normalmente se diagnostica?

Se suele detectar entorno a los 2-3 años y a veces, más tarde.

5. ¿Es determinante el diagnóstico temprano para empezar cuanto antes con un tratamiento y un aprendizaje especializado?

Sí, es primordial diagnosticarlo cuanto antes, para poder trabajar lo antes posible y mejorar así la situación.

6. ¿Qué hay de cierto en la afirmación que a veces oímos diciendo que estos niños poseen una inteligencia por encima de lo normal?

Muchos de ellos, sí. Dentro del trastorno del espectro autista existe el trastorno llamado de Asperger, el cual está asociado a niños que tienen un coeficiente intelectual más alto que la media de sus iguales.

7. Como centro especializado en alumnos TEA, ¿cuál es la organización de centro? ¿La organización viene dada desde el departamento de educación del gobierno de Aragón o el centro tiene libertad para elegir la que considere más oportuna?

Lo primero que me gustaría decirte es que este es nuestro primer año como centro acogedor de alumnos TEA, así que digamos que estamos un poco en obras. Tenemos cuatro alumnos entre infantil y primaria. Tres en infantil y uno en primaria. Todos ellos tienen asignada un aula de referencia y después dependiendo del informe de valoración

expedido por el equipo de orientación del departamento de educación del Gobierno de Aragón, el cual estipula el tipo de escolaridad. Este equipo elabora el informe atendiendo a la orden que trata de abordar las horas mínimas y máximas aconsejables para cada alumno. Después, una vez en el centro, es el mismo el que realiza una valoración de centro y se decide exactamente las horas que debe asistir el alumno a su clase de referencia o al aula TEA. Para tender a este tipo de alumnado, el centro cuenta con una tutora del aula TEA, que en este caso es especialista de audición y lenguaje y con una auxiliar de educación especial (PT) que tiene un contrato de media jornada.

También me gustaría decir que tenemos puesto en marcha, aunque sea de forma incipiente, un proyecto ambicioso en cuanto a la inclusión de estos alumnos con el resto de alumnos y consecuentemente con el colegio en su colectividad. Queremos que el aula TEA sea un recurso, no solamente para los alumnos TEA, sino para todos los alumnos. Para ello, celebramos dos sesiones semanales en las que el aula de referencia del alumno es la que va al aula TEA a realizar actividades y juegos en grupo para reforzar el vínculo y mejorar la socialización.

Dentro de este proyecto también estamos organizando recreos dinámicos para igualmente potenciar el vínculo social. También estamos realizando y colocando distintos carteles informativos de señalización a través de pictogramas y que colocamos en baños, pasillos, patios de recreo...

Creo que a nivel organizativo esto es lo más importante.

8. ¿Pertenece todos los alumnos a una clase normalizada, siendo esta la suya de referencia? ¿Como norma general, asisten a su clase de referencia con regularidad y con un horario pautado y estipulado o van esporádica y residualmente?

Sí, por la orden que te he comentado antes, todos los alumnos pertenecen a un aula de referencia. Por esta normativa todos los alumnos deben asistir un mínimo de horas a ella. Si por el contrario pasa más horas en su aula de referencia que en el aula TEA, también debe asistir por obligación con un mínimo de horas estipulado a esta aula especializada.

9. ¿Qué vínculo social se establece con los compañeros de esa clase de referencia? ¿Existe algún plan o estrategia especial de inclusión?

Como acabamos de comenzar este curso, no sabría qué decirte. En cuanto al plan, te remito al proyecto que te he comentado anteriormente.

10. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los alumnos TEA a la hora de la interacción y la comunicación social?

Como debo centrarme en nuestro único alumno de educación primaria, sólo puedo decirte que el mismo no tiene apenas problemas en cuanto a la interacción social. Es un niño muy social y que estamos observando que ha sido muy bien acogido y que es muy querido.

11. ¿Poseen algún rasgo común a la hora de mostrar interés por algo concreto? (Temas específicos, estímulos sensoriales, intereses inusuales...)

Yo diría que todos tienen un interés, pero que este es personal. Mi experiencia me dice que no suelen coincidir en intereses.

12. ¿Crees que es real la inclusión o crees que se podría realizar de otra manera?

Realmente es muy difícil. La realidad del día a día hace prácticamente imposible que el tutor disponga del tiempo necesario para realizar una clase para todos. Incluir a estos alumnos realmente, supone realizar cambios en cuanto a la metodología y aunque la predisposición de los maestros suele ser muy buena, la realidad del día a día lo hace muy difícil.

13. ¿Tiene algún nombre especial la clase del centro en la que reciben los apoyos los alumnos TEA?

Aula "CIERZO"

14. ¿Todo el personal que atiende a estos niños está especializado en este trastorno del espectro autista?

Sí, una especializada en audición y lenguaje y la otra en pedagogía terapéutica. El resto de profesorado recibe formación especializada sobre el espectro autista por parte del mismo colegio.

15. En cuanto a las metodologías de trabajo, ¿existe una que sea la metodología estrella que se trabaje con ella por encima de otras?

Sí, la metodología TEACCH. La misma se fundamenta en el uso de unas bandejas que estructuran perfectamente el trabajo, lo que nos proporciona la posibilidad de trabajar y potenciar la autonomía. Esta metodología utiliza pictogramas y nos permite también trabajar de la misma manera la estructuración espacial y temporal.

16. ¿Sirve la misma metodología para enseñar lo mismo a todos los niños?

Generalmente sí. A sabiendas de que cada caso es diferente y que realizamos pequeñas variaciones y adaptaciones, podríamos decir que lo que funciona para uno funciona para el resto. La verdad es que por el momento, no sabemos si en el futuro se avanza en otro sentido, la metodología recomendada por todos los especialistas es bastante concreta. La misma está basada en los aspectos visuales y manipulativos.

17. Cuando un niño responde bien ante una metodología para aprender por ejemplo algo relacionado con las matemáticas, ¿quiere decir que esa misma metodología va a funcionar con ese niño para aprender cualquier otra materia?

Bajo mi criterio, sí. Un alumno que responde bien con una metodología para aprender algo, lo normal es que también sirva para aprender otras cosas totalmente diferentes.

18. ¿Cuál es vuestra relación con AETAPI? (Asociación española de trabajadores profesionales del autismo)

Ninguna. La verdad es que he oído hablar de esta asociación, pero no he asistido a ningún curso, ni charla, ni conferencia que hayan podido organizar.

19. ¿Qué tipo de relación se establece con las familias? ¿Son receptivas a la hora de trabajar en la misma dirección o existen problemas en este sentido?

La relación con las familias es diaria. Tenemos una aplicación a través de la cual compartimos mensajes, fotos y demás posibilidades que creemos importantes para las familias. La aplicación se llama “Class dojo” y podríamos decir que es una herramienta de comunicación que las familias valoran mucho. En cuanto a la receptividad de las familias diría que la misma es inmejorable. Imagino que la situación especial de sus hijos, las ganas de que sus hijos avancen y aprendan lo máximo posible, hace que se dejen guiar y aconsejar por los profesionales que estamos mucha parte del día con ellos en el colegio.

20. ¿Es real la integración de los alumnos en su clase de referencia?

Esta pregunta es difícil de comprender. Si te respondo con el único caso de primaria que tenemos en el colegio, debo decirte que sí, que la integración es real. Aunque creo que si hiciésemos un estudio de todos los casos que existen, la respuesta sería otra.

21. ¿Existe un marco normativo educativo o currículo específico en el que entran los alumnos TEA?

Existe un marco normativo que regula las aulas TEA, pero no un currículo específico. Una vez es evaluado en el centro decidimos si el alumno debe tener una adaptación curricular y si esta debe ser significativa o no.

22. ¿Existe el trabajo conjunto y la comunicación entre los propios especialistas dedicados a estos alumnos? ¿De qué forma?

Sí, sí, obviamente. Como sólo somos dos las responsables de estos alumnos, no tenemos unas reuniones fijas en un día y una hora concreta, sino que según vamos viendo las necesidades, quedamos y mantenemos las reuniones que creemos necesarias.

23. ¿Y con otros profesionales del centro?

Tenemos reuniones quincenales con todos los maestros del centro, ya sean tutores o especialistas.

24. ¿Y con profesionales ajenos al centro? (médicos especialistas...)

No, con nadie más.

25. Y con el maestro tutor de su clase de referencia, ¿cuál es la relación que se mantiene? Existen unas normas de comunicación pautadas, esporádicas, a demanda del tutor...

La comunicación intentamos que sea lo más continua posible. Intentamos que cualquier cambio o aspecto del proceso de aprendizaje que haya podido percibir el tutor o tutora nos sea comunicado. Y en cuanto al proceso de aprendizaje no me refiero únicamente al aspecto curricular, pues solemos estar más interesados en los progresos relacionados con la interacción social.

26. ¿Cuál es vuestra labor fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños? (curricular, social, de comportamiento...) En qué dirección se va, hacia la escuela o hacia la sociedad... (ambiciones, aspiraciones)

Sin duda alguna nuestra dirección primordial es ir hacia la sociedad, hacia la vida. Creo que por potencial, son alumnos que fundamentalmente necesitan más ayuda para su inclusión en la sociedad. Eso sí, no debemos olvidar que nuestro cometido es ayudarles también en las otras dos dimensiones deficitarias; la comunicación y el lenguaje, y la flexibilidad mental.

27. ¿Se les explica a estos alumnos que tienen algo especial que les diferencia de los demás?, ¿lo hacéis a una edad determinada? , ¿cómo se les explica?

No, no sé si a edades más avanzadas será conveniente, pero desde luego en educación primaria no lo veo necesario. Nuestro alumno de este ciclo pertenece a 5º de primaria y se siente uno más, para nada se siente diferente y sería absurdo y nada conveniente explicarle que tiene un trastorno que le hace realmente diferente a los demás.

28. En cuanto a la educación física se refiere, ¿qué peculiaridades presentan estos alumnos?

Fundamentalmente torpeza motórica, aunque volviendo a referirme a nuestro alumno en concreto, debo decir que el maestro de EF nos ha comunicado que él cree que tan solo va a tener que realizar una adaptación curricular en una de las UD programadas para el curso y que la misma será no significativa. Con esto vuelvo a tener que referirme a la gran diversidad de este tipo de alumnado.

29. ¿Realiza las sesiones de E.F apartado de su grupo-clase de referencia?

Evidentemente no. De hecho, no hemos tenido que asistir a ninguna de las sesiones.

30. ¿Qué objetivos se buscan en esta área?

Seguramente el especialista de EF buscará que el alumno mejore lo máximo posible motóricamente, pero nosotras desde nuestra posición de especialistas en educación especial, preferimos que esta asignatura sea potencialmente socializadora. Creemos que es un área ideal para que los alumnos trabajen la inclusión. Y no me estoy refiriendo sólo a los alumnos con TEA, sino a todos. La inclusión real viene cuando todos los alumnos de la clase aceptan de forma natural a cualquier otro alumno con algún trastorno o discapacidad.

31. ¿Vienen también marcados en el currículo?

Sí, claro. Como hemos dicho antes el currículo es el mismo para todos.

32. ¿Cuáles son los principales problemas con los que os encontráis al desarrollar E.F?

En esta pregunta te tengo que contestar por lo que el maestro especialista en EF nos dice, pues no le hemos seguido personalmente durante las sesiones. En principio no tiene ningún problema importante al que hacer referencia. No es el más motriz de todos, ni el más coordinado, pero puede desarrollar las sesiones con total normalidad.

33. ¿La metodología es distinta a la hora de trabajar con ellos en el área de educación física? ¿También es diferente según cada niño?

El maestro de EF utiliza la misma metodología que con el resto de compañeros. No utiliza ni pictogramas ni nada que se le parezca, pues es un alumno que posee una buena comprensión verbal.

34. ¿Son capaces de desarrollar las mismas sesiones que sus compañeros o se requiere de adaptaciones especiales?

Nuestro alumno en cuestión realiza exactamente las mismas sesiones. Tan sólo parece que va a necesitar una adaptación curricular no significativa en una unidad didáctica.

35. ¿Es necesario utilizar material distinto para el desarrollo de E.F?

No, como es lógico, utiliza los mismos materiales que el resto de compañeros.

36. ¿Es imprescindible que el alumno realice E.F acompañado siempre de un monitor especializado?

Las sesiones de EF, al igual que el resto, las realiza sin ser acompañado por ninguna especialista del aula TEA. Es un alumno muy autónomo y tan sólo viene al aula las horas que por normativa está obligado.

37. En cuanto a la organización de esta asignatura, ¿qué sería lo más destacable?

No existe ningún tipo de organización especial con este alumno y con esta área.

38. Si hablamos de la evaluación. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos?

Al ser un alumno que se adapta al currículo general de sus compañeros, las herramientas y métodos de evaluación son exactamente iguales. En cuanto a la adaptación curricular que se le efectuará en una UD, el maestro le evaluará con objetivos de cursos inferiores.

39. ¿Los logros son comunicados a los alumnos? ¿De qué manera? ¿Y a los padres?

Por supuesto. Es fundamental que fomentemos el refuerzo positivo. Ante cualquier logro, por pequeño que sea, montamos unas fiestas que se nos oye por todo el colegio. Como en cualquier persona, la autoestima es importantísima para el proceso de aprendizaje de estos alumnos.

40. En cuanto a la conveniencia o no de la E.F para estos alumnos, ¿qué podrías decir?

Fundamental. Es lo mínimo que puedo decir. Sobre todo por el potencial socializador.

41. ¿Se observan cambios en cuanto a la actitud, el temperamento y demás, después de haber estado en una sesión de E.F?

No sé qué contestarte a esta pregunta porque no estamos con él al terminar las sesiones de EF. Imagino que como al resto de compañeros, le sentará bien para estar más contento y más relajado.

42. Para terminar, me gustaría que nos comentases algunos de los principios fundamentales de una buena práctica en la educación de personas con autismo.

Para mí el principio fundamental es la estructuración, el tener todo muy organizado, siempre con las mismas pautas. A partir de ahí toda metodología debe ser muy visual y basada en lo manipulativo.

Anexo VI: Entrevista profesora D (CEIP MONCAYO)

1. Para los que no somos especialistas en este asunto, ¿qué es el autismo? ¿Se puede definir de una manera concreta?

Es un trastorno bastante complejo por su gran diversidad y en el que se ven alteradas fundamentalmente tres funciones; la comunicación, la socialización y los patrones de comportamiento repetitivos. Además se ve alterada la percepción de la realidad, produciéndose una realidad, la suya, paralela. Es como si viesen el mundo de forma diferente

2. ¿Sabrías decir cuál es el porcentaje actual de niños con espectro autista?

No sé cuáles son las cifras exactas, pero bajo mi percepción es que el porcentaje va en aumento.

3. ¿Cuáles son los rasgos conductuales básicos que se pueden apreciar en edades tempranas? Estos rasgos conductuales, ¿se dilatan en el tiempo o son modificados de alguna manera?

Falta de contacto ocular, falta de comunicación, aparición de estereotipias...

En general, las conductas se prolongan en el tiempo, pero si la afectación no es muy grave podemos hacer que se modifiquen a través del trabajo diario que se realiza con ellos aquí.

4. ¿A qué edad se diagnostica normalmente?

Sobre los dos años suele saltar la alarma por parte de los papás, que hasta entonces habían visto como su hijo crecía y se desarrollaba con normalidad, pero que van viendo como algunas de las habilidades aprendidas han desaparecido y como algunos comportamientos de tipo social han cambiado.

5. ¿Es determinante el diagnóstico temprano para empezar cuanto antes con un tratamiento y un aprendizaje especializado?

Sí, fundamental. Como decía antes, si la afectación no es demasiado importante, el tratamiento y el trabajo con ellos es primordial. Aunque poco a poco, la mejora es plausible. Principalmente mejoran en aspectos relacionados con las interacciones sociales y también con la disminución de las repeticiones de las estereotipias.

6. ¿Qué hay de cierto en la afirmación que a veces oímos diciendo que estos niños poseen una inteligencia por encima de lo normal?

Ni falso, ni cierto. Al haber tanta variedad de alumnos afectados con trastorno TEA, nos encontramos con un gran abanico de afectaciones cognitivas. Hace unos años tuve un alumno TEA diagnosticado con altas capacidades, pero si te digo la verdad, ha sido el único en los diez años que llevo trabajando con ellos. Así que bajo mi punto de vista, creo que lo más habitual es que tengan un deterioro cognitivo.

7. Como centro especializado en alumnos TEA, ¿cuál es la organización de centro? ¿La organización viene dada desde el departamento de educación del gobierno de Aragón o el centro tiene libertad para elegir la que considere más oportuna?

Nosotras nos lo hacemos todo. Y digo nosotras, porque somos todas chicas las que nos encargamos de los alumnos con TEA. Organizamos las salidas y las entradas al centro, organizamos sus horarios, así como la conveniencia o no de que vayan acompañados a su aula de referencia con una auxiliar. También organizamos las rutinas del aula y junto con el tutor, decidimos si el alumno debe o no tener adaptación curricular.

Quiero destacar la coordinación que tenemos desde el aula TEA con el equipo directivo. Ellos son conscientes de lo importante que es para nosotras saber con tiempo todas las actividades que se van a desarrollar en el centro. No se nos puede quedar nada en el aire, necesitamos anticipar a nuestros alumnos todas las actividades, excursiones, jornadas, visitas o cualquier cosa que se salga de lo normal. Si no fuese así, estaríamos arriesgándonos a que cualquier contratiempo fuese fatal y tomado en forma de rabieta por nuestros alumnos.

8. ¿Pertenece todos los alumnos a una clase normalizada, siendo esta la suya de referencia? ¿Como norma general, asisten a su clase de referencia con regularidad y con un horario pautado y estipulado o van esporádica y residualmente?

Sí, por normativa todos los alumnos pertenecen a un aula ordinaria. En nuestro colegio tenemos dos alumnos en la etapa de educación primaria, uno está en sexto y el otro en tercero y ambos vienen al aula TEA lo menos posible. Los dos son muy autónomos, no están demasiado afectados y asisten con normalidad a su aula ordinaria. Vienen las horas que por normativa tienen que asistir como mínimo y aprovechamos para realizar refuerzo de lo que necesiten en cada momento.

**9. ¿Qué vínculo social se establece con los compañeros de esa clase de referencia?
¿Existe algún plan o estrategia especial de inclusión?**

Están muy integrados. Si bien es cierto que sí trabajamos con ellos la socialización a nivel individual para mejorar a nivel colectivo.

10. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los alumnos TEA a la hora de la interacción y la comunicación social?

Nuestros dos alumnos tienen lenguaje y buena interacción. Aún así de vez en cuando tienen problemas porque tienen dificultades para comprender bromas, los dobles sentidos de determinadas frases o dichos, así como para las pillerías propias de esas edades.

11. ¿Poseen algún rasgo común a la hora de mostrar interés por algo concreto? (Temas específicos, estímulos sensoriales, intereses inusuales...)

Yo creo que no. Lo que sí son, es muy cabezones cuando quieren algo. Y como cuando quieren algo lo quieren con insistencia, nos aprovechamos de ello para hacerles un pequeño chantaje. “Si quieres x, primero tienes que hacer y”, “cuando consigas acabar esta tarea te lo daré”. Muchas veces funcionamos así, y la verdad que funciona.

12. ¿Crees que es real la inclusión o crees que se podría realizar de otra manera?

Sí, en nuestros dos casos de primaria, por supuesto. Otra cosa es que a nivel curricular lleven un desfase en cuanto a la edad, pero integrados están.

13. ¿Tiene algún nombre especial la clase del centro en la que reciben los apoyos los alumnos TEA?

Aula ARCOIRIS.

14. ¿Todo el personal que atiende a estos niños está especializado en este trastorno del espectro autista?

Sí. Bueno, específicamente en el trastorno no, pero o tenemos estudios en educación especial o somos especialistas de audición y lenguaje.

15. En cuanto a las metodologías de trabajo, ¿existe una que sea la metodología estrella que se trabaje con ella por encima de otras?

Fundamentalmente trabajamos con 2 metodologías. En infantil utilizamos mucho DENVER, porque aborda fundamentalmente y de forma específica las habilidades básicas de esta etapa del aprendizaje.

Y en primaria trabajamos básicamente con la metodología TEACCH, que nos permite que los alumnos alcancen un alto grado de autonomía. Para no extendernos demasiado, diré que se basa en la organización por bandejas. A través de unos números o unos colores, el alumno relaciona fácilmente dónde debe dejar y coger el trabajo. Siendo muy organizados y manteniendo siempre las bandejas en las mismas estanterías, es un método que permite que los alumnos trabajen cómodamente y sin necesidad de reclamar tu ayuda.

16. ¿Sirve la misma metodología para enseñar lo mismo a todos los niños?

En general yo diría que sí. Aunque obviamente siempre existen las excepciones y sobre todo las variantes. Con estos alumnos un tanto especiales, no podemos ser categóricos. Poseen muchas peculiaridades y cada uno tiene una afectación diferente del trastorno, con lo que nuestro tratamiento también es diferente en cada caso.

17. Cuando un niño responde bien ante una metodología para aprender por ejemplo algo relacionado con las matemáticas, ¿quiere decir que esa misma metodología va a funcionar con ese niño para aprender cualquier otra materia?

Sí, al fin y al cabo la metodología TEACCH lo que nos aporta es una forma de gestionar el trabajo y las tareas de una forma muy metódica, como son ellos.

18. ¿Cuál es vuestra relación con AETAPI? (Asociación española de trabajadores profesionales del autismo)

De momento ninguna. La conozco y muchas veces miro los cursos que van haciendo, pero hay mucha demanda a la hora de apuntarse y de momento no he podido ir a ninguno. Pero me encantaría, ya que creo que siempre es importante seguir formándose y compartir experiencias con otros profesionales dedicados a lo mismo.

19. ¿Qué tipo de relación se establece con las familias? ¿Son receptivas a la hora de trabajar en la misma dirección o existen problemas en este sentido?

La relación y la comunicación con las familias es buena y fundamentalmente la mantenemos a través de unos cuadernos de comunicación. En ellos escribimos a los padres las cosas más relevantes que deben saber del día a día. Evidentemente, también

mantenemos entrevistas personales con mucha más periodicidad que con un alumno sin autismo. Y destacar que con el alumno de sexto, la comunicación diaria se lleva a cabo como con el resto de compañeros. Él es un alumno con bastante personalidad y orgullo y no le gusta sentirse diferente, así que en la medida de lo posible colaboramos para que así sea y nos comunicamos con sus padres a través de la agenda.

20. ¿Es real la integración de los alumnos en su clase de referencia?

Sí, absolutamente.

21. ¿Existe un marco normativo educativo o currículo específico en el que entran los alumnos TEA?

No. El currículo es exactamente el mismo que para el resto. Evidentemente después si es necesario se realizan las correspondientes adaptaciones curriculares.

Como exclusivo, tenemos una orden de 9 de octubre del 2013, creo, que es la que regula las horas mínimas y máximas que un alumno con TEA debe asistir tanto a su clase ordinaria como a la especial.

22. ¿Existe el trabajo conjunto y la comunicación entre los propios especialistas dedicados a estos alumnos? ¿De qué forma?

Sí, claro, claro... Trabajamos juntas en la misma aula, compartiendo espacio y tiempo. La comunicación es continua y en vivo. Quiero decir, que tanto los problemas como las soluciones las vamos viendo y compartiendo en el mismo momento en que se producen.

23. ¿Y con otros profesionales del centro?

Evidentemente menor. Con los tutores sí que es más fácil hacerlo porque ellos nos lo demandan o porque al trasladarnos hasta las aulas, el contacto nos hace mantener conversaciones más asiduamente. Con los otros maestros tenemos menos contacto y a no ser que tengan algún problema puntual, no mantenemos entrevistas periódicas

24. ¿Y con profesionales ajenos al centro? (médicos especialistas...)

Sí, también existe contacto, aunque no demasiado. Con los que más contacto tenemos es con los especialistas de atención temprana.

25. Y con el maestro tutor de su clase de referencia, ¿cuál es la relación que se mantiene? Existen unas normas de comunicación pautadas, esporádicas, a demanda del tutor...

Con el tutor, además de las conversaciones que podemos tener diariamente, mantenemos reuniones periódicas. Por supuesto si el tutor nos solicita ayuda para solucionar cualquier cosa que haya podido ocurrir o para resolver una duda, siempre les atendemos e intentamos ayudarles lo máximo posible.

26. ¿Cuál es vuestra labor fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños? (curricular, social, de comportamiento...) En qué dirección se va, hacia la escuela o hacia la sociedad... (ambiciones, aspiraciones)

Con los alumnos de educación primaria trabajamos primordialmente en dos direcciones. Una, en reforzarles en aquellas áreas curriculares que más necesidad tengan. Y la segunda, en trabajar las habilidades sociales. Aún siendo alumnos con un alto grado de integración, necesitan ayuda externa para aprender algunas normas básicas de comportamiento que les posibiliten mayor potencial en cuanto a la interacción social.

Sin duda, nuestra dirección es la vida. Y dentro de esta vida, de esta evolución, no nos olvidamos de lo curricular, pero lo que más nos interesa es conseguir que estos alumnos tengan una vida más fácil en el futuro.

27. ¿Se les explica a estos alumnos que tienen algo especial que les diferencia de los demás?, ¿lo hacéis a una edad determinada? , ¿cómo se les explica?

Con el de sexto se habla de su trastorno abiertamente. Es muy consciente de lo que tiene y no lo esconde para nada. Aunque como ya te he dicho antes, no le gusta sentirse diferente. Le gusta que se le trate como a uno más.

Con el alumno de tercero es diferente, todavía es pequeño y no sería capaz de entender realmente lo que le pasa.

28. En cuanto a la educación física se refiere, ¿qué peculiaridades presentan estos alumnos?

Nuestros alumnos de primaria no presentan ninguna dificultad motórica, pero sí suelen tener problemas por déficit o falta de seguimiento en la ejecución de las tareas, problemas de imitación...

Cuando se les da unas órdenes de ejecución secuenciadas también suelen tener problemas de seguir las. En estos casos es conveniente realizar la secuenciación a través de pictogramas.

29. ¿Realizan las sesiones de E.F apartados de su grupo-clase de referencia?

No, siempre realizan las sesiones de EF junto con su clase de referencia

30. ¿Qué objetivos se buscan en esta área?

Los objetivos son los mismos que para los demás alumnos, si acaso, aprovechando el potencial social de la asignatura, se intenta que esta dimensión cobre especial relevancia en cuanto a los objetivos.

31. ¿Vienen también marcados en el currículo?

Sí, como para el resto de compañeros. No en especial.

32. ¿Cuáles son los principales problemas con los que os encontráis al desarrollar E.F?

Si particularizamos en nuestros dos casos, no existen problemas a destacar.

Sí que destacaríamos problemas motóricos y de ejecución y seguimiento de una sesión en otros casos por los problemas de seguimiento y de imitación que suelen tener. Pero vuelvo a incidir en lo mismo. Cada alumno es un mundo diferente y como tal unos problemas diferentes.

33. ¿La metodología es distinta a la hora de trabajar con ellos en el área de educación física? ¿También es diferente según cada niño?

No, la metodología empleada por los compañeros de EF es la misma que para el resto de compañeros. Sí que es verdad que fortalecerá la explicación con ejemplos previos antes de jugar y cerciorarse de que ha sido comprendido el juego.

34. ¿Son capaces de desarrollar las mismas sesiones que sus compañeros o se requiere de adaptaciones especiales?

Sí, en los dos casos realizan las sesiones sin adaptaciones curriculares.

35. ¿Es necesario utilizar material distinto para el desarrollo de E.F?

No

36. ¿Es imprescindible que el alumno realice E.F acompañado siempre de un o una auxiliar?

No, de echo realizan las sesiones siempre sin auxiliares.

37. En cuanto a la organización de esta asignatura, ¿qué sería lo más destacable?

No existe ninguna organización específica. Sí que nuestra recomendación a los especialistas de EF va siempre encaminada a que utilicen siempre que se pueda las mismas rutinas organizativas y que las normas en los juegos sean claras y que intenten siempre explicar a través de ejemplos. Claro está, no incluimos mayores medidas organizativas porque tenemos dos alumnos con afectación leve.

38. Si hablamos de la evaluación. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos?

Exactamente igual que al resto de compañeros.

39. ¿Los logros son comunicados a los alumnos? ¿De qué manera? ¿Y a los padres?

Por supuesto, a través de refuerzos positivos. Se ponen muy contentos cuando alcanzan un éxito o consiguen una tarea. De hecho, nos toca exagerarlos para ponernos a su nivel.

40. En cuanto a la conveniencia o no de la E.F para estos alumnos, ¿qué podrías decir?

La realización de ejercicio físico para estos alumnos es muy buena. Les sirve como estímulo para desfogarse y relajarse de todas esas tensiones que parecen acumular. Al fin y al cabo muchas veces son alumnos que no pueden ser siempre como ellos querrían por nuestras continuas correcciones y creo que la realización de estas sesiones les posibilita soltar esa energía retenida. A la vez les sirve para abstraerse un poco de su mundo mientras se distraen con los juegos y el contacto con los compañeros.

41. ¿Se observan cambios en cuanto a la actitud, el temperamento y demás, después de haber estado en una sesión de E.F?

Pues yo diría que más contentos, optimistas y relajados.

42. Para terminar, me gustaría que nos comentases algunos de los principios fundamentales de una buena práctica en la educación de personas con autismo.

El principal, tener muchísima paciencia.

Respetarles.

Tener objetivos realistas.

Debemos conocerles, saber que tienen su propio mundo interior. No podemos hacer de ellos lo que nosotros queramos que sean, sino ayudarles a desarrollarse lo máximo posible para la vida, pero sabiendo que nunca llegaremos a conseguir lo que quizás nosotros deseáramos.

Tras tantos reproches y restricciones, debemos dejarles su espacio, sus momentos para ser ellos relajadamente, de disfrute.

Anexo VI: Normativa específica

ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

<http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2015/06/Orden-TEA-BOA.pdf>



I. Disposiciones Generales

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE

ORDEN de 8 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

El artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, atribuye a las Administraciones educativas la obligación de asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

El Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

En desarrollo de ese Decreto, se aprobó la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.

El artículo undécimo de esa orden regula, en su apartado 4, la escolarización en Educación Primaria en unidades para alumnos afectados de trastornos generalizados del desarrollo que no lleven asociada una deficiencia mental. Asimismo, y de modo excepcional, permite al Departamento de Educación y Ciencia poner en funcionamiento unidades específicas en centros ordinarios para alumnos con trastornos muy graves por déficit de atención y comportamiento perturbador.

Esta previsión se desarrolló mediante Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales.

A partir del curso 2006/2007 se han ido desarrollando experiencias de atención educativa a alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en centros ordinarios sostenidos con fondos públicos en la etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los procesos metodológicos y organizativos que se han llevado a cabo han dado como resultado un modelo de funcionamiento de vocación inclusiva claramente diferenciado de los que se realizarían en un contexto de aula específica. Por otro lado, la comunidad científica reconoce en la actualidad la denominación de "Trastorno del Espectro Autista" en lugar de "Trastorno Generalizado del Desarrollo".

De acuerdo con el artículo 17 del Decreto 336/2011, de 6 octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, le corresponde a este Departamento, a través de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, "a) El desarrollo de las políticas educativas promovidas por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte"; e "f) El diseño de planes, programas y proyectos para lograr la igualdad de oportunidades en educación, para fomentar la atención a la individualidad de los alumnos, y para atender las necesidades educativas derivadas de las desigualdades personales, sociales, culturales o territoriales".

En su virtud, tras informe aprobado por el Pleno del Consejo Escolar de Aragón en su sesión celebrada el 11 de junio de 2013 y a propuesta del Director General de Política Educativa y Educación Permanente, dispongo:

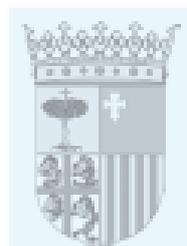
Artículo 1. Objeto.

Es objeto de esta orden regular las características generales de los centros de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un trastorno del espectro autista.

Artículo 2. Ámbito de aplicación.

Esta orden resulta de aplicación a todos centros sostenidos con fondos públicos que se determinen como centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

caj: BO-A-2013/111001



Artículo 3. Características generales de los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

1. Los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista se conciben como un recurso educativo normalizado especializado en la promoción del desarrollo, aprendizaje y participación de estos alumnos.

2. Los centros de atención preferente para este alumnado podrán proporcionar atención educativa en las etapas correspondientes al segundo ciclo de la educación infantil, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria.

3. El centro educativo establecerá los elementos espaciales, organizativos, sistemas de anticipación, contingencia y de información que considere precisos, con objeto de responder a las necesidades del desarrollo que presentan los alumnos a los que hace referencia la presente orden, quedando todo ello reflejado en el plan de atención a la diversidad del centro. Asimismo dispondrán como recurso de las aulas con las características de estructura organizativa y metodológica precisa que complementen y apoyen la atención educativa proporcionada a estos alumnos.

4. Los centros planificarán y organizarán la actuación específica con estos alumnos a partir de las programaciones didácticas recogidas en el proyecto curricular de cada una de las etapas. Los principios de normalización e inclusión regirán las adaptaciones a realizar con este alumnado.

5. En la etapa de educación secundaria obligatoria los centros educativos que cuenten con el programa de diversificación curricular y el programa de aprendizaje básico, proporcionarán la posibilidad de participación en ellos a estos alumnos, siempre y cuando cumplan las condiciones de acceso a los mismos y se considere que dicha participación contribuye de manera más eficaz y satisfactoria a su aprendizaje, desarrollo y participación en el centro, así como a las posibilidades de promoción y titulación.

6. El plan de acción tutorial y el plan de convivencia de estos centros contemplará de forma expresa medidas y actuaciones que favorezcan la inclusión de este alumnado.

Artículo 4. Procedimiento para establecer centros de atención preferente.

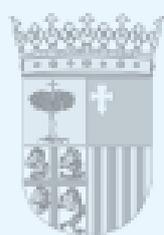
1. Los Directores de los Servicios Provinciales podrán establecer centros de atención preferente, previo informe de la Inspección Educativa, en coordinación con la Dirección General competente en materia de orientación educativa.

2. El procedimiento para establecer centros de atención preferente se iniciará a solicitud del centro, previo acuerdo del Consejo escolar y del Claustro de profesores. Excepcionalmente, los Directores de los Servicios Provinciales podrán establecer de oficio centros de atención preferente.

Artículo 5. Escolarización en educación infantil y primaria.

1. Con objeto de garantizar la adecuada intervención y orientar la planificación de la respuesta del sistema educativo a este alumnado, se establecen las siguientes condiciones para la escolarización de alumnos con trastorno del espectro autista en centros de educación infantil y educación primaria:

- a) Independientemente del número total de líneas de los centros, para la escolarización en modalidad preferente los centros podrán ser considerados de una o de dos líneas reservadas.
- b) El número máximo de alumnos con trastorno del espectro autista con resolución de escolarización en centro preferente será de 7 en centros de una línea reservada y de 14 en centros de dos líneas reservadas.
- c) Sólo se reservarán plazas para alumnos con necesidades educativas especiales en las líneas de atención preferente y sólo pueden ser cubiertas por alumnos con resolución de escolarización en centro de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.
- d) En el proceso de admisión, inicialmente los centros ofertarán para estos alumnos la totalidad de plazas que con carácter general corresponden a la reserva de alumnos con necesidades educativas especiales, las cuales serán ocupadas atendiendo a las condiciones anteriormente descritas.
- e) Las vacantes reservadas para estos alumnos que no se cubran en el proceso ordinario de admisión quedarán en reserva.
- f) Durante la escolarización inicial de estos alumnos, el centro podrá adoptar medidas de flexibilización de la jornada escolar durante un tiempo limitado con objeto de facilitar la adaptación e incorporación armónica a la dinámica de funcionamiento del centro.



2. Los Directores de los Servicios Provinciales en el ejercicio de sus competencias, podrán modificar con carácter excepcional alguna de las condiciones anteriores de escolarización en función de las necesidades que pudieran surgir en el proceso de admisión de alumnos.

Artículo 6. Escolarización en educación secundaria.

Con objeto de garantizar la adecuada intervención y orientar la planificación de la respuesta del sistema educativo a estos alumnos, se establecen las siguientes condiciones para la escolarización en institutos de educación secundaria y centros concertados:

- a) El número máximo de alumnos con trastorno del espectro autista con resolución de escolarización en centro preferente en la etapa de educación secundaria obligatoria será de 8, considerando que serán dos el número máximo de líneas reservadas para estos alumnos.
- b) Si el número de alumnos que promocionan de la etapa de educación primaria a educación secundaria obligatoria en un mismo centro conllevara la superación del máximo establecido en el punto anterior, dicha circunstancia no impedirá la posibilidad de continuar su escolarización en el mismo centro.
- c) Las vacantes reservadas para estos alumnos que no se cubran en el proceso ordinario de admisión no quedarán en reserva.
- d) Las líneas no preferentes de estos centros seguirán los criterios generales de admisión.

Artículo 7. Condiciones para la escolarización en esta modalidad.

1. La propuesta de escolarización de los alumnos con trastorno del espectro autista en esta modalidad educativa se formulará por el servicio de orientación correspondiente tras la realización de la evaluación psicopedagógica. En el dictamen de escolarización se expresará de manera explícita la modalidad de "escolarización en centro de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista".

2. El alumnado con trastorno del espectro autista que se escolarice en estos centros será aquel que aun pudiendo manifestar con la provisión de las medidas educativas adecuadas un ajustado desarrollo, aprendizaje y participación en un centro ordinario, precisa, necesariamente y de forma complementaria a la atención educativa recibida en su grupo de referencia, condiciones de estructura y supervisión en los procesos educativos en los que participa, en especial en las primeras etapas del desarrollo.

Artículo 8. Criterios para elaborar la propuesta de escolarización.

1. En cualquier caso, la propuesta de escolarización en esta modalidad considerará los siguientes criterios generales:

- a) Se cumplen los criterios correspondientes al trastorno generalizado del desarrollo/ trastorno del espectro autista que se definen en los sistemas diagnósticos internacionales.
- b) Los recursos personales y materiales que precisa el alumno para desarrollar aprendizajes significativos en un contexto social y escolar normalizado son mayores y más especializados que los habituales de los que disponen los centros ordinarios.
- c) No requiere de la atención educativa propia de un centro de educación especial que supondría la adaptación significativa y en grado extremo de las áreas o materias del currículo oficial que le corresponden por su edad.
- d) En la propuesta inicial de escolarización se prevé un incremento significativo en la capacidad de aprendizaje y de participación en contextos educativos normalizados.

2. Son criterios complementarios para educación infantil los siguientes:

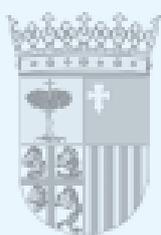
- a) No es necesario desarrollo del lenguaje oral.
- b) Posible discapacidad intelectual.
- c) Posible manifestación de problemas en autonomía personal.

3. Son criterios complementarios para educación primaria los siguientes:

- a) Existencia de desarrollo de lenguaje, bien en modalidad oral o bien con un sistema aumentativo o alternativo de comunicación que permita seguir un currículo adaptado.
- b) Dominio de habilidades básicas de autonomía personal.
- c) Haber alcanzado el nivel mínimo de participación en el aula ordinaria al término de la etapa de educación infantil.
- d) Si existen alteraciones conductuales, que éstas no sean constantes a lo largo de toda la jornada ni se produzcan en la mayor parte de los espacios educativos.

4. Son criterios complementarios para educación secundaria obligatoria los siguientes:

- a) Progresivo ajuste del comportamiento a lo largo de la etapa de educación primaria.
- b) Haber alcanzado el nivel mínimo de participación en el aula ordinaria al término de la etapa de educación primaria.



c) Dominio suficiente de habilidades de trabajo escolar que le permiten realizar de manera autónoma las tareas correspondientes a su currículo adaptado.

Artículo 9. Revisión de la modalidad de escolarización.

1. Al término de cada ciclo en las etapas de educación infantil y de educación primaria y al término de cada curso en la educación secundaria obligatoria, el equipo docente y el servicio de orientación evaluarán el desarrollo educativo del alumno y la adecuación de las medidas de intervención educativa desarrolladas en esta modalidad.

2. La evaluación a la que hace referencia el punto anterior tendrá en cuenta la información referida a los siguientes indicadores:

- El desarrollo educativo del alumno, tomando como referencia el nivel de competencia curricular, el dominio de las competencias básicas y la progresión evolutiva manifestada a lo largo del período escolar valorado.
- Los criterios generales y complementarios para cada etapa indicados anteriormente.
- El grado de participación del alumno en su grupo ordinario de acuerdo con los niveles orientativos que figuran en el anexo I.

3. Si como consecuencia de esta evaluación se concluye que las medidas de intervención educativa propias de esta modalidad no se ajustan a las necesidades que presenta el alumno pudiendo comprometer su desarrollo posterior, el Director del centro solicitará la realización de la evaluación psicopedagógica al servicio de orientación correspondiente con objeto de revisar la modalidad de escolarización.

4. Si como resultado de la revisión se considera que el alumno no sigue precisando una modalidad de centro preferente, podrá seguir escolarizado en ese centro como alumno con necesidades educativas especiales en centro ordinario, de tal forma que el cambio de modalidad no suponga cambio de centro.

5. Al finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria se realizará la evaluación psicopedagógica con objeto de realizar la propuesta de escolarización que permita su promoción a la formación post-obligatoria más adecuada.

Artículo 10. Recursos personales.

1. La Administración Educativa dotará a los centros de atención preferente para alumnos con trastorno del espectro autista con los recursos personales especializados que permitan apoyar la labor educativa del centro de acuerdo con las ratios que figuran en el anexo II. En el caso de los centros concertados, esta dotación se realizará a través de pago delegado.

- En las etapas de educación infantil y primaria, los centros contarán con la intervención del maestro de audición y lenguaje, del maestro de pedagogía terapéutica en su caso, y el auxiliar en educación especial.
- En la etapa de educación secundaria obligatoria, los centros contarán con la intervención del maestro de pedagogía terapéutica y del auxiliar en educación especial.
- La función del auxiliar en educación especial en la etapa de educación secundaria obligatoria será la de promover, con el asesoramiento del servicio de orientación y del maestro de pedagogía terapéutica, la integración social de este alumnado y facilitar la puesta en práctica de habilidades implicadas en la conducta adaptativa.

2. En la etapa de educación primaria, aquellos centros que les corresponda más de un maestro de audición y lenguaje, podrán sustituir a uno de ellos por un maestro de pedagogía terapéutica.

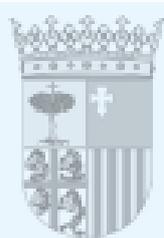
3. La jornada laboral del auxiliar en educación especial se organizará de forma que se facilite la participación de este alumnado en las actividades planificadas por el centro.

Artículo 11. Apoyo y asesoramiento.

1. Los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista contarán con el asesoramiento, apoyo y formación que precisen por parte de los servicios de orientación, de formación del profesorado y de la red de centros especializados en la respuesta educativa a estos alumnos.

2. En la propuesta inicial de esta modalidad, los servicios de orientación informarán a las familias del carácter dinámico y revisable de las diferentes modalidades de escolarización.

3. El equipo docente en colaboración con el servicio de orientación correspondiente proporcionarán información a las familias o a los tutores legales de los alumnos de su evolución en relación a la idoneidad de la modalidad educativa que están cursando en el marco de las diferentes modalidades que el sistema educativo dispone con objeto de dar la respuesta óptima a las necesidades que puedan manifestar a lo largo del desarrollo.



Disposición adicional única. Interpretación del género.

Todas las referencias a personas para las que en esta orden se utiliza la forma del género masculino deben entenderse aplicables indistintamente a mujeres y hombres.

Disposición derogatoria única. Cláusula derogatoria.

Queda derogada la siguiente normativa:

- a) El apartado 4 del artículo undécimo de la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.
- b) La Resolución de 3 de septiembre de 2001, por la que se dictaban instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales.

Disposición final primera. Desarrollo y ejecución.

1. Se faculta al Director General competente en materia de orientación educativa para desarrollar y adoptar las medidas oportunas para la ejecución de la presente orden.
2. Los Directores de los Servicios Provinciales, en el ámbito de sus competencias, realizarán las actuaciones necesarias para el cumplimiento de lo previsto en esta orden.

Disposición final segunda. Entrada en vigor.

La presente orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el "Boletín Oficial de Aragón".

Zaragoza, 9 de octubre de 2013.

La Consejera de Educación, Universidad,
Cultura y Deporte,
DOLORES SERRAT MORÉ

**ANEXO I****NIVELES DE PARTICIPACIÓN DE
ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

Para la determinación del grado de participación del alumno, se proponen los siguientes niveles orientativos que, expresados en términos de sesiones, reflejan la porción de horario escolar en la que el alumno es capaz de participar en su aula ordinaria, pudiendo precisar una supervisión que no sea permanente ni continua:

CICLO EDUCATIVO FINALIZADO	NIVEL IDÓNEO DE PARTICIPACIÓN SEMANAL	NIVEL MÍNIMO DE PARTICIPACIÓN SEMANAL
Educación Infantil	10 sesiones de 25	5 sesiones de 25
1º Ciclo Ed. Primaria	14 sesiones de 25	7 sesiones de 25
2º Ciclo Ed. Primaria	17 sesiones de 25	9 sesiones de 25
3º Ciclo Ed. Primaria	20 sesiones de 25	14 sesiones de 25

**ANEXO II****RATIOS PARA LA DETERMINACIÓN DE RECURSOS PERSONALES**

La ratio que se expresa en los siguientes cuadros hace referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales con Resolución de escolarización en centro de atención preferente para alumnos con trastorno del espectro autista.

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	RATIO
Mestre de audición y lenguaje	1 profesional / de 1 hasta 7 alumnos
Mestre de pedagogía terapéutica	0,5 profesional / de 4 hasta 7 alumnos 1 profesional / de 8 hasta 14 alumnos
Auxiliar en educación especial	1 profesional / de 1 hasta 7 alumnos

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	RATIO
Mestre de pedagogía terapéutica (1)	0,5 profesional / de 1 hasta 2 alumnos 1 profesional / de 3 hasta 8 alumnos
Auxiliar en educación especial	0,5 profesional / de 1 hasta 4 alumnos 1 profesional / de 5 hasta 8

(1) Esta dotación se asignará si no tiene ese especialista en la etapa y considerando el resto de recursos del centro.

