



Curso académico 2018/2019

Integración de un alumno con TEA en las clases de Educación Física

Integration of a student with ASD in Physical Education classes

Daniel González Pena

Máster Universitario en Profesorado de Educación Física para E.S.O.,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas.
Tutor: Miguel Murillo Ezcurra
Universidad de Zaragoza

Índice

1. Resumen/abstract.	2
2. Introducción.	3
3. Justificación/motivación:	4
4. Marco teórico.	5
4.1. Legislativo.	5
4.2. ¿Qué es el TEA?	10
4.3. Características del alumno con TEA.	12
4.4. TEA en la Educación Secundaria Obligatoria.	14
5. El alumno con TEA en Educación Física.	17
6. Contextualización del caso.	22
7. Propuesta de intervención con alumnado con TEA en Educación Física.	24
7.1. Situaciones concretas para realizar la adaptación.	31
8. Relación con las asignaturas del Máster.	36
9. Bibliografía:	37
Anexos:	40
Anexo 1: Cuestionario de autismo en la infancia – Modificado (M-CHAT).	40
Anexo 2. Hoja de registro de la interacción social del alumnado con TEA.	41
Anexo 3. Ejemplo de representación lenguaje adaptado.	42
Anexo 4. Representación del ejercicio de entrada a canasta.	42

1. Resumen/abstract.

El presente trabajo tratará sobre el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Se hará una propuesta para la integración de un alumno con este trastorno en las clases de Educación Física. A través de ella, se pretenderá que el alumno realice la sesión con sus compañeros. El objetivo principal será por lo tanto el de favorecer la socialización de este alumno y la inclusión sin discriminación en la práctica de las sesiones. Para su realización se tendrá en cuenta la situación vivida durante las prácticas del Máster y se propondrán diferentes adaptaciones en función de las dificultades encontradas y de las características principales del alumnado con este trastorno.

ABSTRACT:

The present work will deal with students with Autism Spectrum Disorder. A proposal will be made for the integration of a student with this disorder in Physical Education classes. Through the proposal, it is intended that the student perform the session with his classmates. The main objective will be therefore to favor the socialization of this student and the inclusion without discrimination in the practice of the sessions. For its realization, the situation that has been lived during the practices of the Master will be taken into account and different adaptations will be proposed depending on the difficulties that have been experienced and the main characteristics of the students with this disorder.

Palabras clave:

TEA, integración, Educación Física, socialización...

2. Introducción.

La realización de este trabajo, se ha basado en la primera experiencia como docente de Educación Física (EF), es decir, en el período de prácticas. Durante este período, se ha observado que en las clases hay diversidad de alumno, cada uno con sus características particulares y cada uno con unas necesidades de atención diferente, siguiendo de esta forma el principio de atención a la diversidad, ya que se deberá tratar a cada uno de forma personalizada.

Se ha detectado, que desde la teoría, todo resulta relativamente sencillo y cuando se plantea una adaptación para la atención a la diversidad o más en concreto para el alumnado con necesidades educativas especiales, sea esta en una sesión por ejemplo, apenas se encuentra ningún problema, hasta que se tiene que poner en práctica.

En este caso, el centro en el que se desarrollaron las prácticas, cuenta con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), los cuales están en un grupo concreto y a los cuales se ha tenido que impartir una Unidad Didáctica (UD) y también ser profesor de apoyo de otro compañero de prácticas, interviniendo directamente con ellos. Esto, se sabía que iba ser un reto y que evidentemente resultaría más difícil desarrollar una sesión en este grupo que en otros, pero nunca se imaginó que pudiera ser tan difícil poder atender a toda la clase y qué hacer con estos alumnos/as en concreto. Especialmente esto último, porque al tener que estar como profesor de apoyo en todas las sesiones, en muchas de ellas no se sabía qué hacer con este alumnado, probablemente, debido a la falta de formación en relación a ellos.

Por lo tanto, a continuación, se mostrará una propuesta de intervención con alumnado con TEA en las aulas de Educación Física. La propuesta será en concreto de la intervención durante las prácticas como profesor de apoyo con el alumnado con TEA y consistirá en una adaptación de las sesiones para que un alumno en concreto se integre y pueda realizar las sesiones de EF con todos sus compañeros de forma normalizada. Es decir, consistirá en adaptar la metodología y estructura organizativa para que el alumnado con TEA pueda realizar una sesión de una clase de EF ordinaria. No se pretenderá que con estas adaptaciones pueda alcanzar el mismo grado de desarrollo que sus compañeros, pero sí maximizar al máximo sus capacidades y que se sienta integrado con el grupo. Para ello, se hará una revisión de las leyes que hablan de este concepto y una revisión bibliográfica para explicar el TEA y como se trabaja con este alumnado en los centros educativos. Se hablará de la situación en el centro en el que se estuvo realizando las prácticas y posteriormente, la propuesta de intervención en la clase de EF realizando adaptaciones concretas sobre los problemas que se encontraron en la intervención.

3. Justificación/motivación:

Para comenzar el desarrollo del trabajo, es necesario explicar el porqué de la elección por realizar la propuesta sobre la intervención como profesor ayudante y no sobre la intervención de la UD realizada.

En cuanto al desarrollo de la UD, siendo esta de un deporte colectivo, fútbol, tenía 1 alumno con TEA pero este era en un grado no muy elevado. Era un alumno bastante sociable, solía entender bien las cosas que le proponía y si esto no era así, con explicárselas algo mejor y de forma más personalizada ya las entendía. Participaba siempre en clase y estaba bastante integrado. El grado de conducta motriz era muy bajo, pero en este aspecto, la mayoría de la clase era igual y por lo tanto era un nivel similar, por lo que en este aspecto no tenía problema y podía participar en la clase siempre sin tener que realizar ninguna adaptación concreta para él. Es cierto, que a veces lo veías parado y le tenías que recordar alguna cosa, pero con ayuda de algún compañero que se lo recordara ya se solucionaba.

En relación a la intervención como ayudante, se comenzará haciendo la pregunta que se planteó el primer día cuando el otro compañero de prácticas propuso que se le ayudara con los dos alumnos con TEA y la cual es determinante para el porqué de realizar este trabajo, que fue la siguiente: “¿y ahora qué hago yo con estos dos alumnos?”

Al no saber cómo tratar a este alumnado ni que se podía o no se podía hacer con ellos. Ese día la decisión fue la de estar solo con ellos y realizar lo que el resto de la clase, pero de forma personalizada y los siguientes días se comenzaría a realizar adaptaciones para intentar que realizaran la clase de forma normal.

Principalmente, se ha elegido hacer la propuesta sobre esta parte de las prácticas por la implicación con este alumnado durante toda la práctica y porque se ha podido vivir desde más cerca. Desde la primera sesión se estuvo con ellos realizando adaptaciones e intentando que estos se integraran e implicaran al máximo en la práctica, cosa que la verdad no se consiguió hasta las dos últimas sesiones en las que se comenzó a utilizar un compañero como apoyo del alumno con grado más severo de TEA. La adaptación de utilizar al alumno no es que fuera planteada, sino porque en otras sesiones en las que realizaban ejercicios con los compañeros, había uno que si estaba en su grupo siempre le ayudaba sin tener que decirle nada; y de ahí que las dos últimas clases se hiciera de esta forma.

Se decidió hacer la propuesta en concreto sobre uno de ellos porque no se relacionaba nada con sus compañeros, a no ser que fuera por iniciativa de los profesores o de los otros alumnos y aun así le costaba y muchas veces se distanciaba. A menudo dejaba de hacer clase y si se sentía incómodo por algo se sentaba y no hacía nada. Por lo que a través de esta propuesta, se intentará que se integre para favorecer la socialización con sus compañeros y de esta forma poder realizar la clase de EF aunque sea con determinadas adaptaciones.

4. Marco teórico.

4.1. Legislativo.

Para el desarrollo de la propuesta seguiremos las diferentes leyes que nos hablan de atención a la diversidad y del alumnado con necesidades educativas especiales. Comenzaremos hablando como no, de la principal Ley que regula nuestro sistema educativo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y la cual solo nos dice en su preámbulo que la autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad. Si nos vamos al Artículo 71 dice que corresponderá a las Administraciones, que entre otros, el alumnado con necesidades educativas especiales, alcance su máximo desarrollo o los objetivos generales establecidos para todo el alumnado. Así mismo, en el Artículo 20, 38 y 36 referente a las evaluaciones, nos indica que se tomarán las medidas adecuadas para adaptar las evaluaciones al alumnado con necesidades educativas especiales. También, en el Artículo 144, de evaluaciones individualizadas, nos dice que las Administraciones educativas podrán establecer otras evaluaciones.

Sin embargo, si nos vamos a la parte aún vigente de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) nos encontramos con algunas aclaraciones más sobre este tema. En su Artículo 22, principios generales en ESO, nos aclara que en este período la educación se organizará de acuerdo a los principios de educación común y de atención a la diversidad, correspondiendo a las Administraciones tomar las medidas oportunas y el caso más concreto, a los centros educativos. Entre las medidas a tomar se incluyen, entre otras, las adaptaciones curriculares, organizativas o programas de refuerzo y tratamiento personalizado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Y dichas medidas tomadas por el centro, deberán en todo caso, facilitar la consecución de los objetivos de esta etapa educativa y la titulación correspondiente. Para ello, siguiendo el Artículo 26 de principios pedagógicos, se debe atender a los diferentes ritmos de aprendizaje, estableciendo así diferentes métodos. Para ello, se establecen recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado, recogido en el Artículo 157.

En cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales, recogido en la sección primera del Capítulo I, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Entendemos que es todo aquel alumnado que requiera atención personalizada o apoyo educativo a lo largo de su escolarización o en un período concreto, derivadas de trastornos graves de conducta o de discapacidad. Serán las Administraciones educativas las que desarrollos programas para su adecuada escolarización.

Como bien dicen las leyes mencionadas anteriormente, dejan en manos de las Administraciones educativas las medidas a tomar ante la atención a la diversidad o ante las necesidades educativas especiales que requiera el alumnado. Vamos entonces a analizar en primer lugar, la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, la cual viene recogida en el Boletín Oficial de Aragón (BOA). En su Artículo 2 de principios generales y siguiendo lo expuesto anteriormente de la LOMCE (2013), dice que las medidas de atención a la diversidad deberán estar orientadas a responder a las necesidades educativas específicas del alumnado y al logro de los objetivos y adquisición de las competencias correspondientes de la ESO. En el Artículo 4, dice que se tratará la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva y compensadora, para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ya que considera que: “la diversidad del alumnado requiere una formación que garantice a todos el desarrollo progresivo de las competencias clave hasta finalizar la educación básica y les permita seguir formándose a lo largo de la vida” (p. 12643). También nos dice que se debe ajustar las decisiones metodológicas en función de las características de cada alumno y ajustarse a ellas para facilitar que alcance los objetivos de aprendizaje, lo cual viene en el Artículo 12 de principios metodológicos generales.

Dicha Orden mencionada en el párrafo anterior, nos especifica más concretamente lo que venimos desarrollando a lo largo de este apartado en su Capítulo V, atención a la diversidad, orientación y tutoría. Establece que los centros docentes deberán desarrollar el currículo y organización de los recursos para facilitar a todo el alumnado el logro de los objetivos de etapa y consecución de las competencias, favoreciendo el máximo desarrollo de las capacidades, la formación integral y la igualdad de oportunidades. Todos los centros deberán elaborar un Plan de Atención a la Diversidad, en el cual se recogerán las medidas educativas necesarias, para dar respuesta a la totalidad de alumnado con necesidad educativa especial. Este formará parte del Proyecto Curricular de Etapa y se desarrollará a través de las programaciones didácticas. Así mismo, la Programación Anual recogerá todas las concreciones o modificaciones del Plan para cada curso escolar, donde se indicará el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, los niveles en los que se encuentra escolarizado y las medidas educativas adoptadas en cada uno de ellos.

El siguiente documento legal del que hablaremos y que también viene recogido en el BOA es el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Es decir, en este documento nos hablará de cómo responder a la diversidad de necesidades del alumnado y en el Artículo 11 dice: “Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, establecerán la ordenación de sus propios recursos y contextualizarán el currículo con el objetivo de conseguir el desarrollo integral y personalizado de todo su alumnado” (p. 36457)

En el Título IV nos habla del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En este nos dice que el apoyo educativo son las diversas actuaciones, recursos o estrategias utilizadas para aumentar el bienestar del alumnado que se proporcionarán con carácter general en el aula de referencia. Dichas actuaciones deberán ser concretadas en un informe psicopedagógico, en el cual se informe de la necesidad específica de apoyo educativo que precise el alumno o alumna. Y es en el Artículo 21 cuando vemos hablar por primera vez del trastorno del espectro autista, núcleo concreto de este trabajo. En él, habla del diferente alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales, es decir, aquel que requiere por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas, derivadas en este caso del TEA.

Para aclarar lo mencionado en Decreto 188/2017, hablaremos de la Orden que concreta dicho decreto, que es la Orden ECD/1005/2008, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. El objeto y ámbito de aplicación de esta Orden es, como dice en su Artículo 1, regular las actuaciones de intervención educativa que los centros educativos no universitarios de la Comunidad de Aragón planteen para dar respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado. Esta respuesta inclusiva es, siguiendo el Artículo 3: “toda actuación que personaliza la atención al alumnado, fomentando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p.19662). Siendo el centro docente el que garantice la equidad e inclusión de todo el alumnado y lo cual deberá ser contemplado como venimos diciendo anteriormente, en los documentos del centro y en concreto en la Programación General Anual.

Siguiendo con lo que engloba a este trabajo, el TEA, nos centraremos ahora en la intervención educativa, la cual, debemos recordar, siguiendo el Artículo 10, que son “todas aquellas acciones educativas intencionadas, planificadas y evaluables que se desarrollen en los centros docentes para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (p. 19665). Como hemos explicado anteriormente y viene recogido en el Decreto 188/2017, estas pueden ser de carácter general o específica, en el caso del TEA, se encuentra en las segundas.

Para profundizar en ello, nos centraremos en el Capítulo II de la Orden ECD/1005/2008, evaluación psicopedagógica y determinación de necesidad específica de apoyo educativo. En cuanto a la evaluación psicopedagógica, apenas hablaremos de ella, ya que en ESO ya debería estar realizada, solo decir que la realizará la Red Integrada de Orientación Educativa con la participación del equipo docente, las familias o representantes legales y, en su caso, agentes externos. Y será dicha Red, la que establezca que se trata de un alumno con necesidades educativas especiales y para el que se propondrán actuaciones generales y/o específicas o un alumno con necesidad específica de apoyo educativo.

Según las necesidades específicas de apoyo educativo, se procederá a un tipo u otro de escolarización. Para el alumnado con TEA, siempre que sea posible, se escolarizarán en un centro de atención educativa preferente para alumnado con trastorno del espectro autista.

Para el alumnado TEA se deberán hacer modificaciones significativas individualizadas y siguiendo el Capítulo III, se realizará una adaptación curricular significativa. Dicha adaptación, recogida en el Artículo 28, se considerará significativa “cuando modifiquen los contenidos básicos de las diferentes áreas o materias curriculares, afectando a los objetivos generales y a sus criterios de evaluación y, por tanto, al grado de consecución de las competencias clave correspondientes” (p.19675). La adaptación curricular significativa la realizará el profesorado de cada área o materia adaptada con el asesoramiento de la Red Integrada de Orientación Educativa y la evaluación y calificación se realizará con los criterios de evaluación recogidos en ellas y se registrará en un documento específico que se incorporará al expediente académico del alumno y constará con las siguientes partes: áreas o materias adaptadas, nivel o curso de referencia que corresponde a las áreas o materias adaptadas, criterios de evaluación de las áreas o materias adaptadas, propuestas metodológicas y organizativas, criterios de calificación de las áreas o materias adaptadas y momentos de revisión y decisión de continuación. Si un alumno alcanzase los criterios generales establecidos para aprobar un área o materia, se entenderá por superado el desfase curricular en la materia correspondiente y el nivel que está matriculado.

Por último, hablaremos del documento oficial que regula los centros de atención preferente a alumnado TEA, la Orden ECD/445/2017, de 11 de abril, por la que se modifica 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. Como bien dice el nombre, tiene por objeto y ámbito de aplicación regular los centros de atención preferente a alumnado con TEA en centros sostenidos con fondos públicos.

El Artículo 3, recoge las características generales de estos centros, entre las cuales nos encontramos algunas como que los centros establecerán los elementos espaciales, organizativos, metodología precisa, sistemas de anticipación, contingencia y de información que consideren necesarios. Los centros planificarán las actuaciones precisas a partir de las programaciones didácticas recogidas en el proyecto curricular de cada una de las etapas.. El plan de acción tutorial y el plan de convivencia de estos centros deberán contemplar las medidas y actuaciones que favorezcan la inclusión de este alumnado.

El Artículo 6, escolarización en educación secundaria nos dice que el máximo número de alumnos con TEA en ESO será de 8, con máximo de dos líneas reservadas para este alumnado. Pero si dentro del mismo centro, estos alumnos promocionan de la etapa de primaria, no impedirá que se escolaricen. Así mismo, si los Directores de los Servicios Provinciales lo creen oportuno, podrán modificar de forma excepcional alguna de las condiciones anteriores de escolarización en función de las necesidades que puedan surgir en el proceso de admisión.

Una de las condiciones de escolarización en centros de atención preferente de alumnado TEA, que viene recogida en el Artículo 7 y que nos tenemos que ir a la parte vigente de la Orden de 9 de 2013 para verlo, es que el alumno “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 de desarrollo” (p.29140).

El Artículo 10, recursos personales, dice que la Administración Educativa dotará a los centros los recursos personales especializados para apoyar la labor educativa. En centros concertados será a través de pago delegado. El personal con el que se contará será en ESO del maestro de pedagogía terapéutica y el auxiliar en educación especial, con un ratio de 0,5 por 1-2 alumnos y 1 por 3-8 alumnos para el primero; y 0,5 por 1-4 alumnos y 1 por 5-8 alumnos el segundo.

Por último, siguiendo el Artículo 11, apoyo y asesoramiento de 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:

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 (p. 29141).

4.2. ¿Qué es el TEA?

Para comenzar a hablar del TEA, tenemos que empezar por hablar de Kanner, siguiendo un estudio Güemes Carcaga, Martín Arribas, Canal Bedia y Posada de la Paz (2009), quien en 1943 ya habló por primera vez del autismo infantil y que a día de hoy aún se sigue hablando de él relacionándolo directamente con el Trastorno del Espectro Autista y que todavía, la descripción que hizo sigue vigente y el autismo se diagnostica en base a las tres grandes características que él identificó y de las cuales hablaremos posteriormente. La palabra autista, proviene del griego y significa “encerrado en sí mismo”, que es algo característico de estos niños y con lo que hoy se suele decir que “están en su mundo”. Así mismo, Kanner, según Belinchón (2001) decía que tenían una serie de características “fascinantes” y siguiendo también a Berlinghón, decía que eran niños o niñas sumidos en una profunda soledad que les aísla y les separa del mundo, incapaces de comunicarse y que manifestaban frecuentemente conductas repetitivas con carencia de sentido. Lo cual veremos que se corresponderá con las tres características presentes en el TEA.

En la actualidad, debido al amplio espectro de manifestaciones que implica el autismo ha llevado a denominarse Trastorno del Espectro Autista, comúnmente conocido como TEA. Según estudios recientes sabemos que presenta alteraciones en un conjunto de capacidades, en la interacción social, la comunicación y en los intereses o comportamientos. Estos están incluidos según la clasificación Diagnostic Statistical Manual de la American Psychiatric Association (APA) dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), entre los cuales nos encontramos también con otros cuatro, que a menudo, por las características parecidas, se pueden llegar a confundir. Estos son el trastorno de Asperger, el trastorno Desintegrativo Infantil, el trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado y el trastorno de Rett.

Según la Federación Española de Autismo (FESPAU) “El autismo es una alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y lingüísticas y, de las habilidades para la simbolización y la flexibilidad.” Es decir, es un trastorno neurobiológico que afecta a diferentes competencias del niño/a y que ya se da en los primeros años de vida, presentando los signos más evidentes sobre los 2-3 años y diagnosticándose sobre los 4-5. Es un trastorno de por vida que se estima que afecta a 1 de cada 59 niños y suele ser de 3 a 4 veces más frecuentemente en niños que en niñas.

Los síntomas difieren mucho de una persona a otra, habiendo gran variedad de habilidades y características de los niños con TEA, cada uno se comportará de una manera y no hay un examen médico que indique su diagnóstico. Se suele diagnosticar por profesionales basándose en la observación del comportamiento del niño y hablando con él, aunque se cree que tiene un fuerte componente genético. Para ello recurren a una serie de fuentes de información como entrevistas con los pacientes, observaciones del comportamiento del paciente, pruebas de habilidades cognitivas y del lenguaje, pruebas médicas para descartar otras afecciones y entrevistas con los padres, maestros u otros adultos que puedan responder sobre el desarrollo social, emocional y de comportamiento del paciente según la APA. Se caracteriza y suele detectarse principalmente por ciertos comportamientos repetitivos y dificultad con la interacción y comunicación social. Hay algunas posibles señales de alerta en relación al comportamiento para que los padres lo vean y si se cumplen realizar una evaluación más profunda. Estas están incluidas en un cuestionario de autismo en la infancia modificado por la FESPAU y que incluiremos en el Anexo 1: Cuestionario de autismo en la infancia – Modificado (M-CHAT).

En definitiva, es un conjunto de alteraciones psicológicas y conductuales y para ser declarado TEA deben darse las tres alteraciones explicadas anteriormente juntas, si solo se da una o dos de ellas no será declarado autismo.

4.3. Características del alumno con TEA.

Una vez visto lo que es el TEA, hablaremos de las características más comunes entre ellos. Para que una persona se le declare el TEA debe darse lo que se conoce como “triada de Wing”. Esto quiere decir que debe tener afectadas las tres capacidades de las que venimos hablando, que son la capacidad de relación social, la comunicación verbal y no verbal e inflexibilidad mental y comportamental. A continuación, procederemos a explicar las características más comunes en función de las 3 áreas afectadas y para las que nos basaremos en una charla con el especialista en el TEA del centro de prácticas:

- Capacidad de relación social:
 - Poco interés en la interacción y en el juego con sus iguales (misma edad). Intentan imponer sus normas y su forma de ver el juego.
 - No saben acercarse al grupo y no comprenden bien el concepto de amistad o amigo, es difuso.
 - Dificultad para detectar engaños o ironías.
 - Poca comprensión de emociones, sobre todo emociones complejas como la vergüenza u orgullo. En las reacciones emocionales son desproporcionadas, por ejemplo, pueden romper un lápiz y ponerse a llorar y si fallece un familiar es posible que ni lloren.
 - Suelen tener comentarios inadecuados en cualquier situación.
 - Limitadas reacciones empáticas.
- Competencia de comunicación:
 - Dificultad para establecer sinónimos o antónimos. Hay veces que no tienen significado para las palabras.
 - Literalidad en la comprensión del lenguaje, por ejemplo, si les dices te voy a comer a besos, piensan que los vas a comer de verdad.
 - Dificultad en la comprensión de conceptos abstractos, tienen una mentalidad muy orientada a lo concreto.
 - Dificultad en el lenguaje no verbal. No son capaces de identificar los gestos del cuerpo o la cara, por lo que debemos ser muy explícitos en lo que se dice.
 - Alteración de los componentes prosódicos y no conjugación.
 - Presencia de comentarios y preguntas de carácter repetitivo. Es posible que sepa un concepto pero lo preguntarán igual porque quiere que se lo expliques otra vez o porque no lo entiende.
 - Dificultad para establecer conversaciones, saber cuándo o de qué hablar. No respecta los turnos y les cuesta mantener el tema de conversación.
 - Empleo del lenguaje pedante, normalmente de forma excesiva. Es una de las características más concretas.
 - Suelen hablar de sus temas de interés en todo momento.
 - Dificultad para compartir lenguaje emocional. Muchas veces esperan respuestas concretas y si no se dan les puede causar frustración.

- Inflexibilidad mental y comportamental:
 - o Repertorio limitado de juegos y actividades.
 - o Tienen muchas manías y son muy perfeccionistas en determinadas actividades. Muy común la de tener todo limpio.
 - o Temas obsoletos y limitados.
 - o Elaboración de juicios y razonamientos rígidos y dicotómicos.
 - o Cumplimiento inflexible de algunas normas, les quedan grabadas.

Una vez vistas las características del alumnado con TEA, vamos hablar del estilo cognitivo, es decir, de cómo ellos piensan. Hablaremos de algunas de las pautas más comunes y como suelen desarrollarse, ya que después cada uno será de una forma concreta y tendrá sus propios intereses:

- Tienen pensamiento visual: comprenden mejor con imágenes, esquemas, vídeos...; y de ahí la dificultad de comprender conceptos abstractos, ya que no se los pueden imaginar.
- Déficit de coherencia central. Se basan en elementos aislados de su comprensión y piensan en el detalle en relación a lo que saben. Por ejemplo, puede que un cojín lo vean como un ravioli.
- Función ejecutiva afectada: es una función superior de nuestro cerebro que nos permite planificar, escoger el mejor camino o tener memoria a corto o largo plazo que ellos no tienen. Implica dificultad en el trabajo y la imposibilidad de planificarlo.
- No controlan sus impulsos, ante una pregunta les cuesta no levantar la mano y pueden dar una respuesta rápida pero después no recuerdan lo que tenía que hacer.
- Les cuesta tomar decisiones y suelen imitar las acciones.
- Motivación restringida: muy centrados en sus intereses y les va a costar mucho centrarse en algo que no les resulte interesante. Por lo que aquí se debe ir hacia sus intereses para que realicen determinadas tareas.
- Pensamiento hiperrealista: es muy probable que no comprendan los estados de ánimo de los demás.
- Tienen memoria selectiva y suelen memorizar lo que les interesa.
- Suelen irse a “mundos imaginarios”, se evaden de las cosas y les cuesta mucho volver.
- Déficit en la teoría de la mente: les cuesta mucho ponerse en el lugar del otro para saber cómo actuar. No entienden las intenciones.
- Suelen tener destreza motoras pobres como mala letra o poca coordinación para los deportes.
- Alteraciones sensoriales, si algo les molesta será imposible que realicen una tarea.

4.4. TEA en la Educación Secundaria Obligatoria.

Son pocos los estudios o artículos que recojan el cómo tratar o el qué hacer con el alumnado con TEA en ESO, por lo que nos basaremos en textos que nos hablen de esta en la Educación. Para nuestra propuesta seguiremos las pautas planteadas por Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez (2005) en el que proponen cómo mejorar la inclusión y educación del alumnado con autismo en el sistema escolar sevillano. En dicho estudio nos hablan de como facilitar la inclusión de este alumnado en centros educativos ordinarios y la actuación educativa dirigidos a ellos.

Sabemos que en la ESO la cifra de alumnado escolarizado en un centro ordinario se reduce notablemente en relación a las etapas anteriores, aumentando esta en centros específicos, lo cual sucede también en la etapa post-obligatoria. Aunque si seguimos la propuesta de Crespo, cree que debería ser en edades más tempranas cuando los niños acudieran a centros especiales, para comenzar a trabajar con ellos y después se adaptaran fácilmente a un centro ordinario. Pero sabemos también, como dice Moreno et al. (2005) “Los cambios de profesorado, la flexibilidad horaria, la diversidad de áreas y contenidos, los cambios sociales y personales propios de la adolescencia, hacen de ésta una etapa muy problemática incluso para el alumnado con TEA de alto nivel de funcionamiento” (p.269). Es una etapa como vemos, complicada para este alumnado, pero aun así, debemos favorecer su integración y realizar las adaptaciones oportunas siempre y cuando sea posible, ya que “su educación supone un gran desafío para los profesionales y no es una tarea inútil sino que es algo posible e ineludible” (Crespo, p.3). Por lo que se debe prestar especial atención a la formación del profesorado o favorecer los apoyos dentro del centro para de esta forma ayudar a la mejor inclusión del alumnado con autismo. La creación de aulas específicas dentro de centros ordinarios es algo que ayudaría en gran medida a la integración de este alumnado y es algo que ya se hace. El poder compaginar el trabajo con profesionales con la vida de un centro ordinario, es una de las mejores soluciones para la integración del alumnado con TEA. Estas ayudas son muy importantes, sobre todo al inicio de esta etapa, para que los alumnos adquieran hábitos y rutinas que les puedan facilitar las cosas, por lo que deberemos también formar a sus compañeros para facilitar tanto la inclusión como la posterior estancia en el propio centro. Será así la forma de mantener en centros ordinarios al alumnado TEA, en vez de que se vayan a centros específicos, en los que creemos que su formación no será tan fructífera, sobre todo si recordamos que una de las características de este trastorno es la baja competencia en relaciones sociales, la cual se favorecerá en centros ordinarios. Siendo además, la necesidad de actuar y comunicarse en el mundo social en el que viven una de las necesidades que remarca Crespo en su artículo, en el que dice que “los niños integrados establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas...” (p.5). Con lo que vemos y defendemos aún más si cabe, que integrar a estos alumnos es tarea fundamental.

Para la buena realización e integración, debemos tener en cuenta algunos aspectos fundamentales, que para nosotros no lo son, pero para un niño con autismo sí. Debemos mantener una estructura clara en todo lo que hacemos y a poder ser en un ambiente de poca complejidad. Este alumnado se altera muy fácil ante el desorden y si algo no va como él lo tenía planificado ya no será capaz de hacer nada más. Debemos intentar que las cosas sean anticipables para ellos y Crespo mencionan la agenda, algo de gran ayuda y con lo que se trabaja actualmente. En ella, tienen estructurado todo lo que hacen a lo largo del día y de la semana, ya sea escrito o gráficamente, lo cual les suele ayudar. Tener una secuencia diaria y resumen de los sucesos relevantes del día les facilita la compresión de las cosas y tienen efectos positivos en la tranquilidad y bienestar de los niños, favoreciendo su motivación, aprendizaje y dando orden a su mundo.

Terminaremos hablando de la formación, en la cual vemos como se necesitaría mucha más y mucho más apoyo en los centros ordinarios. Aún hoy en día en los centros de atención preferente a alumnado TEA, en los que si nos podemos encontrar con algún especialista y/o logopeda En relación a la formación inicial, los profesores no tienen o apenas tienen formación para darles clase a alumnado con necesidades especiales y más concretamente en este caso, a no ser evidentemente, que se trate de centros específicos. Vemos también, según Moreno et al. (2005) que los profesores de centros ordinarios tienen una alta experiencia con alumnado TEA y sobre todo bastante experiencia como docentes, siendo esta casi el doble que el profesorado de educación especial, pero sin embargo, su formación es escasa y superada con creces por el profesorado de educación especial. Con lo que remarcamos, la gran necesidad de esta formación, ya que este profesorado trabaja con alumnos que tienen unas características especiales para los que no fueron formados. Y si queremos que el alumnado con TEA se mantengan en los centros ordinarios, debemos mejorar ese aspecto, si no será imposible que tengan una buena inclusión y educación.

En relación al apoyo por parte de profesionales en el propio centro, es decir, necesidad de recursos personales, vemos también que hay una carencia en este servicio en relación a cualquier ámbito, siguiendo a Moreno et al. (2005) en su estudio, vemos como en audición y lenguaje, siendo este el ámbito con más apoyo, solo tienen un 41%, lo cual es una cifra muy baja ya que como dice Crespo “para el éxito de la integración, son criterios importantes las capacidades declarativas y el lenguaje expresivo” (p.4). Lo que quiere decir que un factor importante en el desarrollo del alumno autista es el del nivel comunicativo y lingüístico. Por lo que ya viendo, las pobres ayudas referentes a la labor del logopeda, ya nos podemos esperar lo que sucederá en otros ámbitos.

En relación a la psicomotricidad, que estará más relacionada con nuestro trabajo, solo un 15% tiene apoyo, siguiendo el mismo estudio; y aunque este no sea un tema prioritario en relación al autismo, Belinchón (2001) señala que el alumnado TEA requiere especial atención en esta dimensión. Al igual y también podemos decir que relacionada con la Educación Física por las ayudas que pudiera aportar y que explicaremos en puntos posteriores, la figura del monitor o educador de apoyo es casi inexistente en nuestros centros, lo cual facilitaría en gran medida el desarrollo y adquisición de los diferentes aprendizajes.

En este aspecto cabe destacar la necesidad de ayuda de recursos personales relacionados con todo lo dicho anteriormente. Es cierto, que en los centros de atención proferente a alumnado TEA, ya tienen personal especializado, pero siendo este en una ratio muy grande y tampoco suficiente para atender las necesidades especiales de cada uno de ellos, ya que sabemos, que cada uno de estos alumnos será diferente y con unas necesidades específicas. Por lo que lo debemos realizar adaptaciones individuales para cada uno de ellos y si fuera posible hacerlo en grupos más pequeños Lo ideal sería tener una atención personalizada, lo que se conseguiría incrementando el número de monitores por centro y por alumno, que aunque no estuvieran siempre con ellos sería de gran ayuda para poder avanzar adecuadamente en las diferentes materias y aportar ayuda en los momentos de más dificultad. El alumnado con TEA, no entiende muchas de las cosas que pasan a su alrededor, por lo que con una figura que lo acompañe esto podría facilitar en gran medida tanto su inclusión como su desarrollo.

Al igual sucede con la figura del logopeda, la cual sería ideal que pudiera trabajar con ellos en contextos más naturales, es decir, en un aula ordinaria o en el patio del colegio para de esta forma abordar de una manera más eficaz las dificultades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

5. El alumno con TEA en Educación Física.

Es poca también la bibliografía sobre alumnado TEA en Educación Física en ESO, pero analizaremos los diferentes artículos relacionados con la EF y seleccionaremos aquellos aspectos que nos sirvan para esta etapa. Al igual que incorporaremos aspectos de nuestra propia experiencia.

Siguiendo un artículo de Fabián (2007) hablaremos de la integración del alumnado con TEA en EF, observando sobre todo 3 entrevistas realizadas a una madre y dos profesores, para lo cual después propondremos como actuar con este alumnado en la clase de EF. Fabián dice en una reflexión sobre su análisis de la integración del alumnado con autismo que “...creemos que la clase de educación física, no es el área adecuada para fomentar la integración.”. Cosa con la que no estamos de acuerdo y que intentaremos llegar a una solución a través del desarrollo del trabajo, pero principalmente creemos que es una buena área, ya solo viéndolo desde el punto de vista de relaciones sociales que se dan, aunque sepamos que a estos alumnos les pueda costar más. Como se verá, incidiremos en ese aspecto en nuestra propuesta, para poder hacer que el alumno con TEA se sienta totalmente integrado en la clase. Apoyando la propuesta de Fernández, Diego et al. (2002) citado por Peñalver, Valero, Gómez y Velasco (2007), de que la EF puede entre otras cosas facilitar la igualdad social y educativa en las actividades físico-deportivas y promover la inclusión de todas las personas sin discriminación. En las entrevistas mencionadas anteriormente, tanto la madre como la maestra integradora y el profesor de EF indican que los niños (los profesores hablan de uno y la madre de otro) no están integrados en la clase de EF. La madre y la maestra integradora aprecian que les cuesta y que no saben qué hacer, no entienden las consignas y ambas dicen que son niños que necesitan tener una estructura y límites, cosa que en EF no se suele dar, tanto por el lugar de desarrollo como por la clase en sí. El profesor de EF dice que su alumno muchas veces no sabe qué hacer y que se pone a dar vueltas por el patio, por lo que vemos que los 3 coinciden en este aspecto. Otros aspectos que dice el profesor de EF es que son pocas las actividades que puede hacer, que ha planteado adaptaciones pero que no puede llevarlas a cabo y que no lo ve justo porque le tiene que prestar demasiada atención a este alumno y dejar al resto de la clase, a lo que remarca que este alumno no puede cumplir los objetivos propios de la EF ni cree que los vaya a cumplir algún día. Vemos aun así, dos partes buenas en estas entrevistas, las cuales apoyaremos para nuestra propuesta y las cuales una fue dada por la maestra integradora y otra por el profesor de EF. Estas son, en relación a la maestra, que los compañeros de clase buscan al niño con TEA para ayudarle y por parte del profesor que dice que con su ayuda consigue que realice algunas actividades.

Conociendo al alumnado con TEA y aún dada la poca experiencia con ellos, vemos que lo declarado en las entrevistas no es nada fuera de normal, todo lo contrario, es más bien lo que sucede en las clases de EF. No saben qué hacer porque no entienden las normas o consignas propuestas y a menudo se ponen a jugar ellos solos, bien imitando algo que ven o dando vueltas haciendo lo que ellos quieren. Los profesores lo intentan, pero no pueden dejar al resto de la clase sola y estar todo el tiempo con estos alumnos. Pero aun así, no creemos que esto sea lo correcto y a través de la propuesta trabajaremos para solucionarlo. Empezaremos siguiendo la propuesta de Gómez, Valero, Peñalver y Velasco (2008), con la que sabemos que la EF favorecerá la socialización y entre otros aspectos, con ella podremos fomentar la igualdad social y educativa y gracias al deporte o actividades físicas, favoreceremos la inclusión sin discriminación. Por lo que debemos valorarla como una vía de integración.

Sabemos de inicio, que por las características del alumnado con TEA, estos estarán por lo general más apartados de la clase y les costará involucrarse en las tareas, sobre todo en aquellas que tengan un alto componente de cooperación o cooperación-oposición, como puede ser cualquier deporte colectivo o de equipo. Siguiendo esta aportación, podemos decir que lo que más se adaptará a ellos serán los deportes individuales. Fabián (2007) nos dice que “Deportes como la natación, el levantamiento de pesas, el ciclismo, y el patinaje, permiten al individuo autoestimularse mientras realiza actividad física”. Como vemos, deportes individuales en los que para su desarrollo se harán movimientos iguales durante largo tiempo o lo que podemos denominar repetitivos, siendo esta última una característica de los niños con autismo, de ahí que se denomine como estimulantes para ellos. Pero partiendo de que lo que queremos es que este alumnado se integre en las sesiones, no serían buenas opciones para nuestra propuesta. Además, siguiendo el estudio realizado por Heredia y Durán (2013), podemos afirmar que la mejor forma en que estos alumnos aprenden, es a través del trabajo cooperativo, el cual les proporcionará más participación y también una mejor socialización, lo cual es objetivo fundamental para ellos y que como dice Gómez et al. (2008) no nos debemos olvidar que en esta asignatura, además de las conductas motrices se desarrollan aspectos cognitivos, comunicativos, expresivos, sociales y afectivos. Es decir, será una asignatura en la que se favorecerá en gran medida, como venimos defendiendo a lo largo del texto, la socialización entre iguales, siendo esta “una disciplina que por su naturaleza proporciona al alumno un entorno facilitador de la interacción social y la comunicación” (Heredia y Durán 2013, p.28). Defendemos entonces, que tanto la interacción como la cooperación son recursos eficaces para la educación inclusiva y ambos serán una buena herramienta y al mismo tiempo un resultado en la EF.

El alumnado TEA, a menudo se mostrará incierto y sin saber qué hacer, obedecerá órdenes si tiene alguien que le ayude, pero rara vez será capaz de tomar sus propias decisiones en función de lo explicado por el profesor. A lo que defenderemos una vez más, la importancia del trabajo cooperativo, el cual fomentará la cohesión social, ayuda al desarrollo cognitivo, es motivacional y algo muy importante para las clases en un centro ordinario debido al número elevado de alumnado, facilitará la organización del aula. También, resaltaremos el aspecto de ayuda, que venimos mencionando como monitor en apartados anteriores y que introduciremos para nuestra propuesta. Heredia y Durán (2013), en su defensa por el trabajo cooperativo, también resaltan que durante este, el alumno con TEA estuvo acompañado durante las sesiones por un compañero; y al igual Gómez et al. (2008) apoyan que “lo deseable es tener algún monitor que incida en ella integrándose él mismo en juegos cooperativos con grupos de dos o tres alumnos” (p.182). En cuanto a las características que implicará en el alumnado este trabajo, destacaremos las siguientes siguiendo a Curto, Gelabert, González y Morales (2009) mencionado por Heredia y Durán (2013):

“La cooperación favorece a la disminución de ansiedad, el aumento de la autoestima y de la confianza en sí mismo, el aumento de la motivación y el rendimiento, actitud positiva con mayor implicación y compromiso en el aprendizaje y mayor autonomía. También el aprendizaje cooperativo en educación física fomenta ventajas en relación entre el alumnado, mayor comunicación e interdependencia, inclusión intercultural, actitud positiva ante el proceso de aprendizaje y aumento cualitativo y cuantitativo de las experiencias” (p.30).

Aun nos pueden quedar dudas de lo que hacer o como tratar con el alumnado con TEA en la aula de EF, pero lo que bien sabemos por lo que llevamos visto, es que si queremos, tenemos soluciones y no tenemos que optar porque esté apartado de la clase o realice aquellas actividades que más se adapten a sus características. Siendo otra de las características visibles con bastante frecuencia, la de las dificultades motrices y que les cuesta coordinarse para realizar las tareas, debido en muchos casos a su mala postura o esquema corporal. Como dice Fernández y Vázquez, (2011) “Usualmente, se tiene la creencia que la motricidad no es un aspecto afectado, en principio, directa y necesariamente por el autismo, si indirectamente por las consecuencias” (p.2). En algunos casos, su perfil psicomotor se muestra dañado debido a patologías neurológicas asociadas y es algo que debemos tener en cuenta. Pero que si en edades tempranas se trabajó desde aspectos de psicomotricidad, ahora podremos avanzar en otros aspectos relacionados con la conducta motriz.

El perfil del alumnado con TEA, que probablemente nos encontraremos en la clase de EF, será con claras muestras de falta de interés por el movimiento y falta de desarrollo motor. Mostrará alteraciones en las posturas estáticas tendiendo a la contracción muscular y que no benefician en ningún caso la práctica de actividad física y no prestará atención ni mostrará una buena actitud ante las explicaciones del profesor. Otras características muy comunes de este alumnado que repercuten en el trabajo motor, siguiendo una conferencia dada por Calleja y Méndez (2010), donde nos indican que tienen unas características singulares y entre las que destacaremos algunas como: perturbaciones en la comunicación, mantenimiento de posturas que se repiten de forma continuada y reiterativa, alteraciones de la percepción de sí mismo (esquema corporal), alteración de las percepciones de estímulos sensitivos y de las personas del entorno(malas nociones espacio-temporales y sobre los objetos), alteraciones en el dolor, resistencias al cambio del entorno etc.

Todo esto, lo tendremos que tener muy en cuenta a la hora de realizar las actividades y de organizar el grupo o clase, que como remarcamos anteriormente, es algo de primordial atención tanto por las características propias de alumnado como por la correcta realización de la clase. Gómez et al. (2008) nos indican algunas pautas de trabajo para la correcta realización, entre las que destacamos algunas como incluir rutinas, normas de comportamiento, utilización de espacios correcta y sobre todo que estén expuestos a la mínima cantidad de estímulos posibles, visuales y sobre todo auditivos, ya que serán incapaces de filtrarlos y por lo tanto no conseguirán entendernos. Debemos tener un ambiente predecible, ser ordenados, aportar seguridad y ser capaces de controlar las variables que se puedan dar. Ante esto, Berkeley y otros (2001) mencionado por Gómez et al. (2008), dice que “los ambientes en los que mejor se desenvuelven estos niños son aquellos que están estructurados y que contienen actividades con un principio y un fin...” (p.182). Una buena propuesta para esto, si se trabaja desde un inicio y de forma progresiva, es el trabajo en circuitos por estaciones, propuesta que desarrollaron Peñalver, Valero, Gómez y Velasco (2007) en un trabajo de mejora de habilidades motrices y que consiguieron que el niño con autismo consiguiera realizar de forma autónoma 10 estaciones diferentes.

Otro aspecto a considerar y que resaltan en la mayoría de los artículos revisados es que debemos estar muy atentos a las consecuencias de los ejercicios o del ejercicio en sí, ya que puede que este causando desagrado en el alumno y este no nos lo transmita, por lo que tenemos que ser capaces de detectarlo. Así mismo, sucede con la fatiga, ya que estos alumnos suelen cansarse muy rápido, tanto física como psicológicamente, por lo que debemos tener cuidado y no fatigarlos rápidamente Debemos también, como ya hemos mencionado anteriormente, prestar atención especialmente al mantenimiento reiterado de posturas incorrectas, ya que causará otras alteraciones secundarias como restricciones o aumentos patológicos en el recorrido articular, alteraciones en la columna o incluso en el rendimiento cardiorrespiratorio.

Por último, antes de lanzar nuestra propuesta, incluiremos 2 aspectos más recogidos del análisis realizado por Fabián (2007), que podemos decir que marcan la dificultad de la EF con el alumnado con TEA y los cuales intentaremos solucionar, ya que aunque lo analizado anteriormente parece tarea sencilla, en la práctica no lo es:

“...debido a la necesidad de estructura y super organización que precisan estos chicos en sus actividades, las clases de educación física normales no ofrecen las necesidades organizativas que precisa, ya que los deportes realizados en la escuela, son en la gran mayoría de los casos, los que Parlebas denomina de “Cooperación/Oposición (socio motrices)””.

“...en las clases de niños con autismo, se utilizan los denominados “Agentes facilitadores”, estos agentes pueden ser visuales, táctiles o auditivos y la función de estos es brindar la mayor información sensorial posible para la colaboración en los procesos de percepción, planificación y ejecución de personas que tienen disminuida alguna o varias de estas funciones. Es importante destacar que la utilización de estos agentes en clases de educación física adaptada es indispensable, mientras que en las clases convencionales no lo son y por lo general no los hemos observado”.

6. Contextualización del caso.

El centro para el que desarrollará esta propuesta y en el que se realizaron las prácticas es el colegio Cristo Rey Escolapios de Zaragoza. Es un centro situado a las afueras de dicha ciudad, de carácter religioso y concertado. Alberga las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Tiene 1288 alumnos, unos 221 profesionales en el centro y cuenta con 16200 metros cuadrados de equipación deportiva. El alumnado que acude a este centro y las familias es de clase media-alta y es un centro que se caracteriza por su carácter innovador. Es también, un centro de atención preferente de alumnos TEA, lo que quiere decir que tendrá aulas de atención especial al alumnado con este trastorno.

Consta de 3 aulas, una de ellas en ESO con 8 alumnos. A estas aulas les llaman aula de canguros, en ESO, porque desde primaria comienzan a hablar de ello poniendo nombres de animales según lo que ellos quieran y en secundaria ya se denominan canguros.

Las aulas son una herramienta para proporcionar apoyo y entrenamiento de las habilidades sociales y de comunicación básicas, entre otras cosas. Con ello se pretende lograr la mejor inclusión de este alumnado tanto en sus aulas ordinarias como en el resto de actividades en el centro, por lo que se trabajan diferentes aspectos como los que veremos a continuación y que también tendrán que ver con la intervención en el aula ordinaria o centro:

- Dar apoyo curricular: trabajan en grupo sobre las diferentes materias pero agrupándolas por áreas, para de esta forma poder avanzar en contenidos para cuando estén en las clases ordinarias.
- Ayudas metodológicas: marcan tiempos de atención y anticipación en la clase. Informaciones visuales y esquemas, mucho mejor para ellos. Comprueban las dudas de forma explícita.
- En relación al espacio: trabajan en las aulas para alejarlos de elementos que los puedan distraer y así facilitar la atención. En las aulas ordinarias también lejos de elementos que los distraigan y cerca de la pizarra o profesor para facilitar su atención Posibles rincones de relajación por si se siente estresados y con compañeros adecuados que les comprendan y ayuden.
- Agenda: tienen una agenda en la que tienen todo organizado e indicado en función del momento del día. Es necesario para ellos tener claro lo que tienen que hacer en cada momento por lo que se les ayuda a planificar. Para que ellos apunten los deberes hay que esperar el momento adecuado y ser directivos.
- Motivación y atención: trabajan en función de los elementos de su interés y eliminando información irrelevante. Intercalan momentos de concentración con trabajo automatizado y descanso, ya que pronto se cansan de las tareas. Muy importante controlar los estímulos distractores.

- Evaluación: la desarrollan de forma diferente. En espacios distintos, oral, con enunciados diferentes o imágenes, dándoles más tiempo...; y lo importante en relación a ella, es evaluar lo que sabe, no como nos lo transmite, de ahí la variación de métodos.

Resumiendo, en el centro tienen una persona especializada con ellos, cuando van a la aula específica de canguros, que les ayuda en lo descrito anteriormente y con la que trabajan conjuntamente con sus compañeros, como debe ser y como está indicado en las diferentes leyes vistas anteriormente. Con ello lo que hacen es ofrecer refuerzo curricular para las diferentes materias. Es decir, tienen esa aula en la que trabajan y ya tienen unos horarios fijados, aunque son flexibles y si es necesario, también acude el especialista al aula ordinaria.

Otro aspecto con el que se trabaja en el centro es con el trabajo cooperativo. Este podemos decir que es un factor indicativo del centro con el cual llevan ya años trabajando y el cual creen una buena herramienta para maximizar el aprendizaje a través de la interacción entre el alumnado. Esto lo realizan en todos los cursos y en todas las asignaturas a través de grupos reducidos de 3 o 4 alumnos. Pretenden con este aprendizaje cooperativo conseguir responsabilidad individual, interdependencia positiva, interacción cara a cara, evaluación individual y grupal y desarrollo de habilidades individuales como liderazgo, responsabilidad, comunicación, respeto, resolución de conflictos, toma de decisiones...

Es importante también, mencionar las instalaciones que tiene el centro para la realización de EF, siendo estas las siguientes: gimnasio interior, pabellón con 8 canastas y dos porterías de fútbol sala, 3 pistas exteriores de mini fútbol sala, 6 pistas exteriores de mini baloncesto, campo de fútbol de hierba artificial con 2 campos de fútbol 7 y 3 pistas de pádel.

La situación para la que se plantearán las adaptaciones es para las diferentes sesiones de la UD de baloncesto impartida en 2º de la ESO. Deporte de cooperación-oposición y como sabemos en los que más dificultad tiene el alumnado con TEA. Se realizará en las pistas exteriores de baloncesto, disponiendo de 6 canastas para su desarrollo.

Será en concreto para 1 alumno con TEA. Este está en un grupo con otro alumno que tiene también TEA, pero será en concreto para uno, que como ya hemos dicho, tiene un grado más severo de dicho trastorno y con el que más costaba realizar las diferentes actividades y que más adaptaciones necesita. La propuesta, aun sabiendo que cada alumno tiene sus necesidades específicas, podría servirnos para el otro alumno con TEA o incluso otro cualquiera, ya que son adaptaciones que engloban las características comunes del trastorno. Las adaptaciones que se propongan serán por lo tanto de momentos concretos con este alumno.

7. Propuesta de intervención con alumnado con TEA en Educación Física.

Para la propuesta, utilizaremos como referencia la situación vivida en el centro escolar y que ya hemos explicado. Nos apoyaremos como ya hemos dicho en la situación realizada de ayudante al compañero de prácticas con 2 alumnos en concreto de 2º de ESO, aunque la propuesta la desarrollaremos solamente para uno de ellos, el que más dificultad tenía. Creemos que esta experiencia es la que más se acerca a una propuesta de las adaptaciones de sesión para la integración del alumnado con TEA, debido a los problemas en la realización de las sesiones por parte del compañero de prácticas y a las propuestas de intervención que se realizaban directamente con este alumno. Es decir, a través de ellas se intentaba que el alumno se integrase en la clase y que no tuviera que realizar ejercicios apartado de los compañeros, cosa que según Fabián (2007) era algo que sucedía en sus clase, decía que el alumnado con TEA daba vueltas por el patio sin saber muy bien qué hacer y es algo que intentaremos que no suceda. Con esto, desarrollaremos una propuesta para conseguirlo, siguiendo el Artículo 3 de la Orden ECD/1005/2018 que nos dice que toda actuación personalizada a un alumno para conseguir su participación en el aprendizaje y reducir su exclusión será considerada respuesta inclusiva.

Realizaremos para ello, adaptaciones en función de las sesiones realizadas y de los diferentes problemas encontrados en ellas. Serán adaptaciones sobre ejercicios y problemas concretos, causados en el momento por el no saber qué hacer con este alumnado. Es decir, será una propuesta de intervención directa durante la práctica con este alumno, en el cual modificaremos la metodología y estructura de las sesiones, siguiendo de esta forma el Artículo 22 de la LOE 2/2006 (parte vigente recogida en la LOMCE 8/2013), que nos habla de las medidas a tomar ante la atención a la diversidad y entre la que se encuentra el tratamiento personalizado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Sabemos, siguiendo la Orden ECD/1005/2017, que con este alumnado se pueden desarrollar adaptaciones curriculares significativas, pero como en este caso en el centro no las tomaban nosotros no las haremos. Y como tampoco modificaremos ni los contenidos básicos ni sus criterios de evaluación, no se podrá considerar adaptación curricular significativa. Nos centraremos como venimos diciendo en la integración del alumno TEA en las sesiones de EF, adaptando los diferentes aspectos que creamos necesarios para que pueda desarrollar la sesión de forma normal. Como dice el Artículo 4 de la Orden ECD/489/2016, debemos tratar al alumnado desde una perspectiva inclusiva, para dar respuesta a las necesidades educativas y ajustar las decisiones metodológicas en función a cada alumno.

Por lo tanto, para conseguir esta integración, utilizaremos diferentes métodos que creemos que nos ayudarán y que explicaremos a continuación. Al igual, que de esta forma creemos también que conseguiremos que el alumno pueda alcanzar los objetivos o criterios de evaluación planteados para todos sus compañeros, intentando adaptarnos a los diferentes ritmos de aprendizaje y utilizando diferentes métodos, como bien dice la LOE 2/2006, en su Artículo 26 de principios pedagógicos (parte vigente de la LOMCE 8/2013). Siguiendo otra normativa legal, el Decreto 188/2017 en este caso, sabemos que en los centros docentes tendremos autonomía para la utilización de los diferentes recursos o metodologías siempre y cuando se busque el desarrollo integral y personalizado de todo el alumnado y estas sean utilizadas para aumentar su bienestar, adaptándonos a las necesidades educativas específicas de cada uno. Siendo el alumno con TEA, un alumno que lo necesitará durante su escolarización.

Como objetivo final a este proceso de adaptación, será que el alumno adquiera los objetivos y competencias establecidos, que como dice la LOMCE 8/2013 y la ORDEN ECD/489/2016, las medidas de atención a la diversidad, deberán favorecer a que el alumnado con necesidades educativas específicas alcancen su máximo desarrollo, los objetivos generales establecidos y la adquisición de las competencias clave.

Para la propuesta nos apoyaremos en la literatura revisada, explicada básicamente en el apartado de alumnado TEA en EF; y como hemos dicho, siendo este un aspecto claramente modificador del primero, en la propia experiencia. De la que hablaremos de diferentes aspectos que creemos que se podrían plantear viendo la propia realidad del centro y del sistema educativo actual.

Para comenzar la propuesta se expondrá los aspectos en los que incidiremos para realizar la propuesta de intervención según todo lo que venimos hablando a lo largo del documento. Siendo estos a través de los que realizaremos las adaptaciones en las diferentes situaciones, pudiendo estar incluidos en una adaptación algunos de ellos o solo uno, ya que irá en función de la situación dada en clase. Destacaremos aquellos que tienen especial importancia para nosotros, aunque como veremos, cada uno dependerá de otro y lo mejor sería la combinación de todos ellos.

- Alumno ayudante: el alumno ayudante será en el que nos centraremos principalmente, siguiendo entre otros, a Fabián (2007), el cual introducía en su proyecto la figura de alumno colaborador y que también en su estudio destacó que los alumnos siempre iban a ayudarle al alumno con TEA sin que nadie se lo dijera. Así mismo, esto último sucedía algunas veces durante el período de prácticas, por lo que creemos que es una buena aportación. Es la parte principal de nuestra propuesta y lo que creemos fundamental para desarrollarla.. Lo ideal en relación al alumno ayudante, sería al inicio de curso formar alumnado en relación a lo que van a realizar en la clase, siguiendo el estilo de alumno mediador. Esto sería a través del alumnado voluntario y que después nosotros seleccionaríamos y formaríamos, pero no nos vamos adentrar más en ello, ya que no es tema central del trabajo.

En la propuesta, lo realizaremos siguiendo la premisa de alumno colaborador durante las sesiones de EF, el cual nos ayudará con el alumno con TEA durante toda la sesión. Será su compañero y deberá permanecer siempre con él, ayudándole y explicándole las diferentes cosas que tiene que realizar, sirviendo de modelo al mismo tiempo, ya que recordamos, que una de las mejores formas de aprendizaje inicial en este alumnado es a través de la imitación. Como el deporte realizado es baloncesto, deporte de cooperación-oposición y sabemos que es en los que más dificultades van a tener, deberá estar dándole consignas durante todo el desarrollo de los ejercicios, es decir, sirviendo como lo que Fabián (2007) denomina agente facilitador, en este caso a través del canal auditivo. Estas, no serán nada más que las explicaciones dadas por el profesor y que le tendrá que ir recordando mientras realiza los ejercicios. Al alumno cooperador, se le dirá al inicio de la sesión lo que trabajaremos y como tiene que hacerlo y a lo largo de la sesión se le pueden ir dando diferentes consignas al igual que si corrigiéramos cualquier otra situación de clase.

- Comunicación/Illustraciones: será este también, un propósito primordial, ya que sabemos que en la comunicación es en una de las competencias que tiene problemas este alumnado y por lo tanto, será según Calleja y Méndez (2010) una de las características que influya en el trabajo motor y como consecuencia, en el desarrollo de la clase. Deberemos adaptar el aspecto de cómo comunicarnos con el alumnado para que entiendan correctamente las diferentes explicaciones que se puedan dar. Para ello se seguirá la propuesta de Gómez, Valero, Peñalver y Belasco (2008), en la que siguen la propuesta de adaptación del lenguaje de Benson Schaeffer. En concreto, lo que realizaremos es adaptar la explicación del ejercicio a una imagen, que tendremos en clase para que la vean en el momento que van a realizar el ejercicio. Pero esto no será una imagen normal como por ejemplo un jugador tirando a canasta. Como sabemos, al alumnado con TEA le suele ayudar lo visual, por lo que será una imagen descriptiva de lo que tiene que hacer y con la que ya habrán trabajado. Para esto, lo que tendremos que hacer, es incluir aspectos básicos a este lenguaje signado para estos alumnos. Inicialmente, incorporaremos imágenes de conductas motrices que puedan englobar a cualquier clase de EF como andar, correr, lanzar, saltar, botar, salida, etc. Una vez tengamos esto, comenzaremos a relacionarlos para que realicen un ejercicio completo. Algo parecido a la propuesta de circuito que vimos anteriormente de Peñalver, Valero, Gómez y Velasco (2007), en el que defienden que las actividades deben tener un principio y fin; y en la que el alumno terminaba haciendo el solo 10 postas, pero esta vez, en lugar de un circuito como tal, lo haremos enlazando diferentes elementos para completar un ejercicio. Estas imágenes, se irán incorporando a su agenda en forma de fichas para que las fueran adecuando a su día a día y al llegar a clase les resultara más fácil hacerlo.

Es una propuesta que requiere de mucho trabajo y que no podrá realizarla solamente el profesor de EF, por lo que necesitaremos de la ayuda del profesor de aula TEA que explicaremos a continuación. Por otra parte, también el profesor de EF deberá formarse en ello, deberá saber las rutinas que le planteadas al alumno y deberá incorporarlas a su lenguaje, siendo primordial la colaboración entre el docente de EF y el específico de los TEA. También, siguiendo el Artículo 11 de la Orden ECD/445/2017, sabemos que el profesorado contará con el apoyo necesario en cuanto a formación con alumnado con TEA.

En un principio no se podría realizar ejercicios muy complejos, pero para nuestra posterior propuesta, al ser en relación a lo vivenciado durante el período de prácticas, lo haremos como si ya tuviéramos un trabajo detrás y sobre todo apoyándonos mucho en el alumno colaborador.

Es decir, el resultado de este proceso, sería trasmisir al alumno información de forma oral y signada, adaptando el lenguaje específico de EF a través de unas tarjetas, imágenes o representaciones para que el alumno tenga más claro lo que tiene que hacer. Estas, en la sesión concretamente, se podrían realizar pintándolas en el suelo por ejemplo. Con esto, trabajaríamos otro de los agentes facilitadores que Fabián (2007) considera indispensables en una clase adaptada, esta vez en relación a lo visual.

En el Anexo 3. Ejemplo de representación lenguaje adaptado., incluimos un ejemplo de cómo podría ser adaptado el lenguaje a través de imágenes.

- Organización/estructura de la clase: otra característica importante sobre los alumnos con TEA es que deben tener todo muy claro y saber en todo momento lo que tienen que hacer y en qué espacio concreto. Aspecto en el que seguiremos a Gómez et al. (2008), en el cual indican que los ambientes deben ser estructurados, incluir rutinas, normas y utilización correcta de espacios para estar expuestos a la mínima cantidad de estímulos posibles. En la clase de EF, delimitaremos de la mayor forma posible el espacio en el que tienen que realizar el ejercicio concreto, para de esta forma eliminar cualquiera incertidumbre en este aspecto y se centre en él. Al igual, adaptaremos la forma de circuito de la que hablamos anteriormente para trasmitirlo a una clase de EF, de forma también que podamos adaptar los ejercicios para que se conviertan como en una rutina para ellos. Con esto queremos decir, que los ejercicios que tenemos planteados para una sesión, los haremos en forma de circuito, de forma continua y siempre con las mismas estructuras, para que ellos sepan a donde tienen que ir en cada momento. Esto, se realizará también a través de tarjetas o imágenes como mencionamos en el punto anterior. Pretendemos con esto, que tengan una estructura cerrada y que a poder ser ya sepan antes de la clase de EF. También, si fuera posible, con ayuda del profesor específico en el aula TEA.

Lo más fácil, sería desarrollar toda una sesión en forma de circuito y adaptar la clase a ello, cosa que tampoco sería complicada ni impediría el desarrollo de una sesión. Pero como hemos dicho, nos basamos en la situación vivida, por lo que adaptaremos los ejercicios a una situación similar a un circuito, siempre con un principio y final marcados y en caso de ser necesario o posible, incrementando siempre la dificultad.

- Grupos cooperativos: según Heredia y Durán (2013), vemos que la forma de trabajo en grupos cooperativos es ideal para este alumnado, favoreciendo la participación, socialización y de esta forma, la integración del alumnado. Siguiendo la línea de este centro que ya la tiene incorporada a su modelo de trabajo, nos aprovecharemos y lo incluiremos en nuestras sesiones. Trabajaremos siempre en grupos cooperativos reducidos, para de esta forma simular de la mejor forma posible un ratio bajo de alumnado. En el grupo, estará siempre el alumno colaborador, el cual también incluye Heredia y Durán (2013) como acompañante del alumno en el grupo cooperativo y al que además de acompañar al alumno con TEA, pondremos como organizador de esos grupos, para facilitar aún más las cosas. Otro aspecto importante de este trabajo cooperativo y en grupos reducidos es el de socialización, competencia también afectada en el alumnado con TEA y que todos los estudios en los que nos basamos dicen que a través de la EF se favorecerá la socialización, integración, igualdad social o inclusión sin discriminación por ejemplo. Con ello fomentaremos este aspecto y siguiendo lo que venimos diciendo a lo largo del documento y en concreto mencionamos a Gómez et al. (2008), en EF se desarrollarán otros aspectos diferentes a la conducta motriz, por lo que este será un aspecto que incluiremos en la evaluación del alumnado. Proponemos en el Anexo 2. Hoja de registro de la interacción social del alumnado con TEA., una planilla modificada del proyecto de Villalba (2015), para evaluar la interacción social y puesta en práctica de las habilidades sociales de este alumnado y la cual es muy sencilla de llenar para el profesor.

A la hora de realizar los grupos, debemos hacerlos fijándonos en las características de cada uno de sus miembros y a poder ser de forma heterogénea, ya que, según Fernández y Vázquez (2010), otro de los aspectos que es probable que tengan afectado, es la motricidad y también, según Calleja y Méndez (2010), en las nociones espacio-temporales, sobre los objetos y sobre la percepción del entorno y las personas de su alrededor. Con lo que principalmente, estos deberemos realizarlos con compañeros que sepamos que les puedan ayudar a desarrollar al máximo sus capacidades.

- Ayuda del aula TEA: aunque el área de EF es un área que no se trabaja con el especialista en TEA, esperamos y creemos que nos ayudarán en nuestra propuesta, porque además sabemos que la práctica de ejercicio físico es buena para este alumnado, aunque solo sea por su poder de evadirse de las cosas mientras la realizan. También, sabiendo que la realización de adaptación del lenguaje específico de EF les puede servir para el desarrollo de su vida cotidiana, ya que cosas como correr, saltar o lanzar son algo que pueden hacer en cualquier momento. Proponemos, que a través de las horas que tengan en el aula TEA nos ayuden a desarrollar este lenguaje con el que trabajarán en las clases de EF. que incorporen a sus agendas las estructuras con las que trabajaremos en EF y que les den el día anterior o ese mismo día antes de la clase las estructuras con las que vamos a trabajar.

Esto será básicamente el trabajo de realizar las tarjetas o imágenes que podamos utilizar para la adaptación de lenguaje e incorporar también las estructuras que utilizaremos, que también será a través de imágenes, ya que en clase se dividirá por ejemplo el espacio bien con conos, líneas o incluso pintadas en el suelo. Otro apoyo importante y con el que ya trabajan pero pretendemos que orientes hacia la EF es el de incluir rutinas, conductas, normas de comportamiento, utilización de espacios...

Lo que si serviría de gran ayuda y que venimos mencionando, es que el profesor de aula TEA pudiera acudir a alguna clase de EF como monitor o ayudante, ya que tanto bajo la experiencia del período de prácticas como siguiendo el estudio de Fabián (2007), vemos que este alumnado si tiene un profesor que le ayude, puede realizar la sesión de forma casi normal. Pero como ya contamos que esto es tarea imposible, por eso delegamos tanta responsabilidad en nuestro alumno colaborador.

7.1. Situaciones concretas para realizar la adaptación

En este punto, hablaremos de modificaciones realizadas a situaciones en concreto en la que el alumnado TEA no pudo realizar el ejercicio de forma normal con el resto de la clase porque no era capaz y no había ninguna adaptación realizada. Resaltamos antes de comenzar, que haremos las situaciones como si ya tuviéramos un trabajo previo sobre ello y en lo que resaltamos también, el cual sería realizado con ayuda del especialista del aula TEA.

Entrada a canasta: la situación que se dio en clase y sobre la cual realizaremos la adaptación fue una entrada a canasta partiendo de la línea de triples y en la cual tenían que realizar algún bote, los dos pasos reglamentarios y el tiro a canasta. Se realizaba partiendo de una misma posición 3 alumnos, por lo que lo normal era esperar un poco en algún momento y se realizaba desde ambos lados de la canasta. Las dificultades que se encontraron es que el alumno no sabía cuándo salir, no realizaba los botes ni los pasos reglamentarios y tiraba desde donde quería. Después de la acción no cogía el balón para volver a la fila y se quedaba mirando.

En esta situación realizaremos las modificaciones anteriores. Aunque sea un ejercicio que se realizaba individualmente, introduciremos ya el trabajo por grupos cooperativos. En este caso, dividiremos la clase según ellos para que trabajen en una misma canasta, para de esta forma comenzar a inculcarlo como una rutina y se acostumbre a trabajar siempre con los mismos compañeros. Lo que proponemos en esta situación es que el alumno realice una entrada a canasta de forma casi autónoma y con todo el grupo, cosa que en la sesión realizada fue imposible.

Lo principal, es como ya hemos dicho, tener trabajado las diferentes habilidades motrices de una entrada a canasta en sesiones anteriores y con la comunicación/ilustración correcta, que lo haremos con ayuda del aula TEA. Esto, como ya suponemos que está trabajado realizaríamos lo siguiente:

Al inicio de la clase, se les explica a todos conjuntamente lo que tienen que hacer y al alumno TEA se le da la tarjeta en la que esta descrito el ejercicio visualmente incluida en el Anexo 4. Representación del ejercicio de entrada a canasta., siguiendo la secuencia que engloba las diferentes cosas que tiene que hacer. Al mismo tiempo, estará con él como siempre el alumno colaborador, ya que aun teniendo la tarjeta tendrá que ayudarle en determinadas cosas.

Para comenzar el ejercicio, el alumno tendrá una imagen concreta en la que estar parado y cuando el alumno colaborador se lo diga saldrá a realizar la entrada a canasta. Durante la entrada tendrá que dar dos botes, que estarán indicados con dibujos en el suelo igual que en la tarjeta y a continuación dos pasos y tiro a canasta, que también estarán indicados en el suelo al igual que en la tarjeta. Posteriormente, para coger el balón, el alumno ayudante se lo dirá si no lo hace y también que tiene que volver a la fila, estando esta última también indicada en la tarjeta y en el suelo. Al llegar, tendrá pintado en el suelo la imagen correspondiente a esperar su turno y después volverá a empezar la acción. Lo ideal, sería que terminará haciéndolo solo según la tarjeta y las señales del suelo.

Para facilitar más las cosas, se eliminará una fila de un lado de la canasta, para que así el grado de incertidumbre sea menor. Así mismo, se colocará el grupo en una canasta más alejada al resto de grupos para disminuir en lo posible los estímulos tanto visuales como sonoros, sabiendo que estos últimos le causan gran molestia.

Por último, se simulará que la entrada a canasta es un circuito cerrado, para que en todo momento tenga claro la secuencia y estructura. Se delimitará el espacio de actuación, siendo este toda la zona interior a la línea de lanzamiento de triple, que se indicará en la tarjeta y si es necesario por no verse bien en la pista, se le marcará también.

Lanzamiento a canasta desde diferentes posiciones: el ejercicio concreto era el juego denominado botella. Tenía que tirar desde diferentes posiciones alrededor de la zona delimitada con la zona de tiro libre y se realizaba en equipo compitiendo contra otro equipo en un tiempo determinado. Por lo que alrededor de esa zona había unos 6-8 alumnos tirando y cogiendo el balón al mismo tiempo. La dificultad principal en este caso está clara, el nivel de estímulos es muy elevado y la falta de una estructura determinada. El alumno tiraba pero a veces ni iba a por el balón por toda la gente que había por medio y se apartaba para que no le dieran. Si iba a por el balón, no sabía ni de donde lanzar ni cuándo porque al haber tanta gente no sabía cuándo le tocaba, por lo que él mismo decidió apartarse y tirar en otra canasta. Al repetir este ejercicio, se le intentó explicar mejor las cosas para que lo hiciera, pero resultó aun así imposible y fue cuando se llevó la grata sorpresa del alumno que le ayudaba. Sin decirle nada, como veía que el alumno con TEA no tiraba ni cogía el balón, él mismo comenzó a recogerle el balón y pasárselo, al igual que le indicaba que tenía que tirar desde otra posición diferente a la anterior. Es decir, le hizo de guía durante todo el ejercicio.

En las adaptaciones para este ejercicio, aunque ya sabemos que con el alumno ayudante pudiera salir mejor, vamos a intentar prescindir de él lo máximo posible para conseguir que realice el ejercicio de la forma más autónoma posible. Estará con el alumno TEA acompañándole y corrigiéndole en algún momento si es necesario, sobre todo a la hora de empezar el ejercicio.

Lo fundamental en este caso, es eliminar la mayor parte de los estímulos visuales que estaban en el ejercicio y que también conllevaban a ser estímulos auditivos. Dejaremos solamente un equipo en este ejercicio, que además será su grupo cooperativo y el ejercicio en lugar de competir con otro equipo, competirán con ellos mismos intentando superarse.

Con la adaptación anterior y en función de lo vivido en la práctica, ya podría salir bastante bien si tiene algo de ayuda, aunque lo probable es que se siguiera perdiendo en función de las diferentes posiciones en las que tirar. Modificaremos también para que esto no suceda la comunicación. Incluiremos la tarjeta del ejercicio, previamente explicada y las representaciones correspondientes en el suelo. En este caso será muy sencillo. Solo tenemos que colocar alrededor de la botella las diferentes zonas de lanzamiento y para facilitárselo aún más, las haremos con una secuencia para que no se pierda y de esta forma el ejercicio tenga inicio y final. Seguimos teniendo la dificultad de recoger el balón, que aunque ya lo tendrá bastante interiorizado puede que le cueste, por lo que en este aspecto sí que será importante el alumno ayudante.

Ejercicio 2 vs 2: en los ejercicios de este estilo es cuando surge el gran problema. Con este estilo, nos referimos a ejercicios de cooperación-oposición y además en espacio compartido. El ejercicio era solamente realizar acciones de 2 vs 2 sin ninguna consigna más que respetar las normas de baloncesto. Pero desde el primer momento ya resultó imposible. No sabía si pasar, si tirar, si moverse, botar o que hacer, por lo que lo normal es que se quedaría quieto y cuando le pareciera tiraba a canasta. En el caso de que se la pasara a su compañero, se desentendía de la jugada y se quedaba quieto, es como si para él terminaría ya la jugada y por mucho que se parara la jugada para explicárselo nunca lo hacía. Entonces, este ejercicio se decidió coger a los dos alumnos TEA y hacerlo con ellos. Se hacía en superioridad 2 vs 1, ellos 2 contra el profesor de prácticas. Costó mucho que lo entendieran y se estuvo toda la clase solo con eso. Pero después de explicárselo muchas veces y de que cuando uno de ellos tenía el balón se les decía todo lo que tenía que hacer, como por ejemplo que se moviera a una zona libre o que la pasase si no le dejaba moverse, se consiguió que realizaran dos o tres pases entre ellos y terminaran la acción de ataque. A lo que después, el profesor del centro, al ver el empeño con ellos, se unió y se realizó la situación 2 vs 2 y al estar cada uno con uno y todo el tiempo diciéndoles lo que tenían que hacer, el ejercicio salió medianamente bien.

Las adaptaciones en este caso, irán muy en sintonía con las realizadas en la situación de clase. Partiremos de que en este caso, lo más recomendable y lo que deberíamos hacer durante la realización de la tarea, si esto fuera posible, es “tener algún monitor de apoyo que incida en ella integrándose él mismo en juegos cooperativos con grupos de dos o tres alumnos” (Attwood, 2002; Martín, 2004. Mencionado por Gómez, Valero, Peñalver y Velasco (2008) p. 182). Esto sería sobre todo muy importante al principio, pero como la única forma que vemos posible es con correcciones oportunas del docente, nos centraremos en otras adaptaciones más aplicables.

La primera y fundamental para que este ejercicio pueda salir bien, es tener un espacio de juego claramente identificado y que el alumno lo tenga claro, porque si no cuando él tenga el balón lo más probable es que se vaya del campo. Estos espacios debemos inculcárselos desde el primer día y con ayuda del aula TEA conseguiremos que los adquiera de forma relativamente rápida.

La organización en este caso será por grupos de nivel lo más parecido posible, cosa que ya tenemos hecha con la agrupación por grupos cooperativos y estando como su pareja el alumno ayudante, que como no podía ser de otra forma, será clave para este ejercicio. Él será el que le indique diferentes acciones que tiene que hacer, aunque intentaremos facilitarlas lo máximo posible.

Para facilitarlas, introduciremos una vez más los elementos de comunicación. En este caso será más complicado por el tipo de ejercicio, pero creemos que será más factible para el aprendizaje del alumno TEA y puede que el algún momento se vea modificado en comportamiento del equipo contrario para facilitarle la acción. Lo que haremos, es situar en diferentes zonas del campo, las representaciones de lo que tiene que hacer. Es decir, colocaremos imágenes de que en una zona tiene que pasar, en otra moverse o tirar a canasta por ejemplo. Con esto, lo que queremos es que el alumno adquiera que en una zona u otra tiene que hacer una acción u otra en función más que nada de la cercanía a canasta. En función al adversario no lo podemos prevenir, por lo que será de especial importancia su compañero ayudante. También, el compañero deberá indicarle a dónde debe moverse en algunas acciones para facilitárselo, ya que este ejercicio, carecerá de la estructuración y secuenciación de la que tanto hablamos. Sería muy complicado introducirla y modificaría por completo la esencia del ejercicio.

Situación jugada de 3 vs 3 para evaluación: la evaluación de la UD de baloncesto la realizaron en una situación jugad de 3 vs 3 en la que el alumno con TEA no iba a participar porque era imposible que realizara el ejercicio, por lo que el compañero le tenía propuesta alguna adaptación para evaluarlo. Pero mientras evaluaba a otros compañeros, se cogió al alumno TEA y al alumno que se había visto en la otra clase ayudarle y se le propuso que le ayudara a hacer el ejercicio de evaluación poniéndose en su equipo para hablarle y decirle que hacer en cada momento. Finalmente, hizo la evaluación con el grupo normal y aunque no salió como debería, conseguimos que se integrase en el grupo.

En esta situación sería bastante complicado realizar una adaptación correcta y que se pudiera evaluar la totalidad de cosas al igual que el resto del alumnado, ya que se incorporan más compañeros y por lo tanto más estímulos; y tampoco podemos utilizar el método de comunicación como lo veníamos haciendo porque aun incrementaríamos más esos estímulos y sería muy complicado. Lo más correcto, sería adaptarlo a la forma de 2 vs 2 como la anterior en la que solo tuviera un compañero en su equipo o hacerlo en superioridad 3 vs 2. Pero aun así y tras lo visto en la sesión práctica de evaluación, haremos una serie de adaptaciones a este ejercicio concreto para intentar conseguirlo.

En cuanto al espacio, al igual que la situación anterior, este debe ser muy claro y tenerlo totalmente integrado. La organización grupal, él iría con su grupo cooperativo y después buscaríamos un equipo rival de nivel similar para que saliera lo mejor posible.

Es fundamental y parte central en este ejercicio y sin el cual no se podría hacer, la presencia del alumno ayudante, que en todo momento le tendrá que decir lo que hacer. Sabemos que no sería la forma más correcta porque no se podría evaluar lo mismo que otros compañeros, pero lo que buscamos es que se integre y lo haga como ellos y después si es necesario adaptar ese aspecto, se adaptará. Deberá en todo momento darle indicaciones de si puede pasársela a él o a su compañero o bien tirar a canasta, ya que difícilmente lo hará por iniciativa propia. Intentaremos, que tras haber realizado las sesiones anteriores y que ya tenga adquiridas las diferentes zonas en el campo, con solo decirle la zona en la que está en función a las representaciones que tenía consiga hacerlo. Es también un ejercicio que carece de esa estructura y secuenciación necesaria, pero con el trabajo anterior creemos que puede salir.

8. Relación con las asignaturas del Máster.

La propuesta desarrollada se relacionará con las asignaturas de Procesos de enseñanza-aprendizaje e Interacción y convivencia en el aula.

En cuanto a la segunda, Interacción y convivencia en el aula, se relacionará con la estructura del grupo y con la figura de liderazgo. En función a esta última, la relacionaremos con el alumno ayudante, ya que en este depositamos la confianza y ejerce liderazgo sobre el alumno con TEA y también sobre el grupo cooperativo. En el cual hemos dicho que durante la realización de diferentes ejercicios el sería el que mandará. Es decir, el encargado de que se respeten las normas. También para su elección, debemos tener en cuenta que posea las características necesarias para poder cumplir con ese rol.

En relación a la estructura de grupo se relacionará también en función al trabajo cooperativo que proponemos. En la asignatura se habla de diferentes estilos de trabajo en grupo, destacando que en grupo hay interacción, redes de comunicación y también normas. Cosa que se sigue muy de cerca durante nuestra propuesta. También, en cuanto al aprendizaje cooperativo, el cual se defiende en la propuesta y según la asignatura se sabe que mejorará el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo siempre y cuando estén comprometidos. Siendo este último punto también tratado en la propuesta al elegir los grupos que se cree que mejor se adaptan al aprendizaje para ese alumno.

De la asignatura Procesos de enseñanza-aprendizaje se relacionará con el bloque de atención a la diversidad. Del cual se sabe que se debe prestar especial atención a cada alumno, en función de sus necesidades especiales. Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada. De esta asignatura sale también el principio de educación inclusiva, que es el proceso por el cual se responde a la diversidad de necesidades proporcionando una mayor participación en el aprendizaje. Cosa primordial durante toda la propuesta al defender la integración de todo el alumnado y en especial en este caso el alumno con TEA.

Otro aspecto en el que ayuda en gran medida esta asignatura para el desarrollo del trabajo, es en lo relacionado con las leyes vigentes, a través de la cual se conocieron muchas de las utilizadas. Así mismo, como las diferentes necesidades que se pueden encontrar en un aula, como por ejemplo físicas, psicológicas, sensoriales... o como en este caso, necesidades específicas de apoyo educativo.

Así mismo, también se pudo mencionar otras relaciones con otras asignaturas, como pueden ser a la hora de elegir las actividades a desarrollar y los métodos llevados a cabo o en función a la elección de unas estrategias de intervención u otras en relación a diferentes aspectos que se pueden encontrar en un aula.

9. Bibliografía:

American Psychiatric Association. (s.f.). Recuperado 01 julio 2019, de <https://www.psychiatry.org/psychiatrists>

Belinchón, M. (2001). Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid. Madrid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Marta_Morgade/publication/294736866_Situacion_y_Necesidades_de_Las_personas_con_Espectro_Autista_en_la_Comunidad_de_Madrid/links/56c3b20e08aeeaf199f8f4e0/Situacion-y-Necesidades-de-Las-personas-con-Espectro-Autista-en-la-Comunidad-de-Madrid.pdf

Calleja de Frutos, C y Méndez, A. (1993). La educación física con autistas y psicóticos. *Congreso Nacional de Educación Física Salud y Calidad De Vida: La Actividad Física Mejora la Calidad de Vida.* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/236340266_La_Educacion_Fisica_con_autistas_y_psicoticos

Colegio Cristo rey Escolapios de Zaragoza (s.f.). Recuperado 01 julio 2019 de: https://www.cristoreyescolapios.org/?option=com_k2&view=itemlist&task=user&id=2836

Crespo, M. (s.f.). Autismo y Educación. *III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”.* Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm>

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA núm. 240 (2017).

Güemes Carcaga, I., Martín Arriba, M. C., Canal Bedia, R. y Posada de la Paz, M. (2009). Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista. *Instituto de Investigación de Enfermedades Raras (IIER).* Recuperado de: <http://gesdoc.isciii.es/gesdoccontroller?action=download&id=14/09/2012-70ea32dfb6>

Fabián, M (2007). La integración de niños con autismo a las clases de Educación Física convencionales. *Revista digital,* 110. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd110/la-integracion-de-ninos-con-autismo-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>

Federación Española de Autismo. (s.f.). Recuperado 01 julio 2019, de <http://www.fespau.es/>

Fernández y Vázquez, Jorge J. (2011). La actividad físico-deportiva como base para la integración en el área de educación física: autistas. EmásF: *Revista Digital de*

Educación Física, 8, 24-31. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3415572>

Gómez, M., Valero, A., Peñalver, I. y Velasco, M. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de educación física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 175-192. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/28220800_El_trabajo_de_la_motricidad_en_la_clase_de_Educacion_Fisica_con_ninos_autistas_a_traves_de_la_adaptacion_del_lenguaje_Benson_Schaeffer

Heredia, J. y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 25-40. Recuperado de:
<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/INV%20HEREDIA.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 1 (2013).

Moreno, F.J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274. Recuperado de:
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/97>

Peñalver, I., Valero, A., Gómez, M. y Velasco, M. (2007). El niño autista en la clase de educación física: elaboración de un circuito por estaciones. *Revista digital*, 108. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd108/el-nino-autista-en-la-clase-de-educacion-fisica.htm>

Orden de 9 de Octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista, BOA núm. 222 (2013).

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, BOA núm. 116 (2016).

Orden ECD/445/2017, de 11 de abril, por la que se modifica la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA núm. 105 (2016).

Villalba, Irene M. (2015). Un proyecto de ocio y actividad física para personas con trastornos del espectro autista (TEA): coopelando. *TABANQUE: Revista pedagógica*, 28, 167-182. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5323359>

Anexos:

Anexo 1: Cuestionario de autismo en la infancia – Modificado (M-CHAT).

Cuestionario de Autismo en la Infancia- Modificado (M-CHAT)

Por favor, rellene lo que su hijo hace habitualmente. Trate de responder a todas las preguntas. Si la conducta es poco frecuente (ej. la ha observado una o dos veces), responda “No”.

1. ¿Disfruta su hijo cuando se le balancea, se le hace saltar sobre sus rodillas...?	Si	No
2. ¿Muestra su hijo interés por otros niños?	Si	No
3. ¿Le gusta a su hijo subirse a las cosas, como p.ej. las escaleras?	Si	No
4. ¿Disfruta su hijo jugando a cucu-tras o al escondite?	Si	No
5. ¿Su hijo simula alguna vez, por ejemplo, hablar por teléfono o cuidar a las muñecas o imagina otra cosa?	Si	No
6. ¿Utiliza su hijo alguna vez su dedo índice para señalar pidiendo algo?	Si	No
7. ¿Utiliza su hijo alguna vez su dedo índice para señalar mostrando su interés en algo?	Si	No
8. ¿Puede su hijo jugar apropiadamente con juguetes pequeños (ej. coches o bloques) sin metérselos en la boca, toquetearlos o tirarlos únicamente?	Si	No
9. ¿Le acerca su hijo alguna vez objetos para enseñárselos?	Si	No
10. ¿Le mira su hijo a los ojos durante más de uno o dos segundos?	Si	No
11. ¿Su hijo parece hipersensible a los ruidos? (ej. tapándose los oídos)	Si	No
12. ¿Responde su hijo con una sonrisa a su cara o a su sonrisa?	Si	No
13. ¿Le imita su hijo? (ej. poner una cara que su hijo imita?)	Si	No
14. ¿Su hijo responde cuando se le llama por su nombre?	Si	No
15. Si usted señala un juguete al otro lado de la habitación, ¿su hijo lo mira?	Si	No
16. ¿Anda su hijo?	Si	No
17. ¿Mira su hijo a las cosas que está usted mirando?	Si	No
18. ¿Hace su hijo movimientos raros con los dedos cerca de su propia cara?	Si	No
19. ¿Trata de atraer su hijo la atención sobre su propia actividad?	Si	No
20. ¿Alguna vez ha sospechado que su hijo era sordo?	Si	No
21. ¿Entiende su hijo lo que dice la gente?	Si	No
22. ¿A veces su hijo se queda mirando fijamente al vacío o deambula sin ningún propósito?	Si	No
23. ¿Mira su hijo a su cara para observar su reacción cuando se enfrenta con algo desconocido?	Si	No

Instrucciones de corrección del M-CHAT

Un niño puntúa negativamente en el cuestionario cuando no pasa 2 o más ítems críticos O cuando no pasa 3 ítems cualquiera. A continuación se listan las respuestas que puntúan negativamente para cada uno de los ítems del M-CHAT. Las respuestas en negrita y mayúscula son los ítems críticos. No todos los niños que puntúan negativamente en el cuestionario cumplen los criterios diagnósticos del espectro autista. Sin embargo, los niños que lo hacen deben ser evaluados de una forma más profunda por un especialista.

1. No	6. No	11. Si	16. No	21. No
2. NO	7. NO	12. No	17. No	22. Si
3. No	8. No	13. NO	18. Si	23. No
4. No	9. NO	14. NO	19. No	
5. No	10. No	15. NO	20. Si	

Anexo 2. Hoja de registro de la interacción social del alumnado con TEA.

Para evaluar los siguientes ítems se deberá cubrir marcando entre mucho, normal, poco y muy poco:

- Ha prestado atención.
- Se ha relacionado con el grupo.
- Se ha separado del grupo.
- Ha mostrado interés.
- Ha disfrutado la actividad.
- Ha sentido estrés/inseguridad.
- Es autónomo/a.
- Necesita apoyo.
- Ayuda a sus compañeros.
- Respeta las normas.
- Cuida los materiales.
- Demanda la atención del educador/a.
- Realiza todos los ejercicios.

Anexo 3. Ejemplo de representación lenguaje adaptado.

Lanzamiento a canasta.



Botar balón



Zona de inicio



Paso/apoyar pie



Indica movimiento a algún sitio



Anexo 4. Representación del ejercicio de entrada a canasta.

Ejemplo de planilla que se le entregaría al alumno:

