

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Actividad Físico-Deportiva,
Personas con Discapacidad
e Integración Social



**Propuesta de una
actividad
extraescolar
adaptada al
alumnado con
Trastorno del
Espectro Autista
en un Colegio
Ordinario**

Elena Roig Molina





DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

MÁSTER EN ACTIVIDAD FÍSICO –
DEPORTIVA, PERSONAS CON
DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN SOCIAL

**“PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR
ADAPTADA AL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA EN UN COLEGIO ORDINARIO”**

Autora: Elena Roig Molina

Director: Dr. Ariel Villagra Astudillo

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso: 2014 - 2015

RESUMEN

En el presente documento se describe el análisis de la Enseñanza Físico – Deportiva que se desarrolla en el Colegio Público Marcelo Usera, un centro que se caracteriza por ser preferente en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dicho análisis, se ha centrado fundamentalmente en las clases que se imparten en la asignatura de Educación Física, pero también en el día a día en el aula Palmas, una de las dos aulas de apoyo que cuenta el centro para la atención de los alumnos con este tipo de discapacidad intelectual.

Una vez realizado el estudio mencionado mediante la aplicación de una serie de instrumentos que trataremos más adelante y que nos permitieron recoger y contrastar información de diversa índole, pudimos detectar una serie de aspectos muy positivos dentro del propio centro, pero también, otros no tan positivos que, de alguna forma, limitan en la actualidad a la propia institución.

Así pues, decidimos llevar a cabo una propuesta de mejora centrada en la creación de una actividad extraescolar fundamentada en la Expresión Corporal, que estuviese adaptada a los alumnos del colegio con TEA con la finalidad de ofrecer a los mismos, la posibilidad de practicar actividad física y de socializarse. Desde el mismo, también se pretende mejorar las limitaciones tanto de las áreas de comunicación y de habilidades sociales que caracterizan a este colectivo de personas, como de sus habilidades motrices. Además, como se podrá corroborar más adelante, la población con TEA apenas suele practicar actividad físico – deportiva en la vida adulta debido a sus particularidades, por lo que, la propuesta no sólo pretende proporcionar hábitos de vida saludable a estos alumnos, sino que también persigue permitir que en un futuro, se incluya a dicho alumnado en el resto de actividades extraescolares que ofrece el Colegio.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Autismo, Actividad Física, Actividad Extraescolar, Expresión Corporal, Enseñanza Estructurada, Apoyos Visuales.

AGRADECIMIENTOS

Antes de sumergirnos en las distintas partes que componen el Trabajo Final de Master, me gustaría dar las gracias a todo el maravilloso equipo de profesionales que componen el Colegio Marcelo Usera. Quisiera agradecer en primer lugar a Fernando, el Director del centro por abrirme las puertas del mismo, ya que nunca había estado en un colegio tan especial como lo es el Marcelo Usera. También, me gustaría dar las gracias a Pedro, el Conserje, por ser siempre tan atento y estar dispuesto a ayudar.

Tampoco puedo olvidarme de Carmen, la tutora del aula Palmas. A ella, me gustaría agradecerle y dedicarle el presente trabajo, ya que ha sabido transmitirme desde el primer día su pasión, dedicación y empeño, para con los alumnos con Trastorno del Espectro Autista del colegio. No sólo ha conseguido hacerme sentir como una más de la estupenda familia del aula Palmas, sino que también he sentido que se valoraba muchísimo mi trabajo durante todo el periodo de prácticas.

Por otro lado, también creo que es de suma importancia dar las gracias a los niños y niñas tan maravillosos del aula Palmas y a sus familias, que han sido los principales protagonistas de mi gran aprendizaje y que han hecho de mi estancia en el Colegio Marcelo Usera, los meses más emocionantes e irrepetibles de mi año en Madrid.

Por último, destacar el apoyo y empeño de mi tutor, el Dr. Ariel Villagra, por brindarme su ayuda y orientación durante toda la realización del presente trabajo, así como por su flexibilidad al recibirme siempre que he necesitado un impulso para continuar y finalizar el mismo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL COLEGIO PÚBLICO MARCELO USERA.....	7
2.1 Análisis documental.....	7
2.1.1 Proyecto Educativo de Centro (PEC).....	8
2.1.2 Programación General Anual (PGA).....	10
2.1.3 Programación Anual de Educación Física (PAEF).....	12
2.1.4 Conclusión del análisis de la documentación.....	14
2.2 Observación participativa.....	14
2.2.1. Instrumento.....	14
2.2.2. Aplicación del instrumento.....	15
2.2.3. Interpretación de los resultados.....	16
2.3 El cuestionario.....	18
2.3.1. Instrumento.....	18
2.3.2. Aplicación del instrumento.....	19
2.3.3. Interpretación de los resultados.....	21
2.4 La entrevista.....	29
2.4.1 Instrumento.....	29
2.4.2 Aplicación del instrumento.....	30
2.4.3 Interpretación de los resultados.....	31
2.5 Informe final.....	32
2.5.1 Categorías y subcategorías.....	33
2.5.2 Triangulación de la información.....	38
3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN – PROBLEMA QUE SE DESEA SOLUCIONAR	51
3.1 Identificación de la situación – reto de la práctica físico – deportiva.....	51
3.2 Ubicación de la situación – problema en un marco teórico – conceptual y de antecedentes	54
3.2.1 Las actividades extraescolares.....	54
3.2.2 Las actividades físicas extraescolares.....	56
3.2.3 Antecedentes y estados de la cuestión.....	58
3.2.4 Descripción del Trastorno del Espectro Autista: Definición, criterios diagnósticos y etiología.....	61
4. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA	68
4.1 Reflexión inicial sobre la relevancia del trabajo mediante una actividad física extraescolar con personas con Trastorno del Espectro Autista.....	68
4.2 Contextualización de la planificación de la actividad físico – deportiva	68
4.3 Concreción del proceso de intervención y sus objetivos	70
4.3.1 Objetivos.....	70
4.3.2 La Enseñanza Estructurada.....	71
4.3.3 Hacer que la actividad física extraescolar tenga sentido.....	72
4.4 Planificación de cómo se va a realizar el seguimiento de la implementación (diseño de instrumentos de evaluación).....	89
4.5 Acciones concretas que serán desarrolladas durante la intervención para mejorar la situación descrita y analizada	89
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
5. ANEXOS.....	100
5.1 Anexo I: Diario de campo (en formato CD)	100
5.2 Anexo II: Cuestionarios (en formato CD)	100

5.2.1: Cuestionario para las familias	100
5.2.2: Cuestionario para los alumnos TEA del aula Palmas.....	100
5.2.3: Cuestionario para el alumno con mayor grado de discapacidad del aula Palmas	100
5.2.4: Cuestionario para la contrastación de información recogida en los cuestionarios de los alumnos con TEA del aula Palmas, para sus compañeros de las clases de referencia	100
5.2.5: Cuestionario para la contrastación de información recogida en los cuestionarios de los alumnos con TEA del aula Palmas, para sus familias	100
5.2.6: Cuestionario realizado por uno de los alumnos TEA del Aula Palmas	100
5.2.7: Cuestionario realizado por el alumno con mayor grado de discapacidad del aula Palmas	100
5.3 Anexo III: Guiones de entrevistas realizadas y transcripciones (en formato CD)	100
5.3.1: Guión de la entrevista al técnico del aula Palmas (integrador social) y transcripción	100
5.3.2: Guión de la entrevista a la profesora sustituta de Educación Física y transcripción	100
5.3.3: Guión de la entrevista a la tutora del aula Palmas y transcripción.....	100
5.4 Anexo IV: Fotografías del período de prácticas en el aula Palmas (en formato CD)	100
5.5 Anexo V: Pictogramas diseñados para la actividad extraescolar	100
5.6 Anexo VI: Fotografía del mueble separador “A”	107
5.7 Anexo VII: Instrumentos de evaluación.....	108
5.7.1: Instrumento de evaluación para el monitor de la actividad.....	108
5.7.2: Instrumento de evaluación para el profesor de Educación Física.....	111
5.7.3: Instrumento de evaluación para las familias	114
5.8 Anexo VIII: Materiales creados durante el período de prácticas para facilitar la comprensión de los alumnos TEA en las clases de Educación Física	116
5.8.2: Concepto de cubrir:.....	116
5.8.3: Concepto de desmarcar:.....	117
5.8.4: Reglas de balonmano:	118
5.8.5: Examen teórico de balonmano adaptado:	120
5.8.6: Ejemplo de una sesión adaptada con pictogramas:	122
5.8.7: Ejemplo de los pasos a realizar en un circuito adaptado a uno de los alumnos:	123

1. INTRODUCCIÓN

Suena el despertador, te levantas, desayunas, te cambias, sales a la calle y coges el transporte público para ir a la escuela o al trabajo. Una vez allí, intercambias las primeras palabras del día con tus compañeros y prestas atención a las explicaciones de tu profesora o a las demandas de tu jefe. Pasan las horas y toca ir a comer. Comes con tus compañeros y amigos, a los que les cuentas cómo ha ido tu fin de semana para más tarde, acabar con tu jornada e ir, quizás, a dar una vuelta o cenar con algún miembro de tu familia o algún amigo.

Hasta aquí, todo forma parte de la manera en que la mayoría de nosotros entendemos el mundo que nos rodea y nos relacionamos con el mismo, pero *¿qué pasaría si entenderíamos el mundo de una manera totalmente diferente? ¿si no comprendiéramos el significado de las palabras ni el comportamiento de las personas que nos rodean?.* Sólo entonces, podríamos experimentar la manera que tienen las personas con Trastorno del Espectro Autista, de percibir el mundo que nos rodea.

Así pues, la inclusión de personas con este tipo de discapacidad intelectual en la educación ordinaria a través de centros preferentes en TEA, parece posicionarse como uno de los primeros pasos en la ayuda a este colectivo de personas en la comprensión del mundo que nos envuelve y en la posibilidad de aprender a relacionarse con el resto de las personas. No obstante, la realidad hoy en día dentro de estos centros y en las aulas de apoyo al alumnado con autismo, no refleja en absoluto la inclusión de la que hablábamos anteriormente, debido a la escasez de recursos tanto materiales como humanos o a la gran cantidad de síntomas de diversa índole que caracterizan al propio espectro y que, de alguna manera, dificultan la atención en condiciones de calidad tanto de los alumnos con necesidades educativas especiales como de aquellos que no precisan un cuidado tan específico.

Ésta situación, se acrecienta aún más si hablamos de los programas de actividad físico – deportiva y/o actividades físicas extraescolares, ya que la presencia de personas con TEA en las mismas, es casi inexistente debido a varios factores. El primero y principal responsable, es que tales actividades físicas no se encuentran adaptadas ni diseñadas a las necesidades de las personas con autismo, por lo que, tienen verdaderas dificultades en entender lo que se espera de ellos y, por tanto, de comprender la propia actividad. Si a esto, le sumamos las limitaciones en las habilidades sociales y de comunicación que singularizan a las personas con este tipo de discapacidad y los exiguos recursos con los que suelen contar este tipo de programas o actividades extraescolares, el resultado se traduce en una exclusión de la población con TEA desde el mundo de la actividad físico – deportiva.

Precisamente por todo ello, la propuesta del presente trabajo se centra en dar respuesta desde la actividad física, a los obstáculos con los que se encuentran las personas con autismo, ofreciéndoles una actividad extraescolar fundamentada en la Enseñanza Estructurada del programa TEACCH (Tratamiento y Educación para Niños con Autismo y otras Dificultades Comunicativas) creado en 1966, que les permita entender el contexto en el cuál se encuentran para desarrollar con éxito los diversos contenidos y objetivos de la actividad, además de definirse como el primer paso para una inclusión real de la población con TEA en programas de actividades físico – deportivas y, por tanto, permitir otro escenario para la socialización de tales personas.

Para ello, el documento comienza con una contextualización del Centro, gracias a los documentos facilitados por el mismo y a la información obtenida de las personas que forman parte de la Comunidad Educativa. Seguidamente, se lleva a cabo una descripción de la relación entre las actividades extraescolares y la población con TEA, para terminar con nuestra propuesta: una actividad física extraescolar adaptada al alumnado con autismo.

2. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL COLEGIO PÚBLICO MARCELO USERA

Para llevar a cabo un adecuado análisis de la enseñanza de la actividad físico – deportiva en el Colegio Público Marcelo Usera, así como de los diversos elementos que conforman el centro y de la información que se considera de suma importancia para la elaboración del presente trabajo, se ha adoptado una metodología de investigación cualitativa, utilizando así diversas técnicas e instrumentos de recogida de información que se expondrán próximamente. Ciñéndonos a Martínez Rodríguez (2011), el papel del investigador cualitativo es el de interactuar con los individuos en su contexto social, tratando de averiguar e interpretar el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad, así como de sus sentimientos, creencias y valores.

Por ello, durante nuestro periodo de prácticas, nos hemos querido rodear de cada uno de los alumnos con TEA que participan durante el día a día en este centro. Así pues, no sólo nos hemos querido adentrar en la propia actividad físico – deportiva que se desarrolla en este centro a través de las clases de educación física, sino que también nos hemos involucrado en una de las dos aulas TEA de apoyo al alumnado con esta discapacidad.

Considerando lo anterior, el primer paso a realizar en el trabajo ha sido un análisis de los documentos del Centro, gracias a los cuáles contextualizaremos las prácticas y conoceremos lo que más caracteriza al mismo. De este modo, los documentos analizados han sido el Proyecto Educativo del Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA) y la Programación Anual de Educación Física (PAEF). Seguidamente, nos sumergiremos más de lleno en el día a día del propio Colegio, dejando huella de ello en un diario de campo, gracias al cuál podremos configurar mediante una categorización de los diversos elementos observados, los cuestionarios y las entrevistas.

El siguiente paso a realizar una vez se ha recogido la información deseada, es la triangulación. El autor Cisterna Cabrera (2005), define este proceso como la acción mediante la cuál se reúne y se compara toda la información pertinente al objeto de estudio, que se ha obtenido por medio de los instrumentos correspondientes. De la misma manera, aduce la importancia de iniciar con esta fase una vez se ha concluido el trabajo de recopilación de la información. Así pues, mediante esta fase de triangulación pondremos punto y final a uno de los grandes apartados del presente trabajo. En la misma, se llevará a cabo una comparación de toda la información indagada y un informe final donde se describan y se analicen las fortalezas y debilidades de la enseñanza de la actividad física (en adelante, AF) del centro, así como unas conclusiones y posibles líneas de mejora.

A continuación, se enumeran y desarrollan cada uno de los instrumentos y técnicas empleadas, así como el proceso de elaboración y los datos obtenidos de las mismas.

2.1 Análisis documental

El análisis documental, según Bardin (1991), constituye una técnica de investigación que permite clasificar aquellos elementos de la información que sean relevantes para el investigador, de manera que a éste, le resulte más fácil acceder y utilizar los mismos. Por otro lado, Blaxter, Hughes y Tight (2002), señalan que dicho análisis trae consigo la realización de una síntesis de los datos más significativos y donde el investigador tiene la responsabilidad de leer, comprender y analizar con detalle los mismos para obtener el máximo de información valiosa que sea posible.

De este modo, dicha técnica de investigación ha sido aplicada al Proyecto Educativo del Centro (en adelante, **PEC**), a la Programación General Anual (**PGA**) y a la Programación Anual de Educación Física (**PAEF**) de cada uno de los cursos. Así pues, gracias a los documentos mencionados con los que cuenta el Centro, se intentará recopilar el máximo de información relevante acerca de su contexto, la filosofía y los valores del mismo, el perfil y tipo de alumnado que lo frecuenta, así como su organización y los recursos de los cuáles dispone.

Además, nos gustaría puntualizar y resaltar lo descrito por los autores del primer párrafo de este apartado, en cuanto a que nuestro análisis documental irá enfocado a extraer los aspectos de mayor relevancia de la documentación facilitada por el Centro y no a centrarnos en llevar a cabo un análisis minucioso de los propios textos mencionados.

Seguidamente, se va a desarrollar la información obtenida de cada uno de los documentos citados anteriormente:

2.1.1 Proyecto Educativo de Centro (PEC)

El Proyecto Educativo de Centro, hace referencia al primer paso teórico en la planificación del centro escolar, siendo éste el pilar básico de referencia a través del cuál se organiza toda la vida de la comunidad educativa del colegio. Hay que mencionar además, que dicho instrumento no se limita únicamente a aspectos curriculares y pedagógicos, sino que abarca todos los ámbitos del centro (Antúnez, 1999).

Antes de comenzar a analizarlo, creemos conveniente resaltar que dicho documento se encontraba desactualizado. No obstante y prosiguiendo a su análisis, encontramos diversos apartados que nos gustaría destacar:

1. Presentación y análisis del entorno del centro:

El CEIP Marcelo Usera, es un Colegio Público de línea uno, preferente en la integración del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, que acoge por un lado, tres unidades de Educación Infantil y, por otro, seis unidades de Educación Primaria. Su jornada escolar comienza a las 9:00 y finaliza a las 14:00 horas. En lo que se refiere a su ubicación, el Centro se encuentra en la zona sur del Municipio de Madrid, en el Distrito de Usera y, más concretamente, en el barrio de Almendrales. Dicho barrio, se caracteriza por una gran densidad de población migratoria y por el bajo o muy bajo nivel cultural y académico del mismo.

Continuando con el colegio, desde su construcción ha sufrido distintas modificaciones para adaptarlo a las necesidades de espacio que han ido surgiendo, en detrimento de la estética y la amplitud de las galerías. Dentro del recinto escolar se encuentran el edificio principal, construido en la Primera República y considerado Monumento Local, que cuenta con cinco plantas y, dos edificios adjuntos (el comedor y la sala de profesores/AMPA). En lo que se refiere al edificio principal, se distribuye de la siguiente manera:

- La planta semisótano: Adaptada como una reducida sala de motricidad, con servicios y duchas.
- La planta baja: Se encuentran el vestíbulo de entrada, tres unidades de Educación Infantil, el Aula de Pedagogía Terapéutica, el Aula de Audición y Lenguaje y la Conserjería.

- El primer piso: Cuenta con Primero y Segundo de Educación Primaria y el despacho de Dirección. Asimismo, se encuentran la Secretaría, una de las aulas TEA para los más pequeños denominada “Palmitas” y el Taller.
- El segundo piso: Cuenta con dos aulas correspondientes al Tercero y Cuarto de Primaria, la segunda aula TEA para los más mayores llamada “Palmas”, la Biblioteca y una Aula de Enlace.
- El tercer piso: Cuenta con Quinto y Sexto de Primaria, el Aula de Informática, el Aula de Música y el Aula Compensatoria.

Debido a los cambios estructurales del edificio mencionados anteriormente, el centro cuenta con un patio reducido que no permite tener unas instalaciones deportivas mínimas, ni un material lúdico adecuado, lo cual dificulta la expansión de los alumnos y de sus juegos. Del mismo modo, señalar que el acceso al centro no es el más indicado debido a que la entrada principal está ubicada entre calles muy estrechas (Perales de Tajuña y Felipe Díaz) con talleres de reparación de coches que dificultan su normal utilización.

2. Señas de identidad:

Teniendo en cuenta el contexto y las condiciones del centro, las características del alumnado y el perfil del profesorado, en éste se ha optado por una educación en valores básicos que rigen la vida y la convivencia del alumnado, así como la aplicación de una metodología integradora, participativa y no dogmática. Además, en el colegio prima el desarrollo integral del individuo mediante valores como la autestima, la convivencia, la libertad – responsabilidad – sentido del deber y la atención a la diversidad.

Así pues, los objetivos en torno a los cuáles se articula dicho colegio son:

- Reforzar la relación profesor/a – alumno/a, ayudándole a que se conozca, se supere y valorando sus logros y esfuerzos.
- Mejorar la comunicación, tolerancia y respeto, para conseguir la integración de todo el alumnado.
- Desarrollar hábitos de trabajo para hacer de ellos personas responeables, útiles y solidarias.
- Continuar con una metodología integradora, participativa y no dogmática.
- Seguir mejorando la coordinación del profesorado con las familias para unificar criterios de actuación de cada a trabajar los valores asumidos por la Comunidad Escolar.

3. Profesorado, alumnos, padres. Rol y participación:

En relación al profesorado, el documento en cuestión nos indica que se caracteriza por ser mayoritariamente femenino y definitivo en el propio centro. En total, este Colegio de línea uno cuenta con veintiún profesionales y con varios especialistas que se organizan de la siguiente manera:

Tabla 1
Organización del personal profesional del Centro

ORGANIZACIÓN	NÚMERO DE PROFESIONALES									
Órganos unipersonales	Director: 1		Jefa de Estudios:1		Secretario: 1			Administrativo: 1		
Claustro de profesores	Infa. 3 años : 1	Infa. 4 años : 1	Infa. 5 años : 1	Primero EP:1	Segundo EP: 1	Tercero EP:1	Cuarto EP:1	Quinto EP: 1	Sexto EP: 1	
Especialistas	Inglés: 3		Música: 1			Religión: 1		E.Física: 1		
Equipo de apoyo	Logopedia: 1		PT: 4		Compensatoria: 1		Apoyo: 1		Integradores: 2	

Asimismo, la participación de los mismos se realiza a través de un Equipo Docente, de un Consejo Escolar, del Claustro, de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de un Departamento de Apoyo. Tal y como determina este documento, el papel del maestro/a será el de guía, mediador y acompañante en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Con respecto al alumnado, el colegio acoge a niños y niñas desde los tres años hasta los doce años de edad. El perfil de los mismos es muy diverso ya que algunos presentan necesidades educativas especiales o necesidades de refuerzo educativo, otros proceden de ambientes migratorios y un número alto de los mismos, proceden de familias desestructuradas.

Seguidamente, las familias se caracterizan por un nivel sociocultural medio bajo, existiendo casos aislados de extrema pobreza. Desde el centro, se entiende que la participación de éstas debe ir mucho más allá de su presencia en los diferentes órganos de gestión (A.M.P.A) y que debe, implicarse en el proceso de educación de sus hijos/as.

Debido a las características del alumnado y de las familias, el propio centro ofrece un Programa de Desayunos, abriendo sus puertas a partir de las 7:30 horas y un Servicio de Comedor a partir de las 14:00 horas, atendiendo así a la mitad de la población escolar fundamentalmente con Ayuda Social.

2.1.2 Programación General Anual (PGA)

La Programación General Anual, elaborada al inicio de cada curso, define la organización pedagógica del centro, el funcionamiento de los distintos órganos y elementos y las actividades para el presente curso. Así pues, partiendo de los objetivos que se proponen, se configura un marco adecuado que permita cumplir con los mismos (Lorenzo Delgado, 2011). Este mismo autor, aduce que este documento debe ser flexible y abierto, y que estará en todo momento sujeto a las posibles variaciones que pudieran surgir como fruto de la experiencia diaria.

Una vez analizado el documento, nos gustaría destacar diversos puntos que trata el mismo y que creemos que son de gran relevancia:

1. Propuestas de mejora:

El PGA del Colegio Marcelo Usera cuenta con una serie de indicaciones por parte del profesorado, de las que resaltaremos las siguientes: En primer lugar, intentar aumentar las actividades complementarias y las extraescolares, ya que para este curso sólo se tienen en cuenta las organizadas por la Junta Municipal de Usera. Seguidamente, adecuar el material del aula y del centro a las exigencias de la metodología y por último, intentar trabajar las emociones e incorporarlas al currículo del centro.

2. Programa de Integración:

El Programa de Integración Escolar del Colegio Marcelo Usera da servicio a aquel alumnado que debido a sus necesidades educativas, requiera una serie de respuestas más específicas para su correcta integración y desarrollo personal. Así pues, el centro cuenta con un aula de Pedagogía Terapéutica, un aula de Audición y Lenguaje, y dos aulas TEA en las que centraremos mayoritariamente nuestro análisis.

Centrándonos en las dos aulas TEA, encontramos el aula “Palmitas” y el aula “Palmas”. La primera de éstas, inicia su cuarto año de funcionamiento y se destina a los alumnos de la etapa infantil y a aquellos de la etapa primaria cuyo desarrollo evolutivo se acerca o ajusta más a esta etapa educativa. Así pues, se encuentran en ella un total de cuatro alumnos. Por otro lado, el aula Palmas, destinada a aquel alumnado que forme parte de la etapa primaria, lleva abierta desde el curso 2008/09 siendo éste su séptimo año de existencia. En lo que respecta al número de alumnos, dicha aula cuenta con un total de seis alumnos (1 alumno de primero de primaria, 1 alumno en 3º curso de primaria, 3 alumnos de 5º de primaria y 1 alumno de 6º de primaria), con los que se ha convivido diariamente durante la realización de las prácticas. Además, el centro cuenta con tres alumnos (dos de ellos de nuevo ingreso), pendientes de la valoración por parte del equipo específico de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).

Respecto a los profesionales que trabajan con este alumnado en las aulas mencionadas, se encuentran una profesora especializada en psicopedagogía y un integrador social, que realiza de apoyo tanto en dichas aulas como en las clases de referencia donde están escolarizados estos alumnos. Asimismo, estos trabajadores sociales dan ayuda tanto en el periodo de comedor escolar como en los recreos.

La metodología empleada en ambas aulas, se basa en crear un ambiente muy estructurado que gire en torno a la anticipación y la utilización de todo tipo de apoyos posibles, preferentemente visuales y auditivos, en los que se partirá del nivel de desarrollo de cada uno de los niños. Además, se buscará una transferencia y una generalización de las experiencias y los aprendizajes vividos en el aula a otros ámbitos de su vida diaria.

Para acabar, la evaluación que se llevará a cabo será formativa, global, continua y criterial. Además de que se realizará una evaluación inicial al comienzo del curso, una continua a través de la observación de los aprendizajes, comportamientos y actitudes de cada alumno, tomando como referencia sus adaptaciones curriculares y, para terminar, una evaluación final de cada uno de los trimestres.

3. Actividades complementarias:

El centro ofrece una serie de actividades concebidas por distintas administraciones:

- Cross Usera.
- Zoológico.

- Museo de aeronáutica y astronáutica.
- Museo tifológico.
- Granja escuela.
- Educación vial.

Del mismo modo, el propio colegio organiza una series de actividades:

- Festival de Invierno.
- Día de la Paz.
- Entierro de la Sardina.
- Semana Cultural.
- San Isidro.
- Festival de fin de Curso.

4. Actividades extraescolares:

En lo que respecta a las actividades extraescolares, punto expuesto a mejorar por parte del profesorado en el apartado de propuestas de mejora del PGA, se organizan en función de las que son concebidas por el Ayuntamiento y las concebidas por la Federación de Deportes. Respecto a la primera de éstas:

- Apoyo escolar los martes y jueves de 16:00 a 17:00 horas.
- Judo: Lunes y miércoles de 16:00 a 17:30 horas.
- Teatro: De lunes a viernes de 16.00 a 17:30 horas.

Las organizadas por la Federación de Deportes, son las siguientes:

- Ajedrez: Lunes de 16:00 a 18:00 horas.
- Lucha libre: Viernes de 16:00 a 18:00 horas.

2.1.3 Programación Anual de Educación Física (PAEF)

La Programación Anual de aula, según Contreras (1998), es un proyecto didáctico específico, desarrollado por un profesor para un grupo determinado de alumnos en una situación concreta y para una disciplina. Una vez definido este concepto, la información recogida del análisis de este documento, irá centrada en el quinto curso de primaria debido a que dicho ciclo es la clase de referencia de un total de tres alumnos del aula Palmas. El acceso al mismo, ha sido facilitado sin ningún problema por el profesor titular de la asignatura de educación física una vez que éste volviera al Colegio después de dos meses de baja.

Antes de empezar a analizar la programación facilitada, es conveniente destacar lo aducido por Del Valle, Velázquez y Díaz (2003) en cuanto a que todos los elementos de dicha

programación han de estar relacionados entre sí, para lograr una consistencia interna del documento y que sirva de soporte para el desarrollo de la misma. Asimismo, dichas autoras proponen que las programaciones cuenten con los siguientes elementos:

- Objetivos generales de etapa.
- Objetivos generales del área, materia y módulo.
- Relación de los objetivos generales de etapa con los objetivos generales de área, materia y módulo.
- Relación de los objetivos generales de área, materia, módulo con los objetivos generales para el curso o ciclo que se programe y los contenidos.
- Distinción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Temporalización de los contenidos.
- Progresión de los contenidos de un curso a otro.
- Metodología de trabajo.
- Orientaciones para la evaluación. Criterios y procedimientos de evaluación y criterios de calificación.
- Atención a la diversidad.
- Actividades complementarias y extracurriculares.
- Recursos didácticos.
- Transversalidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, subrayar que en la programación facilitada por parte del profesor, únicamente aparecen las diferentes unidades didácticas que engloban el ciclo de quinto de primaria. Dentro de cada una de estas unidades, sí que aparecen elementos como los objetivos, los contenidos, la evaluación, las estrategias metodológicas y las competencias básicas. No obstante, en ningún momento se especifican unos objetivos y contenidos generales del propio ciclo ni tampoco se hace mención a la atención a la diversidad. Asimismo, en cada una de las unidades didácticas facilitadas, no aparece ningún tipo de adaptación o elemento que de a entender que se tiene en cuenta a aquellos alumnos del centro con necesidades educativas especiales.

Así pues, para asegurarnos de estar analizando el documento correcto, preguntamos al profesor de educación física acerca de lo mencionado en el párrafo anterior. Él mismo, argumentó que los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y aspectos sobre la atención a la diversidad aparecen expuestos en el PGA ya que como comentó, no es necesario que éstos aparezcan dentro de la programación. Para cerciorarnos de ello, volvimos a revisar el PGA y observamos, que sí que aparecen dichos elementos pero no de la propia área de educación física. Del mismo modo, respecto a las adaptaciones curriculares, argumentó que las tiene que hacer Carmen, tutora del aula Palmas y psicopedagoga y que las tenía en su correo personal.

Respecto a dichas adaptaciones curriculares no especificadas por este profesional en su programación, al haber estado de baja durante casi la totalidad de las prácticas, no tenemos referencias acerca de si éste lleva a cabo una serie de modificaciones in situ en el momento de realizar las sesiones con aquellos alumnos con autismo. Sin embargo, estas adaptaciones pudieron ser palpables, aunque mínimamente, en el periodo de sustitución llevado a cabo por la profesora Cristina, de la que se hará mención en los diversos instrumentos de recogida de información expuestos próximamente.

2.1.4 Conclusión del análisis de la documentación

Una vez realizado un análisis exhaustivo de los documentos oficiales del propio centro, podríamos destacar la gran diversidad del alumnado que atiende dicho colegio y las escasas instalaciones con las que cuentan, que se han visto reducidas con el paso de los años. Del mismo modo, concluir con una de las propuestas de mejora que los propios profesionales del centro especifican en la Programación General Anual (PGA) y que se centra, en mejorar las actividades extraescolares ofrecidas por parte de la institución. Asimismo, subrayar que no se hace mención acerca de si dichas actividades están preparadas para acoger a una parte del alumnado del centro que presenta una discapacidad. De la misma forma, destacar la falta de adaptaciones curriculares para dichos alumnos en la programación de la asignatura de educación física, tal y como se recoge en el apartado anterior.

2.2 Observación participativa

Desde el inicio de las prácticas, la técnica que se empleó fue la observación participativa tanto en las clases de educación física como en la propia aula de apoyo a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Autores tales como Mckernan (1999) y Ruiz Olabuénaga (2012), describen dicha práctica como el proceso mediante el cuál, el investigador contempla con gran atención y de forma sistemática, cómo se desarrolla la vida del grupo social que se está investigando, sin actuar sobre la misma y dejando que ésta fluya.

Continuando con Ruiz Olabuénaga (2012), mediante esta observación el investigador extrae la información más relevante, detectando e identificando las diversas carencias y debilidades, así como pudiendo valorar más adelante la eficacia de los propios objetivos establecidos. Del mismo modo, la atención juega un papel crucial durante dicha observación, siendo importante mantener todos nuestros sentidos alerta para poder captar aquello que no se descubre mediante una simple mirada (Martínez Rodríguez, 2011).

Asimismo, Tójar Hurtado (2006) destaca la necesidad de que el observador conviva con los individuos del grupo como si éste fuera uno más del mismo, para poder así obtener a raíz de su experiencia unos buenos resultados. De la misma manera, es fundamental que el investigador no juzgue lo que está contemplando y, por tanto, deje a un lado sus propias ideas, concepciones y valores para tratar así de aceptar e incluir los del grupo social a estudiar.

Por otro lado, Martínez (2006) enumera una serie de recomendaciones a tener en cuenta tales como recopilar dicha información en el lugar y en el momento de los hechos, revisar dichas notas periódicamente para reorientar la observación e investigación, así como tener en cuenta los detalles, las expresiones valiosas y típicas y los posibles indicios que puedan ocasionarse debido a su gran capacidad informativa.

2.2.1. Instrumento

El instrumento que se ha llevado a cabo para recopilar las observaciones realizadas, ha sido el **diario de campo**. Tal y como lo describe Martínez Rodríguez (2011), el diario de campo no es más que una narración detallista y rutinaria de cada una de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este mismo autor, remarca la necesidad de no confundir este proceso de descripción de las situaciones de diversa índole observadas, con narraciones autobiográficas donde aparezcan comentarios y análisis subjetivos.

Otros autores como Mckernan (1999) y Quintana (2006), argumentan que hay que tener en cuenta los criterios con los que se recoge y se redacta la información observada, así como el momento de la redacción de los mismos ya que es importante no dejar pasar demasiado tiempo después de lo que se ha experimentado, debido a la posibilidad de no recordar con exactitud lo ocurrido a medida que los días van pasando.

Por otra parte, Erickson (1984) señala que dicho instrumento puede utilizarse de dos formas. En primer lugar, de manera descriptiva donde el observador ya ha prefijado una serie de categorías en base a un marco teórico, que le sirven para estimular a los participantes, obtener sus puntos de vista y validar los patrones observados por triangulación. En segundo lugar, este autor establece una segunda forma de llevar a cabo el diario de campo denominada narrativa. En ésta, las categorías derivan del análisis de los datos que se van recogiendo durante todo el proceso de observación. Así pues, el investigador capta y registra en su diario los acontecimientos, las conductas y los procesos que ocurren durante su día a día.

De este modo, el diario de campo permite recopilar la información a lo largo de toda la experiencia, facilitando una reflexión de la misma y que se plasme en una serie de categorías, a través de las cuáles se irá construyendo todo el proceso de investigación mencionado (Tójar Hurtado, 2006).

2.2.2. Aplicación del instrumento

El instrumento que se ha descrito anteriormente, se aplicó desde el primer día que se inició el período de prácticas en el colegio Marcelo Usera, hasta la finalización del mismo que tuvo una duración de aproximadamente unas 200 horas.

Durante las primeras semanas de este proceso de observación y recogida de información mediante el diario de campo, las descripciones fueron mucho más genéricas y globales ya que plasmaron todo aquello observable a primera vista. No obstante, conforme fueron avanzando las mismas, dichas descripciones fueron más específicas y detalladas, además de centradas en los aspectos de mayor relevancia. Del mismo modo, gracias a dicho procedimiento se establecieron categorías y subcategorías de diversa índole en función de las observaciones llevadas a cabo.

Dicha categorización, según Erickson (1984), es de suma importancia ya que permite plasmar y detener, de alguna manera en el tiempo, la observación realizada para poder llevar a cabo un análisis de la misma posteriormente y el número de veces que se considere necesario. Asimismo, este paso permitirá continuar el proceso de investigación de forma objetiva. De esta forma, el diario de campo se encuentra visible en el apartado del Anexo I. A continuación se incluye la categorización del diario de campo:

Tabla 2

Categorización del diario de campo

CATEGORÍAS	
CONTEXTO (CTXT)	
INSTALACIONES E INFRAESTRUCTURAS (INFRA)	Instalaciones y pistas deportivas (INSTAL)
	Recursos materiales (RRMM)
RECURSOS HUMANOS (RRHH)	Tutora (TUT)
	Técnico de aula (TA)
	Profesora de educación física (PEF)
	Equipo orientador (EO)
AULA PALMAS (AP)	Organización (ORG)
	Metodología (MET)
ALUMNOS (ALUM)	Alumnado general (AG)
	Alumnado palmas (AP)
CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CLAEF)	Programación de la asignatura (PROGA)
	Organización de la sesión (ORGSE)
	Organización de la clase (ORGC)
	Metodología (METEF)
	Inclusión o no del alumnado TEA (INCLUA)
DOCUMENTACIÓN CENTRO (DOCC)	Proyecto educativo de centro (PEC)
	Programación general anual (PGA)
	Programación anual de Educación Física (PAEF)

2.2.3. Interpretación de los resultados

Una vez finalizado el diario de campo y el cuadro resumen por categorías del mismo, se pueden extraer los resultados que vamos a comentar a continuación. En primer lugar y con respecto a su **contexto (CTXT)**, el CEIP Marceloa Usera está ubicado en la zona sur del Municipio de Madrid, en el Distrito de Usera y, más concretamente, en el barrio de Almendrales. Su localización geográfica no es la mejor debido a que se encuentra

mayormente rodeado por diversas autovías y además, ambas calles de entrada al centro son excesivamente estrechas y cuentan con varios talleres de reparación de coches. El propio barrio, está compuesto por una población procedente de movimientos migratorios por motivos económicos, siendo éste un barrio con grandes dificultades de desarrollo socio – cultural.

Respecto a las **instalaciones e infraestructuras (INFRA)**, tanto a nivel de instalaciones deportivas como de recursos materiales, el colegio presenta unas grandes limitaciones. Por lo que respecta a las instalaciones y pistas deportivas, éstas son muy reducidas lo que limita en exceso la clase de educación física, ya que no sólo reduce el tipo de ejercicios a realizar sino que también dificulta la organización del grupo y la manera en la que el profesor atiende a sus alumnos, ya que muchas veces se divide la clase en dos grupos, quedando uno dentro del gimnasio y el otro fuera, siendo difícil para el profesor atender a todos y, por tanto, afectando directamente a los objetivos y contenidos de la materia. Por otro lado, los recursos materiales están un poco obsoletos y no son muy numerosos aunque podrían ser suficientes para poder llevar a cabo con normalidad las sesiones de educación física. Asimismo, el material lúdico como pueden ser las porterías o las canastas y su organización es más bien exiguo y dificulta tanto los juegos entre los alumnos durante el recreo como las clases de educación física.

En lo que se refiere a los **recursos humanos (RRHH)**, el centro cuenta con un total de veintiún profesionales de los cuáles diecisiete son mujeres y cuatro son hombres, en los que se encuentran cuatro especialistas en pedagogía terapéutica con formación en discapacidad. Dos de estos especialistas trabajan codo con codo junto a los dos integradores sociales con los que cuenta el centro en las aulas TEA. Un dato relevante a tener en cuenta fue la baja del profesor titular de educación física, lo que me llevó a conocer a su substituta, Cristina. A modo general, hay una buena comunicación e implicación entre los diversos profesionales del centro, que trabajan conjuntamente para asegurar el buen desarrollo de todos sus alumnos. No obstante, también pude apreciar una falta de compromiso por parte de algunos de los profesionales del colegio que, a mi parecer, se involucran poco con los alumnos que forman parte del aula Palmas.

En cuanto al **aula Palmas (AP)**, se encuentra totalmente estructurada por pictogramas. Asimismo, está distribuida en función de las diversas actividades diarias (asamblea, trabajo individual, trabajo en grupo, habilidades sociales, emociones, juegos y rincón de relajación). La propia clase, cuenta con distintos materiales como un pupitre electrónico, un ordenador, una pizarra electrónica, una tablet y un quiosco con múltiples refrigerios que permiten tanto a la tutora como al técnico del aula, su uso a modo de refuerzo y premio para los distintos alumnos que conforman la clase. Del mismo modo, el aula Palmas cuenta con un gran número de recursos materiales que abarcan desde diversos cuentos y juegos de mesa hasta documentos que permiten trabajar contenidos como las mentiras piadosas, bromas de sentido figurado e historias sociales.

Seguidamente, el **alumnado (ALUM)** que compone el centro se caracteriza por su gran diversidad, ya que hay alumnos procedentes de culturas e idiomas diferentes, alumnos que vienen de familias desestructuradas y alumnos con necesidades educativas especiales, como es el caso del alumnado TEA. Así pues, la mayoría de los estudiantes de este colegio precisan grandes necesidades educativas de refuerzo. A pesar de estas enormes diferencias, no observé grandes disparidades entre los alumnos, que a pesar de sus diferencias sociales, culturales y económicas, se suelen apoyar los unos en los otros. Por lo que respecta al alumnado TEA, está compuesto por un total de diez niños (siendo éste el ratio máximo de estudiantes TEA permitidos) con características e historias muy diversas, que se dividen en el aula Palmitas para los más pequeños con cuatro alumnos y en el aula Palmas para los mayores con seis.

Por lo que respecta a las **clases de educación física (CLAEF)**, como he comentado anteriormente, el profesor titular de esta asignatura cogió la baja y su substituta Cristina se unió al equipo docente. Al no haber observado las clases del profesor titular, no tengo información objetiva sobre cómo éste trabajaba con el alumnado TEA pero Cristina, mostró desde el primer día un gran interés hacia estos alumnos, desarrollando en pictogramas las diversas fases en las que se desarrolla la clase de educación física. A pesar de que algunos ejercicios eran algo repetitivos, junto con mi ayuda y con la tutora del aula Palmas, llevamos a cabo diversas adaptaciones de las sesiones para algunos de los alumnos del aula Palmas. Por otro lado, la participación y motivación de estos alumnos era bastante alta, salvo en el caso de un alumno. No obstante, a todos les costaba interactuar con sus compañeros. A pesar de ello y de ser menos hábiles motrizmente, la mayoría de éstos disfrutaban con las actividades planteadas en las sesiones de educación física, por lo que, en la mayoría de los casos este tipo de alumnado participa y forma parte activamente de estas clases.

Por último, tanto la **documentación (DOCC)** del centro como los informes de los diversos alumnos, fue facilitada sin ningún problema por la secretaria del colegio. Respecto a la documentación del mismo, plasma de manera veraz los ideales y valores mediante los cuáles se configura el centro. Sin embargo, es de suma importancia destacar que el Proyecto Educativo del Centro estaba desactualizado.

Asimismo y para acabar, me gustaría resaltar dos observaciones más a raíz de la realización del diario de campo. En primer lugar, subrayar la mejora de algunos de los alumnos TEA en el área de educación física a través de la adaptación en pictogramas de los diversos conceptos trabajados durante dos unidades didácticas. En segundo lugar, nombrar el recreo y la hora del comedor como dos momentos de estrés para este alumnado, que debido a sus características es excluido de alguna manera de participar y jugar con el resto de alumnos pertenecientes al colegio.

2.3 El cuestionario

2.3.1. Instrumento

Una vez finalizada la fase de observación y continuando con la recogida de información, se ha pasado a utilizar el cuestionario. Atendiendo a la definición aducida por García Ferrando, (1992), este instrumento consiste en un conjunto de preguntas preparadas de manera cuidadosa, que además de preguntar consigan motivar al encuestado, sobre los hechos y aspectos más relevantes de aquello que interesa en una investigación. Según García Muñoz (2003), esta herramienta puede ser llevada a cabo de diversas formas, ya sea mediante su envío por correo o su administración por grupos de interés.

En nuestro caso, dichas preguntas se centrarán en el impacto que tiene la actividad físico – deportiva y, más concretamente, el área de la educación física, en el desarrollo del alumnado con discapacidad. Para ello, las preguntas irán dirigidas tanto a los alumnos con TEA, como a sus familias y compañeros de las clases preferentes. De esta forma, obtendremos tal y como menciona Soler y Vilanova (2010), información de diversas personas que garanticen una buena fiabilidad y representatividad de la misma.

Otros autores como Alaminos Chica y Castejón Costa (2006), enumeran una serie de recomendaciones para lograr el éxito de este instrumento de investigación. De todas ellas, destacamos las siguientes: tener muy claro el propósito del estudio, emplear un lenguaje claro y sencillo que sea conocido por todos los entrevistados, así como la existencia de un

hilo conductor que sea fácil de seguir y una buena sucesión entre cada una de las preguntas.

Respecto al tipo de cuestionarios, García Ferrando (1992) argumenta que las preguntas pueden ser de varios tipos:

- **Abiertas:** Los entrevistados responden libremente con sus propias palabras la pregunta en cuestión.
- **Cerradas:** Son aquellas en las que las personas entrevistadas han de escoger entre dos o más opciones posibles previamente escogidas.
- **De elección múltiple:** Referido a aquellas preguntas con un abanico de diversas respuestas con un ítem abierto, dando la posibilidad al encuestado de añadir otra opción diferente a las ya preestablecidas.

Este mismo autor, aduce que el tipo de cuestiones escogidas dependerá de los objetivos que tenga el entrevistador, ya que las preguntas cerradas son más eficaces cuando todos los entrevistados conocen bien la temática del cuestionario, permitiendo así clasificar a las personas que lo realizan. Sin embargo, las preguntas abiertas permiten conocer opiniones menos formadas y explorar el marco de referencia de los individuos encuestados.

Así pues, este instrumento de investigación permitirá comparar la información obtenida acerca de los individuos envueltos en el proceso de investigación, con el resto de herramientas de recogida de datos empleadas (García Muñoz, 2003).

2.3.2. Aplicación del instrumento

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el siguiente paso a realizar una vez hemos puesto punto y final a la observación y a la redacción de nuestro diario de campo, es la construcción de un cuestionario, a partir del cuál obtendremos información directamente de las personas que engloban y forman parte del contexto que queremos investigar. Por este motivo, el objetivo prioritario que se busca con la aplicación del instrumento nombrado, es indagar sobre el peso que la actividad físico – deportiva y, más concretamente, la relevancia que las clases de educación física, tienen tanto en aquellos alumnos con TEA como en la de sus familias.

Para ello, se configuraron dos cuestionarios distintos. El primero de ellos, encaminado a cada una de las familias con hijos o hijas con esta discapacidad y el segundo, a los propios alumnos con TEA. Para conseguir una mayor fiabilidad en la realización de éste último, las familias y los compañeros de las clases preferentes del alumnado con discapacidad, realizaron el mismo cuestionario, dando así su punto de vista sobre lo cuestionado al alumno con TEA. De esta forma, se compararán ambos resultados para darle así mayor veracidad a los mismos. Del mismo modo, debido a un mayor grado de discapacidad de uno de los alumnos con TEA, se realizó una adaptación del propio cuestionario configurado a estos alumnos, para que lo pudiera realizar sin mayores dificultades. Dicho cuestionario, será incluido en el presente trabajo pero no se utilizará para tal debido a la escasa fiabilidad del mismo. Resumiendo, dichos cuestionarios irán enfocados a:

- **Familias.**
- **Alumnado con TEA.**

- Contrastaremos los resultados con el mismo cuestionario pero realizado por sus **compañeros**.
- Contrastaremos los resultados con el mismo cuestionario pero realizado por sus **familias**.

En lo que respecta al cuestionario para las **familias**, constará tanto de preguntas abiertas como cerradas, para que haya así una variedad de preguntas y no sean todas del mismo estilo. De la misma manera, con aquellas preguntas abiertas obtendremos una diversidad de respuestas, permitiendo a las personas que lo vayan a hacer la oportunidad de expresarse libremente. Por otro lado, aunque el cuestionario para los **alumnos con TEA**, cuente también con preguntas de ambos tipos, la mayoría de éstas serán cerradas para facilitar así su realización y asegurar la fiabilidad del mismo, dadas las características de los individuos que van a realizar el cuestionario.

Centrándonos en la ya mencionada herramienta de investigación, se inicia el mismo con un párrafo introductorio en el que se explica el motivo y la finalidad de su realización, ofreciendo así información a aquellas personas que lo van a realizar. Seguidamente, se van a concretar aquellas categorías en torno las cuáles se han desarrollado las preguntas del cuestionario, teniendo en cuenta el proceso de categorización llevado a cabo con anterioridad a través de la realización del diario de campo y mediante las cuáles se pretende obtener información relevante para la elaboración de nuestra propuesta. De este modo, las categorías empleadas son las siguientes:

- Preguntas sobre los **recursos humanos (RRHH)**: Se refiere a aquellas preguntas formuladas acerca de la comunicación entre el profesor titular de la asignatura de educación física y las familias. Además, se centran en averiguar qué beneficios creen que puede aportar al profesional de esta materia, la inclusión de un tipo de alumnado con discapacidad. En el caso del cuestionario para los alumnos con TEA, las preguntas van encaminadas a saber si reciben una ayuda extra por parte del profesor.
- Preguntas acerca de los **alumnos (ALUM)** y, más concretamente, del **alumnado palmas (APAPA)**: Corresponden a preguntas sobre si estos estudiantes, realizan o no actividad física fuera del horario escolar, dónde la realizan y si acuden a las actividades extraescolares ofrecidas por el centro. Asimismo, van enfocadas a conocer la filosofía que las familias tienen acerca de la práctica de actividad físico – deportiva. Dichas preguntas, serán diferentes para el alumnado con discapacidad, ya que éstas irán enfocadas en torno a si les gusta o no practicar cualquier tipo de deporte. Además, tanto a unos como a otros se les ha preguntado acerca del peso que tienen las diversas asignaturas ofertadas en el centro, para averiguar el valor que tiene para ellos el área de la educación física.
- Preguntas en torno a las **clases de educación física (CLAEF)**: Atienden a cuestiones como si son conocedores de si su hijo o hija participa activamente durante las clases de esta materia, si realiza las mismas con algún tipo de apoyo (pictogramas, técnico de apoyo, ayuda de algún compañero/a, ...) o adaptación, y si creen que los términos empleados en educación física (desmarcar, pasos, interceptar, ...) facilitan la comprensión y la realización de las actividades propuestas a sus hijos. Respecto al cuestionario para los alumnos con autismo, dichas preguntas van encaminadas a conocer si estos alumnos disfrutaban de la materia, si interaccionan con sus compañeros y qué ejercicios son los que más y menos les gustan. Dentro de esta categoría y en ambos cuestionarios, se han incluido preguntas para conocer si este alumnado realiza alguna de las actividades

extraescolares del centro y si les gustaría tanto a los padres como a los niños y niñas, formar parte de las mismas.

Para terminar, la aplicación de dicho instrumento se encuentra recogido en el Anexo II, donde se encuentran tanto los cuestionarios configurados para las familias, los alumnos y las modificaciones de los mismos para su realización por parte de los compañeros y familiares. Asimismo, tal y como se ha mencionado, se adjunta el cuestionario adaptado al alumno que presenta una mayor discapacidad intelectual.

2.3.3. Interpretación de los resultados

En total, se repartieron 12 cuestionarios, la mitad de los mismos fueron realizados por las familias de los alumnos del aula Palmas y la otra mitad por estos mismos alumnos. Del mismo modo, a cada cuestionario realizado por los alumnos con TEA, le corresponden otros dos cuestionarios que fueron rellenados por los compañeros de las clases preferentes y por la propia familia. Así pues, se realizaron un total de 24 cuestionarios, todos recogidos por la autora de este trabajo. Para una mejor interpretación de resultados, se va a dividir el análisis de los mismos entre los realizados por las familias y los realizados por los alumnos. De este modo, se han codificado los mismos de la siguiente manera:

- Respecto a los cuestionarios realizados por las familias, se utilizarán las siglas CFAMI1, CFAMI2, CFAMI3, hasta llegar al cuestionario CFAMI6, para comentar las respuestas facilitadas por cada una de las familias.
- Respecto a los cuestionarios realizados por los alumnos con TEA, se utilizarán las siglas CALUM1, CALUM2, CALUM3, hasta llegar al cuestionario CALUM6, para comentar las respuestas facilitadas por cada uno de los alumnos.

A continuación, se va a realizar un análisis de los resultados obtenidos en los dos tipos de cuestionarios:

- Análisis **CUESTIONARIO FAMILIAS DE LOS ALUMNOS CON TEA**

Como hemos mencionado con anterioridad, los seis cuestionarios que se repartieron entre los padres y madres de nuestros alumnos fueron devueltos sin ningún tipo de problema. Para su correcta interpretación y cinéndonos al trabajo de investigación en función de métodos cualitativos que se está llevando a cabo, se realizará un análisis cualitativo de los resultados. Antes de comenzar con dicho análisis, nos gustaría destacar que la mitad de estos cuestionarios fueron respondidos por mujeres y la otra mitad por hombres. Asimismo, la media de edad de los encuestados es de 42 años.

A continuación, se va a pasar a analizar los resultados obtenidos de cada pregunta:

- ¿Crees que es importante que tu hijo o hija practique actividad física? ¿Por qué?

Todas la familias coinciden sin excepción alguna en que “sí que consideran importante que sus hijos practiquen actividad física”. En el porqué de la siguiente pregunta, cuatro familias coinciden en el hecho de que realizar actividad física conlleva una serie de beneficios para la salud de aquellos que lo realizan (CFAMI1, CFAMI3, CFAMI4 y CFAMI6). Por otro lado, “CFAMI2”, le da una mayor importancia a que dicha práctica permite a su hijo o hija relacionarse con el resto de sus iguales. Para la última familia, la actividad física es un medio que facilita a su hijo o hija tranquilizarse y soltar toda la energía del día (CFAMI5).

- Enumera del 1 al 6 (siendo el 1 el más importante) los posibles beneficios que la práctica de actividad físico – deportiva puede aportar a tu hijo o hija, en función de la importancia que tienen éstos para ti.

Las respuestas obtenidas en esta pregunta han sido dispares como se va a describir a continuación. El beneficio de “mejorar las cualidades físicas”, ha sido seleccionado por tres de los seis encuestados como prioridad a la hora de practicar cualquier tipo de actividad física (CFAMI1, CFAMI4 y CFAMI6). El resto de padres y madres encuestados, contestaron respuestas totalmente diferentes. Por un lado, unos padres dieron más prioridad a “aprender las reglas del juego” (CFAMI2). Por otro lado, “interactuar y relacionarse con los niños de su edad” fue seleccionada por “CFAMI3” como el beneficio de mayor relevancia. La última familia, ha dado más importancia a “tolerar el contacto” (CFAMI5).

Respecto al beneficio que menos importancia ha obtenido ha sido “mejorar su imagen corporal”, ya que ha sido señalada por un total de cuatro familias (CFAMI2, CFAMI3, CFAMI4 y CFAMI5). En los otros dos cuestionarios, una familia ha colocado “aprender las reglas del juego” como la menos importante (CFAMI1) y la otra, “tolerar el contacto” (FAMI6). En relación a aquellos beneficios que han obtenido una puntuación de 3, encontramos “compartir sesiones de gran grupo con su clase de referencia” como la que más se ha seleccionado (CFAMI1, CFAMI2, CFAMI4, CFAMI5 y CFAMI6).

- ¿Realiza tu hijo o hija actividad físico – deportiva fuera del horario escolar? ¿Qué tipo de actividad física? ¿Cuántas veces por semana?

En contraposición a lo que han contestado en la primera pregunta en cuanto a que todos creen que realizar algún tipo de deporte o actividad física es beneficioso para sus hijos, dos familias han contestado que sus hijos no realizan ningún tipo de ejercicio físico (CFAMI2 y CFAMI3). No obstante, las otras cuatro familias han dejado claro que sus hijos sí que realizan tal actividad (CFAMI1, CFAMI4, CFAMI5 y CFAMI6).

En relación a esta pregunta, quisiéramos hacer mención a las respuestas enunciadas en las dos siguientes preguntas, acerca del tipo de actividad que practican y cuántas veces por semana. De entre las cuatro familias que han contestado que sus hijos/as sí que realizan actividad física fuera del horario escolar, dos de ellas (CFAMI1 y CFAMI4), lo realizan una vez por semana. Respecto a las otras dos, sus hijos/as realizan ejercicio físico tres veces por semana (CFAMI5 y CFAMI6). En lo que se refiere al tipo de deporte que practican, podemos decir que la natación es el deporte estrella entre los niños y niñas del aula Palmas, ya que tres de los seis alumnos de esta aula, practican dicho deporte (CFAMI4, CFAMI5 y CFAMI6). Asimismo, puntualizar que según “CFAMI6” su hijo/a practica también senderismo y ciclismo, cosa que pasa con “CFAMI5”, puesto que ha señalado que su hijo/a practica judo y patinaje. Destacar por último, que de entre estas seis familias únicamente practican actividad física más de una vez por semana las últimas dos familias mencionadas (CFAMI5 y CFAMI6).

- En caso de haber contestado que no a la pregunta anterior, ¿por qué crees que tu hijo o hija no realiza actividad física?

Respecto a las dos familias que habían contestado que no a la pregunta anterior, una señala que “es debido a un descuido por su parte” (CFAMI2) y la otra, porque a su hijo/a “le cuesta seguir cualquier tipo de actividad que sea en grupo” (CFAMI3).

- ¿Y tú? ¿Realizas algún tipo de actividad físico – deportiva?

Cuatro de los encuestados, han contestado que sí que realizan algún tipo de ejercicio físico debido a que el mismo es “beneficioso para la salud física y mental y que les ayuda a relajarse” (CFAMI1, CFAMI2, CFAMI3 y CFAMI6). Contrariamente, los otros dos (CFAMI4 y CFAMI5), han contestado que no realizan ningún tipo de ejercicio físico debido a la “falta de tiempo”. De estos resultados, destacar que tanto la familia CFAMI2 como la CFAMI3, han contestado que sí que practican alguna actividad física pero, por el contrario, ninguno de sus hijos realiza ningún tipo de ejercicio físico.

- ¿Crees que las instituciones públicas facilitan la práctica de actividad físico – deportiva a tu hijo o hija? En caso afirmativo, ¿qué apoyos crees que deberían proporcionar las instituciones públicas?

Tres familias han contestan que “sí que piensan que las instituciones públicas facilitan la práctica de actividad físico – deportiva de sus hijos (CFAMI1, CFAMI3 y CFAMI4). Por el contrario, dos familias han contestado que no lo creen así y han argumentado en la siguiente pregunta lo descrito a continuación: “Hace falta una mayor oferta de actividades, apoyos individualizados y profesionales formados en la materia” (CFAMI5) y “actividades adaptadas a las características de nuestros hijos, más plazas públicas y más personas formadas en discapacidad” (CFAMI6). Por último, mencionar que ha habido una familia que no ha contestado a la primera de estas preguntas (CFAMI2).

- ¿Crees que tu hijo o hija participa activamente durante las clases de educación física?

Todas las familias, sin exepción alguna han contestado que “sí que creen que sus hijos/as participen activamente en las clases de educación física”.

- ¿Realiza la clase con algún tipo de apoyo? En el caso de haber contestado que sí, ¿mediante cuáles?

Tres familias han contestado que sus hijos/as “sí que realizan la clase de educación física con algún tipo de apoyo” (CFAMI3, CFAMI5 y CFAMI6). Respecto al tipo de apoyo con los que cuentan estos alumnos, las tres familias han señalado al profesor de apoyo como principal ayuda y uno de ellos (CFAMI5), ha mencionado también la utilización de pictogramas y de adaptaciones curriculares. Por otro lado, dos de las seis familias encuestadas han respondido que sus hijos “realizan las sesiones de educación física sin ningún tipo de apoyo” (CFAMI1 y CFAMI4) y una de ellas, ha dejado en blanco la respuesta (CFAMI2).

- ¿Mantienes una comunicación fluida con el profesor de educación física?

Todas las familias salvo una (CFAMI5), han respondido que “no mantienen una comunicación fluida con el profesor de educación física” (CFAMI1, CFAMI2, CFAMI3, CFAMI4 y CFAMI6). Respecto a la familia “CFMI5”, argumenta que su comunicación con este profesional se realiza mediante la tutora del aula Palmas, que “les comenta lo que el éste observa en sus clases”. Llama la atención que prácticamente todas las familias encuestadas, hayan contestado que “no mantienen una comunicación constante con el profesor responsable de esta materia” y, sin embargo, hayan respondido las dos preguntas anteriores referentes a si sus hijos/as participan activamente en las sesiones de educación física y si realizan las mismas con algún tipo de apoyo.

- Aunque sabemos que todas las asignaturas del currículo de tu hijo o hija son importantes, enumera del 1 al 9 (siendo el 1 el más importante) las que tienen mayor importancia para ti.

En esta consulta, se han dado unas respuestas muy dispares. En primer lugar, dos familias han seleccionado “matemáticas” como la asignatura más importante (CFAMI1 y CFAMI4), mientras que otras dos han escogido “lengua” (CFAMI2 y CFAMI6) y las dos últimas, “educación física” (CFAMI3 y CFAMI5). Respecto a la asignatura que han dado menor puntuación los padres y madres de los alumnos del aula Palmas, encontramos “religión” y “alternativa” (CFAMI1, CFAMI2, CFAMI3 y CFAMI6). Las otras dos familias, han escogido “música” como la asignatura de menor relevancia (CFAMI4 y CFAMI5). En lo que se refiera a la educación física, las cuatro familias que no la han escogido como la asignatura más importante, la han situado entre el puesto número 4, 5 y 6 (CFAMI1, CFAMI2, CFAMI4 y CFAMI6).

- ¿Qué beneficios crees que aporta al profesor de educación física la participación de tu hijo o hija en las clases de esta materia? ¿Y a sus compañeros?

Como en la pregunta anterior, las respuestas facilitadas por las familias han sido muy diferentes. En primer lugar, dos familias han mencionado que “la participación de sus hijos/as en la clase de educación física, hará ser mejor profesional al profesor de esta materia” (CFAMI2 y CFAMI5). Por otro lado, otra familia ha destacado que permitirá una “mayor motivación, control y seguridad” al responsable de dicha área (CFAMI1). Otra respuesta que hemos encontrado es la de que “facilitará el trabajo de la clase y el ritmo de la misma” (CFAMI4). Por el contrario, dos familias no han contestado a la pregunta indicada (CFAMI3 y CFAMI6).

En lo que se refiere a los beneficios que pueden aportar los alumnos con TEA a sus compañeros, cuatro familias (CFAMI2, CFAMI4, CFAMI5 y CFAMI6), han argumentado que les permitirá “ser más tolerantes y que facilitará una mejor relación entre los compañeros de su clase”. La familia “CFAMI1”, ha dado las mismas respuestas que había respondido con respecto a la primera de éstas preguntas. Para acabar y continuando la línea de la pregunta anterior, “CFAMI3” no ha contestado a dicha pregunta.

- ¿Crees que los conceptos empleados en educación física (cubrir al contrario, desmarcarte de los defensores, interceptar el balón, ...) permiten a tu hijo o hija acceder fácilmente a esta materia?

Cuatro familias coinciden en que “conceptos como cubrir al contrario, desmarcarse o interceptar un balón, no influyen negativamente en la realización de las tareas de la clase de educación física” (CFAMI1, CFAMI2, CFAMI4 y CFAMI5). Por otro lado, sólo una familia ha contestado que no a esta pregunta (CFAMI5), mientras que la última ha respondido que “no lo sabe” (CFAMI6).

- ¿Qué tipo de adaptaciones crees que necesita tu hijo o hija para poder participar activamente en las clases de educación física?

En lo que se refiere a esta pregunta, dos de los seis padres y madres encuestados han contestado que sus hijos/as, “no necesitan ningún tipo de adaptación” (CFAMI1 y CFAMI4). No obstante, la primera de éstas ha mencionado que quizás sería necesario en algunas situaciones, adaptar los recursos materiales (CFAMI1). Por el contrario, tres familias han replicado con las siguientes adaptaciones: “Facilitar las reglas del juego y tener grupos más reducidos” (CFAMI3), “apoyos visuales e individualizados” (CFAMI5) y por último, “pictogramas, explicaciones sencillas y claras y un seguimiento más de cerca por parte del profesor” (CFAMI6). Por último, destacar a la familia “CFAMI2”, ya que no ha respondido la pregunta.

- ¿Participa tu hijo o hija en alguna de las actividades extraescolares que ofrece el colegio?

De las seis familias encuestadas, sólo dos han contestado que sus hijos/as “sí que participan en las actividades extraescolares que ofrece el colegio”, siendo ajedrez y judo las actividades realizadas por estos alumnos (CFAMI1 y CFAMI6). Por otro lado, el resto de las familias han respondido con una negativa a esta cuestión (CFAMI2, CFAMI3, CFAMI4 y CFAMI5).

- ¿Te gustaría que el centro ofreciera actividades extraescolares adaptadas a las características de tu hijo o hija? ¿Por qué?

Todas las familias coinciden en que “sí que les gustaría que el centro ofertara una serie de actividades extraescolares que estuvieran adaptadas a las características de sus hijos/as. En el porqué, cada una de las familias ha dado razones diferentes como vamos a ver a continuación: “Para un mayor seguimiento personal” (CFAMI1), “porque le aportaría muchos beneficios para mejorar el comportamiento que tiene a veces con sus compañeros, amigos y profesores” (CFAMI2), “me gustaría que participará en actividades donde hubiesen más niños de su edad” (CFAMI3) y “porque hay muy pocos lugares donde niños como mi hijo, con estas características, puedan realizar actividad física” (CFAMI4). Asimismo, la familia CFAMI5, contestó que “cualquier actividad física es más que una asignatura o una simple actividad para mi hijo, es una necesidad del día a día que permite que esté más tranquilo, centrado y relajado”. Otra respuesta que argumentó la última familia, es que “le ayudaría a estar menos estresado, a tener más claras las reglas del juego y por tanto, disfrutar más de la propia actividad” (CFAMI6).

- Análisis **CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS CON TEA**

Tal y como se ha comentado al inicio de este apartado, los seis cuestionarios realizados por los alumnos del aula Palmas fueron entregados a la autora de este trabajo. Al igual que con los cuestionarios facilitados a las familias de estos alumnos, se procederá a llevar a cabo un análisis cualitativo de los mismos. Asimismo, las respuestas de cada cuestionario relleno por cada alumno, han sido contrastadas con las contestaciones de los compañeros y familias de éstos para una mayor veracidad. Para una fácil comprensión de estos resultados, se procederá a analizar los mismos pregunta por pregunta, es decir, como se ha realizando con los cuestionarios realizados por las familias. Respecto al cuestionario completado por el alumno con mayor discapacidad (CALUM6), se llevará a cabo su análisis una vez se haya terminado con el del resto de alumnos, debido a que el mismo es diferente al de éstos.

Así pues, se va a pasar a analizar los resultados obtenidos de cada interrogante:

- ¿Te gusta hacer deporte?

De entre los cinco alumnos encuestados, cuatro (CALUM1, CALUM3, CALUM4 y CALUM5) han contestado que “sí les gusta hacer deporte”. Por su parte, el alumno “CALUM2” ha respondido a esta pregunta con una negativa. Con respecto a estas respuestas facilitadas por los alumnos, todas han sido verificadas por sus compañeros y familias menos en el caso del alumno “CALUM2”, ya que tanto sus compañeros como sus padres, piensan que “sí que le gusta hacer deporte”. Algo parecido ocurre con el alumno “CALUM3”, que ha contestado que “sí que le gusta hacer deporte”, cosa que ponen en duda sus compañeros y familia.

- ¿Te gustan las clases de educación física?

Sin excepción alguna, todos los alumnos han contestado que “sí que les gustan las clases de educación física”. Destacar, que dichas respuestas son corroboradas por los compañeros de las clases referentes y por las familias de los alumnos con TEA. No obstante, en el caso del alumno “CALUM2”, sus compañeros piensan que a él “no le gustan las clases de esta materia”.

- ¿Te diviertes en las clases de educación física?

Como en la cuestión anterior, todos los alumnos han señalado que “sí que se divierten en las clases de educación física”. Asimismo, dicha contestación ha sido también constatada por las familias y compañeros. Como ocurría en el caso anterior, los compañeros ponen en duda que al alumno “CALUM2” le gusten las sesiones de educación física.

- ¿Juegas con tus compañeros durante las clases de educación física?

Todos los alumnos, han replicado que “sí que juegan con sus compañeros durante las clases de esta materia”. Como estamos realizando a lo largo de todos los cuestionarios, estas respuestas han sido verificadas y tanto unos como otros, han dado el mismo tipo de respuesta que los alumnos del aula Palmas. Sin embargo y continuando con el alumno “CALUM2”, sus compañeros vuelven a puntualizar que creen que a éste no le entusiasman dichas clases. Esto mismo, ocurre con el alumno “CALUM4”.

- ¿Con quién juegas?

Las respuestas obtenidas en esta cuestión han ido variando en función del alumno. Lo mismo ha ocurrido con las opiniones de los compañeros y de las familias de los encuestados. En primer lugar, uno de los alumnos ha contestado que juega “con el equipo que le toque”, respuesta que ha sido apoyada por su compañero pero no por su familia, ya que ésta ha señalado que su hijo juega “con todos” (CALUM1). En segundo lugar, el alumno ha respondido que juega “con algunos compañeros”, sin especificar con cuáles, mientras que su compañero ha contestado que juega “con Alejandro” y la familia “con Victor y Cosmín” (CALUM2). En tercer lugar, el alumno “CALUM3”, ha indicado al igual que su compañero, que juega “con Jesús” y la familia que juega “con las chicas”. Continuando con el estudiante “CALUM4”, su respuesta ha sido que juega con “Enmanuel y Youra”, mientras que su compañero han indicado que juega “con Haoyan” y su familia que lo hace “con todos”. La repuesta del último alumno, ha sido confirmada tanto por su familia como su compañero, diciendo éste que juega “con Sabrina, Álvaro y Claudia” (CALUM5).

- ¿Te ayuda alguien en las clases de educación física?

Como ocurría con el interrogante anterior, las respuestas obtenidas han sido diversas. Dos alumnos, han contestado que “no les ayuda nadie en las clases de educación física”, cosa que ha sido entredicha tanto por sus compañeros como por sus familias (CALUM1 y CALUM4). Los tres alumnos restantes, han indicado que “sí que les ayuda alguien en estas clases” (CALUM2, CALUM3 y CALUM5), opinión que ha sido confirmada por sus familias y compañeros en el caso del estudiante “CALUM2”, pero no con los otros dos, ya que las familias de estos niños han mencionado que su hijo/a “no recibe ningún tipo de ayuda a la hora de realizar la sesiones de esta materia” (CALUM3 y CALUM5).

- ¿Quién te ayuda?

Respecto a los dos alumnos que contestaron en la pregunta anterior que “no les ayuda nadie en las clases de educación física”, tanto sus compañeros como familias han mencionado que esta ayuda viene dada por “el profesor y por sus compañeros” (CALUM1 y

CALUM4). Haciendo referencia a los tres alumnos que contestaron que sí al interrogante anterior, tanto estos mismos como sus compañeros, señalaron que les ayuda “el profesor, la autora de este trabajo y a veces, los propios compañeros” (CALUM2, CALUM3 y CALUM5). Además, la familia del alumno “CALUM2” ha destacado al profesor como principal ayuda, tal y como lo han hecho los padres de los dos alumnos citados al principio de este párrafo.

- ¿Cuál es el juego que más te gusta de las clases de educación física?

Como cada alumno tiene unos gustos diferentes, la pregunta en cuestión ha permitido cosechar respuestas dispares. Para comenzar, el estudiante “CALUM1” ha indicado que lo que más le gusta de estas clases es “la guerra de balones”, lo mismo que ha contestado su familia y su compañero. Otro alumno, ha replicado que “el fútbol es la actividad que más le gusta de las sesiones de educación física”, tal y como ha apuntado su familia, pero por el contrario, su compañero ha señalado “la guerra de balones” como la actividad preferida de dicho alumno (CALUM2).

Seguidamente, “jugar con la pelota” ha sido indicado por otro estudiante como su actividad de mayor disfrute en educación física (CALUM3), juego que no ha sido apoyado por su compañero ya que ha señalado “la pelota envenedada” como la actividad mediante la cuál este niño disfruta más. En lo que se refiere a su familia, ésta ha respondido a la pregunta con un “no lo sé”. La misma contestación han dado los padres del alumno “CALUM4”, que ha indicado que “los circuitos son las tareas que más le gustan de las clases de educación física”, mientras que su compañero ha señalado que cree que “la pelota envenedada” es donde éste se lo pasa mejor. Para acabar, el último alumno ha puntualizado que “el baloncesto es el juego que más le gusta de esta asignatura”, misma respuesta que ha facilitado su compañero pero no su familia, ya que ésta ha indicado “el balón prisionero” como el juego donde su hijo/a suele disfrutar más (CALUM5).

- ¿Cuál es el juego que menos te gusta en las clases de educación física?

Tal y como hemos indicado en la pregunta anterior, este interrogante ha proporcionado un gran basto de respuestas. Para empezar, el primero de los alumnos ha indicado que “pillar” es la actividad que menos le llama la atención de estas clases, mientras que su compañero han señalado “el fútbol” y su familia “correr” (CALUM1). En segundo lugar, otro estudiante ha replicado “el balonmano” como el juego que menos le gusta, tal y como lo ha puntualizado su familia (CALUM2). Por el contrario, su compañero ha contestado que cree que “correr” es de las actividades donde este alumno menos disfruta.

El estudiante “CALUM3”, ha contestado que “hacer la voltereta le da miedo”, mientras que su compañero ha indicado “correr” y su familia ha contestado que “no lo sabe”. Como ocurría en la pregunta anterior, los padres del alumno “CALUM4” han respondido que “no lo saben”, mientras que el compañero del siguiente estudiante ha señalado que a este alumno “le gustan todos los juegos”, aunque el propio alumno ha indicado que “los juegos de pasar pelotas” son los que menos le gustan. El último estudiante, ha escrito que “los relevos” es lo que menos le gusta hacer en las clases de educación física, mientras que su compañero ha indicado “el calentamiento” y su familia “correr”.

- ¿Hay algo que no te guste en las clases de educación física?

Dos de los cinco alumnos encuestados, contestaron que “no hay nada que no les guste de las clases de educación física”, sin embargo, en ambos casos tanto sus compañeros como sus familias indicaron que creen que “sí que hay cosas que no les acaban de gustar a éstos” (CALUM2 y CALUM5). En lo que se refiere al alumno “CALUM1”, tanto él mismo como su compañero y su familia, han señalado que “hay cosas que no le agradan de esta materia”.

Otro alumno, ha respondido que “todo lo referente a la educación física, le gusta”, aunque su compañero no opina de ese modo y su familia ha respondido que “no lo sabe” (CALUM3). Por último, el estudiando que queda, ha puntualizado que “sí que hay cosas que no le gustan de dicha asignatura”, tal y como opinan sus padres (CALUM4). Por el contrario, su compañero ha señalado que cree que a su compañero de clase “le gusta todo lo que se realiza en educación física”.

- ¿Qué es lo que no te gusta de las clases de educación física?

Empezando con los dos alumnos que hemos mencionado al inicio del párrafo anterior, podemos puntualizar que en el caso de “CALUM2”, su compañero ha respondido con “correr” como lo que menos le gusta a éste y su familia que “al ser una asignatura que implica movimiento, en general, le cuesta controlarse y comportarse más que dentro de otras clases”. Por lo que respecta al alumno “CALUM5”, su familia ha señalado “las flexiones” y su compañero “los juegos individuales”. Continuando con otro de los alumnos que había indicado que “todo le gustaba en estas clases”, su compañero ha respondido que “correr” y como en la cuestión anterior, su familia ha señalado que “no lo sabe con certeza” (CALUM3).

Con respecto al alumno “CALUM4”, sus padres han mencionado que “el ruido y el caos que se producen en estas clases seguramente no le gusten”, mientras que dicho estudiante ha contestado que “el contacto con sus compañeros le incomoda a veces”. Su compañero, no ha respondido nada en esta pregunta debido a que anteriormente, había indicado que pensaba que a este alumno “le gustaba todo”. Así pues, el alumno “CALUM1” contestó que “correr” era lo que menos le agradaba de esta materia, tal y como indicaban sus padres, aunque su compañero respondió que “a veces le cuesta más que al resto de nosotros hacer algunos ejercicios y el hecho de que no se le presté mucha atención, no le gusta”.

- Ordena del 1 al 8 las asignaturas que más te gusten (lengua, matemáticas, naturales, religión, plástica, sociales, educación física e inglés)

Continuando con la tónica de las preguntas anteriores, la cuestión presente también ha permitido obtener respuestas muy distintas. En primer lugar, tres de los cinco alumnos encuestados, han situado la educación física en el tercer lugar (CALUM1, CALUM2 y CALUM3), y así lo han indicado los compañeros de dichos alumnos. Contrariamente, la familia de “CALUM1”, ha contestado que “no lo sabría decir con exactitud”, mientras que la familia del “CALUM2” ha respondido que la educación física “se encuentra en la posición número 7”. La familia del estudiante “CALUM3”, ha respondido de igual forma que su hijo/a.

Por otro lado, el siguiente alumno ha situado la educación física en primer lugar, tal y como también lo ha indicado su compañero (CALUM5). No obstante, sus padres han señalado que dicha materia se encuentra en la posición número 5. Finalmente, “CALUM4”, contestó que “la educación física es de las asignaturas que menos le entusiasman”, dato que también ha indicado su familia. Por otro lado, su compañero cree que para éste alumno la educación física “es de sus asignaturas favoritas”.

- ¿Te gustaría quedarte en el colegio después del comedor a jugar con tus compañeros?

Cuatro de los cinco alumnos encuestados, han contestado que “sí que les gustaría quedarse después del comedor a jugar con sus compañeros”, respuesta que en todos estos casos ha sido verificada tanto por las familias como por los compañeros de dichos alumnos (CALUM1, CALUM2, CALUM4 y CALUM5). Por el contrario, “CALUM3” ha indicado que “no le gustaría quedarse después del comedor”, tal y como lo han señalado sus padres, aunque su

compañero ha respondido que “sí que cree que a éste le gustaría quedarse a jugar con él y con el resto de compañeros”.

- Análisis **CUESTIONARIO ALUMNO “CALUM6”**

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, se llevó a cabo una adaptación del propio cuestionario diseñado a los alumnos del aula Palmas para uno de ellos debido a su mayor grado de discapacidad. Mediante dicha adaptación, se pretendía facilitar en todo momento su realización y obtener así, respuestas fiables. El cuestionario, fue realizado por el alumno en cuestión dos veces en días diferentes y se obtuvieron las mismas respuestas:

1. ¿Te gusta hacer deporte?: Sí.
2. ¿Te gusta ir a correr?: Sí.
3. ¿Te diviertes cuando vas a correr?: No.
4. Ordena del 1 al 8 las asignaturas que más te gusten: Pupitre, correr, trabajo en grupo, trabajo individual, cuentos, clase con la profesora Elena, jugar y emociones.
5. ¿Te gustaría quedarte en el colegio después del comedor a jugar con otros niños?: No.

A pesar de cosechar las mismas soluciones, tanto la tutora del aula Palmas como la autora de este trabajo, llegaron a la conclusión de que dicho alumno había realizado ambos cuestionarios al azar debido a que no pareció que entendiera a la perfección las preguntas enunciadas en el mismo. Por ello, tal y como se comentó con el apartado anterior, no se tendrá en cuenta los datos obtenidos a raíz de la realización del mismo.

Para finalizar con la interpretación de resultados de los cuestionarios realizados tanto por las familias como por los alumnos con TEA, creemos conveniente destacar que tras su realización, ha emergido una nueva categoría de análisis no percibida durante la fase de observación y realización del diario de campo: las **actividades extraescolares** ofrecidas por el centro en cuestión. Esta nueva dimensión, será incluida en el proceso de triangulación como se verá más adelante para su posterior análisis.

2.4 La entrevista

2.4.1 Instrumento

Centrándonos en una fase aún más activa y personal que la descrita en el apartado anterior del proceso de recogida de información, en la que pretendemos abordar aspectos más específicos, nos encontramos con otra de las herramientas de investigación: la entrevista. Autores como Martínez Rodríguez (2011) y Ruiz Olabuénaga (2012), describen la misma como una comunicación interpersonal que se establece entre el investigador y el sujeto entrevistado, orientada a recolectar datos relevantes acerca de las percepciones, opiniones y las experiencias vividas sobre un tema determinado.

Asimismo, mediante la misma, el entrevistador crea una situación concreta en la que necesita situarse para poder dar respuesta a los interrogantes de diversa índole que se le hayan presentado (Ruiz Olabuénaga, 2012) y que, en nuestro caso, nos ayudarán a definir el problema que posteriormente transformaremos en objeto de estudio para nuestra futura propuesta de mejora.

Según Blaxter, Hughes y Tight (2002), existen diversos tipos de entrevistas en función de su estructura y diseño:

- Estructurada: El entrevistador planifica con anterioridad las preguntas a realizar haciéndose servir de un guión preestablecido, secuenciado y dirigido, dejando así poca posibilidad a la persona entrevistada de salirse de dicho guión.
- Semiestructurada: El investigador determina previamente la información relevante que desea conseguir. Para ello, se realizan preguntas abiertas que permitan entrelazar temas y recibir más respuestas diversas.
- No estructurada: La persona que realiza la entrevista no hace servir ningún guión, por lo que, la entrevista se va construyendo a medida que avanza la misma. Este tipo de estructura, requiere una gran preparación por parte del investigador.

Estos mismos autores, señalan la gran relevancia de la utilización de esta herramienta ya que permite obtener datos a los que no se puede tener acceso mediante la observación o la realización de los cuestionarios.

2.4.2 Aplicación del instrumento

Con motivo de realizar un buen análisis acerca de la enseñanza de la Educación Física y del funcionamiento de las aulas de apoyo al alumnado con TEA del Colegio Marcelo Usera, se ha creído conveniente conocer de forma más cercana, la opinión de varios de los profesionales relacionados directamente con estas dos áreas, mediante la realización de varias entrevistas. Gracias a las mismas, se pretende descifrar algunos de los aspectos de suma importancia que intervienen en el desarrollo del presente trabajo.

Para ello, se va a emplear la entrevista semiestructurada, que como mencionábamos anteriormente no es más que un proceso de comunicación en el que el entrevistador parte de un guión de preguntas acerca de una serie de categorías o temas de gran relevancia para el investigador (Blaxter, Hughes y Tight, 2002). Las preguntas planteadas en las diferentes entrevistas, abordarán cuestiones más generales al principio para acabar centrándonos en aquello que creemos, gracias a la realización del diario de campo y de los cuestionarios, que podría ser el problema a través del cuál construiremos nuestra propuesta. Además, debido al tipo de entrevista que se desea aplicar, podremos crear nuevas preguntas en el caso de que lo creamos conveniente.

De esta manera, se realizarán un total de tres entrevistas. La primera de ellas, se llevará a cabo con la **profesora substituta de educación física**, a la cuál se le plantearán cuestiones acerca de su primera toma de contacto con el mundo de la discapacidad y el perfil del alumnado del centro, así como diversas pautas a tener en cuenta dentro de las clases de educación física. En segundo lugar, las preguntas al **integrador social** y técnico de apoyo del aula Palmas, irán encamidas a aspectos globales que van desde el funcionamiento de la propia aula TEA, pasando por las observaciones realizadas en momentos puntuales como pueden ser los recreos y el comedor, hasta el posible papel que la actividad físico – deportiva y, más concretamente la educación física, puede llegar a tener en el desarrollo del alumnado con discapacidad. Por último, la tercera entrevista, irá dirigida a la propia **tutora del aula Palmas**, ya que ella conoce de primera mano a los alumnos que engloban dicha clase, pudiendo así aportar su perspectiva acerca de las necesidades que tienen estos y relacionar y aplicar la forma de trabajo del aula Palmas a las propias clases de educación física y a nuestra futura propuesta.

Para finalizar con este apartado, la aplicación del instrumento se encuentra recogido en el Anexo III, donde se encuentran tanto los guiones establecidos para cada una de las entrevistas, como las transcripciones realizadas posteriormente de cada una de ellas.

2.4.3 Interpretación de los resultados

Una vez realizadas las entrevistas a los tres profesionales del centro mencionados en el apartado anterior, se pasará a analizar los aspectos más destacados de estos tres encuentros. Así pues, la interpretación de las tres entrevistas va a realizarse de forma breve ya que próximamente, en el informe final, se realizará un análisis más detallado y exhaustivo, comparando toda la información argumentada hasta ahora.

- Análisis **PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

De esta primera entrevista, destacar que tal y como nos contó la persona en cuestión, era la primera vez que estaba en contacto con el mundo de la discapacidad, hecho que le creó en un primer momento una sensación de total descontrol frente a determinadas situaciones. No obstante, como ella misma deja claro en la entrevista, el haber convivido con niños con una discapacidad, le ha hecho ser mejor profesional.

Uno de los primeros aspectos importantes a tener en cuenta que señala, es la problemática existente con el tamaño y la disposición del gimnasio y de las pistas exteriores con las que cuenta el colegio. Tal y como ella indica, las mismas influyen en la elección de los ejercicios y en la dinámica de la propia sesión. Por otro lado, a raíz de su experiencia durante el periodo de sustitución, esta docente destaca que sería conveniente importar la metodología que se emplea en el aula Palmas a las clases de educación física, para poder incluir al alumnado con necesidades educativas especiales. Un ejemplo de ello, tal y como menciona la misma, sería la utilización de pictogramas a la hora de trabajar conceptos como *cubrir* o *interceptar un pase* y, por otro lado, la utilización de reforzadores con los alumnos.

Por último, subrayar el énfasis que tuvo durante toda la entrevista en transmitir su creencia de que cualquier actividad físico – deportiva puede ser una gran herramienta para trabajar contenidos como la relación con los iguales, las habilidades motrices y las normas del juego, y que además, si se trabajaran los mismos fuera del horario escolar, beneficiarían sumamente a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales. Por este motivo, esta docente se sorprende de que desde las actividades extraescolares del centro, no se de respuesta a las necesidades y características de los alumnos con TEA. Del mismo modo, defiende que desde las mismas se podrían trabajar contenidos ligados a los de la educación física y así, mejorar sus limitaciones en dicha asignatura.

- Análisis **INTEGRADOR SOCIAL**

A diferencia de la primera entrevistada, el integrador social lleva ocho años trabajando con personas con algún tipo de discapacidad. En lo que respecta al colegio, señalar que lleva cuatro años formando parte del mismo. En primer lugar, un aspecto que menciona, es que no existe un marco de referencia claro acerca de las responsabilidades que debe de cumplir y llevar a cabo el integrador social dentro del proyecto de las aulas de apoyo al alumnado TEA en los centros ordinarios.

Asimismo, comenta la necesidad de revisar el propio proyecto en busca de más recursos y normas, que permitan seguir proporcionando a todos los alumnos que acuden al centro, una educación de calidad. Hace mención de ello, debido a que la mayoría de veces, el hecho de que haya únicamente un tutor por aula TEA y un integrador social, no es suficiente para

cubrir las necesidades de todos los alumnos cuando uno de ellos tiene un mal día. De la misma forma, indica que dicha carencia también se hace palpable cuando ha de hacer apoyos en varias de las clases de referencia.

Para acabar, añade que cualquier tipo de actividad que se diseñe cuidadosamente y de manera responsable, sean unos juegos en el recreo, unas actividades extraescolares o unos talleres, debe buscar el disfrute y la felicidad de las personas que lo están realizando.

- Análisis **TUTORA AULA PALMAS**

Respecto a esta última entrevista, remarcar antes que nada que la persona en cuestión ha trabajado con personas con discapacidad un total de 19 años. Concretamente, en el centro lleva ejerciendo como psicopedagoga y tutora de una de las aulas TEA con las que cuenta el colegio, un total de cinco años.

Tal y como comentó el integrado social en su entrevista, la psicopedagoga también destaca la necesidad que se especifique y se establezca una regulación concreta para el funcionamiento del proyecto que engloba las aulas TEA en los colegios públicos. Haciendo referencia a tal proyecto, nos cuenta que éste únicamente tiene un breve marco normativo con las posibles orientaciones a llevar a cabo. Continuando con esta temática, menciona varias veces a la Administración Pública, siendo ésta la principal responsable encargada de contemplar mayores tiempos y los diversos escenarios para que el proyecto pueda salir a flote. Asimismo, destaca la necesidad de mayores recursos profesionales y medios que permitan ofrecer una educación de calidad a los alumnos del Colegio Marcelo Usera.

Por otro lado, entiende que la educación física trabaja contenidos que ayudarían en gran medida a los alumnos con autismo del centro, ya que los mismos se encuentran directamente ligados con algunas de las limitaciones que caracterizan a este colectivo. De entre los diversos beneficios que puede llegar a aportar esta materia, la tutora del aula Palmas destaca más independencia, seguridad y una inclusión real de los mismos en estas clases.

Finalmente, en relación con las actividades organizadas por el centro, esta docente denuncia que no entiende como en un colegio preferente en alumnos con necesidades educativas especiales, no se diseñen y ofrezcan como al resto del alumnado, unas actividades extraescolares adaptadas a dichas necesidades y características.

Antes de acabar con este apartado, es de suma importancia mencionar que como ha ocurrido en la recogida e interpretación de resultados de los cuestionarios, a raíz de la realización de las tres entrevistas a diferentes profesionales del centro, ha surgido una nueva dimensión de análisis: las **actividades extraescolares**. Tal y como se ha comentado en el instrumento de investigación anterior, la misma será incluida y analizada durante el proceso de triangulación que viene a continuación.

2.5 Informe final

Para llevar a cabo un análisis global de todos los datos recogidos mediante las técnicas de diversa índole descritas anteriormente, se ha tratado de agrupar toda esa información en categorías y subcategorías. Según Cisterna Cabrera (2005), este proceso es un elemento básico en la investigación cualitativa, que permite recoger y organizar toda la información pertinente. Además, permite clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve, la idea que gira en torno a una temática central (Martínez, 2006).

Centrándonos en las categorías y subcategorías recogidas en el análisis de categorización destacado anteriormente, indicar que el mismo ha sufrido diversas modificaciones a raíz de la recogida de los resultados de instrumentos de investigación como los cuestionarios y las entrevistas. Así pues, a continuación se expone el nombre de cada categoría, la codificación de las mismas mediante siglas identificativas, una breve argumentación de la información que abarcará cada una de ellas y las modificaciones pertinentes llevadas a cabo en caso de que haya sido necesario:

2.5.1 Categorías y subcategorías

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Contexto (CTXT)	Categoría que hace referencia a la ubicación geográfica y al entorno en el cuál se encuentra el centro, su organización y a grandes rasgos, el perfil del alumnado que atiende el mismo.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	
Instalaciones e infraestructuras (INFRA)	Información relacionada con los lugares y los materiales que son de suma importancia para que se pueda realizar con normalidad la práctica de actividad física de las sesiones de educación física.	
SUBCATEGORÍAS	Instalaciones y pistas deportivas (INSTAL)	Referido al estado y a las características de las instalaciones donde tendrán lugar tanto las sesiones de educación física como los recreos y las actividades extraescolares realizadas después del comedor.
	Recursos Materiales (RRMM)	Referido al estado y a las características tanto de los materiales con los que cuenta el centro como los materiales lúdicos que se puedan encontrar en las propias instalaciones y pistas deportivas.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	
Recursos Humanos (RRHH)	Esta categoría abarca a los distintos profesionales que forman parte del centro y se centrará mayoritariamente en aquellos que trabajan directamente con el alumnado TEA. También incluye las relaciones que se establecen entre todos ellos, su participación, su motivación y si hay o no una buena comunicación.	
SUBCATEGORÍAS	Tutora (TUT)	Información relacionada sobre las prácticas y el Trabajo Final de Master, con respecto a la tutora asignada en el centro de prácticas.
	Técnico de aula (TA)	Información referente a la formación y la experiencia en discapacidad que tiene el integrador social y la filosofía de trabajo del mismo.
	Profesora	Información sobre la experiencia y la formación de la persona

	de educación física (PEF)	encargada de la materia de educación física, así como de la comunicación que haya entre la misma con la tutora de los alumnos del aula Palmas.
	Equipo orientador (EO)	Información relacionada con las responsabilidades del equipo orientador, cómo trabajan y cuál es su implicación con el alumnado con TEA.

CATEGORÍA		DESCRIPCIÓN
Aula Palmas (AP)		Se centra en una de las dos aulas TEA con las que cuenta el centro educativo para dar apoyo al alumnado más mayor con necesidades educativas especiales.
SUBCATEGORÍAS	Organización (ORG)	Hace referencia a la estructuración mediante pictogramas y en módulos de trabajo a través de las cuáles se constituye la propia aula y la rutina que se sigue cada día desde el inicio de las clases hasta su finalización.
	Metodología (MET)	Describe la forma de trabajo mediante la cuál funciona la clase y los valores e ideales de la misma a seguir por los profesionales del aula.

CATEGORÍA		DESCRIPCIÓN
Alumnos (ALUM)		Datos referidos al tipo de alumnado que acude al centro educativo, sus características y sus necesidades educativas.
SUBCATEGORÍAS	Alumnado general (AG)	Define el perfil del alumnado que podemos encontrar en el centro fuera de las aulas TEA de apoyo, así como las principales características del mismo y su relación con los alumnos con TEA.
	Alumnado Palmas (AP)	Subcategoría enfocada a definir en grandes rasgos a los seis alumnos que forman parte del aula Palmas y su día a día en el Colegio Marcelo Usera.

CATEGORÍA		DESCRIPCIÓN
Clase de Educación Física (EF)		Categoría que centra su atención en la propia materia de educación física, es decir, la metodología con la que se rige, cómo se organizan las sesiones y la propia clase, la participación de los alumnos con TEA y si se incluyen o no a los mismos.
SUBCATEGORÍAS	Metodología (METEF)	Subcategoría centrada en cómo trabaja el profesor de educación física, en cuanto a la organización de las diversas partes que constituyen cada sesión, la utilización o no de pictogramas para marcar el inicio y la finalización de cada ejercicio, así como la estructuración de la clase en grupos en función de los diversos ejercicios y las reducidas instalaciones deportivas y, el estilo de aprendizaje llevado a cabo.
	Alumnado Palmas en Educación Física (APEF)	Datos acerca de la participación de los alumnos del aula Palmas durante las clases de educación física, su comportamiento, sus habilidades motrices, si se les incluye o no dentro de la misma y cualquier información que relacione a los mismos con esta asignatura.
	Otros aspectos de interés (OAI)	Subcategoría flexible y abierta enfocada a cualquier circunstancia que tenga relación con la educación física y el peso que se le da a la misma desde el propio Centro.

- Las subcategorías de la dimensión **clase de educación física (EF)**, han sido modificadas para ofrecer una visión más clara de la misma, debido a que a raíz de la realización de los dos instrumentos de investigación posteriores al diario de campo, se ha obtenido información relacionada con esta categoría que es interesante resaltar. Así pues, dentro de la *metodología (METEF)*, se han incluido aspectos relacionados con la organización de la clase y de la sesión, que anteriormente formaban parte de dos subcategorías diferentes. Por otro lado, se ha obviado la subcategoría acerca de la programación de esta asignatura, ya que se realizó un estudio exhaustivo de la misma en el apartado de análisis documental en la página 7 del presente trabajo. Asimismo, ha surgido una la subcategoría de *alumnado Palmas en educación física (APEF)*, para poder destacar la relación que se establece entre estos dos elementos. Por último, dentro de *otros aspectos de interés (OAI)*, se ha incluido información acerca de la anterior subcategoría sobre la inclusión o no de este alumnado con necesidades educativas especiales en las clases de educación física, además de indicar otro tipo de información relevante a la categoría principal. Para un mayor conocimiento de los cambios expresados en esta dimensión, véase la página siguiente.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Actividades Extraescolares (ACTEXT)	Categoría que hace referencia a las actividades extraescolares ofrecidas desde el centro, al conjunto de alumnos que forman parte del mismo.

- Puntualizar, que la categoría de **actividades extraescolares (ACTEXT)** emergió a través de las respuestas recogidas tanto en los cuestionarios como en las entrevistas realizadas a tres profesionales del centro. Por este motivo y debido a que estas actividades más la propia educación física, configuran la actividad físico – deportiva ofrecida por parte del colegio al conjunto del alumnado que forma parte del mismo, se ha creído conveniente su inclusión para poder proceder así a su análisis.

CATEGORÍA		DESCRIPCIÓN
Documentación centro (DOCC)		Información relacionada con los documentos con los que cuenta el centro educativo, su aplicación práctica y veraz en el día a día del centro y si los mismo se encuentran actualizados.
SUBCATEGORÍAS	Proyecto educativo del centro (PEC)	Análisis del propio documento (objetivos generales, estructura organizativa, señas de identidad, normas de convivencia, ...) y si se aplica durante el día a día o no.
	Programación general anual (PGA)	Centra su atención en el propio documento (plan de actuación por ciclos, programas en el centro, programa de integración, actividades complementarias y extraescolares, ...) y si se lleva a cabo en la realidad o no.
	Programación anual de Educación Física (PAEF)	Hace referencia a los datos más relevantes del propio documento (objetivos generales de cada etapa, contenidos, evaluación de los mismos y si existen o no adaptaciones curriculares para aquellos alumnos con TEA).

- Por lo que respecta a esta categoría, mencionar brevemente que la misma ha sido obviada del proceso de triangulación, debido a que en el apartado de análisis documental que aparece en la página 7 del trabajo, ya se procedió a su análisis.

A continuación, se recogen en color los cambios que ya se han mencionado con respecto a determinadas categorías y, además, se incluye la nueva categoría surgida a raíz de la aplicación de los tres instrumentos de investigación llevados a cabo en el presente trabajo.

Tabla 3
Categorización definitiva

CATEGORÍAS - SUBCATEGORÍAS		CATEGORÍAS - SUBCATEGORÍAS	
Contexto (CTXT)		Contexto (CTXT)	
Instalaciones e infraestructuras (INFRA)	Instalaciones y pistas deportivas (INSTAL)	Instalaciones e infraestructuras (INFRA)	Instalaciones y pistas deportivas (INSTAL)
	Recursos materiales (RRMM)		Recursos materiales (RRMM)
Recursos humanos (RRHH)	Tutora (TUT)	Recursos humanos (RRHH)	Tutora (TUT)
	Técnico de aula (TA)		Técnico de aula (TA)
	Profesora de educación física (PEF)		Profesora de educación física (PEF)
	Equipo orientador (EO)		Equipo orientador (EO)
Aula Palmas (AP)	Organización (ORG)	Aula Palmas (AP)	Organización (ORG)
	Metodología (MET)		Metodología (MET)
Alumnos (ALUM)	Alumnado general (AG)	Alumnos (ALUM)	Alumnado general (AG)
	Alumnado palmas (AP)		Alumnado palmas (AP)
Clase de Educación Física (CLAEF)	Programación de la asignatura (PROGA)	Clase de Educación Física (CLAEF)	Metodología (METEF)
	Organización de la sesión (ORGSE)		Alumnado Palmas en Educación Física (APEF)
	Organización de la clase (ORGC)		Otros aspectos de interés (OAI)
	Metodología (METEF)		
Documentación Centro (DOCC)	Inclusión o no del alumnado TEA (INCLUA)		
	Proyecto educativo de centro (PEC)		
	Programación general anual (PGA)		
	Programación anual de Educación Física (PAEF)		
		Actividades Extraescolares (ACTEXT)	

2.5.2 Triangulación de la información

Una vez recogida y expuesta toda la información relevante para nuestro trabajo, se llevará a cabo el proceso de triangulación, que no es más que una contrastación, comprobación y cruce de la información que hemos ido obteniendo a través de las diversas técnicas mencionadas y descritas con anterioridad (Lecanda y Garrido, 2006). Dicho procedimiento, se realiza debido a que en las investigaciones cualitativas, tal y como aduce Cisterna Cabrera (2005), se suele utilizar más de un instrumento para recoger la información deseada, que en nuestro caso vendrá dada por los documentos del colegio, el diario de campo, los cuestionarios diseñados tanto para las familias de los alumnos con TEA como para ellos mismos, así como las entrevistas a los diferentes profesionales del centro.

Continuando con este último autor, destacar que hay que tener en cuenta que cuantas más técnicas de recogida de datos se empleen en la investigación llevada a cabo, más complejo es este proceso, ya que para dar mayor credibilidad es necesario enlazar todas las indagaciones obtenidas. Los autores Lecanda y Garrido (2006), hacen también mención a la importancia de que no se produzcan contradicciones dentro de este proceso de triangulación.

Antes de comenzar con dicho proceso y de la misma forma que hemos hecho con las categorías, se va a exponer una codificación de cada uno de los instrumentos utilizados durante el desarrollo de la investigación. De esta forma, será fácil comprobar la veracidad de la información aportada, además de encontrar muy rápidamente de dónde se ha obtenido la misma. Así pues, las siglas que se van a utilizar son las siguientes:

- **PEC** → Proyecto Educativo de Centro.
- **PGA** → Programa General de Aula.
- **PAEF** → Programación Anual de Educación Física.
- **SEMANA** (FECHA) → Diario de campo (junto con el número de la semana que se tomó nota de tal información y la fecha).
- **ENTPRO** → Entrevista a la profesora de educación física.
- **ENTINT** → Entrevista al integrador social.
- **ENTTUT** → Entrevista a la tutora del aula Palmas.
- **CFAMI1... CFAMI6** → Cuestionarios a las familias 1... 6.
- **CALUM1... CALUM6** → Cuestionarios a los alumnos 1... 6.

A continuación, se va a ir triangulando las diferentes categorías y subcategorías atendiendo a las definiciones que se han hecho de cada una de ellas en el apartado anterior (punto 2.5.1 Categorías y Subcategorías) de este documento:

CTXT

El CEIP Marcelo Usera está ubicado en la zona sur del Municipio de Madrid, en el Distrito de Usera y, más concretamente, en el barrio de Almendrales. Esta vecindad, se caracteriza por tener una densidad de población superior a la media de Madrid, por el alto porcentaje de familias procedentes de movimientos migratorios debido a motivos económicos y por el bajo o muy bajo nivel cultural y académico del mismo. A causa de que muchas de estas familias viven hacinadas, el barrio también se singulariza por carecer de un ambiente y estímulos positivos, provocando que sean exiguas las posibilidades de desarrollo socio – cultural que tiene esta población (PEC).

Respecto al colegio, es un colegio público de línea uno preferente para alumnos con Trastorno del Espectro Autista, que acoge tres unidades de Educación Infantil y seis de Educación Primaria. En lo que se refiere al centro, el edificio principal fue construido en la Primera República y está considerado como Monumento Local. Lamentablemente, desde su construcción ha sufrido distintas modificaciones, quedándose éste totalmente rodeado por varias calles y autovías que dificultan en exceso el acceso al mismo (PEC).

“Mientras los esperábamos, pude observar sin grandes dificultades que el colegio no estaba integrado en el entorno, ya que está rodeado de diversas autovías y las entradas al mismo dan a calles bastante estrechas donde se encuentran diversos talleres de coches que dificultan las propias vías públicas” (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15).

Continuando con el centro, éste está estructurado y organizado en un edificio principal como hemos mencionado con anterioridad y en dos edificios colindantes, donde se encuentran el comedor y la sala de profesores – AMPA. Respecto al edificio principal, se distribuye en diversas plantas. En primer lugar, la planta semisótano se ha adaptado como una reducida sala de motricidad con servicios y duchas. En la planta baja, se encuentran el vestíbulo de entrada, tres unidades de Educación Infantil, el Aula de Pedagogía Terapéutica, el Aula de Audición y Lenguaje y la Conserjería. Seguidamente, el primer piso cuenta con Primero y Segundo de Educación Primaria y el despacho de Dirección. Asimismo, se encuentran la Secretaría, una de las aulas TEA para los más pequeños denominada “Palmitas” y el Taller. En el segundo piso, encontramos dos aulas correspondientes al Tercero y Cuarto de Primaria, la segunda aula TEA para los más mayores llamada “Palmas”, la Biblioteca y una Aula de Enlace. Por último, el tercer piso cuenta con Quinto y Sexto de Primaria, el Aula de Informática, el Aula de Música y el Aula Compensatoria (PEC).

Entre el perfil de alumnos que acuden al centro, destacan algunos con necesidades educativas especiales, otros procedentes de la migración con valores culturales diversos y a veces, idioma diferente que dificulta la adquisición curricular, así como alumnos y alumnas procedentes de familias desestructuradas. La gran mayoría del alumnado del centro, procede del mismo barrio de Almendrales. Así pues, la palabra para definir a todos los estudiantes que engloban el colegio, es la de diversidad (PEC).

“Respecto a éstos, he podido observar que es un grupo muy diverso con características socio – culturales muy dispares, ya que muchos vienen de países extranjeros y que también son alumnos con grandes necesidades de refuerzo educativo” (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15).

INFRA

En cuanto a las infraestructuras con las que cuenta el centro, tanto las instalaciones y pistas deportivas como los recursos materiales, presentan importantes carencias palpables a primera vista, que afectan de manera directa a la propia materia de Educación Física, pero también, a los juegos que puedan llevar a cabo los alumnos del colegio durante los recreos y la hora después del comedor.

Centrándonos en primer lugar en las **instalaciones y pistas deportivas (INSTAL)**, es aquí donde podemos decir que se encuentra uno de los grandes déficits del propio colegio. Debido a las ya comentadas modificaciones estructurales que se llevaron a cabo desde la construcción del centro que redujeron no sólo la amplitud de las galerías, sino que también los patios, las instalaciones deportivas se vieron reducidas a una franja no mayor de seis metros alrededor del edificio (PEC). Esta limitación de las instalaciones quedó ya registrada

en las primeras observaciones que realizó la autora del presente trabajo, tal y como puede verse a continuación:

“Me llamó mucho la atención lo pequeño que es el patio y el gimnasio, preguntándome cómo organizaba el profesor las sesiones ya que este reducido espacio limita bastante a la hora de realizar determinadas actividades en las clases de educación física. Además, el restringido patio presenta irregularidades en el terreno debido a que anteriormente habían árboles dentro del propio recinto y, actualmente, han quedado pequeñas protuberancias y planos inclinados que, desde mi punto de vista, dificultan en exceso la continuidad de cualquier juego o clase” (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15).

Por otro lado, en lo que se refiere a los **recursos materiales y lúdicos (RRMM)**, también hay una cierta carencia de los mismos, afectando negativamente tanto a las sesiones de Educación Física como a las actividades que puedan desarrollar los alumnos durante su tiempo libre y que, además, tal y como establece el PEC, estos exiguos materiales lúdicos dificultan la expansión de los alumnos y alumnas y los juegos propios de cada edad. Este hecho, también quedó reflejado durante la primera semana de observación por parte de la autora:

“El centro cuenta con un abanico de materiales que a pesar de estar un poco obsoleto y no ser muy numeroso, no creo que falte nada que sea necesario para poder impartir adecuadamente las sesiones de educación física. Otra cuestión importante acerca de los materiales a tener en cuenta, es la escasez de material lúdico (porterías, canastas, ...) y la organización del mismo en los patios exteriores, ya que ésta debe de dificultar en todo momento los juegos llevados a cabo por los alumnos y las sesiones de educación física” (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15).

Prueba de estos inconvenientes acerca de las instalaciones deportivas y recursos materiales con los que cuenta el centro, es la opinión de la profesora de Educación Física que estuvo substituyendo al profesor titular de dicha asignatura, tal y como vamos a ver a continuación:

“El mayor problema que me he encontrado cuando he visto las instalaciones del colegio, es que por ejemplo, el gimnasio se queda muy pequeño para 28 niños y la acústica es horrible, porque cuando empiezan a estar un poco más dinámicos, cuesta mucho recuperar otra vez el tiempo de espera para que me atiendan para otro ejercicio. Si los saco al patio, tengo problemas a la hora de reunirlos a todos en un gran grupo porque no son pistas deportivas como tales. Si divido la clase en dos, tengo el problema que no me puedo dividir y pierdo totalmente el control de uno de los dos grupos. En general, creo que cohiben y limitan mucho los juegos que puedan hacer ellos durante el recreo y las propias sesiones de educación física” (ENTPRO).

Esta misma profesional, también hace mención durante su entrevista que ha tenido que adaptar al momento no sólo los ejercicios diseñados con antelación, sino que también ha tenido que hacerlo ella misma debido a los exiguos materiales lúdicos disponibles y utilizar así, elementos como las espalderas a causa de no tener cuatro canastas en condiciones para realizar correctamente una determinada unidad didáctica. Asimismo, señala que las infraestructuras con las que cuenta el colegio, influyen directamente en la elección del tipo de actividades que va a realizar en sus sesiones (ENTPRO).

RRHH

En relación a los recursos humanos con los que cuenta el colegio, decir que en su mayoría son mujeres, que trabajan de forma definitiva y que en total, hay veintidós profesionales. En concreto, el centro cuenta con los siguientes profesionales: tres especialistas en Educación Infantil, un especialista en Educación Física, un especialista en Educación Compensatoria, un especialista en Educación Musical, un especialista en Educación Religiosa (compartida), un especialista en Audición y Lenguaje (compartida), tres especialistas en Filología Inglesa, cuatro especialistas en Pedagogía terapéutica, dos integradores sociales, un especialista en Apoyo y cuatro Generalistas (PEC).

A pesar de contar con este número de profesionales que hemos comentado y de ser un colegio de línea uno, mediante la realización de diversas entrevistas quedó latente que el centro precisa una cantidad mayor de docentes para poder abarcar y atender las demandas de los alumnos que lo caracterizan. Así pues, destacar las entrevistas realizadas al **integrador social (TA)** y a la **tutora del aula Palmas (TUT)**, ya que ambos subrayan la necesidad de que la Administración Pública tenga más en cuenta los tiempos, los escenarios y las características reales del alumnado frente a las cuáles, trabajan todos los días los distintos docentes (ENTINT; ENTTUT).

Otra carencia a mencionar, es la reducida formación en autismo y discapacidad con la que cuentan los diversos profesionales que están relacionados directamente con los alumnos que forman parte de las dos aulas TEA del centro. De entre estos docentes que trabajan diariamente con el alumnado que hemos mencionado, destacar la respuesta que dos de ellos dan cuando se les pregunta acerca de su formación en el mundo de la discapacidad:

“Dos folios. Bueno no, perdón, hice un curso pequeño de unas 80 horas sobre la intervención con personas con conductas graves. En el módulo de integración social, hicimos dos folios sobre autismo y de discapacidad muy poquito” (ENTINT).

“Una asignatura cuatrimestral en la carrera y ya está” (ENTPRO).

No obstante, en contraposición a la escasa formación de estos dos docentes citados con anterioridad, cabe señalar que la tutora del aula Palmas sí que recibió dicha instrucción y que, además, tiene una experiencia de 19 años en el mundo de la discapacidad (ENTTUT).

Respecto a las relaciones internas entre el personal docente del centro, subrayar que por lo observado, hay muy buen ambiente y muy buena relación entre los diversos departamentos y profesores (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15). Sin embargo, no se puede decir lo mismo en cuanto a la comunicación existente entre todos ellos (SEMANA 5: 1/3/15 – 6/3/15). A parte de las observaciones realizadas durante el primer mes de prácticas y lo expuesto en el PGA acerca del Programa de Integración sobre la colaboración frecuente que debe existir entre el profesorado tutor y la tutora del aula Palmas, este hecho también quedó plasmado en las tres entrevistas llevadas a cabo a diferentes profesionales del centro, que de las cuáles destacaremos la siguiente:

“La comunicación que tengo yo con los profesionales del centro, depende un poco de cómo es cada profesor. Con algunos de ellos, hay una comunicación muy estrecha y con otros, no es posible debido a que no están involucrados con el proyecto o porque simplemente no encuentran tiempo, ya que la realidad del aula de gran grupo es muy dura porque son 28 niños, cada uno con sus características y donde el profesor tiene una intervención directa durante todo su periodo lectivo. Debido a ello, nos encontramos con la dificultad de que no siempre tenemos los tiempos para sentarnos y hablar de cada alumno, [...], para que te hagas una idea, yo llevo en este colegio 5 años y algunos profesores del centro todavía no se han pasado por el aula” (ENTTUT).

De este modo, de entre todos los profesionales que conforman el colegio, encontramos a un tipo de docentes formados y con varios años a sus espaldas de experiencia con niños y niñas con discapacidad, a otros que no tienen ningún tipo de formación pero que se interesan por ser mejores profesores y por último, a algunos que ni la tienen ni pretenden informarse. A pesar de cada una de las particularidades mencionadas de los tres tipos de profesionales que se pueden encontrar en este centro, podemos argumentar que la mayoría de ellos trabajan y se involucran con frecuencia con los alumnos con TEA (SEMANA 5: 1/3/15 – 6/3/15; ENTTUT; ENTPRO).

Por otro lado, mencionar que tal y como argumenta el PEC, el docente debe actuar de guía y mediador y, acompañar a cada alumno en el proceso de aprendizaje. Dentro de estas líneas generales, cada profesional tiene su propia filosofía de trabajo como se recogió en las entrevistas realizadas a tres profesionales del centro (**PEF, TA y TUT**):

“Intento siempre o casi siempre trabajar el constructivismo. Es verdad que muchas veces se queda como “en el aire”, como un concepto teórico, ya que he tenido muchas dificultades a la hora de llevarlo a la práctica. Con grupos más dispersos, a los que les cuesta mucho más mantener la atención, he utilizado más el mando directo a pesar de que me hubiese gustado emplear el descubrimiento guiado o la resolución de problemas” (ENTPRO).

“Muy clara. Todo lo que puedan aprender desde la felicidad. Que sean felices, que disfruten, que no sea un trabajo, que sea un juego y a través de ese juego o como lo quieras llamar, que sean felices y que aprendan. Trabajar sobre todo, la humanidad y la felicidad” (ENTINT).

“Mi filosofía de trabajo, es intentar proporcionarle a los niños y a las familias un entorno que les brinde oportunidades de éxito, que les haga sentir capaces y que les ayude a estar en la escuela sintiendo que es un lugar donde ellos puedan participar y donde puedan aprender. Es importante tener en cuenta, que hay que acompañar a las familias y proporcionarles a éstas un entorno de posibilidades y confort. A partir de ahí, se trata de construir a cada niño el traje que necesita” (ENTTUT).

Por último, destacar el papel del **equipo orientador (EO)**, que de entre todas sus responsabilidades, en este centro se dedica básicamente a diagnosticar posibles nuevos casos TEA. También, se reúne con las familias de los alumnos que conforman las dos aulas de apoyo al alumnado con discapacidad para comentar los progresos de los mismos. Asimismo, subrayar que durante la realización de las prácticas en dicho colegio, los profesionales que forman parte de tal equipo no visitaron el aula ninguna vez (ENTTUT; SEMANA 5: 1/3/15 – 6/3/15).

AP

El aula Palmas, forma parte de un proyecto que propuso la Comunidad de Madrid hace 14 años, con el objetivo de dar respuestas desde los Centros Ordinarios, a las diversas necesidades y características de aquellos niños con Trastorno del Espectro Autista. A pesar de la longevidad de tal proyecto, éste cuenta únicamente con un limitado marco normativo donde aparecen una serie de orientaciones como por ejemplo, la ratio que debe abarcar cada aula TEA (5 alumnos), careciendo el mismo de cualquier tipo de regulación que facilite la tarea de los profesionales de los diversos ámbitos que participan en tal propósito (ENTTUT).

El Colegio Marcelo Usera, se sumó a este proyecto mediante la creación de un Programa de Integración hace seis años, que dio lugar a la aparición de la mencionada aula Palmas, donde acuden hoy en día los alumnos de la etapa de primaria del centro. Dos años más tarde, se abrieron las puertas del aula Palmitas, que da respuesta a los más pequeños del colegio o a aquellos cuyo desarrollo evolutivo se ajusta más a la etapa educativa de infantil. De este programa, destacar que cada aula cuenta con un integrador social además de un profesor especializado en psicopedagogía (PGA).

Respecto a la **organización (ORG)** del aula, ésta se distribuye por rincones de trabajo y claves visuales que facilitan el acceso a la información a los alumnos que conforman dicha clase:

“Al entrar en el aula, te encuentras con la asamblea, donde cada silla tiene la foto de cada alumno y donde hay un gran mural con el horario general explicando lo que va a hacer cada estudiante en todo momento. A continuación, se encuentra la zona de trabajo, donde hay varias mesas juntas y a los lados varios pupitres también con la foto de cada uno. Después, está la zona del pupitre digital, el ordenador y el proyector con una mesa grande donde se realizan juegos y actividades sobre las distintas emociones. Por último, se encuentra la zona de relajación donde los alumnos pueden tumbarse si están nerviosos y donde se realizan ejercicios de contacto y diversos juegos” (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15).

A su vez, tal y como se recogió en el instrumento de investigación mencionado en el párrafo anterior, el aula sigue cada día con una rutina que divide la jornada escolar en diversas actividades como la *asamblea*, donde se canta una canción matutina, se realiza el saludo, se pasa lista y se leen las agendas. Seguidamente, los alumnos pasan a realizar un *trabajo individual*, para continuar posteriormente con un *trabajo en grupo*. Normalmente, el día finaliza con varias tareas sobre las *habilidades sociales*, las *emociones* y diversos *juegos* reglados. Durante la jornada escolar, los diversos alumnos que forman parte del aula, entran y salen de la misma para ir a sus clases preferentes. En la siguiente categoría, se especificarán aquellos alumnos que forman parte de la misma y quiénes, debido a su grado de discapacidad, pasan más horas en esta clase (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15).

En lo que se refiere a la **metodología (MET)** de trabajo, tal y como indica el Programa de Integración del centro recogido en el PGA, se parte del nivel de desarrollo del alumno, creando un ambiente de confianza que esté totalmente estructurado y donde se anticipe de forma visual y auditiva a los alumnos, las diferentes tareas que se van a realizar durante el día. Asimismo, ésta también se diseña a raíz de las distintas claves visuales o pictogramas que ayudan a proporcionar el entorno organizado con diversas rutinas, del que se hablaba anteriormente. Una vez se han establecido estas pautas, poco a poco se va abordando el currículo teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno de ellos y utilizando reforzadores siempre y cuando sea necesario y cada vez que el alumno haya finalizado con sus tareas (ENTTUT). Respecto a éstos, destacar que la psicopedagoga del aula Palmas emplea desde todo tipo de chucherías hasta reforzadores verbales y momentos de descanso con la Tablet y el ordenador (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15).

En relación a si dicha metodología es positiva para este tipo de alumnado, desde los diversos instrumentos de recogida de información, se han obtenido opiniones dispares. Ejemplo de ello, es la opinión expresada por uno de los profesionales del centro que está vinculado estrechamente con esta aula, ya que argumentó lo siguiente:

“[...], creo que por ejemplo los pictogramas son una herramienta y se deben aplicar siempre y cuando sea necesario, es decir, el pictograma como medio pero no como fin, [...], puede ser muy positivos en un momento determinado y con un alumno en

concreto pero deben ser revisables y adaptados a las necesidades de cada usuario y del momento [...]. Si la metodología llega un momento que te resta demasiada energía y el resultado no es tan positivo y se puede optimizar de otra manera, creo que habría que revisarla” (ENTINT).

Siguiendo con la metodología comentada y basándonos en las entrevistas realizadas a dos de los tres profesionales del centro, podemos argumentar que a pesar de ser un colegio preferente en alumnado con TEA, la mayoría de docentes de dicho centro no aplican esta forma de trabajo durante sus clases cuando alguno de los alumnos del aula Palmas está en éstas. Tal y como se ha recogido en la categoría anterior, esto puede deberse a una falta de comunicación, de formación y/o de interés por parte de los profesores, o incluso la suma de todas éstas razones (ENTINT; ENTTUT). Sin embargo, subrayar que la profesora de educación física, sí que era conocedora de cómo se trabaja en este tipo de aulas y aplicó dicha forma de trabajo durante su estancia en el Colegio Marcelo Usera tal y como podemos ver a continuación:

“[...] desde el primer día he mantenido una comunicación fluida con la tutora del aula Palmas, que me explicó cómo actuar con ellos y me dio algunas recomendaciones. Es verdad que hemos tenido poquito tiempo, pero suficiente para tener una mínima idea de cómo se trabaja en su aula. [...], creo que si la utilizara en mis clases no se sentirían perdidos ya que día a día acuden al aula Palmas donde están en contacto con su propio lenguaje y entienden el mundo. Una vez se les saca de ahí, no entienden las cosas de su alrededor y mucho menos las explicaciones que les damos nosotros. [...], con la ayuda de la tutora del aula Palmas, creamos unos pictogramas para cada uno de los diferentes momentos que hay en una sesión de educación física, tales como el saludo, el calentamiento, el repaso de las reglas y el juego en grupo” (ENTPRO).

También, destacar dentro de esta categoría el gran peso y el impulso que los profesionales implicados en dicha aula dan a la realización de todo tipo de actividades educativas, ya que tanto el aula Palmas como el aula Palmitas, forman parte de un proyecto diseñado a manos del museo Thyssen. A raíz de tal proyecto, los diferentes alumnos que forman parte del aula Palmas, se han sumergido en una serie de actividades denominadas “action painting”, que no buscan otro objetivo que el de expandir las diversas habilidades de estos niños y las distintas posibilidades que hay de hacer y crear arte (SEMANA 2: 9/2/15 – 13/2/15).

Para acabar, señalar otra carencia que ha surgido a raíz de la contrastación de toda la información recogida a través de todas las herramientas empleadas: el propio proyecto de aulas TEA. El fuerte pero poco viable deseo de incluir a un tipo de alumnado con discapacidad en centros ordinarios, quedó ya latente en las primeras semanas de observación, ya que en ellas se destaca la necesidad de mayores recursos humanos para poder abarcar en condiciones de calidad, las características y necesidades de los alumnos presentes en dichas aulas (SEMANA 2: 9/2/15 – 13/2/15).

A esta falta de recursos, se le ha de sumar el hecho de que en estas clases, conviven varios niños y niñas con subtipos de autismo totalmente diferentes, factor que dificulta una vez más, que se pueda impartir una educación en buenas condiciones. Otro elemento que también influye, es la falta de un marco legal que determine con exactitud las responsabilidades y la metodología a emplear, además de que exija a los diferentes docentes que van a convivir con estos alumnos, una formación mínima de la discapacidad con la que van a trabajar. Por último, hacer también mención que para que dicho proyecto no acabe desapareciendo, es importante que desde arriba, se tengan en cuenta los tiempos necesarios que se emplean para poder llevar a cabo toda la preparación del material, de las sesiones y de la propia organización y metodología del aula (ENTTUT).

ALUM

El perfil del alumnado que acude al Colegio Marcelo Usera se define por su diversidad, ya que entre sus aulas se pueden encontrar alumnos procedentes de todo tipo de entornos: desde familias inmigrantes con culturas e idiomas diversos, a otras con un nivel sociocultural más bien escaso, a familias con niños que requieren necesidades educativas especiales y/o de refuerzo, hasta familias calificadas de una extrema pobreza. Así pues, dicho centro no se caracteriza únicamente por atender a un alumnado con Trastorno del Espectro Autista, ya que también contempla a estudiantes procedentes de todo tipo de ambientes (PEC). Debido a la gran cantidad de características dispares que presentan cada uno de los alumnos que forman parte de este colegio, los objetivos prioritarios del mismo respecto a los estudiantes se basan en:

“Desarrollar una educación que compense las dificultades de los alumnos y atienda las diferencias individuales debidas a las diferentes capacidades de cada uno de los estudiantes que engloban el centro. [...], conseguir que la relación entre los alumnos, el profesorado y el personal no docente, esté basada en el respeto mutuo y en la exigencia de sus derechos y deberes” (PGA).

En relación con la diversidad que caracteriza al colegio y frente a las opiniones de algunos que argumentan que en un entorno muy diverso la educación puede verse mermada y afectada, es de suma importancia destacar tal y como aduce una de las docentes del Marcelo Usera, que dicha característica puede llegar a ser incluso muy enriquecedora siempre y cuando se tengan los medios y los recursos adecuados para poder atender a todo el tipo de diversidad con el que uno puede llegar a encontrarse (ENTTUT). Dentro de esta variedad y centrándonos más en el colectivo de alumnos del centro que presentan una discapacidad intelectual, indagamos acerca de cómo el resto de sus compañeros veían y se comportaban con los mismos. Las respuestas obtenidas fueron muy positivas:

“[...], a día de hoy, los alumnos no tienen ningún problema con ellos, los han integrado de maravilla, los cuidan, están pendientes de ellos y si alguno de los alumnos con TEA tienen una conducta disruptiva en las clases de referencia, los otros alumnos siguen trabajando con toda normalidad como si no hubiera pasado nada” (ENTTUT).

“Creo que el alumnado general está muy acostumbrado a los alumnos con TEA y seguramente, en otro colegio no se les habría aceptado tan bien. De hecho, en las propias clases de educación física siempre hay algún alumno que juega y está más encima de los alumnos del aula Palmas y entre todos, les instan a participar” (ENTPRO).

En contraposición a la opinión de estos dos docentes del centro con respecto a cómo se muestra y reacciona el **alumnado general (AG)** con los alumnos con TEA, puntualizar lo aducido por el integrador social del aula Palmas, ya que éste argumenta que la actitud positiva que tienen los otros estudiantes hacia aquellos con autismo, se debe principalmente a que llevan muchos años conviniendo todos en el mismo entorno y a que éstos no entienden a la perfección lo que conlleva esta discapacidad intelectual. Del mismo modo, señala que por lo general y a pesar de la diversidad del alumnado, la mayoría de éstos son muy respetuosos y afectivos entre ellos (ENTINT). Si bien esta postura tan natural y madura de estos niños con sus compañeros con autismo podría deberse a los años de convivencia con los mismos, en el diario de campo también quedó registrada la disposición que tenían y

tienen ciertos compañeros y compañeras a adoptar roles de ayuda y de apoyo con aquellos alumnos que forman parte del aula Palmas (SEMANA 3: 16/2/15 – 20/2/15).

Prueba del interés mencionado que muestran determinados alumnos hacia aquellos con TEA, son los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados por los compañeros de las clases preferentes de dichos alumnos con autismo. En muchos de estos cuestionarios, se obtuvieron respuestas bastantes similares a las que habían dado con anterioridad los alumnos del aula Palmas, dato que indica que además de mantener una actitud totalmente positiva hacia el colectivo de niños con discapacidad que forman parte del centro, también están atentos y muestran afecto e interés hacia los mismos (CALUM1; CALUM2; CALUM3).

Centrándonos ya en el **alumnado del aula Palmas (AP)**, éste está formado por un total de seis alumnos TEA: Un alumno de primero de primaria, otro de tercero curso de primaria, tres alumnos de quinto de primaria y un alumno de sexto de primaria. Subrayar, que ninguno de ellos es de nuevo ingreso (PGA). Como se recogió en la primera semana de observación, de la totalidad de estos alumnos, hay tres (dos de quinto de primaria y uno de tercero) que acuden asiduamente al aula Palmas debido a que por sus propias características y necesidades, tienen un mayor desfase curricular con respecto al resto de sus compañeros de esta clase y, por tanto, precisan una mayor atención profesional. En lo que respecta a los otros tres compañeros (uno de primero de primaria, otro de tercero y el último de sexto), la tutora del aula, trabaja con ellos contenidos relacionados con las habilidades sociales, las emociones y las reglas de diversos juegos, además de realizar alguna tarea de sus cursos preferentes si así lo requieren los tutores de los mismos (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15).

Haciendo referencia al número de estudiantes que acuden a esta clase, tanto el integrador social como la psicopedagoga responsable de los mismos, quisieron remarcar en sus entrevistas lo siguiente:

“Lo que yo hecho en falta, es que la administración no respete cosas como la ratio de las clases, ya que tanto en el aula Palmas como en algunas de las aulas de referencia, hay más alumnos de los que debería haber, requiriendo así, una mayor dotación profesional” (ENTTUT).

“[...], la ratio no debería ser un número sino unas características del niño a tener en cuenta” (ENTINT).

Así pues, otro rasgo considerado como déficit y relacionado directamente con el alumnado que forma parte de una de las dos aulas TEA con las que cuenta el centro, es la hora del patio y la de después del comedor. Según las percepciones de la autora del presente trabajo, en ambas situaciones se puede observar fácilmente las diversas carencias que caracterizan al colectivo de personas con autismo, ya que estos alumnos experimentan un poco de estrés al no saber afrontar las situaciones sociales que se presentan en ambos momentos. Durante estos periodos, la mayoría de los alumnos que engloban el aula Palmas, se encuentran distribuidos solitariamente por todo el patio (SEMANA 2: 9/2/15 – 13/2/15). Otro hecho que evidencia esto, son las impresiones vertidas a lo largo de las entrevistas realizadas tanto al integrador social y como a la tutora del aula Palmas, tal y como podemos observar a continuación:

“Desde mi punto de vista, el patio es uno de los problemas principales que yo encuentro en el proyecto, ya que faltan profesionales y profesionales con formación. [...], tenemos a alumnos que lo que quieren es estar tranquilos corriendo o comiendo su almuerzo y a otros, que quieren jugar en el recreo pero no tienen las habilidades para hacerlo. Quizás con profesionales formados, se podría ayudar a estos niños que

sí que quieren interactuar con los demás pero que por su discapacidad no pueden” (ENTTUT).

“Cada caso es diferente. Patricia no interactúa con nadie, [...], a Alejandro hay que motivarle más, ya que a veces se relaciona con el resto de alumnos y otras no, [...], Álvaro se relacionan con los demás y lo único que hay que hacer es corregirle de vez en cuando ya que su manera de actuar puede no ser la correcta o incluso puede llegar a agredir a algún compañero, [...], Alex se relaciona bastante poco pero bueno, ahora empieza a intentar hablar o comunicarse un poco con los demás pero desde luego, no intenta jugar con ellos” (ENTINT).

CLAEF

Debido a que a la hora de plantear nuestro proyecto, éste debe estar enfocado específicamente hacia el ámbito de la actividad físico – deportiva, la categoría centrada en las clases de educación física, ha recibido especial importancia en cuanto a los diversos instrumentos de recogida de información empleados en el texto presente, como se va a poder observar a continuación.

Antes de comenzar, mencionar que el profesor titular de dicha materia cogió la baja debido a una operación de rodilla, por lo que, la información que se va a aportar referida al funcionamiento de esta asignatura, hace referencia al periodo de sustitución en el cuál trabajó la profesora substituta (SEMANA 1: 2/2/15 – 6/2/15). Respecto a la **metodología (METEF)**, hay diversas características de la misma a destacar. En primer lugar, cada sesión de esta asignatura se estructura en función de unos pictogramas que delimitan y marcan el inicio y el final de cada uno de los diferentes momentos que forman parte de la sesión, como por ejemplo el saludo, el calentamiento, el juego reglado o la vuelta a la calma. En lo que respecta a la organización de la clase, tal y como se comentó en la subcategoría de las **instalaciones y pistas deportivas (INSTAL)**, éstas indican en exceso en el tipo de ejercicios y actividades diseñadas por el docente. Por ello, los cursos más mayores y aquellos grupos más movidos, son divididos en dos subgrupos, quedando uno en el gimnasio y el otro en la pista exterior (ENTPRO).

En relación con el estilo de aprendizaje que esta docente emplea en sus clases durante el día a día, se basa fundamentalmente en el constructivismo. No obstante, tal y como esta profesional menciona en su entrevista, con determinados grupos y según los días y los momentos en los que se encuentren los alumnos, ésta emplea el mando directo. Por otro lado, señalar que ella misma opina que para que se consigan los objetivos planteados en esta materia en cuanto al alumnado TEA del centro, es totalmente necesario que se utilicen las mismas herramientas y metodología que se aplican en el aula Palmas (ENTPRO).

Ligado directamente con la cuestión anterior, cabe indicar las exiguas adaptaciones llevadas a cabo por la profesora substituta y las inexistentes adaptaciones realizadas por el profesor titular de dicha asignatura como se pudo comprobar en el análisis de la programación de educación física (PAEF). Prueba de ello, son las declaraciones obtenidas a raíz de la entrevista a esta profesional en cuanto a si había realizado adaptaciones para el alumnado con discapacidad intelectual:

“En estas últimas semanas, sí. Al principio no porque no sabía con certeza cómo tenía que actuar con estos niños y llevar a cabo las correspondientes adaptaciones. [...], he incluido normas como que todos los componentes del grupo han de tocar la pelota para que uno de ellos tire a portería. Así, me asegurada de que al menos

tocaran el balón una vez. También, a veces, señalaba a los otros alumnos para que pasaran la pelota al alumnado con TEA” (ENTPRO).

Asimismo, esta carencia en cuanto a la metodología de la educación física del centro, quedó reflejada en la dificultad que tienen los alumnos con autismo en entender y poner en práctica conceptos y contenidos teóricos como *desmarcarse, cubrir o interceptar el balón* (SEMANA 4: 23/2/15 – 27/2/15). Además, cabe mencionar que diversos docentes del propio colegio opinan que este es uno de los factores por los cuáles los niños y niñas que forman parte de las dos aulas TEA, no participan en las actividades planteadas en esta materia (ENTTUT; ENTPRO).

Centrándonos en la relación existente entre el **alumnado del aula Palmas (APEF)** y la **educación física** en este centro, hay varias cuestiones a destacar y tener en cuenta. Desde la observación y a modo general, durante las clases de esta materia, rara vez estos alumnos interactúan y juegan con sus compañeros o entre ellos como es el caso de los dos estudiantes que forman parte del mismo curso. Del mismo modo, a todos ellos les cuesta atender a las explicaciones facilitadas por la profesora, hecho que puede suponer un escaso interés por parte de este alumnado o, por lo que apunta la información obtenida durante todo el proceso de investigación, debido a que necesitan que se capte su atención de otro modo mediante recursos visuales como podrían ser los pictogramas (SEMANA 1, SEMANA 2, SEMANA 3, SEMANA 4, SEMANA 5: 2/2/2015 – 6/3/2015).

En cuanto a las habilidades motrices y al desarrollo motor de los alumnos que engloban el aula Palmas, existen claras diferencias entre ellos debido a los diversos subtipos de TEA con los que cuenta esta aula. No obstante, a modo general se caracterizan por una motricidad fina y gruesa pobre, reducida coordinación y una escasa imagen corporal, que sumado a las propias características de esta discapacidad, dificultan la práctica de actividad física a estos alumnos (ENTPRO; SEMANA 1, SEMANA 2, SEMANA 3, SEMANA 4, SEMANA 5: 2/2/2015 – 6/3/2015). En lo que respecta a su grado de participación, se puede decir que todos ellos participan aunque sea mínimamente, siempre y cuando dentro de sus posibilidades. Sí que es cierto, que de los seis alumnos que engloban el aula Palmas, dos de ellos participan activamente durante las clases de educación física (ENTPRO). Asimismo, se puede incluso decir que algunos de ellos, disfrutaban de las actividades realizadas en las sesiones de esta asignatura (SEMANA 2: 9/2/15 – 13/2/15).

Otro aspecto a tener en cuenta relacionado con esta subcategoría, es que algunos de los alumnos que forman parte del aula Palmas no acuden a las clases de educación física. Este hecho, podría deberse a la falta de apoyos dentro de la misma clase y a la exigua formación en discapacidad y, más concretamente en autismo, con la que cuentan los profesionales de dicha materia. Tal y como se recoge en la entrevista a la docente de esta asignatura, sin ningún tipo de apoyo se hace muy difícil atender y proporcionar una educación de calidad a todo el conjunto de alumnos que forma parte de cada una de las clases (ENTPRO). Asimismo, puntualizar la realidad existente del centro en cuanto a si se incluye o no a este colectivo de alumnos en las clases de educación física:

“Creo que no y que no la ha habido nunca. Yo tampoco tengo mucha experiencia en otros colegios pero nada más llegar al centro me encontré con niños que no están adaptados y si llevan en el cole varios años como es el caso de la mayoría de alumnos con TEA, empiezas a pensar que algo falla” (ENTPRO).

Por último, mencionar **otros aspectos de interés (OAI)** destinados a la integración de información diversa, relacionada directamente con la materia y categoría principal que se viene comentando con anterioridad. Para empezar, indicar que a pesar de que las familias tengan una muy buena predisposición acerca de la importancia que tiene el papel de la

actividad física en el desarrollo de sus hijos, tan solo dos de ellas sitúan la educación física como la asignatura de mayor valor en el currículo de estos alumnos (CFAMI3, CFAMI5). Respecto a éstos, la mayoría valoran gratamente la asignatura, como se ha podido comprobar en los diversos cuestionarios realizados por los mismos (CALUM1, CALUM2, CALUM3, CALUM5).

Por otro lado, se ha podido constatar que las familias del alumnado que engloba el aula Palmas, desconocen totalmente las necesidades educativas de sus hijos en el área de educación física y que, además, piensan que los mismos participan activamente en esta materia (CFAMI1, CFAMI2, CFAMI3, CFAMI4, CFAMI6). Del mismo modo, sorprenden algunas de las respuestas facilitadas por estos padres y madres en cuanto a que piensan que la Administración Pública, favorece la práctica de actividad física a sus hijos ofreciendo una gran variedad de actividades deportivas (CFAMI1, CFAMI3, CFAMI4).

Para acabar, creemos que es de suma importancia resaltar las opiniones recogidas a dos de los tres profesionales del centro entrevistados, respecto al papel que la actividad físico – deportiva y, más concretamente, la educación física puede llegar a tener en el desarrollo evolutivo de los alumnos del colegio con autismo:

“En mi opinión, es una de las áreas más importantes que hay para el alumnado con TEA. Diría que incluso más importante que algunas de las materias que se denominan “instrumentales”, como son lengua y matemáticas. Esta materia, hace de bisagra para ellos permitiéndoles , entre otras cosas, mejorar la relación con iguales, aprender habilidades sociales, estrategias de resolución de conflictos y el aprendizaje de juegos que luego pueden exportar a otros contextos” (ENTTUT).

“Creo que sería muy importante, porque la educación física es una de las pocas áreas donde los alumnos pueden relacionarse más libremente entre ellos. Esta materia, puede ofrecerles a estos alumnos la posibilidad de mejorar sus limitaciones en la interacción con sus iguales. Asimismo, creo que esto es algo que deben de trabajar también fuera del colegio, no solo aquí” (ENTPRO).

ACTEXT

Como bien se comentó anteriormente, las **actividades extraescolares (ACTEXT)** son una categoría que ha emergido una vez se ha llevado a cabo la interpretación de resultados de instrumentos de investigación como la entrevista y el cuestionario, puesto que en los mismos, esta nueva dimensión llamaba nuestra atención y se ubicaba como una de las grandes carencias del centro como vamos a poder ver a continuación.

Primero que nada, puntualizar que estas actividades ya aparecen recogidas por el propio personal del centro como una de las propuestas a mejorar, debido al escaso número existente de las mismas y a que sólo se tienen en cuenta las organizadas por la Junta Municipal de Usera. Algunas de estas actividades son: judo, teatro, ajedrez y lucha libre (PGA). A pesar de que esta nueva dimensión, surgiera a raíz de las respuestas facilitadas en los cuestionarios y en las entrevistas, ya en el diario de campo se indica que el colegio ofrece una serie de actividades extraescolares para sus alumnos después del comedor, pero que lamentablemente, sólo dos de los diez alumnos que engloban las dos aulas TEA del centro, acuden a las mismas (SEMANA 4: 23/2/15 – 27/2/15).

Este hecho llamativo, se corrobora con lo expuesto en los cuestionarios por parte de las familias de los niños con necesidades educativas del centro, ya que en éstos, únicamente dos grupos de familias aducen que sus hijos atienden las actividades extraescolares

propuestas por el propio colegio (CFAMI1, CFAMI6). La realidad sobre esta situación, es que todos los padres y madres encuestados, dejaron claro en los cuestionarios realizados, que sí que les gustaría que sus hijos acudieran a tales actividades. Esta afirmación paternal, se ratifica por parte de los alumnos que forman parte del aula Palmas, puesto que cuatro de los seis encuestados se muestran más que interesados en participar en las actividades extraescolares facilitadas por su colegio después de la hora del comedor (CALUM1, CALUM2, CALUM4, CALUM5).

Volviéndonos a centrar en las propias actividades extraescolares, a pesar de la buena intención existente por parte de las mismas, se han identificado importantes déficits y factores a tener en cuenta, que seguramente explican las razones por las cuáles casi ningún alumno con Trastorno del Espectro Autista acude y forma parte de tales actividades deportivas. La primera de ellas, gira en torno a la ratio de niños y niñas que participan en estas actividades, ya que normalmente son grupos de entre diez o quince niños y donde únicamente hay un monitor que se hace responsable de todo el grupo (SEMANA 4: 23/2/15 – 27/2/15). Otro aspecto, se centra en el número de profesionales involucrados en estas actividades, puesto que en las mismas, sólo hay un monitor como bien se ha dicho y sería necesario que cada actividad extraescolar contase con al menos dos monitores para poder hacer apoyos siempre que fuese necesario. Haciendo mención a los monitores, también se hace palpable la necesidad de personas con una amplia formación en discapacidad y, sobretodo en autismo, para así poder trabajar con pictogramas y rutinas que ayuden a los niños y niñas en la consecución de los objetivos de tales actividades (ENTTUT).

Todas estas observaciones se relacionan también con las respuestas recogidas en las diferentes entrevistas realizadas al personal del colegio, debido a que todas ellas se muestran favorables a que los alumnos con necesidades educativas especiales, realicen alguna de las actividades extraescolares ofrecidas. Si bien incluso algunos de éstos, hacen mención a la posibilidad de crear una actividad que se ciña a las características que engloban al Trastorno del Espectro Autista. De entre los beneficios que estos profesionales enumeran que podrían darse gracias a la práctica de actividad física realizada en las actividades extraescolares, destacar la transferencia con la educación física, un mejor desarrollo motor, la dotación de habilidades sociales que les serían de ayuda para afrontar la hora del patio y la de después del recreo y, por último, desarrollar una postura favorable hacia la actividad física (ENTPRO, ENTTUT, ENTINT).

Para acabar, creemos que es de suma importancia puntualizar algunas de las opiniones que la tutora del aula Palmas dejó durante la realización de su entrevista:

“[...], yo, no concibo como en un colegio preferente para niños con autismo, se ofrecen estas actividades pero ninguna de ellas está adaptada a las necesidades de nuestros alumnos con autismo. [...], podría ser muy positivo porque el hecho de realizar una actividad extraescolar donde des cabida a alumnado diverso, es un gran plus para el colegio. [...], lo que sí que creo, es que es necesario realizar una oferta lúdico – deportiva muy estructurada y en pequeños ratios para dar respuesta a las necesidades específicas de supervisión del alumnado con autismo del centro” (ENTTUT).

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN – PROBLEMA QUE SE DESEA SOLUCIONAR

Una vez finalizada la recogida y el análisis de la información, pasaremos a describir la situación – problema con la que nos hemos encontrado en este colegio, así como las razones por las cuáles creemos con gran convencimiento que la misma llegará a buen puerto. Del mismo modo, la propuesta se concretará dentro de un marco teórico – conceptual, que sirva como pilar fundamental para poder llevar a cabo la propuesta innovadora para el centro de prácticas.

Así pues, empezaremos este punto con la identificación de la situación – reto a través del establecimiento de una serie de fortalezas y debilidades con las que nos hemos encontrado dentro del colegio. Aquella debilidad que despunte, constituirá el objetivo principal que pretendemos resolver con este Trabajo de Fin de Master. Seguidamente, se establecerá un marco teórico – conceptual, gracias al cuál daremos una base teórica que de sentido a nuestra propuesta. Para acabar, se llevará a cabo una descripción de la discapacidad que presenta el colectivo de personas en torno a las cuáles se configurará el proyecto.

3.1 Identificación de la situación – reto de la práctica físico – deportiva

Tal y como hemos comentado con anterioridad, se van a exponer a continuación una serie de debilidades y fortalezas que se han encontrado a raíz de la comparación y contrastación de toda la información recogida durante la primera fase del presente trabajo:

Tabla 4

Fortalezas del Colegio Marcelo Usera

FORTALEZAS	
1. Recursos Humanos (RRHH):	<ul style="list-style-type: none">- Respecto a los recursos humanos, el colegio cuenta con una diversidad de profesionales con varias especialidades entre el conjunto de docentes que forman parte del centro.- Se hace palpable desde el primer momento, el buen ambiente que hay entre todos los profesores y personal no docente, que convive y trabaja en el colegio.- Hacer mención, a la larga experiencia en discapacidad que tiene la tutora del aula Palmas y a la formación tanto en discapacidad como en autismo, que tiene la misma.- Señalar, además, la capacidad de improvisación y adaptación de la propia profesora de educación física, en cuanto al tipo de ejercicios a realizar para cumplir con los objetivos estipulados y a la utilización de material diverso para poder alcanzar los mismos, surgidos a raíz de las carencias que caracterizan las infraestructuras e instalaciones deportivas del centro.
2. Aula Palmas (AP):	<ul style="list-style-type: none">- En relación con el proyecto de aulas TEA, indicar que este centro cuenta con un total de dos aulas para la atención de alumnos con Trastorno del Espectro Autista.- El tipo de metodología y la organización empleada dentro de esta aula, destacan por sí solos debido al progreso y a los grandes resultados obtenidos por todos los alumnos que forman parte de esta aula.- Asimismo, indicar el impulso que se da desde dicha aula a todo tipo de actividades educativas como el proyecto del museo Thyssen, gracias al cuál los alumnos pueden expandir diversas habilidades como pintar y conocer diferentes obras de arte.
3. Alumnos (ALUM):	

- A pesar de la gran diversidad de alumnos que caracteriza a este colegio, puntualizar el escaso número de conflictos que se producen y el respeto mutuo que se muestran los unos a los otros.
- Relacionado con la cuestión anterior, es de suma importancia enunciar que el alumnado general ha integrado de maravilla al alumnado TEA, además de que los cuidan, están pendientes de ellos y no tienen en cuenta las conductas disruptivas que éstos puedan tener a veces.

Tabla 5

Debilidades del Colegio Marcelo Usera

DEBILIDADES

1. Instalaciones e infraestructuras (INFRA):

- Respecto a esta categoría, mencionar las exiguas pistas e instalaciones deportivas con las que cuenta el centro. Además, destacar que las pistas exteriores presentan diversas irregularidades como planos inclinados y pequeñas protuberancias que dificultan la práctica de cualquier actividad.
- Por otro lado, señalar la carencia existente en cuanto a los recursos materiales y lúdicos con lo que cuenta el colegio. En relación a los recursos materiales, puntualizar que estaban bastante obsoletos y, por lo que respecta a los recursos lúdicos, destacar su equívoca distribución debida a las características de las pistas y el escaso número de las mismas.

2. Recursos Humanos (RRHH):

- Desde el centro, se precisa una mayor dotación profesional para poder atender en condiciones de calidad a la gran diversidad de alumnos que forman parte del colegio.
- La dotación en cuanto al número de profesionales formados en el ámbito de la discapacidad y, más concretamente en el autismo, es muy limitada.
- A pesar de la gran relación palpable entre los diferentes docentes que configuran el centro, señalar que la comunicación entre éstos respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, es más bien inexistente.
- También hacer mención, a que el equipo orientador del centro, se dedica únicamente a diagnosticar nuevos casos de TEA. Del mismo modo, se ha podido observar una pobre implicación de este equipo con el aula Palmas, debido a que sólo acudieron al mismo uno o dos días.

3. Aula Palmas (AP):

- A pesar del éxito en cuanto a la metodología empleada en este aula, el resto de docentes que forman parte del colegio, no aplican esta forma de trabajo basada en claves visuales y rutinas.
- Sin ser una debilidad del propio centro, creemos importante destacar el déficit del propio proyecto de aulas TEA, en cuanto a que no existe un marco normativo que regule el mismo, ni un número de recursos humanos y económicos suficiente para poder hacer frente al mismo.

4. Alumnos (ALUM):

- En cuanto a los alumnos matriculados en el aula Palmas, mencionar factores como la ratio y los diferentes subtipos que pueden darse dentro de una misma aula, ya que los mismos dificultan el trabajo de los docentes.
- Otra carencia encontrada que se centra en el colectivo de estudiantes con discapacidad intelectual del centro, es la hora del recreo y la de después del comedor, debido a que ambas pueden llegar a ser situaciones de estrés para estos alumnos dadas sus características.

5. Clase de Educación Física (CLAEF):

- En relación a esta categoría, destacar el reducido número de adaptaciones llevadas a cabo por la docente substituta del profesor titular de dicha asignatura.

- Asimismo, indicar las inexistentes adaptaciones curriculares por parte del profesor titular, en cuanto a la programación anual de la asignatura de educación física.
- Respecto a los alumnos del aula Palmas, puntualizar que no todos ellos acuden a las sesiones de esta materia y, de los que acuden, muy pocos participan activamente en las actividades planteadas. Así pues, no se puede hablar de que haya una inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en la clase de educación física.
- Además, existe un desconocimiento total por parte de las familias, acerca de cómo se desenvuelven y cuál es el progreso de sus hijos dentro de esta asignatura.

6. Actividades Extraescolares (ACTEXT):

- En lo que respecta a las actividades extraescolares ofrecidas por el centro, hacer mención al reducido número de actividades que se ofertan y a la poca variedad de las mismas.
- Del mismo modo, de los diez alumnos que forman parte de las dos aulas TEA del colegio, únicamente dos de ellos acuden a estas actividades, siendo estos dos, los que más participan durante las clases de educación física.
- Posiblemente, la ratio de estos grupos de actividades donde se encuentran entre 10 a 15 niños, dificulta la inclusión de alumnos con TEA.
- El número de profesionales responsables de esta asignatura, también es uno de los factores influyentes, ya que en cada una de estas actividades, únicamente se encuentra un monitor.
- Asimismo, destacar la falta de formación de los monitores que llevan a cabo cada una de las actividades extraescolares del centro y la importancia de dicha formación debido a que facilitaría la participación de los alumnos con autismo.
- También, destacar el deseo por parte de todas las familias con hijos con Trastorno del Espectro Autista del Colegio, por que estos niños y niñas formen parte de dichas actividades.

Lo argumentado hasta aquí, no es más que la realidad con la que convive cualquier organismo o institución que organiza y lleva a cabo una determinada actividad, puesto que todas estas se caracterizan por tener unos puntos fuertes y otros que deberían ser mejorados. Gracias al proceso de recogida de información y al de comparación de toda ésta, han ido surgiendo diferentes conclusiones y han emergido, también, carencias de diversa índole que se intentarán subsanar con el objetivo de beneficiar tanto al propio centro como a las distintas personas que acuden y trabajan en el mismo.

Centrándonos en la institución donde se llevó a cabo el proceso de recogida de información mencionado anteriormente, podemos aducir que el Colegio Marcelo Usera abrió sus puertas al proyecto de aulas TEA diseñado por la Comunidad de Madrid hace ya seis años, mediante la creación del aula Palmas. Es a partir de entonces, cuando este centro pasa a formar parte de un grupo de colegios en Madrid preferentes en la integración de aquellos alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Por este motivo, es aquí donde la autora del presente trabajo se pregunta y encuentra como una de las principales carencias dentro del propio colegio una vez finalizado todo el proceso de investigación, lo siguiente: *¿Cómo en un colegio preferente para alumnos con TEA, no se ofrecen unas actividades extraescolares diseñadas específicamente para este tipo de alumnado?*. Este déficit, ya surgió a raíz de las primeras semanas de observación pero se consolidó como tal mediante las respuestas recogidas a los familiares y a los propios alumnos con autismo que forman parte del centro. Asimismo, los profesores del mismo, hicieron mención de ello en el apartado de *propuestas de mejora* incluido en el PGA, donde establecen la necesidad de incorporar nuevas actividades extraescolares debido al reducido número existente de las mismas y a la poca variedad ofertada.

Volviendo a éstas, decir que el primer hecho que captó nuestra atención fue que de entre todo el conjunto de alumnos que forman parte de las dos aulas de apoyo, únicamente dos de ellos acuden asiduamente a las mismas. También indicar, que estos dos alumnos son los que mejor se desenvuelven en las clases de la materia de educación física. Seguramente, el motivo por el cuál no forman parte de estas actividades extraescolares la mayoría del alumnado con TEA, radica en la propia actividad. Para ser más concretos, cada actividad extraescolar cuenta con un número elevado de niños y niñas, que impediría al responsable de la misma atender correctamente al alumnado con necesidades educativas especiales. En segundo lugar, el que haya únicamente un monitor por actividad y que, además, no tenga una formación específica en discapacidad y en autismo, dificulta aún más el acceso a estas actividades a estos niños. Esta última carencia es de vital importancia, debido a que el colectivo de personas con TEA, necesitan de ambientes estructurados, recursos visuales, rutinas y conocer en todo momento lo que van a realizar, para poder realizar cualquier actividad o tarea y esperar buenos resultados de las mismas.

Así pues, creando unas actividades extraescolares específicas para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, esperamos ofrecer una actividad físico – deportiva que se ciña a las características de los mismos, donde no sólo buscaremos trabajar sus habilidades motrices, sino que también mejoren sus habilidades sociales, aprendan juegos reglados, a resolver conflictos y a que haya una transferencia de estos beneficios tanto en las clases de educación física como en otras situaciones diarias de estrés para ellos, como el recreo o la hora de tiempo libre después del comedor. Además, perseguiremos generar hábitos de vida saludables que perduren durante la edad adulta, ya que debido a sus características, este tipo de población tiene muchas posibilidades de llevar una vida sedentaria.

Por último, hacer mención que también buscamos dar respuesta a las exiguas actividades que organiza la Administración Pública para este tipo de colectivo y, asimismo, cumplir el deseo expuesto en los cuestionarios por parte de las familias y de los propios alumnos, de formar parte de estas actividades extraescolares.

3.2 Ubicación de la situación – problema en un marco teórico – conceptual y de antecedentes

3.2.1 Las actividades extraescolares

Con este primer subapartado, lo que se pretende es contextualizar y aclarar el término de actividad extraescolar (en adelante, AE), es decir, proporcionar una definición, indagar en su evolución y enumerar las características que deben estar presentes para poder favorecer el desarrollo integral de aquellos que las practiquen.

Para empezar, mencionar que el concepto de actividad extraescolar y sobretodo, la ubicación de la misma dentro de un contexto escolar, ha sufrido diversas variaciones con el paso del tiempo y ha sido tema de discrepancia entre los diversos docentes y autores relacionados con el mundo de la educación (Guerrero Serón, 2009). La primera vez que se hace referencia a este término es con la publicación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y cinco años más tarde, con la publicación de Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Lamentablemente, el concepto de actividad extraescolar aparece de forma exigua, sin una definición específica del mismo concepto ni tampoco de los responsables encargados de organizar y gestionar tales actividades. Así pues, no es hasta cinco años más tarde con la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEGC), cuando se especifica tal actividad (Sicilia Camacho, 1998).

Dicho lo anterior, las AE fueron descritas como cualquier tipo de actividad fijada por el Consejo Escolar, de carácter no lucrativo y voluntario por parte de los alumnos que tengan predisposición por formar parte de la misma, que se realizarán fuera del horario escolar. Además, dichas actividades no podrán contener enseñanzas incluidas en la programación docente de cada curso, ni serán objeto de evaluación hablando en términos académicos. A pesar de esto, todos los centros escolares deberán incluir la planificación de tales actividades en el programa anual de actividades complementarias y extraescolares, englobado a su vez en la Programación General Anual del centro (BOE, 1995).

Tal y como aduce el Ministerio de Educación y Ciencia (1996), aparece la posibilidad de utilizar las AE como una herramienta más para poder permitir a los alumnos que forman parte de los diversos centros escolares, experimentar otro tipo de situaciones de aprendizaje. El buen funcionamiento de éstas dependerá fundamentalmente de la intervención activa de profesores, padres, alumnos y, en muchas ocasiones, también de entidades interesadas en la colaboración para el desarrollo de este tipo de actividades. Asimismo, según Luengo Vaquero (2007) es de suma importancia que los diversos centros educativos abran sus puertas y extiendan sus horarios para que la oferta educativa no se ciña únicamente a contenidos académicos, sino que se amplie a aquellos aprendizajes que permitan adquirir valores, actitudes y habilidades de vital importancia para el día a día, promoviendo así, la formación integral del individuo.

Según Guerrero Serón (2006), la realidad que podemos encontrar hoy en día en los distintos centros educativos acerca de la utilización o no de actividades extraescolares, es muy diversa. Así pues, encontramos determinadas instituciones donde la AE no mantiene ningún tipo de conexión con la comunidad educativa y que, además, únicamente se le asocia un papel lúdico a las mismas. Por otro lado, en cambio, hay equipos docentes que ven en las actividades extraescolares una oportunidad para que se produzca la integración y el compromiso del entorno que rodea al mismo, además de la posibilidad de reforzar los contenidos teóricos trabajados durante la jornada lectiva (Santos Pastor y Sicilia Camacho, 1998). A favor de aprovechar las AE como un medio más para poder llegar a producir aprendizajes de diversa índole, se encuentra el autor citado al inicio de este párrafo, ya que aduce que dichas actividades no sólo englobarían al conjunto de prácticas de enseñanza de carácter lúdico, sino que también tendrían un carácter recreativo, instructivo y formativo.

Otro autor que coincide con esta idea es Romero Barea (2010), que argumenta que este tipo de actividades ayuda a conectar los aprendizajes estudiados y trabajados en el aula con la vida diaria. Asimismo, establece que permiten la formación integral de aquellos alumnos que las practiquen y que, dicho desarrollo puede ser mayor si hay una implicación activa de la comunidad educativa relacionada con el centro. Por otro lado, señala que para que se puedan conseguir buenos resultados, es importante que las actividades tengan en cuenta las características de los participantes. Del mismo modo, hace mención al ambiente socializador que se produce a la hora de realizar tales actividades.

Destacar también, las tesis llevadas a cabo en 1992 por Elias y Dunning (como se citó en Guerrero Serón, 2009), sobre la importancia de la inclusión de dichas actividades en el ámbito escolar, ya que gracias a las mismas se puede actuar sobre el rendimiento escolar y el ambiente que pueda haber en cada uno de los centros escolares. Además, este autor aduce que las actividades extraescolares permiten a la comunidad y a la organización educativa, gestionar la diversidad que caracteriza a cada centro público donde en la actualidad, convive un colectivo de alumnos procedentes de diversos entornos, culturas y niveles socio – económicos.

En definitiva, las actividades extraescolares se plantean como una herramienta que no sólo podría permitir reforzar los contenidos trabajados en el aula, sino que también aparece como medio de ajuste entre el centro y el entorno social en el que se encuentra el mismo, además de dar pie a nuevas experiencias de aprendizaje y dar respuesta a los conflictos, problemas y necesidades del alumnado que forma parte del colegio. Asimismo, hacer mención a la importancia de que toda la comunidad educativa participe activamente en el diseño y organización de las mismas (Gutiérrez Cardeñosa, 1998).

3.2.2 Las actividades físicas extraescolares

La actividad física extraescolar, es uno de los diversos tipos de actividades que los alumnos pueden encontrar dentro de la oferta extraescolar de cada centro educativo, junto a actividades como el teatro, la música o actividades de repaso y refuerzo. Según Luengo Vaquero (2007), este tipo de AE englobaría aquellas prácticas físicas relacionadas con la condición física, los distintos deportes y las diversas manifestaciones lúdico – motrices. Aunque esta misma autora argumenta que los contenidos trabajados en este tipo de actividades no deberían guardar ningún tipo de relación con la educación física curricular, en su propia definición de actividad física extraescolar, queda latente la influencia de esta asignatura en cuanto a que se enfocada únicamente hacia los deportes o la mejora de la condición física. Según lo argumentado por Hernández Álvarez en 1992 (como se citó en Barbero, 1996), dicha materia sería la responsable del aumento de las actividades físicas extraescolares enfocadas al desarrollo de la condición física y al aprendizaje deportivo.

En contraposición a esto, autores como Santos Pastor y Sicilia Camacho (1998) argumentan que este tipo de actividades deberían ser empleadas para poder reforzar cualquier tipo de aprendizaje llevado a cabo durante las horas lectivas, abriendo así las puertas de los centros a las comunidades educativas, siempre y cuando tales actividades no se centren únicamente en la reproducción de prácticas deportivas hegemónicas y contenidos que, por el motivo que sea, no han podido trabajarse durante las horas lectivas de clase.

Centrándonos ya en las actividades físicas extraescolares, destacar la definición llevada a cabo por Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (1996), en cuanto a que las mismas engloban cualquier actividad física y deportiva de carácter lucrativo y voluntario, que permite complementar y enriquecer la educación escolar y que, debe ser aprobada por el Consejo Escolar, siendo las mismas incluidas en la Programación general anual y que de ninguna manera, puede ser motivo de discriminación para ningún alumno. Por su lado, Trilla Bernet (1993 a) argumenta que este tipo de AE debe permitir el enriquecimiento motriz y la diversificación del aprendizaje, atendiendo así a los intereses, necesidades y motivaciones del alumno y que debe facilitar también, la participación y el acceso a todos los niños independientemente de sus características y niveles de destreza y competencia motriz.

Si estas actividades físicas extraescolares planteadas responden o no a los intereses y motivaciones de la población joven en nuestro país en los últimos años, es lo que se planteó en su estudio Mollá Serrano (2007), a raíz del creciente número de jóvenes sedentarios. A través de su pesquisa, esta autora observó que el 60 % de los individuos encuestados, participa en algún tipo de actividad física extraescolar y que, además, les gustan y disfrutan debido a que son actividades totalmente diferentes a las realizadas durante la jornada escolar. Asimismo, teniendo en cuenta este trabajo y el realizado por autores como García Ferrando (2004), Palau Sampol, Ponseti Verdaguer, Gili Planas, Borrás Rotger y Vidal Conti (2005) y Nuviala Nuviala y Nuviala Nuviala (2005), en relación con las actividades físicas extraescolares, se concluyó que los principales motivos por los cuáles los niños y los jóvenes practican algún tipo de actividad física se debe a querer pasar más tiempo con sus amigos, a la diversión que les puede proporcionar y a que les gusta realizar actividad físico – deportiva. Por el contrario, aquellos alumnos encuestados que no acuden a estas

actividades, mencionan la pereza o la desgana como las principales razones. Volviendo a la autora citada al inicio de este párrafo, es de suma importancia destacar que en su estudio, la principal causa que lleva a los alumnos de diversos centros a no practicar alguna de las actividades físicas extraescolares ofrecidas, es que éstas ni interesan ni les consiguen motivar.

En relación a la predisposición que pueden llegar a tener los alumnos para formar parte de dichas actividades, cabe destacar que las experiencias vividas en las clases de educación física son muy significativas, ya que cuanto mayor sea el número de experiencias vividas y cuantas más positivas sean éstas, más posibilidades habrá de que los alumnos participen en las mismas (Torre, 1997). Otro de los factores que parece ser que influye abiertamente en la participación del alumnado en tales actividades, es el papel que el profesor de educación física pueda tener, en cuanto a la creación de actitudes positivas, de motivación y de satisfacción de los mismos hacia la práctica de actividad físico – deportiva. Asimismo, las familias y los monitores externos tendrían también un rol crucial que podría llegar o no a motivar a los alumnos para formar parte de dichas actividades (Gutiérrez y Escartí, 2006).

Otro punto a tener en cuenta, es que hoy en día no existe una coordinación entre el personal responsable de las actividades físicas extraescolares y el docente de la materia de educación física (González Rivera y Campos Izquierdo, 2011). A pesar de ello, tal y como aducen las autoras citadas, a raíz de la realización de su estudio la mayoría de estos profesionales sí que estarían a favor de que se estableciera tal relación para poder así, conseguir los resultados esperados. Esta postura acerca de establecer unas vías de comunicación entre los distintos profesionales, también se recogió en el trabajo llevado a cabo por Monterio, Deltell, González y Masià (2013). Del mismo modo, observaron que los profesores de educación física daban una especial importancia a las actividades físicas extraescolares, ya que según las respuestas recogidas, creen que éstas son necesarias para que los alumnos complementen la actividad física realizada durante las clases de dicha asignatura, ya que en muchas ocasiones el tiempo de práctica real se ve reducido considerablemente. Asimismo, según estos docentes dichas actividades también ayudarían a crear hábitos de vida saludable en aquellos alumnos que acudieran a las mismas.

Así pues, según lo argumentado por Álamo en el 2004 (como se citó en González Rivera y Campos Izquierdo, 2011), para poder lograr una mayor implicación del profesorado en las tareas de coordinación de las actividades físicas extraescolares, es necesario que desde la administración educativa se compense económicamente a estos docentes o bien se les reduzca la carga lectiva. Destacar también, que las autoras mencionadas con anterioridad aducen que la implicación por parte del profesorado en tales actividades es de suma importancia debido a que, en muchas ocasiones, hay una falta de formación por parte de los responsables encargados de este tipo de actividades extraescolares.

A modo de resumen y teniendo en cuenta lo argumentado anteriormente, podemos establecer que mediante la realización de actividades físicas extraescolares, el centro educativo se posiciona como un espacio idóneo para favorecer la socialización y la integración de todos sus alumnos, al mismo que tiempo que facilita la adquisición de hábitos de vida saludables y valores sociales. Centrándonos en este tipo de actividades, mencionar la necesidad que existe hoy en día de que las mismas se adecúen a los intereses y motivaciones que los niños y jóvenes tienen en la actualidad. Además, desde éstas se debería promocionar la práctica de actividad física para poder crear hábitos de vida saludable que perduren durante el resto de la vida de aquellos que las practiquen. Por otro lado, los autores que hemos ido citando, ponen especial énfasis en el papel que la familia y el profesor de educación física tiene a la hora de promover las actividades extraescolares. Con respecto a los docentes de educación física, señalar el peso que tendría su intervención en las actividades físicas extraescolares en cuanto a llevar a cabo una supervisión de los

contenidos trabajados, para garantizar que los mismos no coinciden con los de educación física, pero que produzcan otros de especial interés.

3.2.3 Antecedentes y estados de la cuestión

A pesar de la gran cantidad de literatura que existe hoy en día sobre el Trastorno del Espectro Autista, muy pocos son los autores y las investigaciones que se han centrado en determinar la relación entre este tipo de discapacidad intelectual y la actividad físico – deportiva (Borremans, Rintala y McCubbin, 2010). Debido a esta falta de información y a otras inquietudes como el establecimiento de los beneficios que la actividad física tiene en este colectivo y la posibilidad de mejorar sus déficits motrices, autores como Pan y Frey (2006), Tse, Strulovitch, Tagalakis, Meng y Fombonee (2007) y Bandini et al. (2013), llevaron a cabo una serie de estudios a través de los cuáles, observaron que la población con TEA apenas practica AF y que, además, esta inactividad aumenta con el paso de los años.

Centrándonos en Pan y Frey (2006), el motivo de tal inactividad se debe a la propia discapacidad y a las escasas oportunidades de práctica que se les ofrecen a las personas con TEA. Así pues, las limitaciones que caracterizan a esta discapacidad intelectual en el área social y de comportamiento, predisponen a esta población a una casi inexistente práctica de AF. Del mismo modo, estos autores denuncian la escasez de programas de ejercicio físico o actividades extraescolares debidamente organizadas que cubran con las necesidades especiales del colectivo de personas con autismo. Estos dos motivos fueron ya enunciados con anterioridad por Reid (2005), que puso un especial énfasis en la falta de oportunidades que la sociedad proporciona a las personas con TEA. Asimismo, destaca la necesidad de realizar más investigaciones que relacionen la AF con las personas con este tipo de discapacidad.

Por otro lado, Crollick, Mancil y Stopka (2006), aducen que esta inactividad se debe a que tienen problemas para entender los conceptos abstractos, hecho que no tienen en cuenta la mayoría de profesionales responsables de programas y actividades físico – deportivas. Siguiendo esta línea, O’Connor, French y Henderson (2000), señalan la dificultad para diferenciar y reconocer de entre todos los estímulos visuales, auditivos y táctiles, cuáles son los importantes, como un factor influyente que impide a las personas con TEA realizar AF con normalidad.

Aún habiendo escasos estudios centrados en las dos variables mencionadas con anterioridad, se ha podido observar que la práctica de determinadas actividades físico – deportivas, produce una serie de beneficios en la población con Trastorno del Espectro Autista (Groft-Jones y Block, 2006). A los beneficios específicos que mencionaremos a continuación, hay que sumarles aquellos que produce por sí misma la práctica de AF según el Departamento de Salud y Servicios Sociales americano (como se citó en Levinson y Reid, 1993), como la reducción del riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, ciertos cánceres, diabetes y obesidad, así como experimentar un bienestar tanto físico como mental gracias a la realización de algún tipo de actividad físico – deportiva. Respecto a los beneficios que dicha práctica produce en personas con TEA, autores como Rosenthal-Malek y Mitchell (1997) y Richmond (2000), observaron mediante sus programas de AF, que el número de estereotipias en esta población se reducía considerablemente gracias a un incremento de su actividad física mediante ejercicios como ir a correr, andar y estirar.

Por otro lado, O’Connor et al. (2000) y MacDonald, Esposito y Ulrich (2011), argumentaron a raíz de sus estudios que mediante la AF los comportamientos disruptivos de aquellos individuos con TEA disminuían, además de que se producía un aumento de la concentración y la atención en una tarea determinada durante largos periodos de tiempo. Asimismo, según

los autores citados en segundo lugar en este párrafo, los problemas motores que caracterizan a las personas con este tipo de discapacidad intelectual, mejoraban al igual que se podría una disminución de la obesidad. Del mismo modo, estos autores señalan que la práctica de AF, debe servir también como un punto de encuentro para conocer a gente y trabajar al mismo tiempo, las limitaciones en las habilidades sociales y de comunicación que caracterizan al colectivo de personas con autismo. Centrándonos en una determinada AF como es la natación, Yilmaz, Yanardag, Birkan y Bumin (2004), observaron que se producían mejoras en el desarrollo del lenguaje y en la imagen corporal de los sujetos que practicaron esta modalidad deportiva, así como un mayor número de comportamientos positivos una disminución de conductas disruptivas como ya habíamos mencionado con anterioridad.

En cuanto a la consecución de los beneficios enunciados a lo largo de este apartado, Menear y Smith (2008), aducen que para facilitar los mismos y cubrir las necesidades cognitivas, emocionales, físicas y sensoriales de la población con TEA, se deben llevar a cabo una serie de estrategias. Estos mismos autores, defienden que si se tiene en cuenta las recomendaciones que vamos a comentar próximamente, la AF o una simple clase de educación física realizada por el individuo con TEA, puede llegar a ser uno de los momentos más positivos del día para éste.

En primer lugar, trabajar con la misma metodología que emplean en su colegio, instituto, asociación o en su día a día, en cuanto a la utilización de soportes visuales (Fittipaldi-Wert y Mowling, 2009), el factor tiempo y la presencia de una persona de confianza (Standt, 2008). Así pues, proporcionándoles una misma metodología, donde pueden predecir la forma de trabajo y lo que se va a trabajar, ayudará a prevenir la frustración y la consecución de los objetivos marcados (Menear y Smith, 2011). En segundo lugar y continuando con los autores citados en último lugar, creando y manteniendo una rutina estructurada durante la actividad que marque notablemente el inicio y el final de la sesión, proporcionará unas expectativas, una previsión y una idea a las personas con TEA de lo que vendrá a continuación. Asimismo, se debe tener en cuenta el tiempo que se emplea para cada actividad y poder ofrecer a los individuos que la practiquen, información relevante sobre la misma. Por último, estos mismos autores en su artículo del 2008, argumentan que deben tenerse en cuenta tanto los objetivos individuales como los del grupo con el que se va a trabajar y que, por tanto, las tareas faciliten la participación entre todos los miembros del grupo.

Otras recomendaciones para lograr el éxito del programa de AF o de la clase de educación física con personas con autismo, es la motivación, se deben conocer los intereses y gustos de los participantes y buscar a través de éstos cómo motivarles (Reid, 2005; Crollick et al., 2006) y, por otro lado, utilizar refuerzos siempre y cuando se hayan dado buenos comportamientos (Martinez, 2006). Este último autor, señala la importancia que tiene a la hora de trabajar con personas con TEA, que se premie sus buenos comportamientos mediante un corto periodo de tiempo donde éstos, puedan tener un momento de disfrute personal ya sea con juguetes o con chucherías, ya que de este modo, asociarán el refuerzo con la correcta realización de una determinada tarea. Asimismo, Reid, O'Connor y Lloyd (2003), destacan la importancia de trabajar el contacto visual, la utilización de un lenguaje claro y de pictogramas en caso de que sea necesario, tener en cuenta las preferencias sensoriales, utilizar indicaciones claras ya sea de forma visual o verbal y no olvidar el trabajo de las habilidades sociales. Estos mismos autores, aducen la necesidad de trabajar los conceptos de cooperación y de competición, así como habilidades motrices presentes en deportes como el fútbol o el baloncesto, donde no suelen participar el colectivo de personas con esta discapacidad debido a sus déficits sociales y comportamentales.

Por otro lado, O'Connor et al. (2000), defienden la utilización de circuitos y actividades por estaciones, ya que en las mismas se tienen en cuenta los inicios y finales de cada tarea, así como los tiempos que han de dedicarle a cada actividad. Asimismo, destacan la importancia de tener en cuenta el lugar donde se va a realizar la práctica de AF, debido a la gran cantidad de estímulos visuales, sonoros y táctiles con los que se pueden encontrar los individuos con TEA relacionados con la actividad. Además, estos mismos autores argumentan que en ningún momento se debe amenazar a dichos participantes, ya que puede afectar negativamente a las futuras prácticas de AF.

Así pues, Crollick et al. (2006), mencionan que la clave para el éxito de cualquier tipo de programa para personas con discapacidad, es que esté bien estructurado, que empiece durante la infancia y que tenga en cuenta tanto los puntos fuertes como los débiles de cada uno de los individuos que vayan a participar en la actividad. Además, también señalan la necesidad de crear y dar a conocer programas de AF y actividades extraescolares que se ciñan a las características y necesidades de las personas con TEA.

Centrándonos ya en la relación existente entre las actividades físicas extraescolares y el colectivo de personas con autismo, creemos conveniente destacar lo mencionado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en cuanto a que debe haber una inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales también en aquellas actividades extraescolares ofrecidas por los centros educativos (Espada Mateos y Calero Cano, 2011). Asimismo, en el libro Blanco del Deporte Escolar, se establece que este tipo de actividades deben ser orientadas para favorecer la integración y las relaciones sociales de todo el alumnado que quiera formar parte de las mismas (Consejo Superior de Deportes, 2007).

A pesar de ello, la realidad hoy en día es que la participación del alumnado con este tipo de necesidades educativas en las actividades físicas extraescolares es casi inexistente. Este hecho, quedó latente en el trabajo realizado por Espada Mateos y Calero Cano (2011), ya que únicamente el 7'7 % de los profesionales encargados de llevar a cabo estas actividades, contaban con alumnos con discapacidad en la mismas. No obstante, de entre todos ellos, el 94 % opinaron que la inclusión de éstos sí que podría ser posible. Autores como Sales, Moliner y Sanchiz (2001), Folsom-Meek y Rizzo (2002) y Aharoni (2005), argumentan que para el éxito de la inclusión de este tipo de alumnado en las actividades físicas extraescolares, es de suma importancia tener una actitud positiva, llevar a cabo un buen diseño de la propia actividad, contar con apoyos y recursos de diversa índole y que, además, los responsables de estas actividades tengan una formación específica.

De entre los motivos por los cuáles puede que hoy en día no se incluyan a alumnos con discapacidad, destacar lo aducido en 2008 por Blázquez (como se citó en Espada Mateos y Calero Cano, 2011), en cuanto al “modelo deportivo federativo” de búsqueda de talentos y triunfos que no es más que un enfoque excluyente y exclusivo. De la misma manera, Grenier (2006) y Durán y Sanz (2007), denuncian la falta de apoyos y recursos por parte de la administración educativa y la formación insuficiente de los profesionales encargados de llevar a cabo tales actividades.

Otro hecho que pone de manifiesto la gran necesidad que existe actualmente de crear y dar a conocer programas de AF y actividades extraescolares, es la paralización en 1996 del Plan de Promoción de Actividad Física y Deportiva Extraescolar llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia y, por otro lado, el Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar “Juega en el cole” (PROADES), el cuál no ha tenido continuación desde el 2011. Los esfuerzos de ambos programas, iban encaminados a incentivar la práctica de AF en los centros públicos fuera del horario escolar, de tal manera, que

pretendían animar tanto al alumnado general como al alumnado con necesidades educativas especiales (Espada Mateos y Calero Cano, 2011).

En definitiva, tal y como hemos podido comprobar a través de los diversos autores mencionados con anterioridad, existe aún un gran abandono por parte del mundo de la actividad física y el deporte hacia el colectivo de personas con Trastorno del Espectro Autista. La falta de recursos y apoyos, la formación insuficiente en discapacidad de los profesionales de la actividad físico – deportiva y las propias características y necesidades de las personas con autismo, hacen que éstas sean excluidas desde éste ámbito y que, además, les espere una vida sedentaria. Es por ello, que desde nuestro punto de vista, la creación de unas AE cuyos cimientos se sustenten en tener en cuenta las características y necesidades de alumnos con TEA, podría ser el primer paso para la inclusión de este tipo de alumnado en el resto de AE ofrecidas por el centro, pudiendo llegar así nuestra propuesta a buen puerto.

3.2.4 Descripción del Trastorno del Espectro Autista: Definición, criterios diagnósticos y etiología

Una vez hemos ubicado la situación – problema de nuestro centro de prácticas en un marco teórico – conceptual, creemos importante llevar a cabo una descripción del Trastorno del Espectro Autista, además de las posibles causas y criterios diagnósticos que podemos encontrar en la actualidad. Así pues, el autismo, fue conocido por primera vez a manos de Leo Kanner, médico de la Universidad de Johns Hopkins y pionero de la psiquiatría infantil en 1943. Sin embargo, como destacan varios autores que veremos a continuación, este dato no significa que esta discapacidad intelectual no haya existido anteriormente. De hecho, se conocen informes a lo largo de los siglos XVIII y XIX, que corresponderían a descripciones de individuos con características y comportamientos muy similares a lo que se conoce hoy día como el Trastorno del Espectro Autista (Frith, 1989; Happé, 1998).

Según Rivière (1993), los psiquiatras comenzaron a utilizar etiquetas de diversa índole para describir casos de síndromes psicóticos semejantes a las descripciones contemporáneas del autismo, a principios del siglo XX. Del mismo modo, diversos autores como López Gómez, Rivas Torres y Taboada Ares (2009), señalan que en 1913, Bleuler, hizo también mención en sus textos acerca de una serie de pacientes que presentaban un fracaso en las relaciones interpersonales y un aislamiento en su entorno.

Retomando el diagnóstico de Kanner (1943), cabe destacar, que en un principio se centraba en dar una explicación biológica a las causas de la mencionada discapacidad. No obstante, con el paso de los años y en su artículo en 1949, Kanner, pasó de centrar su atención en lo biológico para centrarse en una serie de causas psicológicas. Así pues, un posible comportamiento “frío” de los padres, podría ser una de las razones por las cuáles estos niños desarrollaban el autismo. Desgraciadamente, esta idea fue apoyada también por Bettelheim (1967), quién argumentó que el niño autista no estaba predeterminado biológicamente para manifestar los síntomas, sino predispuesto biológicamente. Debido a esto, el autismo estaba presente en estos niños pero de forma mermada hasta que aparecían unos padres “fríos”, que hacían que las características propias de esta discapacidad se manifestaran (Grandin, 2014).

Es a partir de aquí, tal y como argumenta la autora citada con anterioridad, cuando se inicia una época de debate y continuo estudio acerca de unos síntomas, causas y criterios diagnósticos de difícil definición. Ejemplo de ello, fueron y siguen siendo los diversos esfuerzos por parte de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA), que con el paso de las distintas ediciones ha ido modificando, como veremos a continuación, su definición y sus **criterios diagnósticos**. Así pues, centrándonos de nuevo en Grandin (2014), exponemos

dichos cambios acerca del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM):

1. DSM – I y en el DSM – II (1952 y 1968): El autismo era considerado un síntoma de la esquizofrenia.
2. DSM – III (1980): Se empieza a hablar de Autismo Infantil y se incluye dentro del listado de una categoría más amplia denominada Trastornos Graves del Desarrollo (TGD).
3. DSM – III – R (1987): Se cambió el nombre de Autismo Infantil a Trastorno Autista. Asimismo, se incluyó el término de Trastornos Generalizados del Desarrollo no específicos (TGD – NE).
4. DSM – IV (1994): Complicó aún más la definición de autismo al añadir un diagnóstico completamente nuevo: el Síndrome de Asperger.

Haciendo referencia a dicho síndrome, la psiquiatra y médica británica Wing (1981), introdujo al público inglés el trabajo que el pediatra austriaco Hans Asperger había realizado en 1943 y 1944. Paralelamente a Kanner, este pediatra identificó a un colectivo de niños caracterizados por una falta de empatía, una dificultad para establecer relaciones, así como conversaciones unilaterales y movimientos torpes. Asimismo, hasta entonces, el diagnóstico del autismo dependía de tres criterios, basados en el “modelo triádico” de la autora Wing (1981):



Figura 1: Triada de Wing (Cobo González y Morán Velasco, 2011, p.8)

5. DSM – IV – TR (2000): Se definen cinco categorías diagnósticas dentro de los TGD: **Trastorno Autista**, **Trastorno de Rett**, **Trastorno Desintegrativo Infantil**, **Trastorno de Asperger** y **Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado**. Del mismo modo, se definió el Síndrome de Asperger como un “autismo de alto funcionamiento”.
6. DSM – V (2013): Se habla de una única categoría: el **Trastorno del Espectro Autista**, que incluye los cinco trastornos mencionados con anterioridad. Además, dicha actualización otorga una gran importancia al diagnóstico de los especificadores, es decir, si existe o no discapacidad intelectual, alteración en el lenguaje, enfermedades y trastornos asociados, así como la gravedad de cada caso (clasificando en tres niveles las dificultades en los dos grupos de diagnóstico que mencionaremos a continuación). Del mismo modo, se incluye el **Trastorno de Comunicación Social**, que se trata básicamente, de autismo sin conductas

repetitivas ni intereses obsesivos. Por último, para el diagnóstico de esta discapacidad se cambia del modelo de la autora Wing (1981) que ya se ha comentado, a un modelo de dos criterios, o diádico basado en:

- Alteraciones sociales combinadas con alteraciones de comunicación.
- Patrones de conducta, intereses o actividades limitados y repetitivos (flexibilidad e imaginación).

Así pues, ésta última actualización del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* por parte del APA, ha traído consigo una gran controversia que ha sido plasmada en una disparidad de opiniones de diversos autores relacionados con el mundo del autismo. En primer lugar, personalidades como la doctora Moreno (2013), psiquiatra del programa de Atención Médica Integral para los pacientes con TEA (AMI –TEA) del Hospital General Universitario Gregorio Marañón y, Martín (2013), profesor del área de Psiquiatría infantil de la Universidad de Yale, son partidarios de tal cambio. Entre las razones por las cuáles defienden esta actualización destacan, una mayor facilidad del diagnóstico (evitando así que sigan existiendo casos de “huérfanos de diagnóstico, ya que se le presta más atención a la heterogeneidad de los subtipos de esta discapacidad), el reconocimiento de que una persona con autismo pueda presentar también otras patologías añadidas y una mayor adaptación a la evolución del trastorno durante toda la vida de la persona.

Por otro lado, Grandin (2014), doctora en biología y profesora en la Universidad de Colorado, muestra una postura de desavenencia ante tal cambio. Así pues, pone en duda la disposición de los criterios diagnósticos al meter la interacción social y la comunicación social dentro de la misma categoría. Para ello, se apoya en el estudio llevado a cabo por Pina-Camacho et al. (2012), en el cuál se observó que las neuroimágenes avalaban la separación de la conducta y de la comunicación en dos categorías distintas. Asimismo, basándose en la pesquisa de McPartland, Reichow y Volkmar (2012), donde se concluyó que un 75% de los sujetos que formaron parte de la investigación, recibirían el diagnóstico específico de autismo según el DSM – IV y que, en cambio, sólo un 28% de dichos sujetos lo recibían con el DSM – V, señala que el DSM – V limita el propio diagnóstico. Por último, esta autora que vive en primera persona esta discapacidad, alega la necesidad de que se agrupe a las personas con autismo por sus principales síntomas en vez de por su diagnóstico y buscar, de ese modo, la causa o causas que intervienen en el origen de esta discapacidad intelectual.

Esta idea, es apoyada por otros autores como Álvarez (2007) y Albores, Hernández, Díaz y Cortés (2008), quienes señalan que para poder definir y describir de forma veraz toda la variabilidad espectral de este trastorno, hace falta un estudio de su sintomatología. Así pues, entramos en el siguiente punto a tener en cuenta: la **definición** del Trastorno del Espectro Autista. Del mismo modo que los criterios diagnósticos se han ido actualizando y han ido evolucionando, ha ocurrido lo mismo con la definición del autismo. Tal y como argumentan los autores citados al comienzo de este mismo párrafo, pese a los avances en investigación y medicina que se han producido hasta la fecha, todavía no existe una definición técnicamente aceptable y compartida por todos. Según Albores, Hernández, Díaz y Cortés (2008), este hecho se debe a la dificultad en describir y comprender las profundas y diversas alteraciones que presentan las personas que tienen autismo. No obstante, a continuación nombraremos algunas de estas definiciones para tener una mayor claridad de este tipo de discapacidad intelectual.

En primer lugar y continuando con la ya mencionada Asociación Psiquiátrica Americana (2014), el TEA, es un trastorno poligénico de alto índice de hereditabilidad, que se asocia a genes que codifican proteínas que transmiten señales entre sistemas celulares relacionadas con la proliferación, la motilidad, la diferenciación y con el crecimiento de conexiones y la

supervivencia celular. Así pues, se debería en un principio, a un defecto en la funcionalidad del Sistema Nervioso Central (SNC). Otro tipo de definición, es la llevada a cabo por López Gómez, Rivas Torres y Taboada Ares (2009), que definen el autismo como un trastorno neuropsicológico de curso continuo, asociado frecuentemente a retraso mental, que comienza antes de los tres años de edad y que se manifiesta en una alteración cualitativa en la interacción social y de la comunicación, así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad.

En general, autores de gran referencia relacionados con el mundo del autismo tanto en sus inicios como en la actualidad, puntualizan que dicha discapacidad intelectual debe tratarse como un conjunto de síntomas, en donde las personas con autismo no sólo difieren en términos de gravedad, sino que también lo hacen en el cúmulo de síntomas que presentan. Así pues, el autismo es un continuo de diferentes dimensiones y no una única categoría, permitiendo así reconocer lo que hay en común entre estas personas y lo que hay de diferente (Wing y Gould, 1979; Frith, 1989; Rivièrè, 1998; Etchepareborda, 2001). Dicha idea es apoyada a su vez por la gran organización “Autism Speaks” de Estados Unidos fundada en 2005, que a su vez, argumenta que los mencionados síntomas van normalmente asociados de otras condiciones médicas o patologías que también pueden variar en cuanto a su gravedad, como podemos ver a continuación:

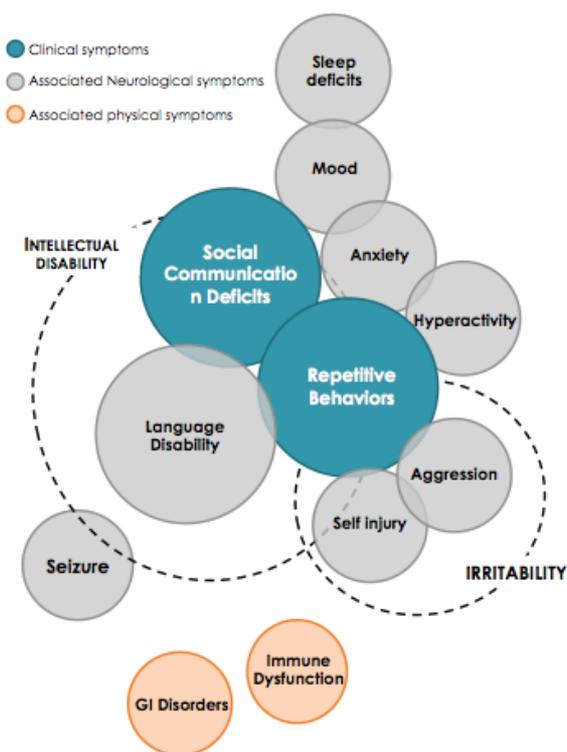


Figura 2: Síntomas asociados al TEA (tomado de Autism Speaks, 2015)

Debido a esta gran variabilidad que se observa del propio espectro, autores como Verhoeven, De Cock, Lagae y Sunaert (2010), defienden la necesidad de buscar definiciones muchos más precisas que las etiquetas comúnmente utilizadas. Del mismo modo que no existe una única definición sobre el TEA aceptada por todos ni unos criterios diagnósticos inmejorables como se ha visto a lo largo de este apartado, tampoco se sabe con exactitud cuál es la **etiología** de esta discapacidad intelectual. Los autores citados en este párrafo, argumentan que la posibilidad de identificar un marcador único que explique el autismo puede llegar a ser muy remota debido a su característica variabilidad. No obstante,

hay una serie de teorías que poco a poco van cogiendo más fuerza en cuanto a la explicación de las causas que provocan dicha discapacidad.

Por un lado, Mackowiak (2000), aduce que los factores biológicos aparecen como los causantes de este trastorno, ya sean a nivel neurológico, bioquímico, genético o por diferentes problemas durante el embarazo y el parto. Así pues, hay una serie de autores como Estecio, Fett, Varella, Fridman y Silva (2002), que defienden la idea de que dicho trastorno está causado por factores genéticos, provocando éstos una alterada regulación en la formación del SNC en los primeros meses del desarrollo. Otros autores como Frith (2002), Rieffe, Terwogt y Stockmann (2000) y Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Peregrin-Valero (2007), argumentan que el déficit resultaría de una disfunción biológica del SNC y de una organización cortical diferente que explicaría la “teoría de la mente”, aclarando el origen debido al cuál las personas con autismo no tienen la capacidad de “leer la mente” con respecto a los deseos, emociones y creencias de los demás.

Por otro lado, Fisher y Happé (2005) describen que dicha etiología se sustenta en una serie de alteraciones en el lóbulo frontal de corte neuropsicológico, que se relacionaría con síntomas similares a los que muestran pacientes con lesiones en el lóbulo frontal e incluso prefrontal, que pueden tener como origen una alteración en los mecanismos de las imágenes motoras. En otras palabras, habría una alteración de las funciones ejecutivas (procesamiento y regulación de emociones, detección y solución de conflictos, procedimientos atencionales, memoria, ...).

Por último, destacar una teoría que cada vez está cogiendo más fuerza pero que todavía requiere de un mayor soporte empírico para su total validación. Dicha idea, apunta a una visión multifactorial compleja, en donde intervienen diversos factores tanto genéticos como ambientales, así como la exposición a determinadas sustancias como la talidomina o la pitocina, a deficiencias inmunitarias y toxinas patógenas que dañan el cerebro, hasta a procesos bioquímicos alterados que afectan a la digestión y absorción de ciertos alimentos (Page, 2000; Whiteley, Rodgers y Shattock, 2000; Manual de Apoyo para la Detección de los Trastornos del Espectro Autista, 2004).

En definitiva, la multitud de teorías mencionadas acerca de la causa o causas que provocan el Trastorno del Espectro Autista, deja en evidencia el gran desconocimiento aún existente que se tiene sobre esta discapacidad intelectual, debido a sus numerosas características y manifestaciones. Indirectamente, este hecho merma la posibilidad de establecer unos criterios diagnósticos de rigor, así como una correcta definición y un tratamiento individualizado que ayude a cada una de las personas con autismo (López Gómez, Rivas Torres y Taboada Ares, 2009; Grandin, 2014).

3.2.1.1 Características conductuales, fisiológicas y morfológicas

A la hora de describir el conjunto de características del colectivo con Trastorno del Espectro Autista, es de suma importancia destacar una vez más la gran heterogeneidad del propio trastorno, que configura a cada individuo con una serie de características individuales y diferentes al resto, ya que estas variarán según la edad, el subtipo y la gravedad del trastorno (Martos y Ayuda, 2002).

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), a nivel conductual, el TEA se singulariza por una larga lista de características a tener en cuenta. En primer lugar, mencionar las deficiencias en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, que se traducen en una falta de reciprocidad socioemocional, una limitación tanto en la comunicación verbal como en la no verbal, así como deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Asimismo, Bryson (1996) destaca la gran

dificultad que tiene la población con autismo en la adquisición del lenguaje, ya que casi el 50% de estas personas no acaba desarrollando el mismo. Otros rasgos que caracterizan a esta población en relación al lenguaje y a la comunicación, son la ecolalia y la utilización de la tercera persona para referirse a sí mismos (Holguín, 2003). Volviendo a la APA (2014), las personas con TEA, se singularizan por mostrar patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se harían palpables con ciertos movimientos, con la utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos, así como la insistencia en la monotonía. Del mismo modo, presentan una gran inflexibilidad en cuanto al cambio en sus rutinas y muestran patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal e intereses muy restringidos y fijos que son atípicos en cuanto a su intensidad. Autores como Volkmar y Nelson (1990), también incluyen dentro de este apartado aquellas autoagresiones que llevan a cabo algunas personas con autismo, en cuanto a darse palmadas o golpes en la cara, hechos que se consideran como conductas de autoestimulación (Holguín, 2003).

A nivel fisiológico, como se ha mencionado con anterioridad, se continúa buscando la causa o causas que permitan comprender este trastorno. No obstante, se han observado una serie de rasgos fisiológicos como alteraciones celulares del sistema límbico y del cerebelo, que conllevan una organización anormal de las sinapsis, repercutiendo así en el funcionamiento de áreas cerebrales relacionadas con las deficiencias en la relación social, el lenguaje comunicativo y la preferencia con la permanencia y la resistencia al cambio (Holguín, 2003). Asimismo, la revisión de diversos estudios llevaba a cabo por Conti, Calderoni, Marchi, Muratori, Cioni y Guzzetta (2015), concluye que el cerebro de las personas TEA se caracteriza por una mayor hiper – conectividad en las primeras fases del trastorno. Continuando con la APA (2014), las personas con autismo pueden tener alteraciones en su sistema de regulación sensorial, por lo que pueden tener dificultades a la hora de seleccionar los estímulos importantes de entre todos los que reciben y una insensibilidad al dolor. La hipersensibilidad sensorial mencionada, puede causar ansiedad o molestia a la persona en cuestión, debida a los sonidos o ruidos inesperados, olores o perfumes fuertes, alimentos con nuevos gustos o de colores llamativos, excesiva sensibilidad a determinados niveles de luz, rechazo al contacto físico, etc. Otra particularidad a tener en cuenta es la existencia de comorbilidad con otros trastornos como la dislexia, el Trastorno Obsesivo Compulsivo y de déficit de atención, al estar implicadas las mismas estructuras y procesos neurológicos (Lledó, Lorenzo y Pomares, 2011).

En cuanto a nivel morfológico, no podemos destacar ningún rasgo que caracterice específicamente a este tipo de población como podría darse en otros colectivos con otra discapacidad intelectual. Sin embargo, tal y como aduce Fernández Muñoz (2010), algunas personas con TEA pueden presentar muecas, espasmos o tics faciales, así como manierismos motores estereotipados y repetitivos (sacudir o girar manos, dedos o movimientos complejos de todo el cuerpo) y una tendencia a agitarse o mecerse cuando están excitados o angustiados. En dichos movimientos pueden estar presentes anomalías posturales. Por otro lado, según Etchepareborda (2001), el colectivo de personas con TEA suelen tener un desarrollo motor pobre que queda palpable tanto en la motricidad fina como en la gruesa y un desconocimiento de su propia imagen corporal.

Para acabar, no podemos olvidarnos de destacar algunos de los puntos fuertes que caracterizan a la población con TEA. La ya mencionada autora autista Grandin (2014), subraya la facilidad que tienen algunas de estas personas de fijarse en detalles que serían completamente insignificantes para el resto de la población general, así como la buena memoria y la capacidad de establecer conexiones que se puedan juntar para encontrar de entre toda la información que guardamos, lo que realmente nos interesa. Estas tres características, nos llevan a puntualizar las tres categorías de pensadores con TEA, que esta misma autora defiende. En primer lugar, se encuentra el *pensador visual*, que como ya hemos comentado, tiene la capacidad de captar los detalles, mantener una gran base de

recuerdos y establecer fácilmente asociaciones. Por otro lado, destaca el *pensador verbal*, con una gran facilidad en el manejo de las palabras y los hechos. Por último, se encuentra el *pensador con patrones*, que se maneja en función de una serie de pautas y normas que él mismo va creando en función de su entorno.

Finalmente, la autora mencionada en el párrafo anterior, pone especial énfasis en reconocer el tipo de pensamiento que cada persona con autismo tiene y proporcionale así, las oportunidades necesarias para que en un futuro, puedan transformar dichas virtudes en trabajos fructíferos.

4. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA

4.1 Reflexión inicial sobre la relevancia del trabajo mediante una actividad física extraescolar con personas con Trastorno del Espectro Autista

En este primer apartado de la propuesta, llevaremos a cabo una breve reflexión personal acerca de la importancia que tiene ofrecer una actividad física extraescolar adaptada al alumnado con Trastorno del Espectro Autista en un centro público preferente para este tipo de alumnos con necesidades educativas especiales.

En primer lugar, nos gustaría destacar la escasa atención que se le ha prestado al colectivo de personas con este tipo de discapacidad intelectual desde el ámbito de la actividad físico – deportiva, ya que como hemos visto en diversos puntos anteriores del presente trabajo, pocas son las investigaciones que se han centrado en delimitar los beneficios que la AF puede llegar a generar en personas con autismo y cuáles son las actividades o deportes más practicados por esta población. A pesar del escaso número de pesquisas existentes que relacionen estas dos variables, parece ser que las personas con TEA suelen ser personas muy sedentarias e inactivas.

Desde nuestro punto de vista, es aquí donde reside el principal problema ya que como sociedad moderna que nos consideramos, deberíamos preguntarnos si este colectivo de personas no practican ningún tipo de actividad físico – deportiva porque ellos quieren o debido a que no se les están dando facilidades para que puedan llevar a cabo dicha práctica. En nuestra opinión y teniendo en cuenta la búsqueda bibliográfica realizada para este trabajo, creemos firmemente que existe un gran desinterés desde las principales instituciones y administraciones públicas, en ofrecer los apoyos necesarios para crear programas de AF y actividades extraescolares que tengan en cuenta las características y peculiaridades de la población con Trastorno del Espectro Autista.

Sin ir más lejos, un ejemplo de ello lo encontramos en el lugar donde hemos realizado nuestras prácticas, ya que como hemos mencionado con anterioridad, se trata de un centro preferente para el alumnado con autismo, pero la realidad es que casi ningún alumno con TEA acude a las actividades extraescolares que se ofrecen desde el mismo. Cabe destacar, que el tipo de actividades que ofertan no son excluyentes como tales y que el principal problema radica en todo caso, en la ratio de alumnos que forman parte de tales actividades, en la forma que las mismas están diseñadas ya que no tienen en cuenta las características del alumnado con TEA y en la inexistente formación en dicha discapacidad por parte de los monitores responsables. Todo ello, dificulta el acceso de estos alumnos a acudir y practicar actividad física con el resto de sus compañeros.

En conclusión y teniendo en cuenta lo anterior, pensamos humildemente que la creación de una actividad física extraescolar, diseñada minuciosamente a partir de los puntos débiles y fuertes de los alumnos con autismo del centro, así como sus intereses y motivaciones, no sólo ofrecerá a éstos un lugar de intercambio socio – comunicativo y una mejora de sus habilidades motrices, sino que además, podría llegar a constituir el primer paso para que el resto de centros preferentes de este tipo de discapacidad intelectual y clubes deportivos, empiecen a tomar conciencia de la importancia y necesidad de ofrecer programas y actividades para la población con Trastorno del Espectro Autista.

4.2 Contextualización de la planificación de la actividad físico – deportiva

Una vez hemos llevado a cabo la reflexión inicial acerca de la necesidad social que existe hoy en día en dar respuesta a las necesidades de las personas con autismo desde el ámbito

de la actividad físico – deportiva, pasaremos a argumentar y contextualizar, el contenido en torno al cuál gira la actividad física extraescolar y los posibles beneficios y motivos por los cuáles hemos decidido desarrollar esta propuesta de intervención.

Tal y como hemos mencionado con anterioridad, el presente proyecto surge a raíz de una de las carencias más palpables que pudimos identificar durante el periodo de prácticas en el Colegio Público Marcelo Usera: *la no inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en las actividades extraescolares ofertadas desde el centro*. Durante esta jornada de prácticas, donde se acudió no sólo al aula de apoyo TEA para este alumnado, sino también a las clases de educación física, pudimos observar las grandes carencias a nivel motriz de los alumnos que junto a sus propias características, les impedían participar durante dichas clases con normalidad. Es por este motivo, por el cuál la planificación de la actividad extraescolar mencionada numerosas veces ya, girará en torno a la disciplina de la Expresión Corporal.

Según Quesada (2004), la Expresión corporal es una disciplina que nos ofrece la posibilidad de comunicar nuestros sentimientos, estados de ánimo, emociones, conocimientos y sensaciones con el entorno que nos rodea. A su vez, Schinca (2010) argumenta que dicha disciplina está presente en nuestro día a día incluso aún sin ser conscientes de ello, ya que todos los seres humanos enviamos y recibimos mensajes corporales a través del gesto, del modo de movernos y de las posturas que adoptamos. Además, tal y como aduce esta misma autora, desde este ámbito se pueden trabajar contenidos como la capacidad de concentración, la expresividad propia, la fuerza creativa e imaginativa y la capacidad de comunicación que, desde nuestro punto de vista, permitirían trabajar muchas de las peculiaridades del alumnado con autismo.

La primera de ellas, sería la pobre imagen corporal que pudimos observar, con la que cuentan la mayoría de los alumnos del aula Palmas. Esta limitación, se traduciría por un trabajo del esquema corporal, que tal y como indica Schinca (2010), es una representación mental del propio cuerpo como estructura organizada. Según Cabezas Pizarro (2005), las personas con TEA presentan una afectación de su esquema corporal que estaría íntimamente ligado con la limitación en el reconocimiento del “yo” que tanto caracteriza a estos individuos. Es de suma importancia destacar lo defendido por esta misma autora a través de su investigación con un niño con autismo, ya que gracias a un programa estructurado de Expresión Corporal enfocado a la mejora del esquema corporal, el sujeto en cuestión no sólo obtuvo una mayor concienciación de sus segmentos corporales, sino que también, mejoró las relaciones con las personas que le rodeaban. Además, en nuestra opinión, el trabajo de mejora de las habilidades motrices básicas, debe siempre empezar por aportar un buen esquema corporal al alumno en cuestión.

Otro de los objetivos que se persigue desde esta actividad extraescolar y que la Expresión Corporal permite trabajar, es el reconocimiento y la exteriorización de las distintas emociones y sensaciones que podemos experimentar a lo largo del día (Quesada, 2004). Una de las razones más importantes por las cuáles se plantea esta propuesta, es para poder conseguir que los alumnos del centro, mejoren sus carencias en el área de comunicación y de habilidades sociales, por lo que, el reconocimiento de las emociones sería uno de los puntos más importantes a tratar, ya que según Lieberman (2010), éstas forman parte de la comunicación no verbal realizada por los seres humanos y su alteración, puede llegar a tener importantes consecuencias en el medio social. Indicar además, que desde este objetivo no buscaría únicamente reconocer las propias emociones, sino también las de los demás, para poder relacionarse así con mayor facilidad.

Con respecto a la mejora de las limitaciones a nivel comunicativo y social mencionadas, y que caracterizan al colectivo de personas con Trastorno del Espectro Autista, la Expresión

Corporal puede facilitar la mejora de las mismas también desde el trabajo del contacto corporal o físico que se puede producir a raíz de determinados ejercicios expuestos en esta disciplina (Antolín Jimeno, 2013). Dicho objetivo, no se centraría meramente en el propio contacto físico, sino que también permitirá realizar ejercicios de cruce de miradas y de exploración física del resto de los compañeros, que tal y como indican Cornago, Navarro y Collado (2013), sería de especial importancia tratar con las personas con autismo debido a que éstas tienden a no mirar a los ojos y a evitar cualquier tipo de contacto físico.

Como bien se ha podido ver con anterioridad y como veremos a continuación con mayor profundidad, la propuesta se presenta como un primer paso para la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito de las actividades físico – deportivas, siendo la Expresión Corporal la herramienta con la que dicha actividad extraescolar, pretende dar respuesta a los déficits motrices y necesidades de diversa índole de estos alumnos. Además, se presenta como la ocasión idónea para facilitar la transferencia de los contenidos trabajados a la vida diaria y, sobretodo, como un lugar para la socialización.

4.3 Concreción del proceso de intervención y sus objetivos

Para la elaboración de este apartado, se ha considerado interesante y de gran relevancia describir, en primer lugar, una serie de objetivos tanto principales como secundarios que se esperan conseguir a raíz de la adaptación de esta actividad física extraescolar para el alumnado TEA que compone el Colegio Marcelo Usera. A continuación, hablaremos del concepto de Enseñanza Estructurada en torno a la cuál se configura la presente propuesta y, acabaremos adentrándonos con mayor profundidad en la misma.

4.3.1 Objetivos

La propuesta descrita previamente, se configura en torno a una serie de objetivos que se articulan en principales y secundarios como vamos a reflejar a continuación:

1. Objetivos Principales:

- Brindar la posibilidad de practicar actividad física a la población con Trastorno del Espectro Autista del colegio, en un ambiente estructurado y diseñado en función de sus características y necesidades.
- Desarrollar y potenciar las habilidades motrices tanto finas como gruesas de la población con Trastorno del Espectro Autista del centro.
- Propiciar una mejora del área de habilidades sociales y de comunicación entre los alumnos del colegio con este tipo de discapacidad intelectual.

2. Objetivos Secundarios:

- Ofrecer un lugar para la socialización a las personas con Trastorno del Espectro Autista.
- Promocionar hábitos de vida saludables en esta población que perduren hasta la edad adulta.
- Conseguir que haya una transferencia de los contenidos trabajados en la actividad extraescolar tanto en la vida diaria como durante las clases de Educación Física.

- Concienciar al resto de colegios e institutos públicos preferentes en este tipo de discapacidad intelectual, de la necesidad de incluir actividades físicas adaptadas a sus alumnos con dichas características.
- Difundir la necesidad de crear más programas y actividades físico – deportivas que se adecúen a las características de la población con Trastorno del Espectro Autista.
- Conseguir establecerse como el primer paso en el camino de la inclusión de estas personas en cualquier tipo de actividad física donde acuda la población general.

4.3.2 La Enseñanza Estructurada

El concepto de Enseñanza Estructurada, surgió una vez que el llamado programa TEACCH (Tratamiento y Educación para Niños con Autismo y otras Dificultades Comunicativas) reconoció al autismo como un Trastorno del Desarrollo y no como una simple alteración emocional debida a la frialdad de algunos padres. Dicho programa, nacido en Carolina del Norte en 1966, fue configurado para permitir que las personas con TEA puedan desenvolverse de forma autónoma y positiva dentro de sus respectivas comunidades, para ofrecer servicios de calidad a este colectivo de personas, así como para generar conocimientos y difundir internacionalmente la información acerca de la teoría y la práctica con personas con este tipo de discapacidad intelectual. Es de suma importancia mencionar, que a raíz de su experiencia en los últimos 30 años, este programa ha desarrollado su propia estrategia y su propio enfoque para el trabajo en el aula con las personas con Trastorno del Espectro Autista y sus familias. Este enfoque o sistema utilizado ya dentro de las casas, las aulas o las zonas de trabajo donde se encuentran personas con esta discapacidad, se denomina Enseñanza Estructurada (Mesibov y Howley, 2010).

Como hemos mencionado con anterioridad, debido a sus características, las personas con autismo comprenden y entienden el mundo de una manera diferente al resto de la población general, por lo que, según Gándara (2007), uno de los principales objetivos que la Enseñanza Estructurada busca, es permitir a este tipo de población entender el mundo y ser totalmente independientes en él. En este proceso, la función del profesor o del responsable implicado en el aprendizaje, es servir como un nexo de unión entre ambos mundos de manera que pueda traducir las normas del mundo no autístico al alumno o a la persona en cuestión y que ésta pueda así funcionar con éxito en él (Mesibov, Shea y Schopler, 2005).

Así pues, para poder dar respuesta a las habilidades, dificultades y a los intereses de la población con TEA y poder aumentar el grado de autonomía y reducir la ansiedad y los comportamientos disruptivos que se pueden dar en este tipo de población, Schopler, Mesibov y Hearsey (1995), defienden que la Enseñanza Estructurada debe ofrecer una buena organización espacial del aula de trabajo, una presentación de la información y de las instrucciones en formato visual y un estilo de aprendizaje directivo, que permita a las personas con TEA en cuestión, entender el contexto en torno al cuál se producen los diversos aprendizajes y ser así, lo más autónomos posibles. Volviendo a Mesibov y Howley (2010), el éxito de cualquier programa enfocado a personas con Trastorno del Espectro Autista, dependerá de si se lleva a cabo o no una Enseñanza Estructurada y de si la misma, tiene en cuenta componentes como la *estructuración física del espacio*, la *estructuración de las tareas* y la *estructuración procedimental*. Además, para llevar a cabo dichos componentes es necesario que en todo momento utilizemos apoyos visuales, entendidos éstos como una clarificación mediante la cuál podemos traducir la información verbal a visual (Deletrea, 2008), ya que como se ha mencionado en ciertas ocasiones durante el presente trabajo, la mayoría de personas con autismo son pensadores visuales, por lo que, mediante éstos apoyos esperamos:

- Mejorar la comunicación, tanto en la comprensión como en la expresión.
- Desarrollar la anticipación.
- Ayudar a tomar decisiones.
- Mejorar la autonomía.
- Guiar la resolución de tareas (qué, cómo y cuándo hacerlo).
- Dar seguridad y reducir el nivel de ansiedad.

En definitiva, la actividad física extraescolar que desarrollaremos a continuación, se basará en el programa de Enseñanza Estructurada que se ha mencionado brevemente con anterioridad, ya que tal y como indican los autores citados en el párrafo anterior, este tipo de sistema permite adaptar cualquier tipo de aprendizaje a las características y necesidades del colectivo de personas con autismo y favorece, además, la consecución de unos buenos resultados.

4.3.3 Hacer que la actividad física extraescolar tenga sentido

En consonancia con lo descrito anteriormente, para que nuestra actividad física extraescolar esté adaptada a las características de nuestros alumnos con Trastorno del Espectro Autista, el primer paso a realizar es llevar a cabo una **estructuración física** (en adelante, **ESF**) del entorno que disponemos para realizar nuestra actividad. Con estructuración física, nos referimos a cómo organizar espacialmente el entorno, es decir, el mobiliario, los materiales y el ambiente en general, con el fin de agregar un significado y un contexto al espacio por el cual van a desplazarse nuestros alumnos. Cabe indicar, que tal y como aduce Peeters (2008), la decisión de dónde y cómo distribuir los elementos mencionados, puede afectar sumamente a la capacidad de cada alumno para comprender lo que se espera de él y actuar de forma autónoma.

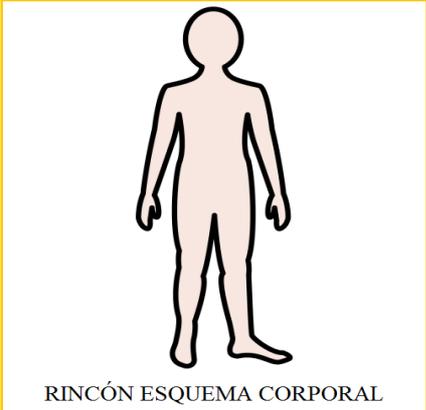
Con este primer componente de la Enseñanza Estructurada, lo que buscamos principalmente es dar respuesta a dificultades de diversa índole que presenta este colectivo de personas como pueden ser, la hipersensibilidad visual y auditiva que conlleva una distracción y una falta de atención, los problemas que tienen para identificar dónde han de ir en un espacio abierto y las limitaciones que presentan en cuanto a comprender la finalidad del entorno en el que se encuentran y la conducta que deberían llevar a cabo en el mismo.

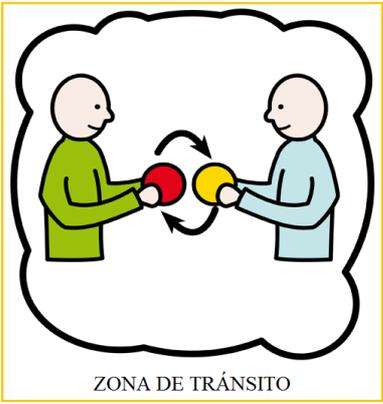
Así pues, dentro del espacio utilizado para llevar a cabo tanto las clases de Educación Física del Colegio Marcelo Usera como el resto de actividades extraescolares, hemos creado diversas áreas a las que hemos denominado *rincones*, *entornos de aprendizaje efectivos* o *zonas de trabajo*, formando todas ellas parte de la propia actividad extraescolar que como hemos indicado con anterioridad, se sustenta en el contenido de la Expresión Coporal. Cada una de éstas áreas, será destinada para trabajar contenidos distintos e individualizados en función de las necesidades de los niños y niñas con autismo que formen parte de tal actividad. De esta manera, se persigue disminuir las distracciones, favorecerles la sensación de “control” de lo que está sucediendo, hacerles saber lo que se espera de ellos y fomentar una correcta y efectiva realización del ejercicio demandado. Dicho de otra manera, se trata de que los alumnos con TEA que acudan a la actividad extraescolar, asocien determinadas conductas a determinados lugares.

Para aclarar aún más esta idea, podemos pensar en el ejemplo de una casa donde hay varias habitaciones como la cocina, el baño y el dormitorio, sirviendo cada una de éstas para

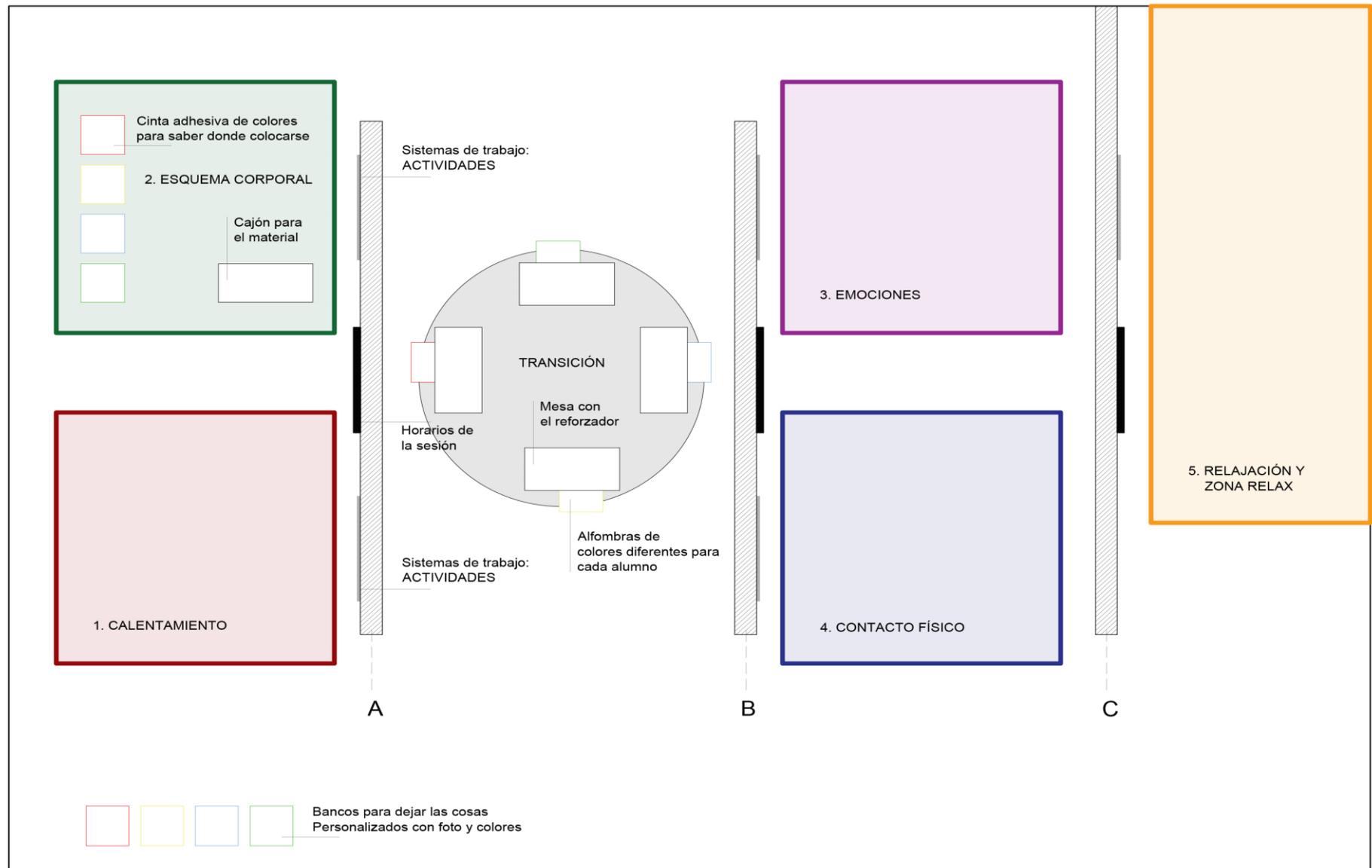
realizar actividades diferentes. De igual modo que en el anterior ejemplo, donde hay habitaciones distintas para realizar acciones diferentes, nuestra actividad extraescolar se dividirá en *rincones* diversos, donde se realizarán ejercicios de naturaleza dispar. Así pues, cada una de las sesiones que se llevarán a cabo, serán organizadas en los siguientes *rincones* o *zonas de trabajo* a los cuáles se les ha predeterminado una información visual tal y como vamos a ver a continuación:

Tabla 6
Rincones con sus respectivos apoyos visuales

RINCÓN	APOYO VISUAL
<p>1. CALENTAMIENTO</p>	 <p>RINCÓN CALENTAMIENTO</p>
<p>2. ESQUEMA CORPORAL</p>	 <p>RINCÓN ESQUEMA CORPORAL</p>
<p>3. EMOCIONES</p>	 <p>RINCÓN EMOCIONES</p>

<p>4. CONTACTO FÍSICO</p>	 <p>RINCÓN CONTACTO FÍSICO</p>
<p>5. RELAJACIÓN</p>	 <p>RINCÓN RELAJACIÓN</p>
<p>6. ZONA DE TRÁNSITO</p>	 <p>ZONA DE TRÁNSITO</p>

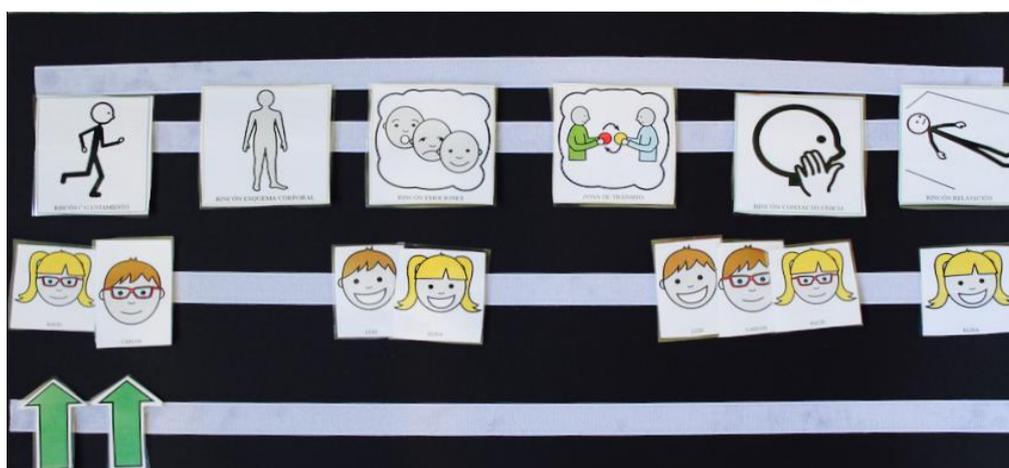
Tal y como puede verse en la tabla anterior, a cada uno de los *rincones* le hemos agenciado un color determinado ya que, como explicaremos más adelante, hemos limitado cada *espacio de aprendizaje efectivo* con una cinta adhesiva de color diferente, para facilitar la **ESF** de nuestro espacio. Para comprender con más claridad cómo va a ser la **estructuración física** del gimnasio con el que contamos para llevar a cabo las sesiones en el Colegio Marcelo Usera, presentamos a continuación la distribución de nuestra actividad extraescolar:

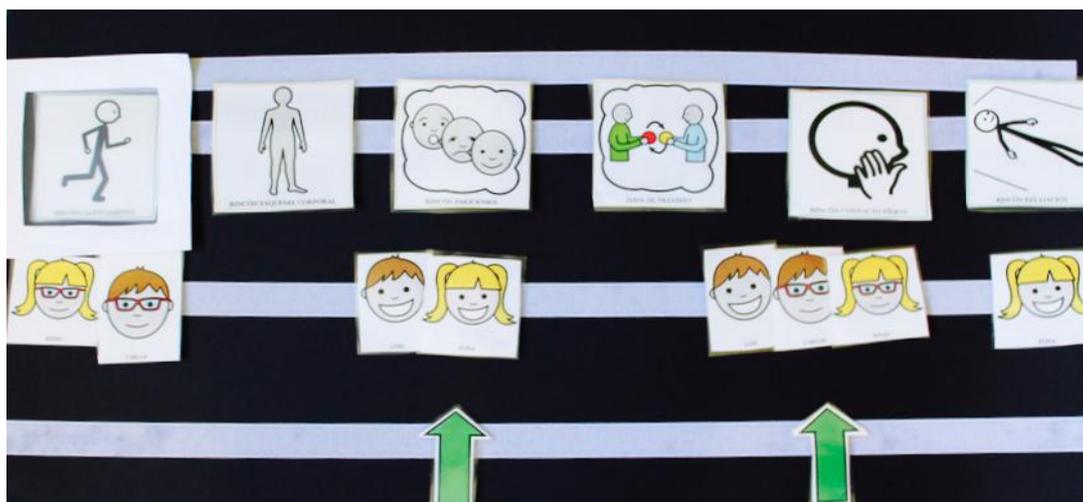


Una vez hemos establecido los diversos *entornos de aprendizaje efectivos*, es de suma importancia mencionar que la **estructuración física** de nuestro espacio no se detiene aquí, ya que para que dichos *rincones* cobren sentido, han de limitarse tanto visual como físicamente. Para ello, como se puede ver en el plano de la página anterior, el gimnasio ha quedado dividido por tres *muebles separadores* (A, B y C), que incluyen apoyos visuales de gran relevancia que serán tratados más adelante. Además, como hemos comentado, cada una de las áreas ha sido limitada por cintas adhesivas de diversos colores, de modo que le hemos asignado un color a cada uno de las zonas de trabajo que conforman la actividad extraescolar. De este modo, el lugar de práctica se presenta totalmente definido para que los niños que formen parte de tal actividad, asocien los distintos colores y áreas a los diversos *entornos de aprendizaje efectivos*.

Antes de adentrarnos en la descripción de la distribución de cada uno de los *rincones*, con sus apoyos visuales, su funcionamiento y los contenidos que se trabajarán en los mismos, creemos conveniente hablar del segundo componente de la Enseñanza Estructurada mediante el cuál vamos a configurar el presente proyecto: la **estructuración de las tareas o actividades** (en adelante, **ET**). Si bien mediante la **estructuración física**, vamos a dar un significado a nuestro entorno y a aportar información acerca de las diferentes zonas de trabajo o *rincones*, mediante la **ET** especificaremos a los niños con TEA que participen en la actividad extraescolar, información sobre qué van a tener que hacer cuando acudan a la misma. Este tipo de estructuración, nos permitirá cubrir la necesidad de orden, predictibilidad y organización del día que requieren, sus problemas de memoria secuencial y sus dificultades de comprender más allá de lo “literal”, al mismo tiempo que nos permitirá facilitar su autonomía y reducir su ansiedad y estrés sobre el desconocimiento de no saber lo que sucederá. Para ello, utilizaremos los siguientes apoyos visuales:

1. **Panel del día / horario de la sesión:** Este tipo de información visual, no es más que el horario donde vamos a plasmar la secuenciación y el número de zonas de trabajo que van a formar parte de cada una de las sesiones. Mediante este tipo de herramienta, lo que vamos a crear es una rutina y una estructura que permita a los diversos niños y niñas que acudan a esta *extreascolar*, organizarse, comprender y prever en todo momento lo que van a tener que hacer y dónde. Otra cuestión que nos va a posibilitar hacer, es facilitar las transiciones de las distintas partes que conforman la sesión. De la misma manera, según Mesibov y Howley (2010), este apoyo visual proporciona una mejora de la comunicación entre la persona con TEA y el responsable de la actividad, además de mejorar la comprensión de lo que sucederá, dónde y cuándo. Es necesario recalcar, que existe la posibilidad de variar el horario de una sesión a otra, siempre y cuando tengamos en cuenta el grado de flexibilidad con el que cuentan los niños que formen parte de tal actividad. A continuación, se presenta el **panel del día** diseñado para llevar a cabo la actividad extraescolar:





Como puede observarse, esta herramienta está compuesta tanto por la información visual acerca de cada una de las zonas de trabajo como por una fotografía de cada uno de los niños y niñas que participen en la actividad. Además, el **panel del día** también cuenta con una flecha que indicará en el *rincón* en el que se encuentren los participantes de la extraescolar y un recuadro blanco, que se utilizará para señalar que el trabajo en dicha zona ha finalizado.

2. **Sistemas de trabajo:** El sistema de trabajo es otro tipo de apoyo visual que utilizaremos en cada uno de los *rincones* que hemos establecido para llevar a cabo nuestra actividad y que va a aportar información acerca del número de ejercicios o tareas que los niños y niñas deben realizar dentro de cada zona de trabajo. Mientras que en el caso anterior, el **panel del día** proporciona información acerca de lo que se va a hacer durante toda la sesión, los **sistemas de trabajo** van a facilitar información sobre cada una de las actividades que se vayan a llevar a cabo en cada espacio. Además, este tipo de apoyo visual no sólo va a determinar qué ejercicio se tiene que hacer, sino que también va a ofrecer información acerca de la cantidad de tareas, lo que sucederá al finalizar las mismas y el conocimiento de saber que están avanzando y cuando han terminado (Peeters, 2008). Con respecto a esta herramienta, mencionar que el responsable de la actividad podrá también variar el orden o el tipo de ejercicios a realizar en cada *rincón*, siempre y cuando lo plasme en este modelo de información. A continuación, adjuntamos un tipo de **sistema de trabajo** llevado a cabo en el aula Palmas, ya que más adelante cuando describamos cada uno de los *rincones*, presentaremos varios ejemplos de los sistemas de trabajo a tener en cuenta en los mismos:

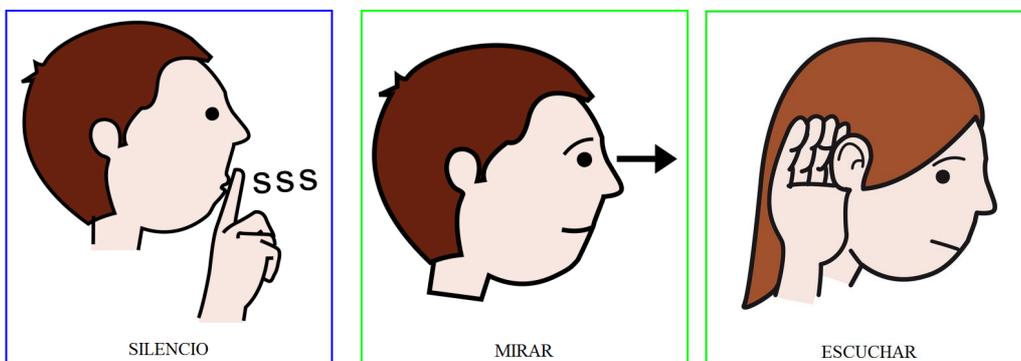


Hay que mencionar, además, que mediante la **estructuración de las tareas** no sólo vamos a proporcionar información acerca de lo que van a tener que hacer ese día, sino que este tipo de apoyo visual permite delimitar un concepto que para la población con TEA resulta también abstracto: el *tiempo*. Por ello, tanto el **panel del día** como los **sistemas de trabajo**, van a ayudarnos a marcar el inicio y el final de la sesión, haciendo que el tiempo se vuelva “visible” para ellos. Así pues, para la consecución de los objetivos de este segundo

componente de la Enseñanza Estructurada, vamos a introducir en nuestra actividad extraescolar el siguiente tipo de reloj:



Continuando con los componentes en torno a los cuáles gira nuestra actividad extraescolar, nos encontramos con el tercero y último, la **estructuración procedimental** (en adelante, **EP**), que principalmente hace referencia a cómo han de realizar los niños y niñas cada una de las actividades que se les presenten en los distintos *rinconces* que forman parte de dicha extraescolar. Este componente, no es más que otra manera de facilitar información en forma de claves visuales, que englobaría desde las diversas conductas a llevar a cabo como estar en silencio, escuchar o recoger el material, hasta cómo realizar el propio calentamiento o las distintas reglas de un determinado juego. Así pues, gracias a la posterior estructuración vamos a cubrir los tres interrogantes que suelen generar ansiedad y el inicio de conductas disruptivas a nuestros niños con autismo: *dónde, qué hacer* y *cómo hacerlo*. Aunque próximamente se van a incluir diversos ejemplos de este tipo de estructuración, en el Anexo V, se pueden observar con detenimiento este tipo de apoyo y estructuración visual. No obstante, a continuación se adjunta un ejemplo de **estructuración procedimental**:



Por último, es de suma importancia mencionar que todos los apoyos visuales que se presentan en la propuesta, están formados por una imagen y por una palabra como se ha podido observar, pero que los mismos dependerán sumamente del grado de abstracción y control del lenguaje con el que cuenten los diversos niños y niñas que acudan a la extraescolar. La razón por la cuál se presenta de esta manera la información, se debe a que nos hemos ceñido al nivel y características de los alumnos que forman parte del aula Palmas. Asimismo, tal y como aducen los autores mencionados en este último apartado, si los niños tienen limitaciones en la construcción del lenguaje y una gran abstracción, habría que presentar estas pistas visuales con objetos reales, para luego pasar a pictogramas con imágenes y palabras, como en nuestro caso, y por último, a unas etiquetas donde aparezca únicamente la palabra tal y como se puede ver a continuación:



Tras haber enunciado los tres componentes mediante los cuáles se configura nuestra actividad extraescolar y tal y como hemos argumentado con anterioridad, vamos a continuar con este apartado adentrándonos con mayor profundidad en cada uno de los distintos *rincones* que organizan nuestra actividad, teniendo en cuenta la **estructuración física, de tareas y procedimental** mencionada y descrita previamente. Antes de centrarnos en cada una de las zonas de trabajo, es importante destacar que nada más al entrar en el gimnasio, los participantes de la extraescolar verán un *banco de bienvenida* donde aparecerá la foto de cada uno y el lugar donde podrán sentarse y dejar sus cosas, que vendrá facilitado por cinta adhesiva de distintos colores en función de cada niño, tal y como se puede observar a continuación:

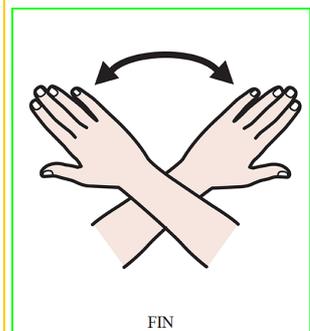
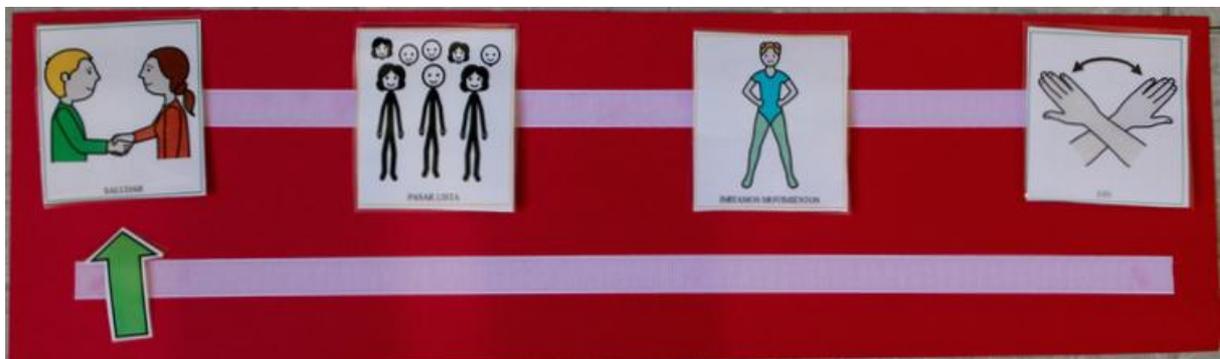


Una vez todos los niños y niñas hayan llegado y dejado sus cosas en su sitio, pasarán a realizar la rutina organizada por *rincones* que hemos especificado previamente y que vamos a concretar seguidamente:

1. **Rincón de Calentamiento:** Tal y como puede observarse en el plano adjuntado en la página 75 del presente trabajo, esta zona será delimitada por cinta adhesiva de color **rojo**, de manera que se asociará siempre dicho color a este *rincón*. Además, se delimitarán pequeñas zonas con cintas adhesivas del mismo color que en el *banco de bienvenida*, para que los niños que participen en la extraescolar sepan exactamente dónde pueden colocarse para iniciar la actividad. La colocación de los mismos será siempre en fila mirando de frente al profesor que tendrá el *mueble separador "A"* situado a sus espaldas. Del mismo modo, en este mueble se incluirá el apoyo visual que clarifica la zona de trabajo donde se encuentran los niños y niñas. Para una mayor aclaración de la **estructuración física** de dicha zona de trabajo, se adjunta la siguiente fotografía:



Con respecto al ejemplo expuesto de la organización espacial de esta zona de trabajo, cabe indicar que la misma ha sido tomada en las propias instalaciones del Colegio Marcelo Usera y que, por tanto, se ha llevado a cabo una adaptación del espacio para poder ejemplificar cómo sería la **estructuración física** del mismo. En este caso, el apoyo visual referente al rincón donde nos encontramos, ha sido colocado a la derecha junto con el **sistema de trabajo**. Del mismo modo, el **panel del día** puede observarse colgado de las espalderas. Hecha esta salvedad, mencionar que estos elementos que forman parte de la **estructuración de tareas**, deberían colocarse en el *mueble separador “A”*, tal y como se ha expuesto en el plano de la página 75. A continuación, presentamos tanto el **sistema de trabajo** de este espacio como los pictogramas que forman parte del mismo:



En cuanto a este **sistema de trabajo**, como puede observarse, está compuesto por tres tareas. Las dos primeras (*saludar* y *pasar lista*), están enfocadas a marcar el comienzo de la

sesión para que así, sepan que han de estar concentrados y atentos a cada uno de los distintos ejercicios que van a realizar durante la misma. Asimismo, dicho *rincón* termina con la *imitación de movimientos*, que no es más que el propio calentamiento llevado a cabo por el monitor responsable de la actividad extraescolar. Cabe destacar, que el nombre escogido para denominar los distintos ejercicios de calentamiento, persigue facilitar la comprensión y la autonomía de nuestros niños y niñas con TEA. Otro elemento que permite trabajar dicha independencia, es el apoyo visual que presentamos seguidamente, ya que a través del mismo, los participantes podrán *pasar lista* ellos mismos:



En lo que se refiere a la **estructuración procedimental**, el *mueble separador* “A” contará tanto con el apoyo visual que puede verse en el Anexo VI, como con los pictogramas siguientes:

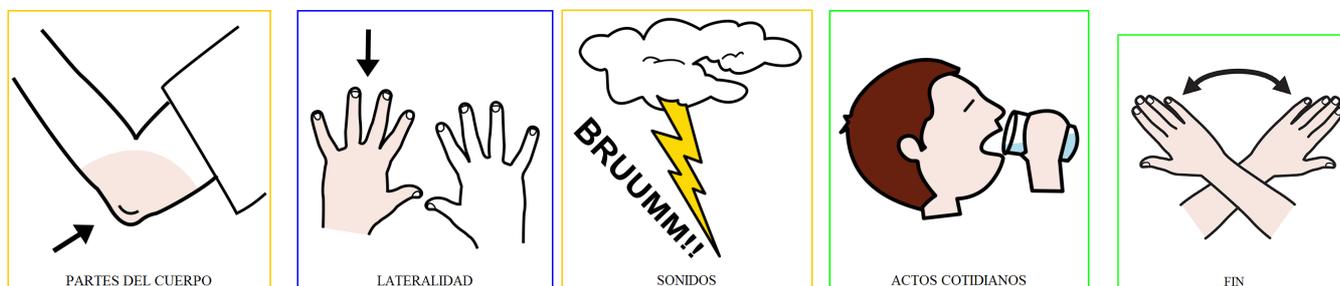


2. **Rincón de Esquema Corporal:** Con respecto a la **estructuración física**, esta zona de trabajo se organiza de la misma manera que el *rincón* descrito anteriormente. No obstante, esta vez se delimitará con cinta adhesiva de color **verde**, para que los participantes asocien dicho color a los contenidos y ejercicios que se tratarán en el mismo. Además, también se delimitarán pequeñas zonas con cintas adhesivas de colores, como puede verse en el plano adjunto en la página 75, desde donde los niños y niñas iniciarán la actividad. Frente a estos espacios, se situará el apoyo visual con la información referente al *rincón* donde se encuentran en esos momentos. Dicho lo anterior, los contenidos que se tratarán en esta zona de trabajo serán los siguientes:

- La lateralidad.

- El conocimiento del cuerpo tanto segmentariamente como globalmente.
- La realización mediante gestos de hechos de la vida cotidiana.
- La imitación de sonidos del medio ambiente mediante gestos.
- La sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.

La consecución de dichos contenidos, se trabajará desde los ejercicios de diversa índole especificados en el **sistema de trabajo**, que se incluirá junto con el **panel del día** en el *mueble separador “A”*. Seguidamente, se adjunta un ejemplo de la **estructuración de tareas** y, más concretamente, del **sistema de trabajo** a llevar a cabo desde este *rincón*:



A diferencia del **sistema de trabajo** del *rincón* anterior, donde se va a llevar a cabo la misma progresión y el mismo tipo de ejercicios, en este espacio, las actividades y la progresión de las mismas podrán variar. En este caso, hemos optado por cuatro pictogramas que hacen referencia a diversos contenidos que hemos descrito con anterioridad y que se trabajarán en este *rincón*. Sin embargo, cada uno de estos apoyos visuales no significan que deba realizarse el mismo ejercicio constantemente, sino que éstos podrán variar siempre y cuanto se tenga en cuenta el contenido que se quiera trabajar. Así pues, dentro de la actividad de *sonidos*, se podrán realizar distintos ejercicios que permitan imitar los sonidos del medio ambiente a través de movimientos y gestos dispares.

Para acabar con esta zona de trabajo y como en el caso anterior, la **estructuración procedimental** vendrá facilitada por los siguientes apoyos visuales:



3. **Rincón de las Emociones:** Continuando con la **estructuración física** mencionada en los apartados anteriores, esta zona de trabajo se delimitará con cinta adhesiva de color **morado**. Los pequeños espacios con cintas adhesivas desde los cuáles los participantes de la actividad iniciarán la misma, se colocarán mirando al **mueble separador "B"**, que constará con la información visual correspondiente a dicho **rincón** y que se encuentra descrita en la página 73 y 74 del presente trabajo. Como en el caso anterior, desde en esta zona de trabajo también se tratarán diversos contenidos tal y como indicamos a continuación:

- La expresión y comunicación de sentimientos y emociones a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- La exteriorización de las emociones y sentimientos utilizando las diferentes partes del cuerpo (ejemplo: una mano triste, unos hombros cansados, ...).
- El reconocimiento de las emociones y sentimientos tanto propios como los de los demás.
- La participación en situaciones que supongan una comunicación corporal.
- La utilización de los objetivos y materiales y sus posibilidades expresivas.

En lo que respecta a la **estructuración de tareas**, como en las zonas de trabajo anterior, tanto el **panel del día** como el **sistema de trabajo**, se colocarán en el **mueble separador "B"** para que en todo momento los niños y las niñas que formen parte de esta actividad extraescolar sepan lo que va a ocurrir. Con respecto al **sistema de trabajo** de este **rincón**, cabe indicar que como en el **rincón del esquema corporal**, las actividades y la progresión de las mismas, podrán variar de una sesión a otra siempre y cuando se trabajen los contenidos representados mediante los diversos apoyos visuales. Hecha esta salvedad, adjuntamos el **sistema de trabajo** de dicho **rincón**:

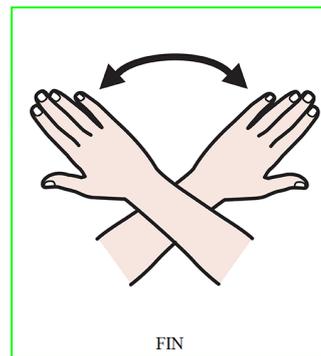
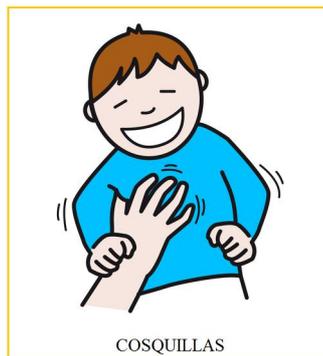
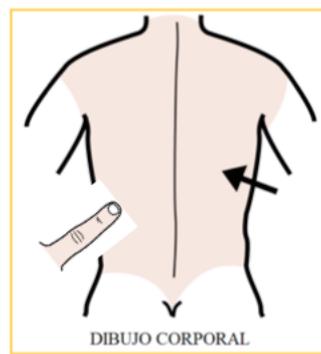
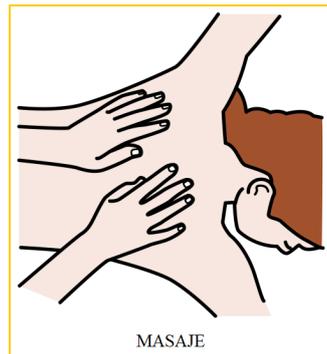




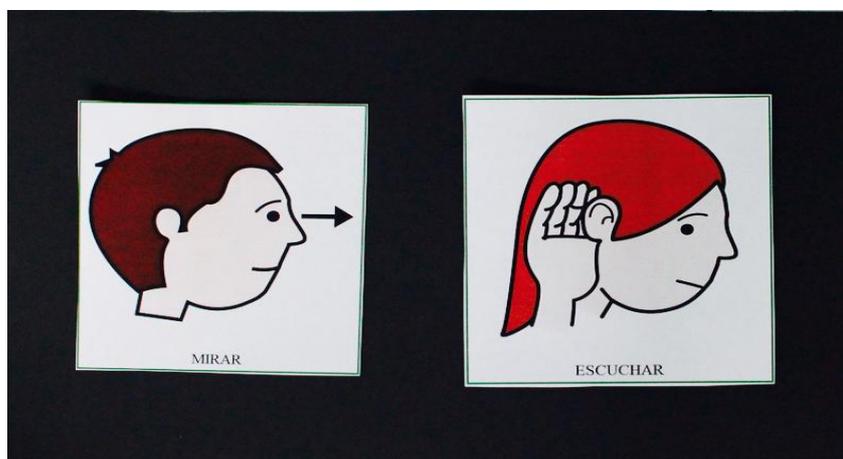
Como puede observarse en esta herramienta, se ha incluido el pictograma de *premio* para finalizar con las actividades llevadas a cabo en esta zona de trabajo. Dicho apoyo visual, redirigirá a los participantes de la actividad extraescolar a la **zona de tránsito** o de **transición**, que será descrita más adelante. Por otro lado, la **estructuración procedimental** de este *rincón*, incluirá los apoyos visuales expuestos en el **rincón de esquema corporal**.

4. **Rincón del Contacto Físico:** La **estructuración física** de esta zona de trabajo, vendrá delimitada por cinta adhesiva de color **azul**. Además, continuando con la dinámica del resto de *rincones* que componen nuestra actividad extraescolar, dentro del mismo se delimitarán unos pequeños espacios con cinta adhesiva de colores dispares desde donde, una vez más, los distintos niños y niñas que formen parte de la misma, se situarán para dar comienzo a las tareas del *rincón* en cuestión. Del mismo modo, el *mueble separador* “B” contará con la información visual de la zona de trabajo mencionada por si acaso alguno de los participantes no consigue asociar el color de la cinta adhesiva con los contenidos y ejercicios a realizar en dicha zona de trabajo. Haciendo referencia a los contenidos, vamos a pasar a concretar los que se tratarán en esta zona de trabajo:
- La representación de palabras o símbolos en el cuerpo de los compañeros mediante las diversas partes del propio cuerpo.
 - Bailes de salón.
 - Acrosport.
 - La experimentación de actividades expresivas de contacto físico orientadas a favorecer las habilidades sociales.
 - La realización de diferentes tipos de masajes siguiendo el ritmo de la música.

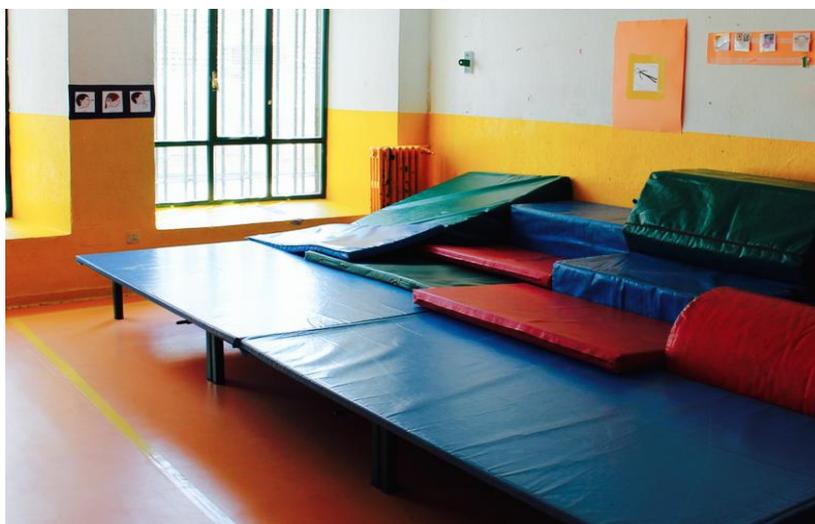
Una vez más, la **estructuración de tareas** vendrá facilitada por los dos elementos mencionados a lo largo de este apartado (panel del día y sistema de trabajo), que se añadirán al *mueble separador* “B”. Centrándonos en el **sistema de trabajo** de este espacio, el mismo, contará con diversas actividades enfocadas a trabajar la mejora del contacto físico, ya que como hemos descrito previamente, muchas de las personas con TEA se muestran reacias al mismo. Continuando con la dinámica de las zonas de trabajo anteriores, tanto las actividades propuestas como la progresión de las mismas podrá variar, siempre y cuando se tengan en cuenta los contenidos y el grado de flexibilidad con el que cuentan los niños y niñas que acuden a nuestra actividad extraescolar. Así pues, a continuación presentamos el modelo del **sistema de trabajo** de este *rincón*:



Por último, la **estructuración procedimental** de esta zona de trabajo, se colgará en el *mueble separador “B”* y, contará con los siguientes pictogramas:



5. **Rincón de Relajación:** Como en el resto de espacios donde se va a llevar a cabo la actividad, la **estructuración física** de este rincón vendrá delimitada por cinta adhesiva de color **naranja**. En cuanto a las zonas delimitadas con cintas adhesivas de distintos colores desde donde los participantes inician cada actividad en el resto de rincones, en esta zona de trabajo no se incluirán las mismas. Por otro lado, el **mueble separador "C"** será el encargado de presentar las distintas informaciones visuales que hemos ido comentado a lo largo de toda la propuesta. Mencionar además, que el objetivo prioritario de este espacio es que los niños y niñas se relajen después de toda la sesión y que para conseguir el mismo, utilizaremos contenidos de diversa índole que engloban desde varias técnicas de relajación y respiración, a escuchar música o leer un cuento. Así pues, esta zona de trabajo se irá configurando poco a poco y una vez vayamos conociendo a nuestros participantes, ya que para crear la misma, se tendrán en cuenta sus intereses y motivaciones. Cabe destacar, que este rincón contará con diversas colchonetas para que cada uno pueda realizar la actividad que prefiera sentado o tumbado en la misma. Para ser más gráficos, adjuntamos el ejemplo de esta zona de trabajo que hemos llevado a cabo en las instalaciones del propio centro:



Como hemos mencionado con anterioridad en el ejemplo de la fotografía del **rincón de calentamiento**, para la ejemplificación de este espacio hemos realizado una adaptación del mismo para poder ser más descriptivos. No obstante, la idea de esta zona de trabajo es que esté más recogida y que cuente con los diversos materiales en función de los intereses de los niños y niñas que acudan a la extraescolar. Además, tanto el apoyo visual referente al rincón que puede observarse en la foto, como el **sistema de trabajo** y la **estructuración procedimental**, deben recogerse en el **mueble separador "C"** tal y como indicamos en el plano expuesto en la página 75. Hay que mencionar, además, que esta zona de trabajo podrá emplearse siempre que uno de nuestros participantes esté muy nervioso o tenga una crisis y necesite relajarse. En cuyo caso, el niño en cuestión podrá dejar la actividad que esté realizando, pedir ayuda si la necesita e ir a la zona de relajación.

Centrándonos en la **estructuración de tareas**, es de gran relevancia indicar que el **sistema de trabajo** empleado en este espacio, contendrá una actividad de relajación y respiración, seguida de la tarea que más motive a cada uno de los niños, de manera que como puede observarse a continuación, todos los niños realizarán un ejercicio de respiración seguido de su actividad de relajación favorita. Como en el resto de rincones, el **panel del día** se encontrará en el **mueble separador "C"**.



En lo que respecta a la **estructuración procedimental**, ésta constará con los pictogramas de *ayúdame* y *silencio* tal y como puede observarse a continuación, ya que hacen referencia a los dos objetivos fundamentales que persigue este rincón y que, creemos conveniente que toda actividad física o aula que cuente con personas con Trastorno del Espectro Autista debe incluir:

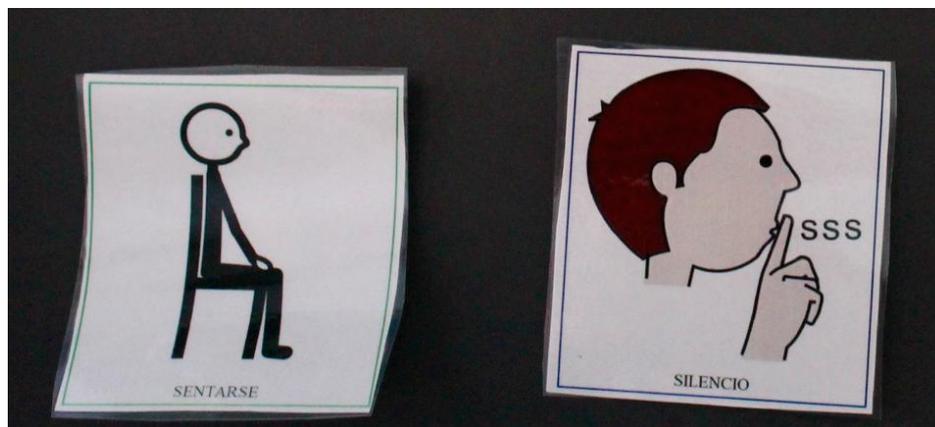


6. **Zona de Tránsito / Transición:** A diferencia de las zonas de trabajo que se van a estructurar por cuadrados, la **estructuración física** de la zona de tránsito será circular y de color gris. Como en el caso de los *rincones*, en este espacio se incluirán alfombras de cada uno de los colores de las cintas adhesivas, para indicar a los participantes de la actividad cuál es el lugar que les corresponde. Además, frente a tales alfombras, situaremos mesas bajas con los diversos premios. Respecto a los

mismos, cabe indicar que dependerán de los intereses y motivaciones de cada uno de los niños, ya que este tipo de refuerzo podrá variar desde una simple chuchería a colorear un dibujo o a escuchar una canción. Es de suma importancia mencionar además, que si el grado de flexibilidad de los participantes que acuden a la actividad no es muy grande y necesitan de un refuerzo continuo para poder continuar con el resto de ejercicios, la zona de tránsito será visita al finalizar cada uno de los *rincones* que componen la extraescolar. En nuestro caso, tal y como puede verse en el **panel del día** expuesto en la página 76, este espacio de transición tiene lugar después del **rincón de las emociones** ya que nos hemos ceñido a las características de los alumnos que componen el aula Palmas. Por otro lado, como en el resto de espacios en los que se ha dividido la actividad, esta zona también consta de un apoyo visual muy característico.

Antes de continuar, nos gustaría señalar que como hemos descrito, el objetivo principal de esta zona de tránsito no es más que premiar a los niños que forman parte de la actividad, tras la realización de ciertas habilidades y buenos comportamientos, ya que como aduce Martínez (2006), mediante esta acción asociarán la correcta realización de una tarea demandada con el reforzador. Además, no sólo se llevará a cabo dicha asociación, sino que también podremos instaurar, mantener y/o incrementar dichas conductas (Granado Alcón, 2002).

Por lo que respecta a la **estructuración de tareas**, como hemos comentado, este espacio es una zona de disfrute personal, en la que cada uno obtendrá un momento para él mismo, por lo que, no se expondrán ni el **panel del día** ni ningún tipo de **sistema de trabajo**. Sin embargo, en lo que se refiere a la **estructuración procedimental**, la **zona de tránsito** contará con los siguientes pictogramas:



Así pues, ya que con esta última zona finalizamos con la descripción de la propuesta, creemos conveniente hacer mención a que la **estructuración** tanto **procedimental** como **física** y de **tareas**, podrá variarse e incluso llevarse a cabo una desestructuración paulatina del ambiente de aprendizaje, siempre y cuando se produzcan mejoras de todo tipo en todos los alumnos que vayan a formar parte de la actividad extraescolar. Asimismo, recalcar una vez más que para el diseño de la presente propuesta, se han tenido en cuenta las características y necesidades de los alumnos que componen el aula Palmas del Colegio Marcelo Usera, debido a la convivencia durante el periodo de prácticas con los mismos. Del mismo modo, hacer mención que los pictogramas y el material visual adjuntado en nuestra propuesta han sido creados por la autora del trabajo utilizando el programa ARAWORD del Portal Aragonés de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (ARASAAC), siendo Sergio Palao el autor que ha diseñado tales pictogramas para dicho programa.

4.4 Planificación de cómo se va a realizar el seguimiento de la implementación (diseño de instrumentos de evaluación)

Para llevar a cabo un seguimiento riguroso de la puesta en marcha de nuestra propuesta, hemos diseñado tres instrumentos de evaluación personalizados con una serie de ítems relacionados con el área de habilidades motrices, el área de habilidades sociales y de comunicación y, por último, el área de autonomía personal y flexibilidad. Cada uno de los instrumentos de evaluación que hemos adjuntado en el Anexo VII, será implementado por una persona diferente, ya que los mismos serán realizados tanto por los monitores responsables de la actividad extraescolar, como por el profesor de Educación Física y los padres del niño y/o niña con Trastorno del Espectro Autista.

Centrándonos en los instrumentos de evaluación, cabe destacar que se llevarán a cabo al finalizar cada uno de los trimestres y que los resultados, se compararán con aquellos obtenidos en el trimestre anterior. Además, a pesar de haberse diseñado tres instrumentos de evaluación, los ítems que aparecen en cada uno de los mismos guardan una estricta relación en función de las áreas evaluadas que hemos mencionado anteriormente.

La razón por la cuál hemos creado estas tres herramientas se debe a que mediante la actividad extraescolar, pretendemos que haya una transferencia de lo trabajado en la misma tanto en la vida diaria como en las sesiones impartidas en Educación Física. Del mismo modo, como puede observarse en el Anexo VII, los instrumentos de evaluación para el profesor de Educación Física y los padres, cuentan con alguna pregunta abierta con el mero objetivo de conocer su opinión acerca de las áreas de diversa índole y que, por otro lado, sus respuestas nos ayuden a configurar de una manera u otra los contenidos y las actividades de cada uno de nuestros *rincones*.

4.5 Acciones concretas que serán desarrolladas durante la intervención para mejorar la situación descrita y analizada

Con respecto a éste último apartado, es de suma importancia mencionar que la propuesta se basa en la creación de una actividad extraescolar tal y como hemos mencionado reiteradas veces. Por este motivo, al no centrarnos en la mejora de una determinada situación, sino que nos hemos encaminado en cubrir la necesidad de ofrecer una extraescolar adaptada a los alumnos con TEA del Colegio Marcelo Usera, esta sección irá encaminada a describir una serie de recomendaciones a tener en cuenta a la hora de trabajar con personas con Trastorno del Espectro Autista y a aportar, sugerencias en torno al papel que el monitor responsable de la actividad ha de tener, teniendo en cuenta nuestro punto de vista y nuestra experiencia durante el periodo de prácticas en el centro.

En primer lugar, nos gustaría destacar una serie de consejos a tener en cuenta a la hora de trabajar con personas con autismo en una actividad físico – deportiva según autores como O'Connor et al. (2000), Reid, O'Connor y Lloyd (2003), Martínez (2006), Crollick et al. (2006), Standt (2008), Fittipaldi-Wert y Mowling (2009) y Menear y Smith (2011) y, de la propia experiencia vivida durante los tres meses de realización de las prácticas en este colegio:

- Emplear si es posible la misma metodología que utilizan en sus colegios, institutos o asociaciones (Enseñanza Estructurada, pictogramas, ...).
- Estructurar la actividad, teniendo en cuenta el contexto donde se llevará a cabo la misma, las tareas a realizar y los diversos procedimientos y actitudes para realizar tales actividades.

- Crear una rutina que nos permita ofrecer ambientes estructurados y que permita diferenciar el inicio del final de cada una de las tareas.
- Anticiparles de antemano lo que se va a trabajar.
- Utilizar apoyos visuales.
- Utilizar estímulos tanto visuales como sonoros.
- Utilizar refuerzos y feedback.
- Emplear explicaciones claras y sencillas y que éstas, no duren demasiado para que no perdamos su atención.
- Actividades de corta duración que les permitan mantener su atención y concentración.
- Hacerles preguntas acerca de los ejercicios a realizar y/o que sean ellos mismos los que nos expliquen los mismos.
- Tener en cuenta tanto las necesidades individuales como las colectivas.
- Tener en cuenta sus debilidades pero también sus fortalezas.
- Conocer sus intereses y gustos para poder beneficiarnos de los mismos.
- Identificar sus motivaciones y llevarlas a la práctica.
- Trabajar la imitación, la repetición y la imaginación.
- Tratar de abordar las diversas manías que tengan o que les vayan surgiendo.
- Trabajar con una ratio pequeña, que permita cubrir las necesidades de todo el grupo y ofrecer así una educación de calidad.
- Contar con suficientes recursos humanos para poder abordar los posibles comportamientos disruptivos o crisis que puedan experimentar los niños con TEA.

En segundo lugar, creemos conveniente mencionar tras nuestra experiencia en las clases de Educación Física y en el aula Palmas, una serie de sugerencias relacionadas directamente con las habilidades y metodologías que debería llevar a cabo el monitor responsable de nuestra actividad extraescolar. Así pues, desde nuestro punto de vista, éste profesional debería ser creativo y saber adaptarse a las circunstancias que vayan surgiendo durante el día a día, ya que muchas veces, has de saber improvisar para poder abordar las distintas necesidades y particularidades que tanto caracterizan a la población con TEA. Además, tal y como hemos comentado a lo largo del presente trabajo, cada persona con autismo puede presentar síntomas y singularidades diversas que como profesional, te exigen tener esa flexibilidad que hemos comentado, para poder abordar la rigidez que tanto caracteriza a la mayoría de personas con este tipo de discapacidad intelectual.

Con respecto a la metodología, decir que no existe una sola forma de trabajo que favorezca a esta población, sino que lo importante es saber escoger con buen criterio pautas de diversa índole de cada una de las metodologías que se adecúen correctamente a este

trastorno. Si bien, como hemos mencionado previamente, un ambiente estructurado con distintas rutinas y la utilización de apoyos visuales y de reforzadores, son herramientas clave que seguramente vayan a determinar el éxito o no de cualquier programa educativo y de actividad física enfocado a este tipo de población, no hay que olvidar que el monitor o el docente, debe estar en todo momento presente en el aprendizaje como un guía del mismo. Por ello, entendemos que el responsable de la actividad extraescolar debe acompañar dicho aprendizaje mediante la presentación de material visual diverso, que de respuestas en todo momento a las dificultades que vayan experimentando los niños y niñas que formen parte de la actividad. De no ser así, cualquier persona con TEA podría sufrir estrés, ansiedad y experimentar comportamientos disruptivos.

Por último, otro de los factores que en nuestra opinión influyen enormemente en el éxito o no de cualquier programa para personas con este tipo de discapacidad intelectual, es la formación en discapacidad que tengan los profesionales que vayan a intervenir, ya que sin ésta, podría resultar muy difícil abordar las necesidades y características de este tipo de población.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Londres: APA.

Álvarez, E. (2007). Trastornos del espectro autista. *Revista Mexicana de Pediatría* , 74 (6), 269 - 276.

Aharoni, H. (2005). Adapted physical activities for the intellectually challenged adolescent: psychomotor characteristics and implications for programming and motor intervention. *International Journal Adolescents Medicine Health* , 17 (1), 33 - 47.

Alaminos Chica, A., y Castejón Costa, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil, S.A.

Albores, L., Hernández, L., Díaz, J., y Cortés, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud Mental* , 31, 37 - 44.

Antúnez, S. (1999). *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica* (Vol. 5). Graó.

Antolín, J. (2013). *Expresión corporal: Fundamentos motrices*. Valencia: JPM Ediciones.

Autism Speaks. (2005). Recuperado mayo, 26, 2015 de <https://www.autismspeaks.org/what-autism/symptoms#social>.

Bandini, L., Gleason, J., Curtin, C., Lividini, K., Anderson, S., Cermak, S., y otros. (2013). Comparison of physical activity between children with autism spectrum disorders and typically developing children. *The National Autistic Source Journal* , 17, 44 - 45.

Barbero, J. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre la (im)posibilidades del cambio. *Revista Educación* , 311, 13 - 49.

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Akal.

Bettelheim, B. (1967). *Empty fortress*. (S. a. Schuster, Ed.)

Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.

BOE. (1995). Recuperado mayo, 14, 2015 de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25948>.

Borremans, E., Rintala, P., y McCubbin, J. (2010). Physical Fitness and Physical Activity in Adolescents with Asperger Syndrome: A comparative study. *Adapted Physical Activity Quaterly* , 27, 308 - 320.

Bryson, S. (1996). Epidemiology of autism. *Autism developmental disorder* , 26, 165 - 168.

Cabezas, P. (2005). Esquema corporal: Una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. *Revista Educación* , 29 (2), 207 - 215.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* , 14 (1), 61 - 71.

Cobo, M., y Morán, E. (2011). *El síndrome de Asperger: Intervenciones psicoeducativas*. Zaragoza: Asociación Asperger y TGDs de Aragón.

Conti, E., Calderoni, S., Marchi, V., Muratori, F., Cioni, G., y Guzzetta, A. (2015). The first 1000 days of the autistic brain: a systematic review of diffusion imaging studies. *Frontiers in human neuroscience* , 9.

Consejo Superior de Deportes (2007). *Libro Blanco del Deporte Escolar*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Manuscrito no publicado.

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.

Cornago, A., Navarro, M., y Collado, F. (2013). *Manual del juego para niños con autismo: Ejercicios, materiales y estrategias*. Valencia: Psylicom.

Crollick, J., Mancil, G., y Stopka, C. (2006). Physical activity for children with autism spectrum disorder. *Teaching elementary physical education* , 17 (2), 30 - 34.

Del Valle, S., Velázquez, R., y Díaz, P. (2003). *Guía didáctica de Educación Física*. Barcelona: Almadra.

Deletrea, E. (2008). Los niños pequeños con autismo. *Soluciones prácticas para*.

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

Erickson, F. (1984). En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Espada, M., y Calero, C. (2011). El alumnado con necesidades educativas específicas en las actividades físico-deportivas extraescolares. *Revista Pedagógica ADAL* , 22 (33).

Estecio, M., Fett, A., Varella, M., Fridman, C., y Silva, E. (2002). Molecular and cytogenetic analyses on Brazilian youths with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders* , 32, 35 - 41.

Etchepareborda, M. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista de Neurología Clínica* , 2 (1), 175 - 192.

Fernández, F. (2010). Orientaciones para el área de Educación Física sobre alumnos con Síndrome de Asperger. *EmásF. Revista Digital de Educación Física* (3).

Fisher, N., y Happé, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorders* , 35, 757 - 771.

Fittipaldi-Wert, J., y Mowling, C. (2009). Using visual supports for students with autism in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance* , 80 (2), 39 - 43.

Folsom-Meek, S., y Rizzo, T. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III: Survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 19, 151 - 154.

Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

Frith, U. (2002). Mind blindness and the brain in autism. *Neuron* , 32 (6), 969 - 979.

Gándara, R. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* , 27 (4), 173 - 186.

García Ferrando, M. (1992). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*. Madrid: Alianza universidad.

García Ferrando, M. (2004). Las encuestas sobre los hábitos deportivos de los españoles. *Revista de Estadística y sociedad* , 5 (9).

García Muñoz, T. (2003). *Etapas del proceso investigador: Instrumentación*. Almendralejo.

González, R., y Campos, I. (2011). Coordinación entre la materia de educación física y las actividades físico-deportivas extraescolares. *Contextos educativos: Revista de educación* (14), 31 - 48.

Granado, M. C. (2002). Los programas y técnicas de modificación de conducta: Una alternativa a la educación del niño autista. *Revista educación* , 4, 245 - 259.

Grandin, T. (2014). *El cerebro autista*. RBA Libros.

Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 23, 245 - 260.

Groft-Jones, M., y Block, M. (2006). Strategies for teaching children with autism in physical education. *Teaching Elementary Physical Education* , 17 (6), 25 - 28.

Guerrero, S. (2006). Actividades extraescolares, liderazgo y gestión de la cultura en las organizaciones escolares (II): estudio de casos de colegios con pedagogía de autor. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*, (págs. 224 - 225). Santander.

Guerrero, S. (2009). Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico. *Revista de Educación* (349), 391 - 411.

Gutiérrez, C. (1998). El deporte como realidad educativa. En P. Santos, y C. Sicilia, *Actividades físicas extraescolares: Una propuesta alternativa*. INDE Publicaciones.

Gutiérrez, M., y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte* , 15 (1), 23 - 35.

Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza.

Hernández Álvarez, J., y Velázquez Buendía, R. (1996). *La educación físico-deportiva extraescolar en Centros Educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Holguín, J. (2003). El autismo de etiología desconocida. *Revista de neurología* , 37 (3), 259 - 266.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child* 2 , 217 - 250.

Kanner, L. (1949). Problems of Nosology and psychodynamics in Early Childhood Autism. *American Journal of Orthopsychiatry* , 19 (3), 416 - 426.

Lecanda, R., y Garrido, C. (2006). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics* , 14 (2).

Levinson, L., y Reid, G. (1993). The effect of exercise intensity on the stereotypic behaviors of individuals with autism. *Adapted Physical Education Quarterly* , 10, 255 - 268.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en B.O.E nº 159, de 4 de Julio. Corrección errores en B.O.E nº 251, de 19 de Octubre.

Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en B.O.E nº 238, de 21 de Noviembre.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Publicado en B.O.E nº 278, de 21 de Noviembre.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E nº106, de 24 de Mayo.

Lieberman, M. (2010). Social cognitive neuroscience. En S. Fiske, D. Gillbert, y G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (págs. 143 - 193). New York: McGraw-Hill.

Lledó, A., Lorenzo, G., y Pomares, J. (2011). *Las necesidades del alumnado con síndrome de Asperger: Orientaciones y propuestas desde la innovación inclusiva*.

Lorenzo, D. (2011). *Organización de centros educativos: modelos emergentes*. La Muralla.

Luengo, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* , 7 (27), 117 - 184.

López, G., Rivas, T., y Taboada, A. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología* , 41 (3), 555 - 570.

MacDonald, M., Esposito, P., y Ulrich, D. (2011). The physical activity patterns of children with autism. *BMC research notes* , 4 (1), 422.

Mackowiak, M. (2000). Etiology of autism-Focus on the biological perspective. *Early Child Development Care* , 160, 77 - 84.

Manual de Apoyo para la Detección de los Trastornos del Espectro Autista. (2004). Recuperado junio, 12, 2015 de http://www.panaacea.org/files/FILE_B_00000000_1319283498.pdf.

Martín, A. (2013). *La nueva definición del Autismo en el DSM – 5*. Recuperado mayo, 22, 2015, de <http://www.autismomadrid.es/noticias/la-nueva-definicion-del-autismo-en-el-dsm-v/>.

Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo* , 1 (8).

Martinez, C. (2006). Adapted Aquatics. *Teaching Elementary Physical Education* .

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología* , 9 (1), 123 - 146.

Martos, J., y Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: El autismo y la disfasia. *Revista de neurología* , 34, 58 - 63.

Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

McPartland, J., Reichow, B., y Volkmar, F. (2012). Sensivity and specific of proposed DSM - 5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* , 51 (4), 368 - 383.

M.E.C (1996). *Las actividades extraescolares en los Centros Educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Menear, K., y Smith, S. (2008). Physical education for students with autism: Teaching tips and strategies. *Teaching exceptional Children* , 40 (5), 32 - 37.

Menear, K., y Smith, S. (2011). Teaching Physical Education to Students with Autism Spectrum Disorders. *Strategies* , 24 (3), 21 - 24.

Mesibov, G., y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Autismo Ávila.

Mesibov, G., Shea, V., y Schopler, E. (2005). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Academic/Plenum Publishers.

Mollá Serrano, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los hábitos deportivos de los escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* , 7 (27), 241 - 252.

Monterio, D., Deltell, M., González, V., y Masià, J. (2013). Valoración de los docentes de educación física de las actividades deportivas extraescolares. *EmásF: Revista digital de educación física* (21), 69 - 78.

Moreno, C. (2013). *El DSM – 5 y la nueva clasificación de los TEA*. Recuperado junio, 02, 2015, de <http://www.autismomadrid.es/federacion-autismo-madrid-blog/el-nuevo-dsm5/>.

Nuviala Nuviala, A., y Nuviala Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca

aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* , 20.

O'Connor, J., French, R., y Henderson, H. (2000). Use of physical activity to improve behavior of children with autism. *Palaestra* , 16 (3), 36 - 45.

Page, T. (2000). Metabolic approaches to the treatment of autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders* , 30, 463 - 469.

Palau Sampol, P., Ponseti Verdaguer, X., Gili Planas, M., Borrás Rotger, P., y Vidal Conti, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts. Educación Física y Deportes* , 81, 5 - 11.

Pan, C., y Frey, G. (2006). Physical Activity patterns in Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Development Disorders* , 36 (5), 597 - 606.

Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Ávila.

Pina-Camacho, L., Villero, S., Fraguas, D., Boada, L., Janssen, J., Navas-Sánchez, F., y otros. (2012). Autism Spectrum Disorder: Does neuroimaging Support the DSM - 5 Proposal for a Symptom Dyad? A Systematic Review of Functional Magnetic Resonance Imaging and Difusion Tensor Imaging Studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 42 (7), 1326 - 1341.

Portal Aragónés de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (ARASAAC). *Programa de AraWord*. Recuperado mayo, 20, 2015, de <http://www.catedu.es/arasaac/>.

Quesada, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a parti de la expresión artística. *Revista Educación* , 28 (1), 123 - 131.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana, y W. Montgormery, *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima.

Reid, G. (2005). Understanding physical activity in youths with autism spectrum disorders. *Palaestra* , 21 (4), 6 - 7.

Reid, G., O'Connor, J., y Lloyd, M. (2003). The autism spectrum disorders physical activity instruction: Part III. *Palaestra* , 19 (2), 20 - 26. 47 - 48.

Richmond, L. (2000). *The effect of physical activity on stereotypical behavior of autistic children*. Texas A&M University.

Rieffe, C., Terwogt, M., y Stockmann, L. (2000). Understanding atypical emotions among children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders* , 30, 195 - 203.

Rivière, A. (1993). El desarrollo y la educación del niño autista. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. (págs. 313 - 333). Madrid: Alianza.

Rivière, A. (1998). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En A. Rivière, y J. Martos, *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA - IMSERSO.

Romero, B. (2010). Las actividades extraescolares como refuerzo del aprendizaje en el aula. *Innovación y experiencias educativas* (26).

Rosenthal-Malek, A., y Mitchell, S. (1997). Brief report: The effects of exercise on the self-stimulatory behaviors and positive responding of adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 27 (2), 193 - 202.

Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.

Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 4 (2).

Santos, P., y Sicilia, C. (1998). *Actividades físicas extraescolares: Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Schinca, M. (2010). *Expresión corporal: Técnica y expresión del movimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.

Schopler, E., Mesibov, G., y Hearsey, K. (1995). Structured Teaching in the TEACHH System. En E. Schopler, y G. Mesibov, *Learning and Cognition in Autism* (págs. 243 - 267). New York: Plenum Press.

Sicilia, C. (1998). Actividad extraescolar, educación física y currículum. En P. Santos, y C. Sicilia, *Actividades físicas extraescolares: Una propuesta alternativa*. INDE Publicaciones.

Soler, S., y Vilanova, A. (2010). La investigación en Educación Física. En A. González Arévalo, y T. Lleixà, *Educación física. Investigación, Innovación y Buenas prácticas* (págs. 25 - 35). Barcelona: Graó.

Standt, D. (2008). Social stories for students with autism in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance* , 79 (6), 42 - 45.

Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Peregrin-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología* , 48 (2), 27 - 29.

Tójar Hurtado, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Torre, E. (1997). La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias (tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Granada.

Trilla Bernet, J. (1993 a). *Otras educaciones. Animación Sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., y Fombonee, E. (2007). Social skills training for adolescents with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Journal Autism Dev Disorders* .

Verhoeven, J., De Cock, P., Lagae, L., y Sunaert, S. (2010). Neuroimaging of autism. *Neuroradiology* , 52 (1), 3 - 14.

Volkmar, F., y Nelson, D. (1990). Seizure disorder in autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent* , 29, 121 - 129.

Whiteley, P., Rodgers, J., y Shattock, P. (2000). Feeding Patters in Autism. *Autism* , 4, 207 - 211.

Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A Clinical Account. *Psychological Medicine II* , 115 - 130.

Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and developmental Disorders* , 9, 11 - 29.

Yilmaz, I., Yanardag, M., Birkan, B., y Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International* , 46, 624 - 626.

5. ANEXOS

5.1 Anexo I: Diario de campo (en formato CD)

5.2 Anexo II: Cuestionarios (en formato CD)

5.2.1: Cuestionario para las familias

5.2.2: Cuestionario para los alumnos TEA del aula Palmas

5.2.3: Cuestionario para el alumno con mayor grado de discapacidad del aula Palmas

5.2.4: Cuestionario para la contrastación de información recogida en los cuestionarios de los alumnos con TEA del aula Palmas, para sus compañeros de las clases de referencia

5.2.5: Cuestionario para la contrastación de información recogida en los cuestionarios de los alumnos con TEA del aula Palmas, para sus familias

5.2.6: Cuestionario realizado por uno de los alumnos TEA del Aula Palmas

5.2.7: Cuestionario realizado por el alumno con mayor grado de discapacidad del aula Palmas

5.3 Anexo III: Guiones de entrevistas realizadas y transcripciones (en formato CD)

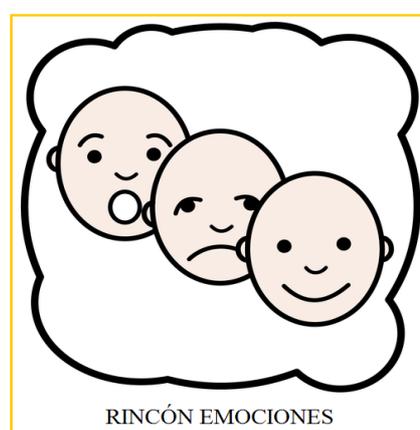
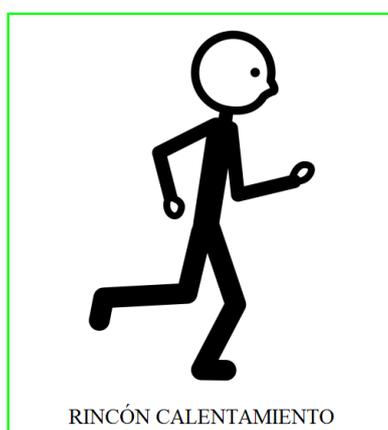
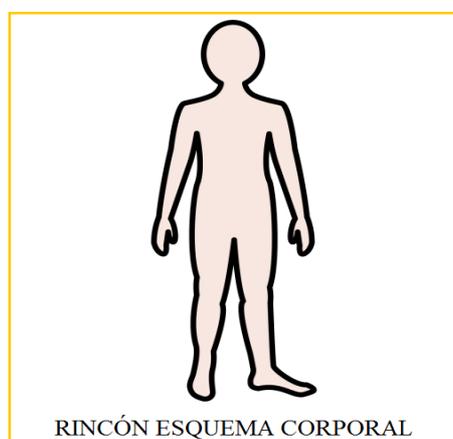
5.3.1: Guión de la entrevista al técnico del aula Palmas (integrador social) y transcripción

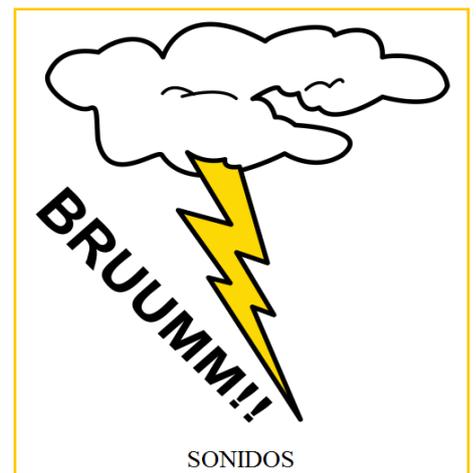
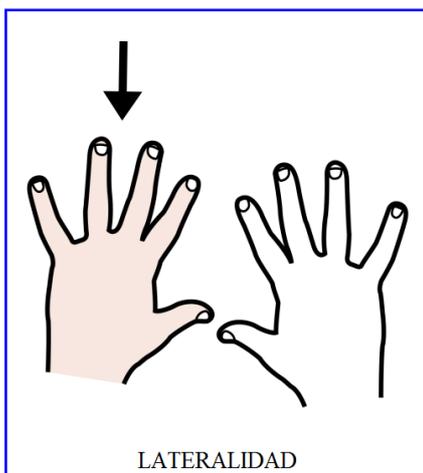
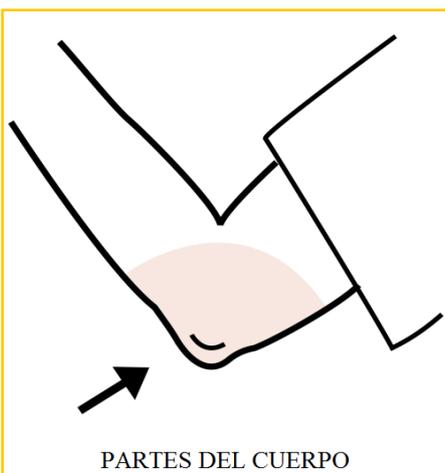
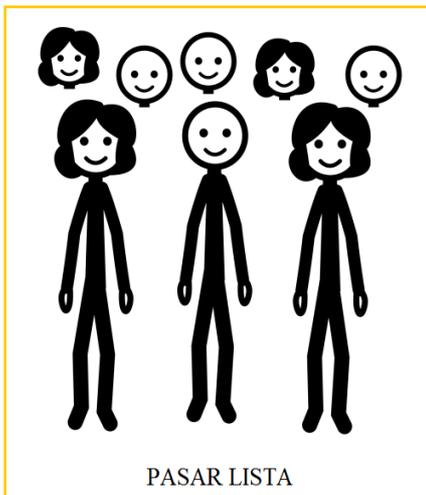
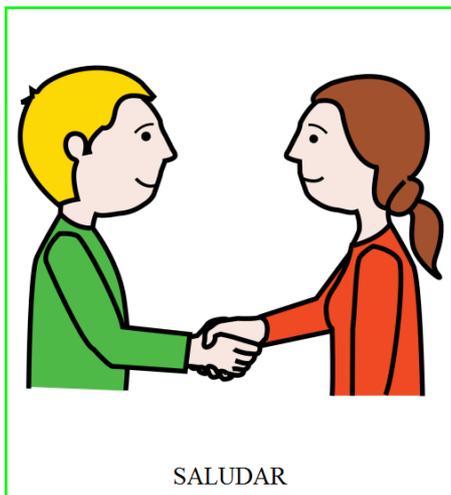
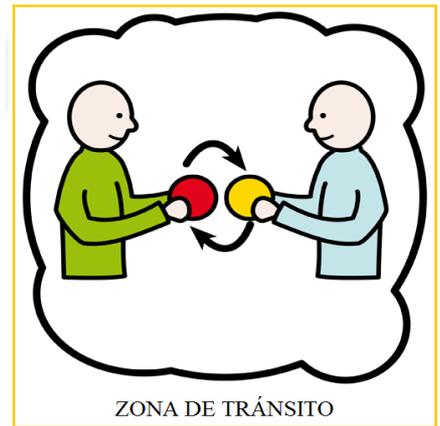
5.3.2: Guión de la entrevista a la profesora sustituta de Educación Física y transcripción

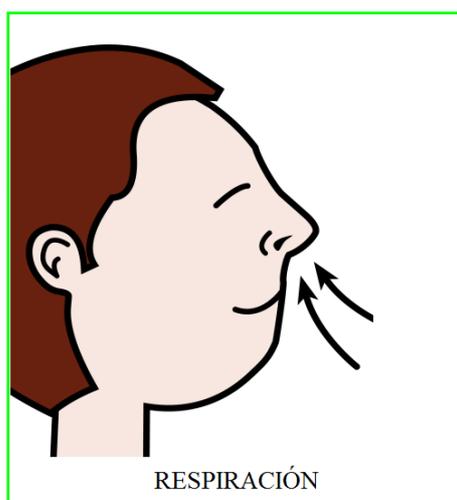
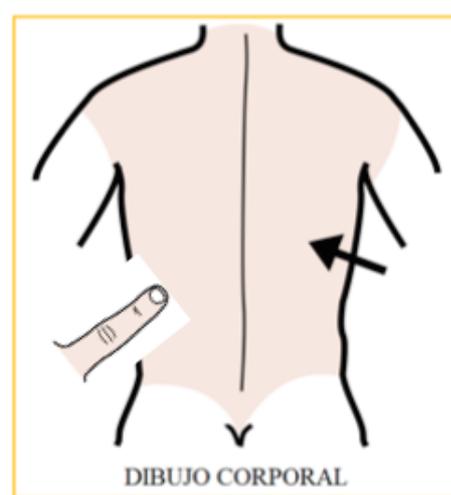
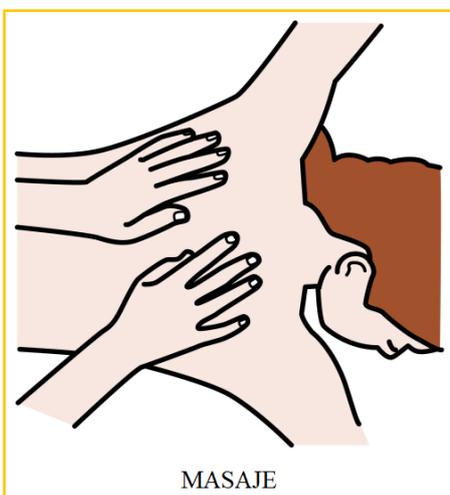
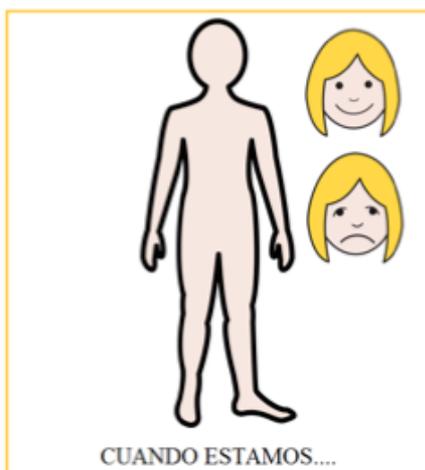
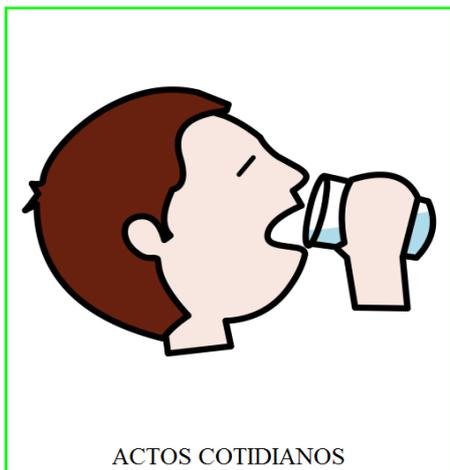
5.3.3: Guión de la entrevista a la tutora del aula Palmas y transcripción

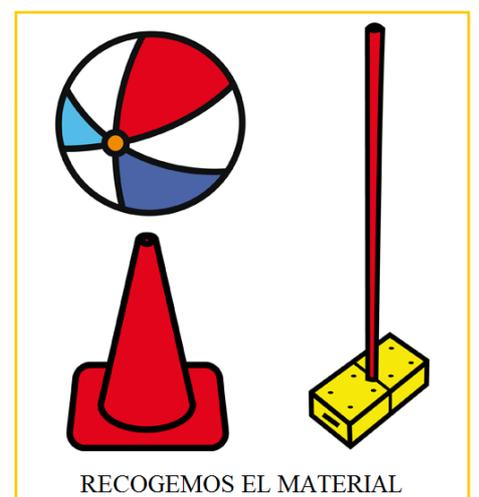
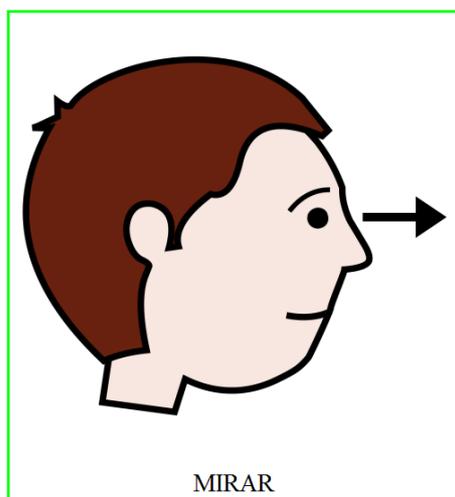
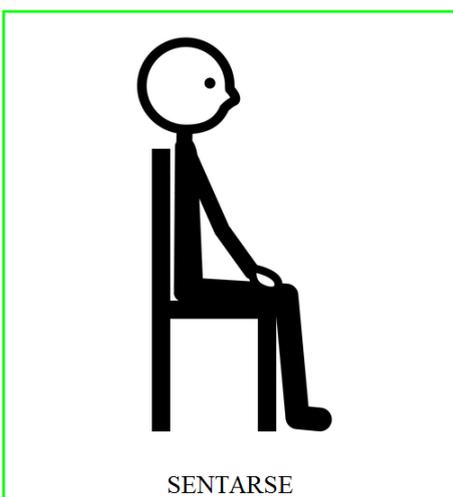
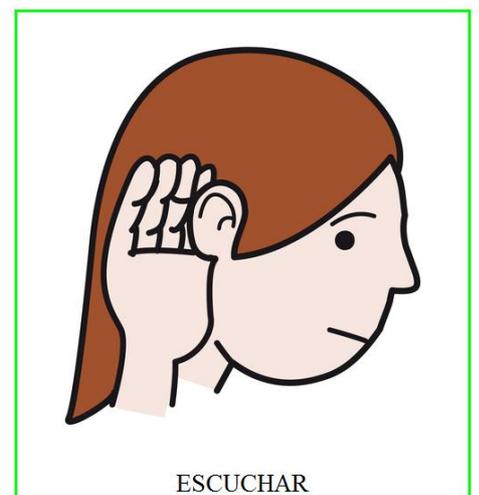
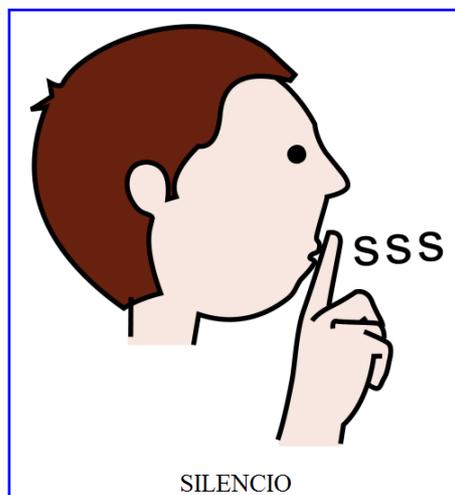
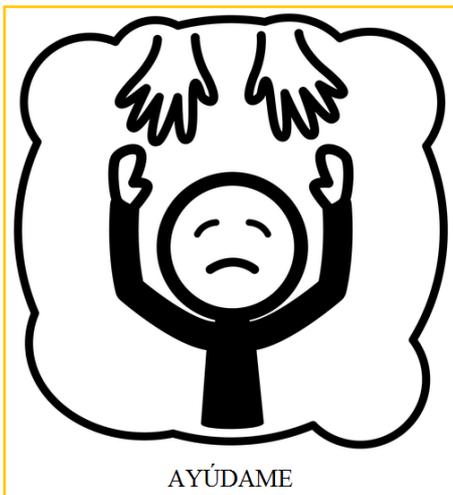
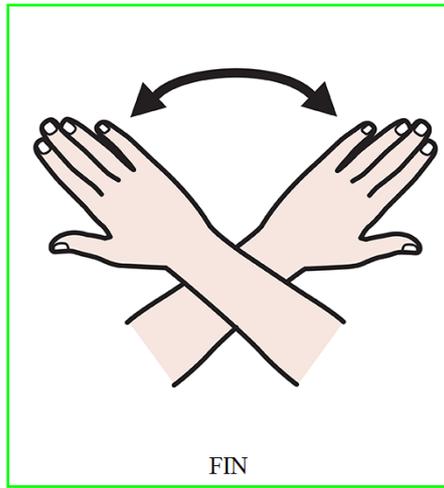
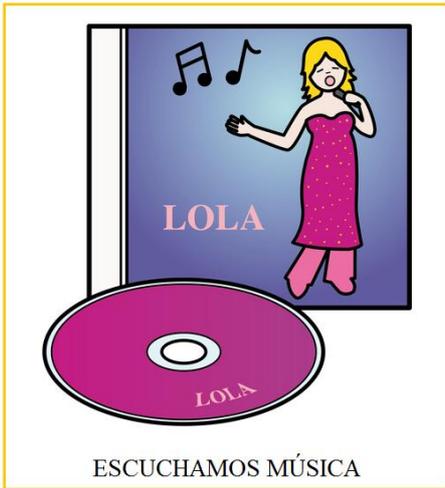
5.4 Anexo IV: Fotografías del período de prácticas en el aula Palmas (en formato CD)

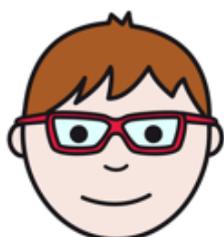
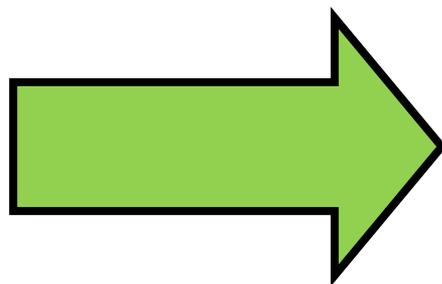
5.5 Anexo V: Pictogramas diseñados para la actividad extraescolar



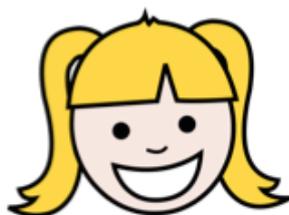




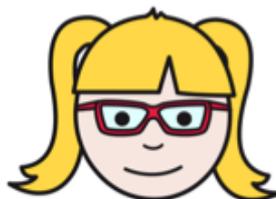




CARLOS



ELISA

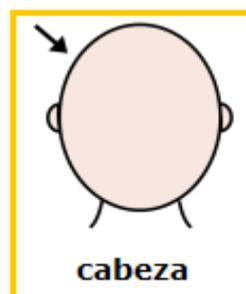
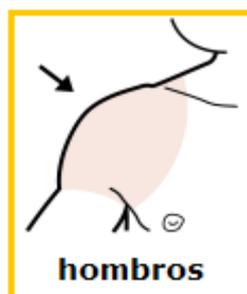
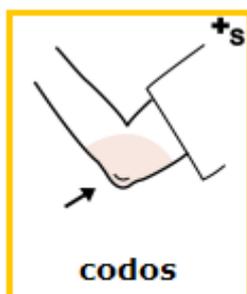
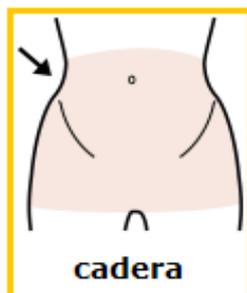
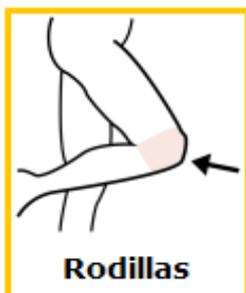
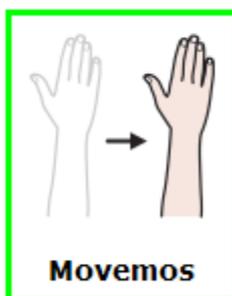


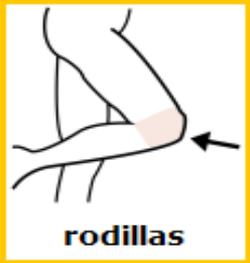
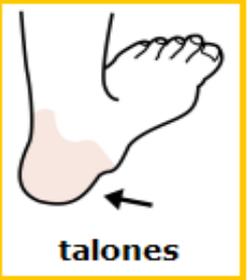
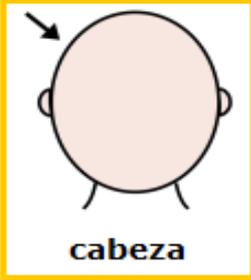
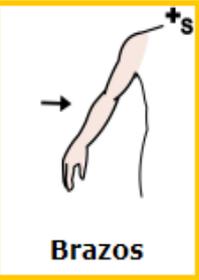
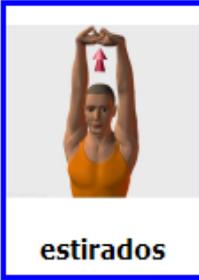
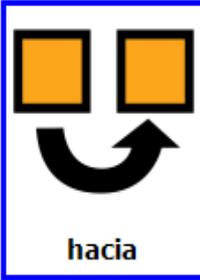
ROCÍO

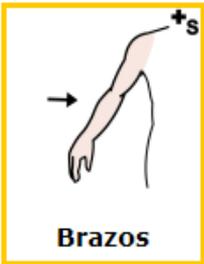
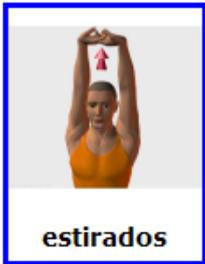
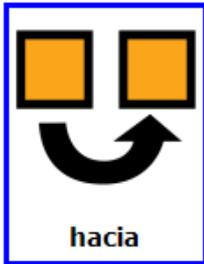
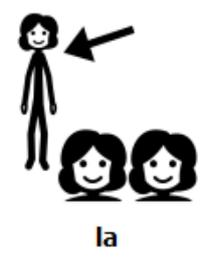
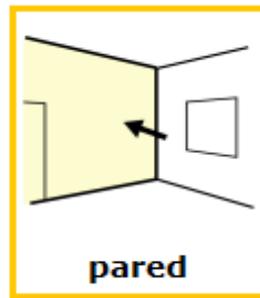
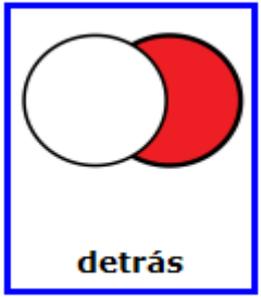
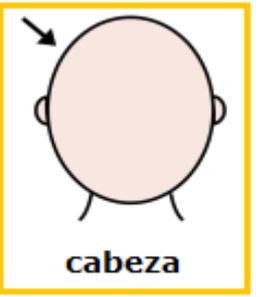
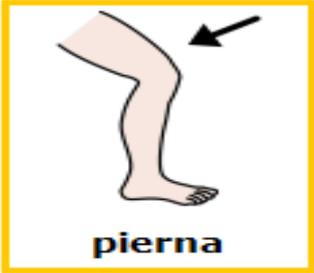
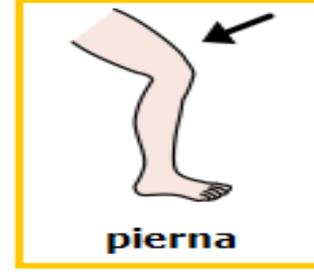


LUIS

CALENTAMIENTO



 <p>Corremos</p>	 <p>levantando</p>	 <p>rodillas</p>		
 <p>Corremos</p>	 <p>levantando</p>	 <p>talones</p>		
ESTIRAMIENTOS				
 <p>Brazos</p>	 <p>estirados</p>	 <p>encima de</p>	 <p>cabeza</p>	
 <p>Brazos</p>	 <p>estirados</p>	 <p>hacia</p>	 <p>la</p>	 <p>derecha</p>

 <p>Brazos</p>	 <p>estirados</p>	 <p>hacia</p>	 <p>la</p>	 <p>izquierda</p>	
 <p>Brazo</p>	 <p>apoyado</p>	 <p>en</p>	 <p>pared</p>		
 <p>Brazo</p>	 <p>flexionado</p>	 <p>detrás</p>	 <p>cabeza</p>		
 <p>Flexionamos</p>	 <p>pierna</p>	 <p>derecha</p>	 <p>Flexionamos</p>	 <p>pierna</p>	 <p>izquierda</p>



Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC) Autora: Elena Roig Molina.

5.6 Anexo VI: Fotografía del mueble separador “A”



5.7 Anexo VII: Instrumentos de evaluación

5.7.1: Instrumento de evaluación para el monitor de la actividad

ÁREA DE HABILIDADES MOTRICES		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Conoce las distintas partes corporales y sus posibilidades motrices				
2.	Reconoce las posibilidades motrices de sus miembros corporales				
3.	Aprovecha todo el recorrido de movimiento de sus distintos segmentos corporales				
4.	Se desplaza de forma coordinada				
5.	La posición de las diversas partes corporales es la correcta durante la marcha				
6.	La posición de las diversas partes corporales es la correcta en situaciones estáticas				
7.	Es capaz de mantener el equilibrio en situaciones dinámicas				
8.	Es capaz de mantener posiciones de equilibrio estático				
9.	Es capaz de desplazarse de distintas maneras: marcha, reptar, ...				
10.	Establece relaciones topológicas básicas (delante, detrás, dentro, fuera, ...)				
11.	Es capaz de distinguir su izquierda de la derecha				
12.	Utiliza su cuerpo para comunicar y expresar diferentes situaciones				
13.	Es capaz de comunicar emociones y sentimientos utilizando para ello varios segmentos corporales, no únicamente la expresión facial				
14.	Realiza movimientos de mímica o expresión				
15.	Es capaz de imitar a personajes y de expresarse corporalmente				
16.	Es capaz de dramatizar diferentes situaciones				
17.	Es capaz de representar con su cuerpo conceptos abstractos como: una tormenta, unos fuegos artificiales, el viento, ...				
18.	Reconoce estructuras rítmicas y es capaz de seguirlas con su propio cuerpo				

19.	Es capaz de controlar la respiración durante la realización de los ejercicios				
20.	Presenta estereotipias				

ÁREA DE HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Identifica en sí mismo estados emocionales como: la tranquilidad, el nerviosismo, el cansancio, el aburrimiento, estar enfadado, estar contento, ...				
2.	Identifica en los demás los siguientes estados emocionales: tranquilidad, nerviosismo, cansancio, aburrimiento, estar enfadado, estar contento, ...				
3.	Mantiene actitud inexpresiva				
4.	Se corresponden los gestos con los sentimientos que quiere expresar				
5.	Comprende los efectos de su comportamiento en el estado emocional de los demás				
6.	Tolera el contacto físico				
7.	Se ayuda en la comunicación con contactos físicos				
8.	Interfiere la comunicación con contactos físicos				
9.	Devuelve conductas afectivas a sus compañeros y monitores				
10.	No sólo devuelve estas conductas afectivas, sino que también las demanda				
11.	Establece contacto ocular cuando inicia la comunicación				
12.	Responde con contacto ocular durante la comunicación				
13.	En situaciones de comunicación donde intervienen varias personas, va alternando la mirada y la dirige a la persona que en ese momento habla				
14.	En situaciones de conversación que se producen durante la actividad, ajusta la dirección del cuerpo correctamente hacia el interlocutor, no girando las piernas o el cuerpo hacia otro lado				
15.	Escucha y mira las instrucciones orales, gestuales y pictográficas que se le dan para la realización de los ejercicios o demandas				

16.	Sabe esperar con calma para obtener una respuesta a su pregunta o demanda				
17.	Identifica cuando necesita ir a relajarse y lo pide correctamente				
18.	Responde a las consignas: ven, escucha, silencio, mira, choca, coge, ...				
19.	Pide perdón cuando ha realizado alguna acción de manera incorrecta hacia los monitores o sus compañeros				
20.	Sabe decirle a un compañero de manera correcta “no” y que se “vaya” sin ponerse nervioso				

ÁREA DE AUTONOMÍA PERSONAL Y FLEXIBILIDAD		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Al entrar en el gimnasio, se sienta en su sitio en el banco de bienvenida aceptando que debe esperar para comenzar la actividad				
2.	Permanece en su sitio al iniciar cada uno de los rincones esperando a que el monitor explique las tareas				
3.	Reconoce cada una de las partes que engloban el calentamiento				
4.	Es capaz de realizar el calentamiento de forma autónoma, sin tener que recurrir a mirar a los monitores				
5.	Va al panel del día solo, sin ayuda de los monitores, cada vez que necesita recordar lo que se va a hacer a lo largo de la actividad extraescolar o cada vez que termine la actividad en un rincón				
6.	Localiza los materiales que necesita usar dentro de cada rincón y va a por ellos con autonomía				
7.	Recoge los materiales empleados en los ejercicios después de terminar los mismos				
8.	Comparte los materiales con el resto de sus compañeros en el caso de que tenga que hacerlo				
9.	Participa en los distintos ejercicios que componen cada rincón, respetando su turno				
10.	Participa en cada ejercicio, manteniendo la concentración hasta				

	el final del mismo				
11.	Muestra interés en las diversas actividades que se plantean en cada uno de los rincones				
12.	No se levanta de cada rincón a no ser que la rutina del mismo haya finalizado				
13.	Disfruta de las actividades y ejercicios planteados				
14.	Es capaz de expresar cuando una actividad le gusta o no				
15.	Asume las contingencias de trabajo en los rincones de calentamiento, esquema corporal, emociones, contacto físico y relajación: únicamente cuando hago mis tareas me conceden el premio que quiero				
16.	Asume, sin protestar, que el final del tiempo de descanso o la duración de una determinada actividad la marcan los monitores				
17.	Pide permiso para salir del gimnasio en el caso de que lo necesite o para ir a la zona de relajación				
18.	Se apoya en sus compañeros cuando los diversos ejercicios lo precisan				
19.	Sabe diferenciar los estímulos importantes de los irrelevantes				
20.	Necesita el reloj de tiempos				

5.7.2: Instrumento de evaluación para el profesor de Educación Física

ÁREA DE HABILIDADES MOTRICES		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Conoce las distintas partes corporales y sus posibilidades motrices				
2.	Reconoce las posibilidades motrices de sus miembros corporales				
3.	Se desplaza de forma coordinada				
4.	La posición de las diversas partes corporales es la correcta durante la marcha				
5.	La posición de las diversas partes corporales es la correcta en situaciones estáticas				
6.	Es capaz de distinguir su izquierda de la derecha				
7.	Utiliza su cuerpo para comunicar y expresar diferentes situaciones				
8.	Es capaz de comunicar emociones y				

	sentimientos utilizando para ello cada una de las partes de su cuerpo				
9.	Reconoce estructuras rítmicas y es capaz de seguirlas con su propio cuerpo				
10.	Es capaz de controlar la respiración durante la realización de los ejercicios				
11.	Presenta estereotipias				
11.	A nivel motriz, ¿podrías destacar los puntos fuertes y débiles que has observado durante este trimestre?				
12.	¿Qué contenidos relacionados con las habilidades motrices vas a trabajar durante el siguiente trimestre en tus clases de Educación Física?				

ÁREA DE HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Se relaciona con sus compañeros durante las clases de Educación Física				
2.	Se comunica con sus compañeros durante las clases de Educación Física				
3.	Se comunica contigo durante tus clases				
4.	Establece contacto ocular y se mantiene en silencio cuando llevas a cabo una explicación				
5.	En situaciones de comunicación donde intervienen varias personas, va alternando la mirada y la dirige a la persona que en ese momento habla				
6.	En situaciones de conversación que se producen durante la actividad, ajusta la dirección del cuerpo correctamente hacia el interlocutor, no girando el cuerpo hacia otro lado				
7.	Sabe esperar con calma para obtener				

	una respuesta a su pregunta o demanda				
8.	Comprende los efectos de su comportamiento en el estado emocional de los demás				
9.	Pide perdón cuando ha realizado alguna acción fuera de lugar hacia sus compañeros o hacia a ti				
10.	Sabe decirle a un compañero de manera correcta "no" o que se "vaya" sin ponerse nervioso				
11.	Tolera el contacto físico				
12.	Devuelve conductas afectivas a sus compañeros y monitores				
13.	No sólo devuelve estas conductas afectivas, sino que también las demanda				
14.	Durante el trimestre, ¿ha tenido alguna crisis o comportamiento disruptivo en tus clases? Si es que sí, ¿podrías especificar qué actividades estabais realizando o si hubo algún desencadenante?				
15.	En el caso de que se relacione con sus compañeros, ¿podrías especificar con cuáles de ellos se relaciona?				

ÁREA DE AUTONOMÍA PERSONAL Y FLEXIBILIDAD		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Al entrar en el gimnasio, se sienta en el círculo formado por el resto de sus compañeros aceptando que debe esperar para comenzar la actividad				
2.	Reconoce cada una de las partes que engloban la sesión de Educación Física				
3.	Necesita el apoyo del profesor durante la clase				
4.	Se apoya en sus compañeros cuando los diversos ejercicios lo precisan				
5.	Sigue las reglas de los juegos (respetar turno, perder, felicitar al ganador, ...)				
6.	Entiende conceptos abstractos como: cubrir, desmarcar, interceptar el balón, ...				
7.	Localiza los materiales que necesita				

	usar para cada ejercicio y va a por ellos con autonomía				
8.	Recoge los materiales empleados en los ejercicios después de terminar los mismos				
9.	En aquellas actividades en grupo o por parejas, lleva la iniciativa de la actividad				
10.	Muestra interés en las diversas actividades que se plantean en las clases				
11.	Disfruta de las actividades y ejercicios planteados				
12.	Asume, sin protestar, que la duración de una determinada actividad la marca el profesor				
13.	Pide permiso para salir del gimnasio en el caso de que lo necesite				
14.	Sabe diferenciar los estímulos importantes de los irrelevantes				
15.	¿Podrías especificar aquellos ejercicios en los que tu alumno con TEA es más autónomo?				
16.	¿Con qué conceptos teóricos has trabajado durante este trimestre que hayas podido observar que tu alumno con TEA ha tenido dificultades (desmarcar, interceptar, cubrir, ...)?				

5.7.3: Instrumento de evaluación para las familias

ÁREA DE HABILIDADES MOTRICES		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Se desplaza de forma coordinada				
2.	Aprovecha todo el recorrido de movimiento de sus distintos segmentos corporales				
3.	Establece relaciones topológicas básicas (delante, detrás, dentro, fuera, ...)				
4.	Distingue su lado derecho del lado izquierdo				
5.	Es capaz de comunicar sentimientos y emociones con su cuerpo, utilizando para ello no sólo la expresión facial				
6.	Controla la respiración en aquellas situaciones que lo precisan				

7.	Presenta estereotipias				
8.	A nivel motriz, ¿podrías destacar los puntos fuertes y débiles que has podido observar en casa durante este trimestre?				

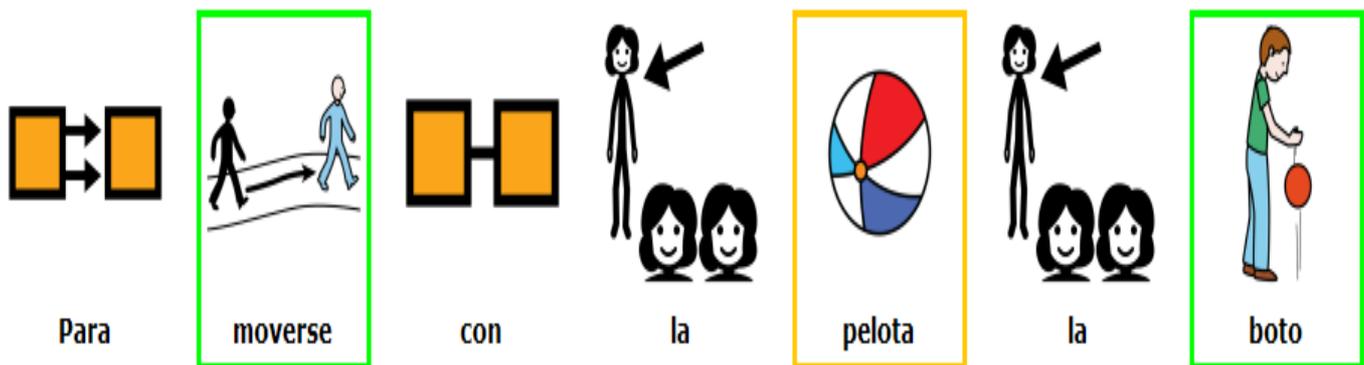
ÁREA DE HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Identifica en sí mismo estados emocionales como: la tranquilidad, el nerviosismo, el cansancio, el aburrimiento, estar enfadado, estar contento, ...				
2.	Identifica en los demás los siguientes estados emocionales: tranquilidad, nerviosismo, cansancio, aburrimiento, estar enfadado, estar contento, ...				
3.	Tolera el contacto físico				
4.	Devuelve conductas afectivas a las distintas personas de la familia				
5.	No sólo devuelve estas conductas afectivas, sino que también las demanda				
6.	En situaciones de comunicación donde intervienen varias personas, va alternando la mirada y la dirige a la persona que en ese momento habla				
7.	Sabe esperar con calma para obtener una respuesta a su pregunta o demanda				
8.	Pide perdón cuando ha realizado alguna acción de manera incorrecta en casa				
9.	Sabe decir en casa de manera correcta “no” y “vete” sin ponerse nervioso				
10.	De todos los ítems expuestos con anterioridad, ¿en cuál crees que deberíamos poner más énfasis y focalizar durante la actividad extraescolar?				

ÁREA DE AUTONOMÍA PERSONAL Y FLEXIBILIDAD		Retrocede con respecto al primer trimestre	Se mantiene con respecto al primer trimestre	Se observa avance	Superado
Criterios de Evaluación					
1.	Pide ayuda en casa cuando lo necesita				

2.	Pide permiso para realizar una determinada actividad				
3.	Es capaz de compartir sus cosas (juguetes, ordenador, chucherías, ...) con el resto de personas de la casa				
4.	Es capaz de expresar cuando algo le gusta o no				
5.	Asume, sin protestar, que el final del tiempo de descanso o la duración de una determinada actividad la delimitan los padres				
6.	Acepta el tiempo de espera que puede darse en determinados momentos en casa				
7.	Sabe diferenciar los estímulos importantes de los irrelevantes				
8.	¿Qué aspectos de la autonomía personal y flexibilidad crees que se deberían trabajar más desde la actividad extraescolar?				

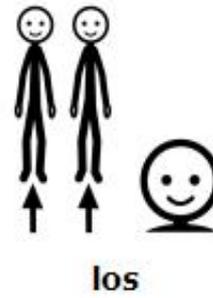
5.8 Anexo VIII: Materiales creados durante el período de prácticas para facilitar la comprensión de los alumnos TEA en las clases de Educación Física

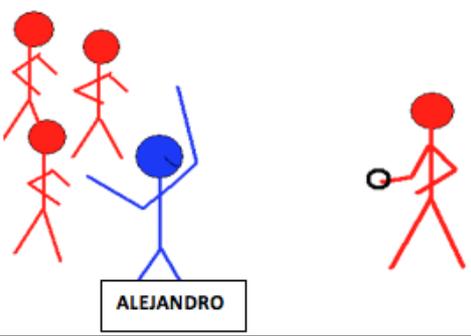
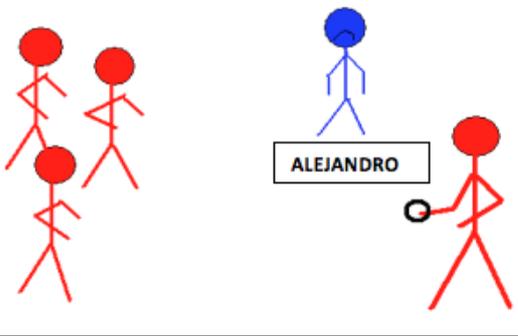
5.8.2: Concepto de cubrir:





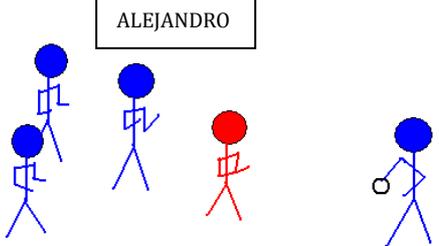
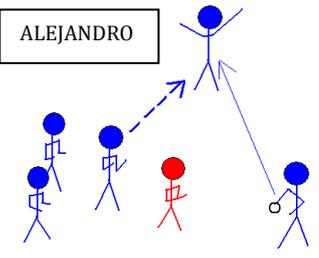
a
a

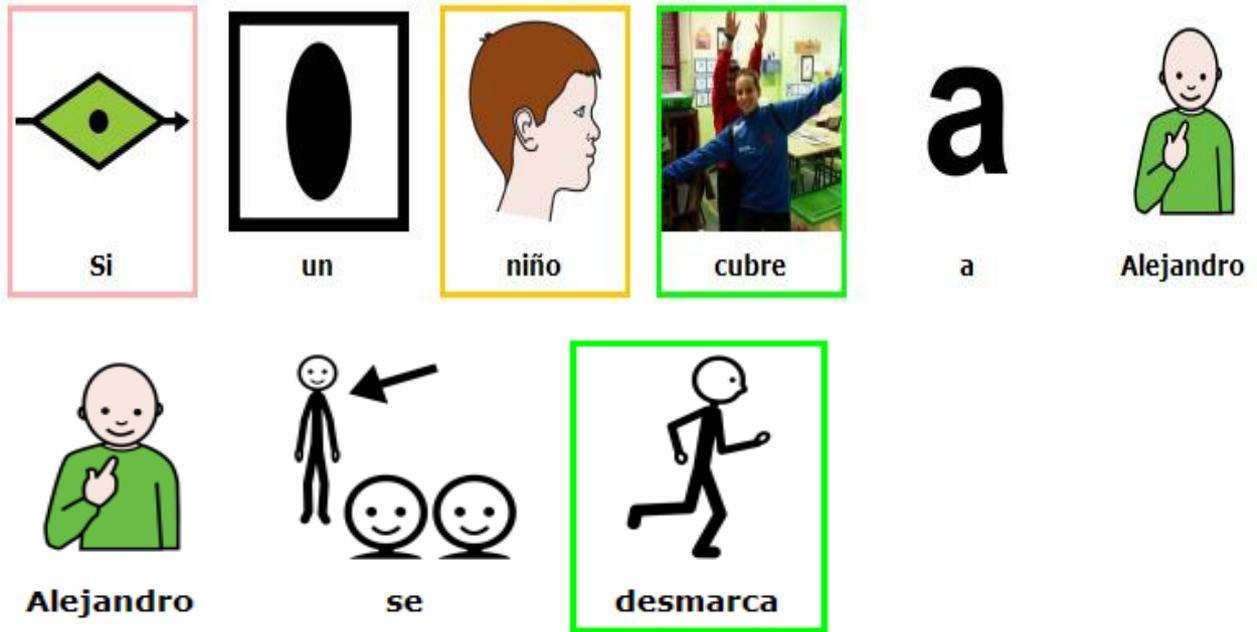


 BIEN	 MAL
 ALEJANDRO	 ALEJANDRO
CUBRIR SI	CUBRIR NO

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC) Autora: Elena Roig Molina.

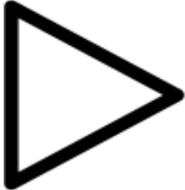
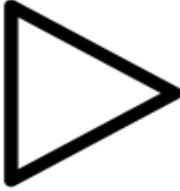
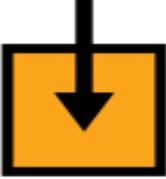
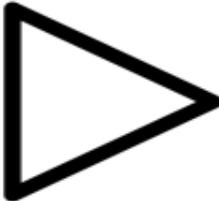
5.8.3: Concepto de desmarcar:

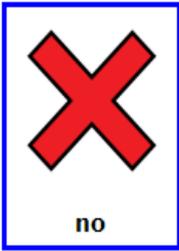
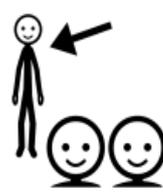
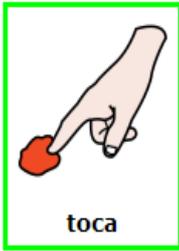
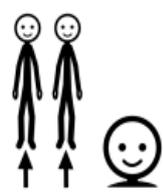
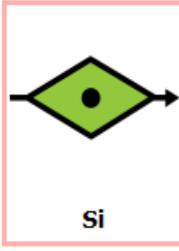
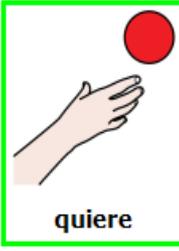
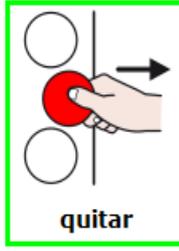
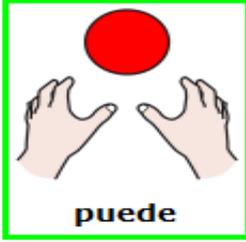
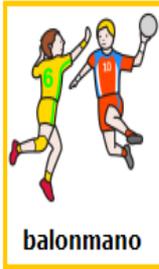
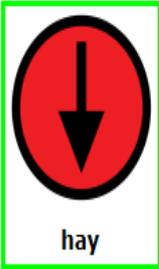
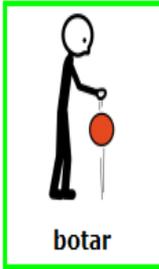
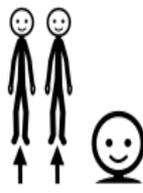
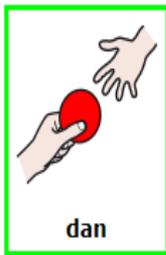
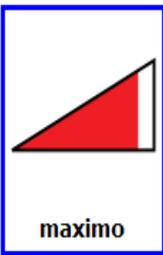
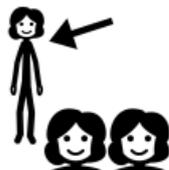
 Desmarcar	
 ALEJANDRO	 ALEJANDRO



Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC) Autora: Elena Roig Molina.

5.8.4: Reglas de balonmano:

1	 El	 equipo	 con	 balón	 LANZA
2	 El	 equipo	 sin	 balón	 CUBRE
3	 En	 balonmano	 el	 balón	

	     
4	        
5	      
6	           

5.8.5: Examen teórico de balonmano adaptado:

1. El equipo que tiene el balón... ¿Qué tiene que hacer?

Rodea la respuesta correcta

- a. Realizar un buen lanzamiento y marcar gol!
- b. Pasársela al equipo contrario
- c. Ir al supermercado a comprar
- d. Sentarse y tumbarse en el suelo

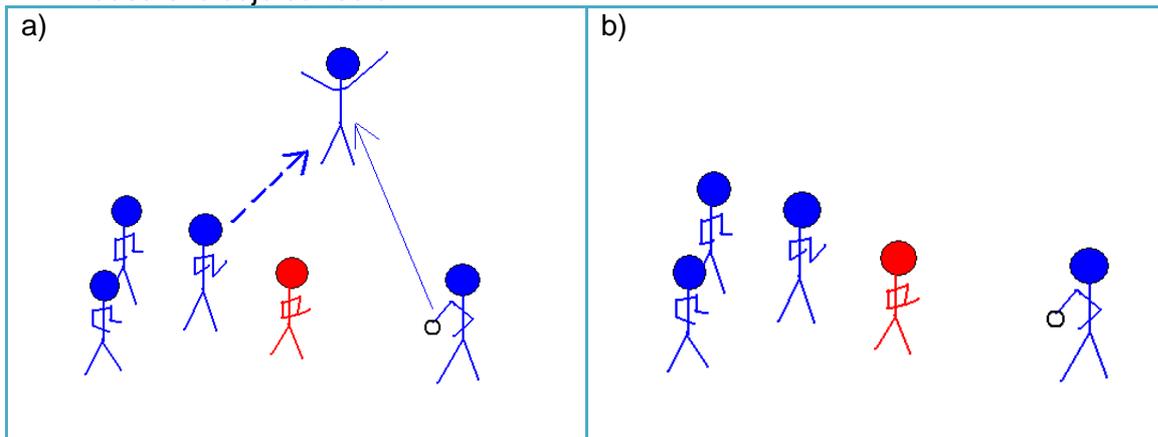
2. El equipo que no tiene el balón... ¿Qué tiene que hacer?

Rodea la respuesta correcta

- a. Quedarse quietos
- b. Dejar que el equipo que tiene la pelota marque gol
- c. Cubrir a los contrarios
- d. Correr hacia el comedor

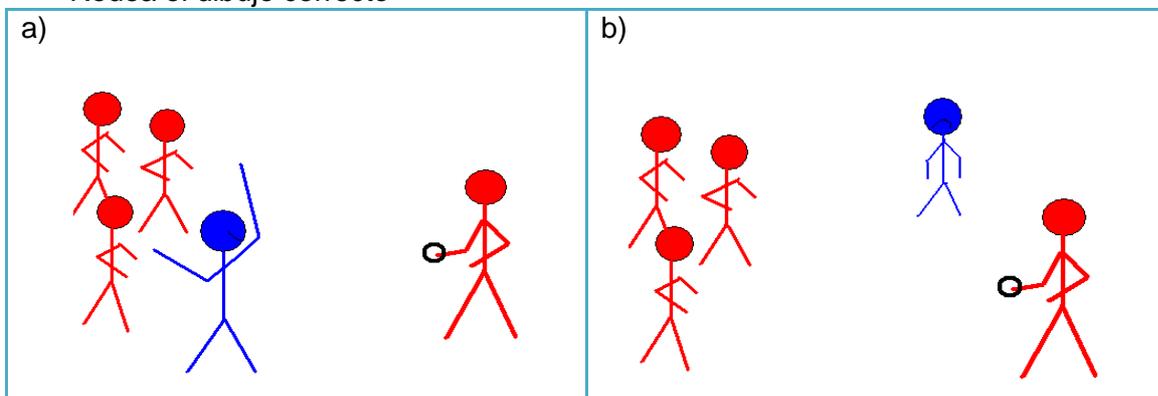
3. Desmarcarse es...

Rodea el dibujo correcto



4. Cubrir es...

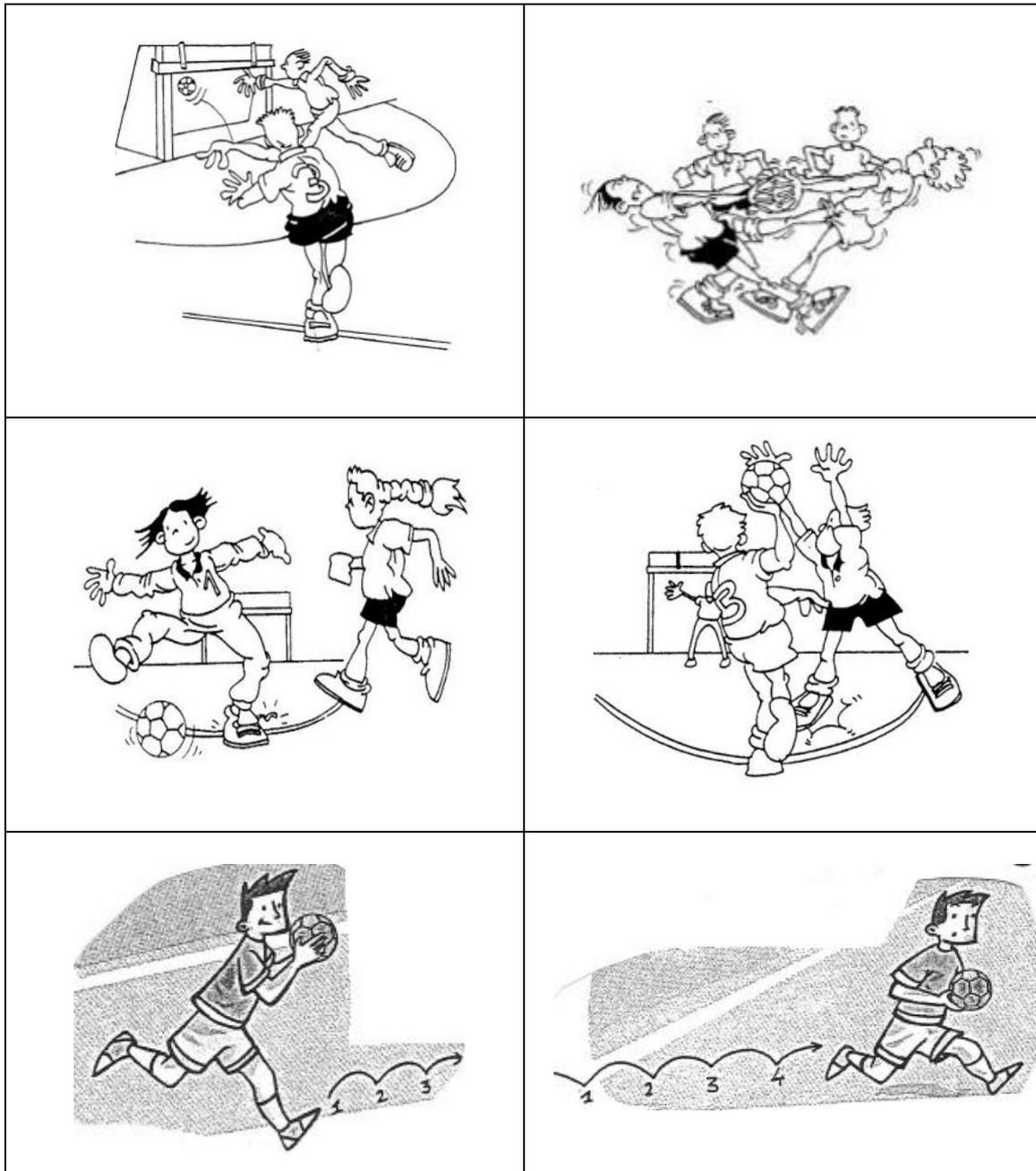
Rodea el dibujo correcto



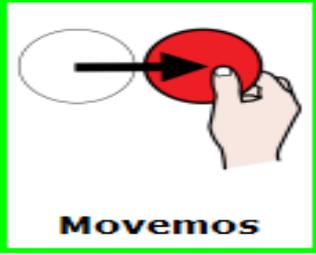
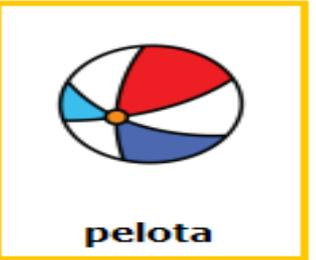
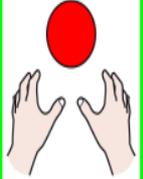
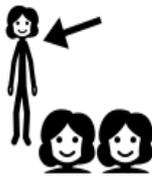
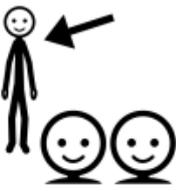
5. Escribe verdadero (SÍ) o falso (NO)

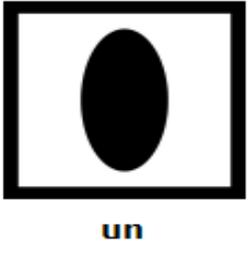
- a. En balonmano se puede tocar la pelota con los pies.....
- b. Para poder quitar el balón, tenemos que golpear al contrario...
- c. En balonmano se marca gol tirando la pelota a la portería.....
- d. Podemos movernos sin botar la pelota.....

6. Rodea los dibujos que están bien y tacha los que están mal:



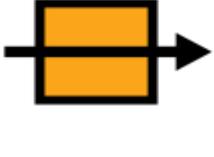
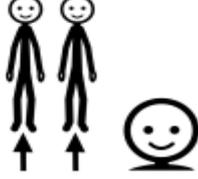
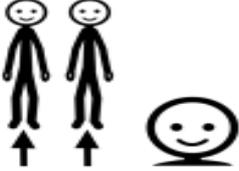
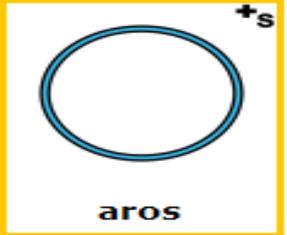
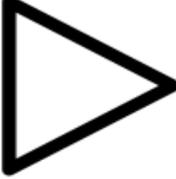
5.8.6: Ejemplo de una sesión adaptada con pictogramas:

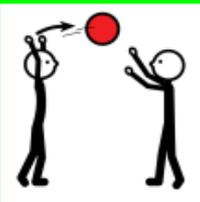
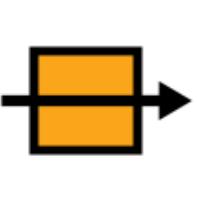
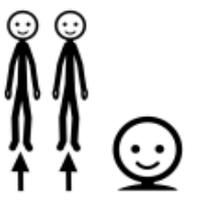
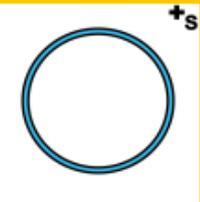
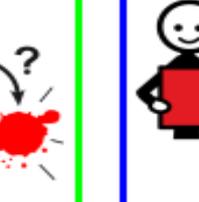
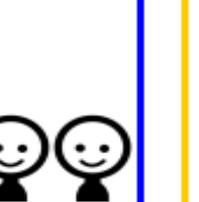
1	 <p>Movemos</p>	 <p>nuestro</p>	 <p>cuerpo</p>			
2	 <p>Lanzamos</p>	 <p>la</p>	 <p>pelota</p>			
3	 <p>Juego</p>	 <p>el</p>	 <p>mareo</p>	<p>:</p>		
 <p>Los</p>	 <p>compañeros</p>	 <p>no</p>	 <p>pueden</p>	 <p>quitar</p>	 <p>la</p>	 <p>pelota</p>
 <p>Pasamos</p>	 <p>la</p>	 <p>pelota</p>	<p>a</p>	 <p>nuestra</p>	 <p>pareja</p>	
4	 <p>Alex</p>	 <p>se</p>	 <p>sienta</p>	 <p>y</p>	 <p>respira</p>	

5	 Alex	 elige	 un	 sello
----------	--	---	---	---

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC) Autora: Elena Roig Molina.

5.8.7: Ejemplo de los pasos a realizar en un circuito adaptado a uno de los alumnos:

1	 Patricia	 corre	 por	 los	 conos
2	 Patricia	 salta	 los	 aros	
3	 Patricia	 corre	 por	 la	 colchoneta
4	 Patricia	 camina	 por	 el	 banco

<p>5</p>	 <p>Patricia</p>	 <p>pasa </p>	 <p>por</p>	 <p>los</p>	 <p>aros</p>
<p>6</p>	 <p>Patricia</p>	 <p>elige</p>	 <p>su</p>	 <p>chuchería </p>	



Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC) Autora: Elena Roig Molina.