



**AUTISMO DE ALTA CAPACIDAD Y
ACTIVIDAD FÍSICA. PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN DESDE EL AULA DE
EDUCACIÓN FÍSICA**



Universidad de Valladolid

Autora: María Sanz Llorente.

Tutor académico: Andrés Palacios.

RESUMEN

Este trabajo plantea los beneficios que la participación en la clase de educación física tiene para un alumno con trastorno de Asperger.

La intención del trabajo es dar a conocer las características básicas de este tipo de trastorno, la respuesta educativa que se da a los alumnos que lo padecen, los beneficios de la práctica habitual de actividad física y las estrategias educativas que el maestro de educación física debe conocer y llevar a cabo en el aula para favorecer al máximo el desarrollo integral de todo el alumnado.

Para contrastar las afirmaciones sobre los beneficios que la participación en el aula de educación física tiene para un alumno con trastorno de Asperger, he observado a un alumno con dichas características en dos sesiones de educación física.

Finalmente, planteo una propuesta de unidad didáctica para llevar a cabo en el aula de educación física, teniendo en cuenta las características del trastorno de Asperger y lo que se ha observado en las sesiones.

PALABRAS CLAVE: Asperger, educación física, atención a la diversidad, metodología.

ABSTRACT

This work is about the benefits of students with Asperger's Syndrome participating in the Physical Education lessons.

The intention of this work is to show the features of the Asperger's Syndrome, the school's response for the students that suffer it, the benefits of practising sport frequently and the strategies that the teacher should know and apply during the class to stimulate the integral development of all the students.

In order to contrast the affirmations about the benefits of the participation students with Asperger's Syndrome in the Physical Education lesson, I have observed a student with Asperger's Syndrome during two sessions of physical education.

Finally, I propose a didactic unit for the Physical Education lesson which takes into account the integration of a student with Asperger's Syndrome from what it has been observed during the two sessions.

KEY WORDS: Asperger, physical education, attention to diversity, methodology.

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT PALABRAS CLAVE/KEYWORDS

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	pág.1
2. OBJETIVOS.....	pág.2
3. JUSTIFICACIÓN.....	pág.3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	pág.5
4.1 Trastornos generalizados del desarrollo/ trastorno del espectro autista/autismo. Clarificación de términos	
4.2 Trastorno del espectro autista	
4.2.1 Introducción	
4.2.2 Historia	
4.2.3 Características generales	
4.3 Trastorno de Asperger	
4.3.1 Características generales	
4.3.2 Criterios de diagnóstico	
4.3.3 Tratamiento	
4.4 Respuesta educativa	
4.4.1 Atención a la diversidad: principios de inclusión y normalización	
4.4.2 Detección temprana	
4.4.3 Intervención educativa	
4.5 Área de educación física	
4.5.1 Actividad física y salud	
4.5.2 Metodología	
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	pág.23
5.1 Observación directa de clase de educación física con alumno Asperger	
5.2 Propuesta de intervención	
5.3 Conclusiones	
6. METODOLOGÍA DEL TRABAJO.....	pág.44
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pág.45
8. ANEXOS.....	pág.47

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de toda la carrera y sobre todo durante el periodo de prácticas, he podido observar que la atención a la diversidad es un reto presente en todas las aulas. Considero necesario destacar que el término diversidad no engloba únicamente a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante ACNEE), sino que recoge a la totalidad del alumnado, con diferentes capacidades y necesidades, características sociales y emocionales, motivaciones, intereses, etc. El maestro juega un papel primordial a la hora de dar la mejor respuesta a todo su alumnado.

Este trabajo aborda el trastorno del espectro autista (en adelante TEA), dentro de los trastornos generalizados del desarrollo (en adelante TGD), concretamente el autismo de alta capacidad o Asperger. Como futura maestra, considero que un conocimiento más profundo de las características y necesidades concretas de un alumno con trastorno de Asperger mejorará mi práctica docente en caso de encontrar un alumno con estas características y sobre todo el proceso educativo de este, fomentando su desarrollo integral. Los motivos por los que he elegido el trastorno de Asperger en concreto son, en primer lugar, un gran interés personal por las características de este tipo de trastorno, prácticamente desconocidas antes de la realización del trabajo; el aumento de la prevalencia de este trastorno en los últimos años; y que una de las características concretas de los individuos que padecen este trastorno son las dificultades en la interacción social, factor que considero de mucha importancia en el desarrollo de un individuo en sus primeros años de vida, y por lo tanto en el paso por el colegio.

Por los motivos anteriormente descritos, el trabajo se centra en la respuesta educativa que se da a los alumnos con este tipo de trastorno en un centro ordinario, concretamente desde el aula de educación física, buscando destacar los beneficios que la utilización de una metodología basada en el estilo actitudinal puede aportar al desarrollo integral y al fomento de las relaciones sociales de dichos alumnos.

Con el mismo, se pretende dar a conocer las características generales de los alumnos con este tipo de trastorno; plantear las necesidades educativas que un alumno con estas características presenta en el aula de educación física; establecer pautas de actuación que el maestro especialista debe conocer; plantear las ventajas que una metodología inclusiva y participativa genera en el desarrollo integral de este alumnado; y establecer una propuesta de intervención desde el aula de educación física centrada en un contexto concreto.

2. OBJETIVOS

Analizar y conocer la historia y las características del autismo de alta capacidad o trastorno de Asperger.

Comprender el concepto de inclusión y atención educativa.

Establecer las pautas de actuación básicas que debe llevar a cabo el maestro de educación física en el aula con un alumno Asperger.

Plantear los beneficios de la actividad física para cualquier individuo y concretamente para un alumno Asperger.

Conocer la aplicación de una metodología basada en el estilo actitudinal en el aula de educación física y los beneficios que su aplicación puede tener para el desarrollo integral de un alumno Asperger.

Plantear una propuesta de intervención desde el aula de educación física basada en el estilo actitudinal.

3. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, desde la escuela debe darse la respuesta más adecuada a cada alumno, atendiendo a la diversidad y a las necesidades y capacidades de cada uno, con el fin de alcanzar el objetivo principal de la educación: *el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos* (LOE, p. 17164).

Nuestro sistema educativo se rige por los principios de inclusión y normalización, tal como se manifiesta en el preámbulo y en el Título II *equidad en la educación*, de la LOE. La acción de inclusión y normalización en las aulas viene determinada por la prevención, la detección temprana, la comprensión y la búsqueda de la calidad y la equidad en el desarrollo del proceso educativo. Estos principios buscan proporcionar en el aula la denominada “justicia pedagógica”, cada uno según su capacidad, a cada uno según su necesidad. “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso a la permanencia en el sistema educativa.” (LOE, p. 17180).

Una vez asumida la necesidad de buscar el desarrollo integral de la diversidad del alumnado presente en el aula ordinaria y la máxima integración de los ACNEE, está claro que las necesidades de cada uno van a ser diferentes, y por tanto las medidas y las pautas de actuación del maestro en el aula también. Por esto es necesario que el maestro conozca las principales características que va a poder encontrar, para que pueda actuar de forma adecuada y dar la mejor respuesta a las características, necesidades y medidas de actuación en el aula que mejor se adaptan a cada uno de sus alumnos.

De acuerdo con la OMS, 21 de cada 10.000 niños en el mundo nacen con TEA. La prevalencia de los TEA ha aumentado mucho en los últimos años, probablemente debido al mayor número de diagnósticos y al mejor conocimiento de las características de este trastorno. De acuerdo con esto, Alcantud (2003, p. 15) afirma que “la prevalencia del autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo no es tan rara como se había pensado en principio, y su distribución es semejante en diferentes estatus socioeconómicos y culturas, lo cual pone de manifiesto su carácter universal”.

Se trata de un trastorno crónico, por lo que un diagnóstico precoz y la adecuada intervención en los primeros años de desarrollo del individuo que padezca tal trastorno serán un factor clave

para mejorar la calidad de vida y la autonomía con que puedan desarrollarse en su vida adulta. Es aquí donde va a jugar un importantísimo papel la educación. Rivière (2001) sostiene que:

Las capacidades de integrar a las personas que presentan mayores limitaciones en la interacción social y la de respetar su forma especial de desarrollo, sin renunciar por ello a darles instrumentos de comunicación y comprensión del mundo, son reflejos importantes de los valores y cualidades de los sistemas educativos. (p. 11).

Dentro del sistema educativo, el maestro va a jugar un papel primordial en la aplicación de medidas que den la respuesta más adecuada a alumnos que padezcan algún TEA. Este trabajo se centra concretamente en el área de educación física.

El área de educación física tiene unas características diferentes a las de otras áreas, debido a que se desarrolla en otro espacio y con una metodología diferente. En el caso concreto de los TEA, una de las características “básicas” de quienes padecen este trastorno es la dificultad en la interacción social y en las capacidades para relacionarse con los demás. En un primer momento, parece que esto va a dificultar la participación en las sesiones de educación física. Es por eso por lo que el maestro especialista deberá elegir y aplicar una adecuada metodología, que busque propiciar las mejores condiciones para todos sus alumnos y en especial para los alumnos con mayores dificultades, consiguiendo de este modo dejar a un lado las dificultades que esta área pueda presentar para sacar el máximo partido de sus beneficios (estos se abordan detalladamente a lo largo del trabajo).

Para conseguir esto es de vital importancia el papel del profesor y la metodología que va a aplicar en sus clases. Esta metodología a de estar basada en el trabajo cooperativo, en la inclusión y en la participación, dejando en un segundo plano el rendimiento y la competición. Una metodología que se base en el estilo actitudinal (las características concretas de esta metodología se abordan más adelante y se observan en la unidad didáctica), demuestra que “es posible desarrollar una metodología basada en actitudes que permita trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser” (Pérez Pueyo, 2010).

Así pues, lejos de quedarse en las dificultades que un alumno con TEA, concretamente con trastorno de Asperger, pueda tener en el área de educación física, una adecuada metodología y las medidas de apoyo y respuestas adecuadas por parte del profesor van a ayudar a la mejora de las relaciones sociales y de la calidad de vida de dicho alumno, desde el desarrollo de unos hábitos de vida saludables y el fomento por el gusto de la práctica de actividad física hasta la mejora de las relaciones y el trabajo de manera cooperativa con el resto de compañeros.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO/ TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA/AUTISMO. CLARIFICACIÓN DE TÉRMINOS

Los términos TGD y TEA son generalmente utilizados como sinónimos para describir un conjunto de cinco categorías o trastornos específicos: *el Trastorno Autista; el Trastorno de Rett; el Trastorno Desintegrativo infantil, el Trastorno de Asperger; y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado*. (Explicados más adelante).

Los TGD “se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados”. (DSM-IV, 1995, p. 69).

El concepto de espectro autista tiene su origen en un estudio realizado por Lorna Wing y Judith Gould en 1979. Este concepto (Alcantud, 2003) resulta útil al considerar que el autismo, en sentido estricto, es únicamente un conjunto de síntomas y que muchos síntomas autísticos acompañan a retrasos del desarrollo sin ser propiamente autismo. Es decir, el autismo en sí es solo uno de los posibles trastornos específicos que van a englobarse dentro del TEA.

En este sentido, “los términos <<trastorno del espectro autista>> y <<trastornos generalizados del desarrollo>> se usan habitualmente de forma sinónima para referirse a un amplio espectro de trastornos evolutivos”. (Alcantud (coord.), 2003, p.21).

Generalmente hablamos de autismo, porque es el término más conocido, pero como ya se ha dicho anteriormente, es necesario tener en cuenta que el trastorno autista es solo uno de los posibles TGD, englobado dentro del TEA. Por eso para englobar todas las posibles sintomatologías de este “continuo” Aguirre et al. (2008) afirman que:

“se viene utilizando en la actualidad el término Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que recoge el cuadro clínico que no es uniforme, que oscila en un espectro de mayor a menor afectación; varía con el tiempo y se encuentra influido por otros factores como el funcionamiento intelectual, el nivel comunicativo, las alteraciones de conducta, (...) El concepto TEA trata de recoger esta diversidad, reflejando la realidad que nos encontramos a nivel clínico, social y educativo.” (p.4).

De esta forma, podemos entender que el TEA engloba las cinco categorías de TGD citados en el primer párrafo, haciendo referencia a la variabilidad sintomática que los diferencia entre ellos.

Martos (en Alcantud 2003, p. 22) propone una representación gráfica con la que clarificar las relaciones que se establecen entre el autismo, el TEA y los TGD:

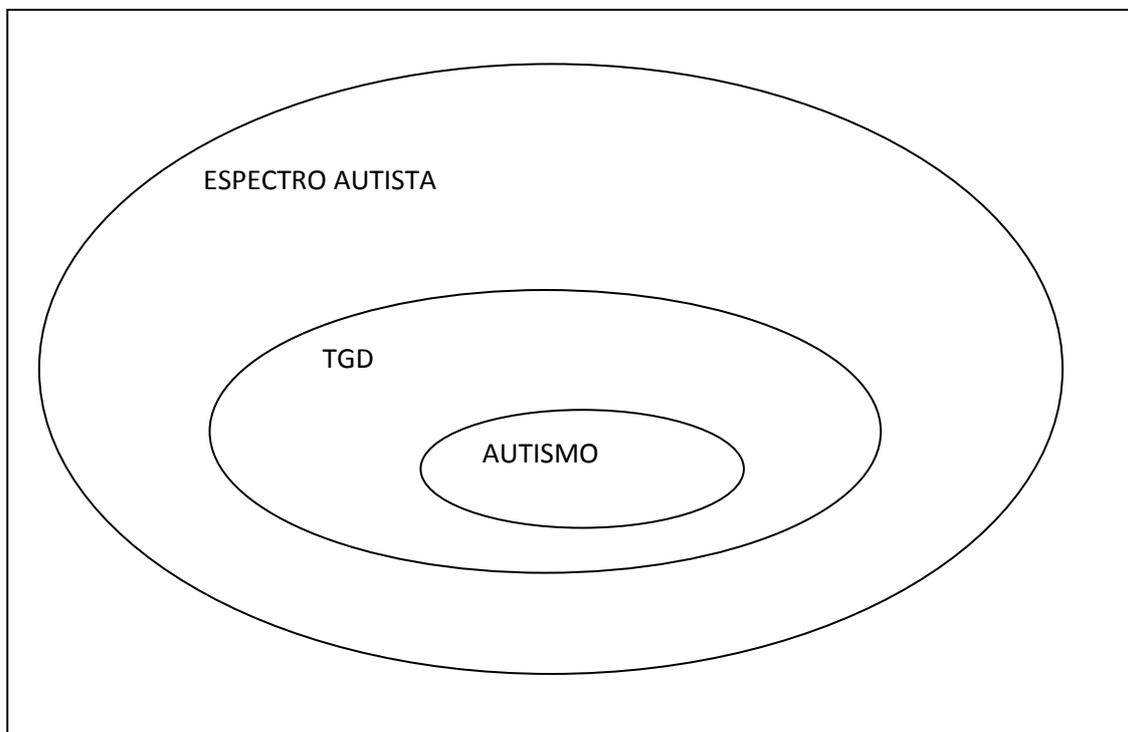


Figura 1: Relación entre Espectro Autista, TGD y Autismo Fuente: Alcantud 2003, p.22.

Para determinar que los cinco trastornos específicos (citados en el primer párrafo) se engloban dentro de los TGD, se tienen en cuenta estudios posteriores realizados por L. Wing. En estos estudios estableció cuatro dimensiones características del espectro, que se dan, generalmente y en mayor o menor grado, en todos los trastornos englobados con este término. Estas cuatro dimensiones son:

- Trastorno en las capacidades de reconocimiento social.
- Trastorno en las capacidades de comunicación social.
- Trastorno en las destrezas de imaginación y comprensión social (triada de Wing¹)
- Patrones repetitivos de actividad.

¹ La Triada de Wing determina las dimensiones alteradas en el continuo autista.



Figura 2: Dimensiones alteradas por el espectro autista de acuerdo con la Triada de Wing. Fuente:Info TEA blogspot.

Estas cuatro dimensiones nos ayudan a clarificar o entender las características del espectro autista, a establecer unos “patrones” comunes. Aunque cada uno de los trastornos específicos englobados dentro del mismo va a tener unos síntomas determinados que los diferencian entre sí. Cabe recoger una breve descripción de los cinco trastornos específicos de los que hemos hablado. De acuerdo con Martos (en Alcantud 2003, p. 20 y 21).

- El síndrome de Rett: aparece en bebés (...) tras un breve periodo de desarrollo normal aparece una desaceleración del desarrollo craneal, una pérdida de la capacidad funcional de las manos y un retraso psicomotor severo. (...) habitualmente se asocia con las niñas (...) está relacionado con fallos en un gen concreto ubicado en el cromosoma X. Está asociado con retraso mental severo, importantes dificultades motoras, (...).
- El trastorno desintegrativo de la infancia: (...) tras un periodo de desarrollo normal durante los dos primeros años. (...) con frecuencia se asocia a dificultades neurológicas, (...) episodios epilépticos (...) severos déficits sociales (...).
- Trastorno de Asperger: (...) presencia de una alteración cualitativa de la interacción social (...) las mayores dificultades de estos niños se dan en el área social (...) intereses restrictivos pero intensos (...) torpeza motora (...)

- Trastorno generalizado del desarrollo no especificado o autismo atípico: (...) pueden estar alterados algunos dominios pero otros no. (...) “Cajón de sastre”.
- Trastorno autista: (Rivière, 2001, p. 20) Para Kanner, el rasgo fundamental del trastorno autista era “la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones”.

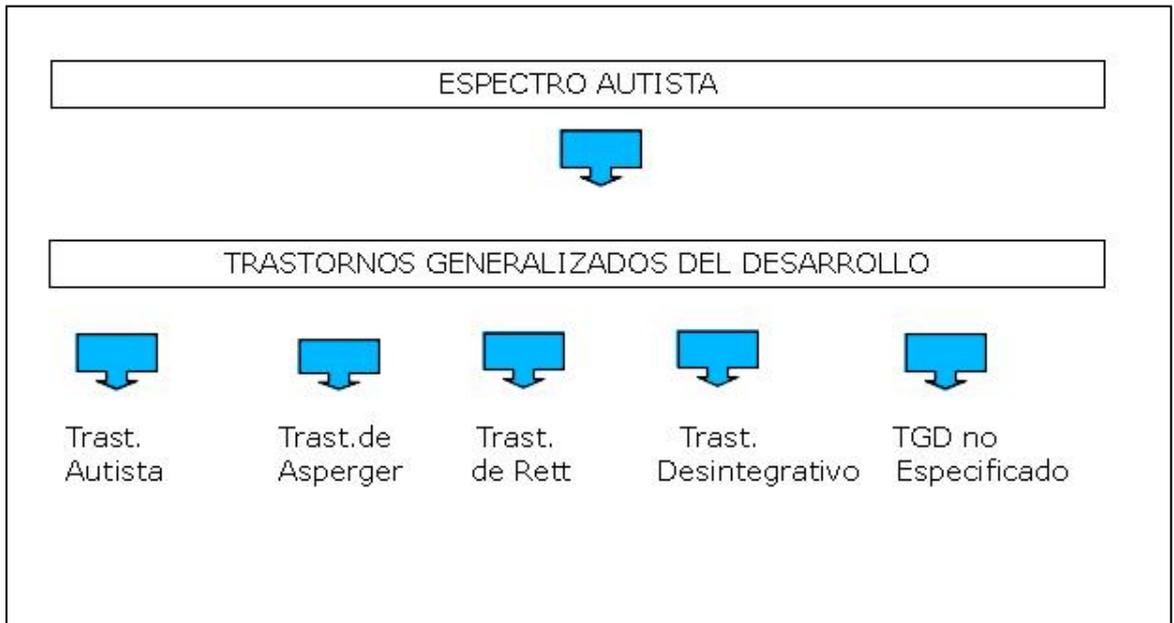


Figura 3. Trastornos englobados en el TEA. Fuente: Hospitales Nisa.

4.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

4.2.1. Introducción

Etimológicamente, el término autismo proviene de la palabra griega *eaftismos*, cuyo significado es “encerrado en uno mismo”. (Parrado Roldán, 2009, p.3).

Su introducción en el campo de la psicopatología fue obra del psiquiatra suizo Eugen Bleuler. Para este autor, el síntoma autista consiste en una “separación de la realidad externa, unida a una exacerbación de la vida interior”. (Parrado Roldán, 2009, p.3). Bleuler utilizó este término en su obra “*Dementia Praecox of the Group of Schizophrenias*” en 1908, para referirse a un paciente esquizofrénico que parecía “replegado en sí mismo”, considerando que el autismo era una perturbación causada por la esquizofrenia.

Aunque esta fuera la primera vez que se utilizaba el término “autismo”, al revisar bibliografía sobre el tema, podemos encontrar casos que presentan una serie de características del trastorno autista mucho anteriores en el tiempo. Un ejemplo es el caso de Hugh Blair, un hombre escocés que necesitó la valoración de un tribunal para casarse. Este caso se remonta a 1747. También cabe destacar el caso de “Victor”, “el Salvaje de Aveyron”, un niño encontrado en el bosque al que intentó reincorporarse en la sociedad Francesa del S.XVII, pero que se mantenía ajeno a todo lo que ocurría a su alrededor. Ambos casos han sido analizados posteriormente, y se ha considerado que los síntomas y características de estos sujetos responden a trastornos autistas.

Es interesante también encontrar leyendas de diferentes culturas en las que se describen individuos (Happé, 1944, p.24) “muy simples, con un comportamiento muy extraño y una falta muy llamativa de sentido común”. (Ver anexo1). Estos ejemplos aclaran que los trastornos englobados dentro del espectro autista no son algo nuevo, sino que no se dio un nombre a este tipo de afecciones hasta mediados del S. XX.

4.2.2. Historia

En el año 1943 Leo Kanner estudió el caso de 11 niños con características peculiares, como los problemas de relaciones sociales, el ensimismamiento y la falta de comunicación. Esta fue la primera vez que se separó el autismo de la esquizofrenia, presentándolo como un trastorno distinto.

En su artículo, Kanner destaca una serie de características que le parecieron a la vez extrañas y comunes en estos once niños. Estas características eran las siguientes: “la extrema soledad autista”; “el deseo angustiosamente obsesivo de invarianza”; “una memoria de repetición excelente”; “la ecolalia demorada”; “hipersensibilidad a los estímulos”; “limitaciones en la variedad de la actividad espontánea”; “el buen potencial cognitivo”, y “familias de gran inteligencia” (Happé 1994, p. 25, 26 y 27). Finalmente Kanner determinó solo dos de estas características como “claves” en la presencia del autismo: “la extrema soledad autista” y “el deseo angustiosamente obsesivo de invarianza”.

Estas dos últimas características describen la imagen que generalmente se tiene de un individuo autista, pero en la actualidad el trastorno autista o autismo de Kanner se considera uno de los múltiples trastornos que engloba el TEA. Conforme se ha estudiado y sabido más sobre estas sintomatologías, el cuadro del espectro autista ha ido ampliándose, englobando los cinco trastornos de los que hemos hablado anteriormente.

Solo un año después de que se publicara el artículo de Kanner, en 1944, el médico austriaco Hans Asperger publicó una conferencia en la que abordaba “la psicopatía autística” en la infancia. Parece que aunque ambos desconocían el trabajo del otro, coinciden en varios aspectos en sus investigaciones. En primer lugar, ambos coincidían en las dificultades en las relaciones sociales de los individuos con estos síntomas (de ahí que ambos utilizaran el término autista); también ambos observaron el escaso contacto ocular de estos individuos; las estereotipias tanto de palabras como de movimientos; y el rechazo al cambio y la ruptura de rutinas.

Pero por otra parte, también aparecen diferencias en lo que los autores observaron. En primer lugar, destacan las capacidades lingüísticas, carentes en los casos observados por Kanner, mientras que Asperger afirmó que los niños de sus estudios hablan como “pequeños adultos”. Otro aspecto son las capacidades motrices y la coordinación, ya que Asperger define a sus pacientes como torpes, no solo en los deportes sino también en habilidades motrices finas como en la escritura. Esto no es destacable en los casos estudiados por Kanner. Por último, los autores difieren en las capacidades de aprendizaje de los individuos que estudiaron.

Podemos ver ya desde las primeras definiciones y estudios que los casos presentan notables diferencias. Esto justifica la aparición del término TEA para englobar los diferentes cuadros sintomatológicos.

El artículo publicado por Kanner sobre las características de estos 11 niños, junto con el posterior trabajo de Hans Asperger, han constituido la base del estudio moderno del autismo. Aunque (Rivière, 2001) “el artículo de Asperger fue prácticamente desconocido fuera del habla alemana, hasta que en 1991 el artículo se tradujo al inglés”.

Los estudios de ambos autores han constituido y dado nombre a dos tipos específicos de los cinco trastornos que ahora englobamos dentro del TEA. Estos cinco trastornos surgen de la necesidad de diferenciar los diferentes síntomas que presenta cada caso.

4.2.3. Características generales

Resulta difícil establecer unas características comunes para todo el entramado que engloba el TEA, pero a pesar de que cada uno de los trastornos especificados presenta unas características concretas, existen algunas que son comunes, generalmente, para todos los trastornos englobados en este espectro.

Cuadro: conductas autísticas típicas y asociadas (Jiménez y de la Rosa, 1996, 60, en Álvarez, 1996):

Típicas	Asociadas
Aislamiento y retiramiento social. Resistencia al cambio. Deseo de inmutabilidad. Agrupamiento y juego. Trastornos sensoriales (vista y oído). Objetos autistas. Rareza en la indumentaria. Trastornos en el desarrollo del lenguaje. Espacio vital.	Conducta social no adecuada. Estereotipias. Gritos y rabietas. Autoagresividad. Torpeza en algunos movimientos. Atención fugaz. Inteligencia. Trastornos alimentarios. Trastornos del sueño. Trastornos en el desarrollo sexual. Otros trastornos sensoriales. Temores especiales y falta de miedo a peligros reales. Zoomimia.

4.3 TRASTORNO DE ASPERGER

4.3.1. Características generales

De entre las cinco tipologías de trastornos autistas que hemos visto que se engloban dentro del TEA, este trabajo se centra en el trastorno de Asperger.

Es un trastorno muy frecuente que se da entre 3 y 7 personas de cada 1000 nacidos vivos.

Recibe su nombre del médico austriaco Hans Asperger, que fue el primero en hablar de esta sintomatología concreta que describía a cuatro niños de entre 6 y 11 años que padecían una marcada dificultad para la interacción social. En 1944 publicó una tesis doctoral sobre esto, introduciendo el concepto de Psicopatía Autista (trastorno de Asperger) en la terminología actual.

Según el DSM-IV “las características esenciales del trastorno de Asperger son una alteración grave y persistente de la interacción social y el desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivas y repetitivos. El trastorno puede dar lugar a un deterioro clínicamente significativo social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo de la interacción social.”

Según Rivière (2001), el trastorno de Asperger se caracteriza por la falta de capacidad de relacionarse con iguales; la falta de sensibilidad hacia las señales sociales; alteraciones en las pautas de relación expresiva no verbal; falta de reciprocidad emocional; limitaciones en la capacidad de adaptar las conductas sociales; dificultades en la comprensión de las intenciones ajenas y especialmente en las “dobles intenciones”; rituales de conducta repetitivos; actitudes perfeccionistas; y preocupación por partes de objetos, acciones, tareas... con dificultad para comprender el “todo” coherente.

Las personas afectadas por este trastorno presentan un aspecto normal. La inteligencia de estas personas también es normal o incluso superior a la media, caracterizado frecuentemente por habilidades especiales en áreas restringidas. Padecer este trastorno supone grandes dificultades para entender e integrarse en el mundo social, lo que da lugar a comportamientos inadecuados. Estas dificultades se deben a tres dificultades básicas: problemas en la interacción social, en la comunicación y carencia en la flexibilidad de pensamiento.

Este trastorno se manifiesta de manera diferente en cada individuo que lo padece, aunque hay una serie de factores característicos.

Cuadro: definición sintética del Trastorno de Asperger (Rivière, 2001, p. 29):

1. *Trastorno cualitativo de la relación*: Incapacidad de relacionarse con iguales. Falta de sensibilidad a las señales sociales. Alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal. Falta de reciprocidad emocional. Limitación importante en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación. Dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente “dobles intenciones”.

2. *Inflexibilidad mental y comportamental*: Interés absorbente y excesivo por ciertos contenidos. Rituales. Actitudes perfeccionistas extremas que dan lugar a gran lentitud en la ejecución de tareas. Preocupación por “partes” de objetos, acciones, situaciones o tareas, con dificultad para detectar las totalidades coherente.

3. *Problemas de habla y lenguaje*: Retraso en la adquisición del lenguaje, con anomalías en la forma de adquirirlo. Empleo de lenguaje pedante, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación, etc. Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido. Problemas para saber “de qué conversar” con otras personas. Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.

4. *Alteraciones de la expresión emocional y motora*: Limitaciones y anomalías en el uso de gestos. Falta de correspondencia entre gestos expresivos y sus referentes. Expresión corporal desmañada. Torpeza motora en exámenes neuropsicológicos.

5. *Capacidad normal de “inteligencia impersonal”*: Frecuentemente, habilidades especiales en áreas restringidas.

4.3.2. Criterios de diagnóstico DSM-IV

La causa de este trastorno no se sabe con certeza, aunque según los estudios que se han realizado parece que el factor genético juega un importante papel. Sin embargo aún no se ha determinado qué gen es el causante de dichas afecciones.

El diagnóstico del trastorno de Asperger resulta complicado por la variabilidad sintomática en cada uno de los individuos que lo padecen y por la ausencia de un programa de diagnóstico normalizado, ya que existen numerosos test que intentan analizar y determinar la presencia o no de este trastorno. Resulta muy complicado determinar un diagnóstico para el trastorno de Asperger antes de los tres años de edad. A pesar de esto hay un conjunto de patrones que parecen ser característicos para diagnosticarlo.

Cuadro: criterios de diagnóstico del trastorno de Asperger (DSM-IV p. 81):

Criterios para el diagnóstico de F84.5 Trastorno de Asperger [299.80]

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

- (1) importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social
- (2) incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto
- (3) ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés)
- (4) ausencia de reciprocidad social o emocional

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:

- (1) preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo
- (2) adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales
- (3) manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)
- (4) preocupación persistente por partes de objetos

C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).

E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

4.3.3. Tratamiento

Se trata de un trastorno crónico, pero que puede tratarse con el fin de disminuir sus síntomas y facilitar la integración del individuo que lo padece a las relaciones sociales.

De esta forma, para el tratamiento de este trastorno se llevan a cabo una serie de terapias que pretenden abarcar los tres síntomas más característicos del mismo: la falta de habilidad comunicativa y para las relaciones sociales; las rutinas obsesivas y compulsivas; y la torpeza motora.

Estas terapias consisten en enseñar a los niños habilidades sociales para interactuar con otros individuos; terapia especializada del habla y el lenguaje; enseñar a manejar las emociones y disminuir los intereses compulsivos; uso de medicamentos para enfermedades coexistentes, como puede ser la ansiedad o la depresión; terapia ocupacional o física para mejorar la mala coordinación motora; y apoyo a padres.

Con una combinación adecuada de estas terapias, en la medida en que lo necesite cada individuo, estos podrán llegar a la edad adulta con la suficiente autonomía para desenvolverse solos en el día a día, pudiendo desempeñar un trabajo, aunque pueden darse determinadas situaciones sociales que causen problemas y supongan grandes esfuerzos.

4.4. RESPUESTA EDUCATIVA

4.4.1. Atención a la diversidad: principios de inclusión y normalización

De acuerdo con la LOE, nuestro sistema educativo se rige por los principios de inclusión y normalización. Estos principios se desarrollan a partir de la detección temprana y de la adecuada intervención educativa que se va a dar a cada alumno según sus necesidades y capacidades.

La atención a la diversidad no va dirigida únicamente al alumnado con necesidades específicas, sino que abarca a la totalidad del alumnado, buscando dar la mejor respuesta a cada uno y así alcanzar el objetivo último de la educación, el desarrollo integral del individuo.

Pero aunque al hablar de atención a la diversidad nos dirijamos a la totalidad del alumnado, es necesario reparar en los ACNEE.

Generalmente, un niño con trastorno de Asperger va a asistir a una escuela ordinaria, donde se establecerán las medidas necesarias para dar la mejor respuesta a sus necesidades y ayudar a desarrollar al máximo sus capacidades. Por lo general, un niño con trastorno de Asperger no va a presentar problemas específicos en el desarrollo de su aprendizaje ni va a necesitar recibir medidas de apoyo educativas en una determinada área, al contrario, sus capacidades cognitivas suelen ser superiores a la media. Lo que va a necesitar es apoyo a nivel social, en sus capacidades para integrarse en la clase y en la sociedad, para adaptarse al medio social que le rodea, y así poder desarrollar al máximo y en el ambiente más satisfactorio sus capacidades.

4.4.2. Detección temprana

El diagnóstico de un TGD no suele llevarse a cabo hasta al menos los tres años, y puede llegar a demorarse hasta los seis años si hablamos del trastorno de Asperger. Esto se debe a que no todos los casos presentan exactamente la misma sintomatología y a que los factores o síntomas que presenta el individuo pueden confundirse con otras afecciones.

Si nos centramos en el trastorno de Asperger, la mayor dificultad en el diagnóstico del mismo se debe a que los niños que lo padecen presentan un desarrollo normal del lenguaje y una inteligencia incluso superior a la media, pero tienen grandes dificultades en el desarrollo de relaciones sociales. La psicóloga Juana María Hernández afirma en el documental “El laberinto del Autismo” que “los Asperger son expertos en inteligencia física e inhábiles en inteligencia social”.

A pesar de esto, existen una serie de factores que son síntoma de la presencia de un TGD. Entre estos factores destacan la ausencia de contacto ocular, la ausencia de juego simbólico y la falta de interés y/o atención a las personas que están alrededor.

Debido a estas dificultades para su diagnóstico y con el objetivo de facilitar la detección temprana de algún tipo de síndrome o trastorno relacionado con los TGD; concretamente con el TEA, muchos autores han intentado elaborar cuestionarios que faciliten este diagnóstico o alerten de la necesidad de indagar más en un posible problema. Encontramos por ejemplo el M-CHAT (Checklist for Austim in Toddlers), diseñado por Barón-Cohen y colaboradores. Consiste en una serie de preguntas dirigidas a los padres sobre los comportamientos de su hijo, que permitirán al profesional que lo analice después determinar el nivel de desarrollo del niño y la posibilidad de que presente algún tipo de trastorno. (Ver cuestionario en anexos.)

Encontramos también el IDEA (Inventario De Espectro Autista), desarrollado en 1997 por Á. Rivière. Este inventario se aplica cuando existe alguna sospecha de que el individuo padezca un TGD. A partir de las dimensiones de la Triada de Wing (interacción, imaginación y comunicación social) el autor de este inventario plantea que existen doce dimensiones del desarrollo que están alteradas en los TEA

Cuadro: dimensiones alteradas en los TEA. (Elaboración propia a partir de Rivière, 1997. En Alcantud 2003, p 56):

Relaciones sociales.

1. Trastorno de la relación social.
2. Trastorno de la referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta).
3. Trastorno intersubjetivo y mentalista.

Área de lenguaje y comunicación.

4. Trastorno de las funciones comunicativas.
5. Trastorno del lenguaje expresivo.
6. Trastorno del lenguaje receptivo.

Área de flexibilidad mental y comportamental.

7. Trastorno de la anticipación.
8. Trastorno de la flexibilidad.
9. Trastorno del sentido de la actividad propia.

Área de ficción e imaginación.

10. Trastorno de la ficción.
11. Trastorno de la imitación.
12. Trastorno de la suspensión.

El cuestionario presenta varios ítems con preguntas relacionadas con cada una de las dimensiones afectadas. Las principales utilidades del inventario son tres: establecer la severidad de los rasgos que presenta la persona; formular estrategias de tratamiento de las diferentes dimensiones; y valorar la eficacia del tratamiento con la posibilidad de modificarlo. De acuerdo con Freire, S. (Alcantud, 2003) a diferencia de otros cuestionarios, el IDEA va a informarnos del grado de severidad de afectación del trastorno y va a permitir valorar la evolución de las personas afectadas.

A partir del diagnóstico se va a realizar la evaluación, que permitirá la aplicación de las medidas adecuadas para cada caso. La detección temprana va a permitir englobar las afecciones que padece el individuo, de manera que puedan establecerse las mejores medidas de atención para sus necesidades concretas, lo que va a mejorar su calidad de vida y facilitar su integración en las relaciones sociales, empezando por el aula.

El diagnóstico final de un TEA se lleva a cabo por pediatras del desarrollo, neurólogos infantiles o psiquiatras, en colaboración con las familias y el personal responsable del centro educativo.

4.4.3. Intervención educativa

Dentro del aula, un correcto diagnóstico va a evitar que se pongan falsas etiquetas y va a facilitar la intervención y las pautas de actuación del profesorado con una adecuada atención temprana.

Rivière (2001) señala que se ha demostrado que las condiciones de integración son más eficaces que la segregación en centros especiales para el desarrollo de las habilidades sociales y que el trabajo en grupos heterogéneos facilita el aprendizaje y la generalización de las adquisiciones.

Debido a las peculiaridades que padecen, las personas con trastorno de Asperger van a presentar unas necesidades educativas especiales que han de tenerse en cuenta si se busca garantizar el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo integral del individuo.

Para poder aplicar de la manera más adecuada las medidas educativas que se apliquen a estos alumnos, es necesario que el maestro parta con unas ideas, que faciliten el conocimiento de las características de este tipo de alumnado y las pautas de actuación que han de tenerse en cuenta. Estas ideas con las que debe contar el maestro comienzan por el conocimiento previo de las características generales de los TGD, y más concretamente del trastorno de Asperger. De

acuerdo con Fernández Guerrero, A.B. (2011), hay una serie de pautas que es importante seguir antes y durante la incorporación de un alumno con Asperger en el centro y en el aula. Estas son las siguientes:

- Dar información a todo el personal de la escuela antes de que el alumno ingrese en el centro para que puedan conocer sus características y sus necesidades, conductas e intereses.
- Dar información sencilla a los que vayan a ser sus compañeros, para que puedan entender los problemas que este tiene y así comprender mejor sus conductas y ser capaces de ayudarlo.
- Estructurar el aula estableciendo límites visuales claros o carteles informativos, que permitan al alumno entender lo que se hace en cada espacio.
- Establecer una rutina diaria de trabajo que el alumno pueda ver en todo momento. El horario del aula ha de estar visible en todo momento y ha de servir al alumno para comprender que las actividades que se realizan en el aula tienen un inicio y un final.
- Cuando por alguna circunstancia deba darse algún cambio en el aula, debe ser anunciada con antelación y facilitando al alumno la comprensión del porqué de este cambio.
- Las instrucciones para las actividades que van a realizarse han de ser claras, cortas y precisas. Es importante asegurarse de que el alumno está prestando atención a estas instrucciones y repetirlas tantas veces como sea necesario o explicarlas preferiblemente por escrito.
- Utilizar recursos visuales para explicar los contenidos.
- Adaptar la cantidad de tarea que el individuo debe realizar. Es importante aprovechar las áreas de interés del alumno.
- Evaluar continuamente el nivel de dificultad de la tarea y adaptarlo a las capacidades del alumno.
- Alabar al alumno con frecuencia, resaltando las cosas buenas y utilizando como recompensa actividades de los temas que le resulten de mayor interés.
- Evitar utilizar el no y la confrontación directa con el alumno. En vez de esto utilizar instrucciones verbales que indiquen al alumno lo que se requiere de él.
- Estimular al estudiante que se comunique de forma adecuada. Además es necesario tener en cuenta la utilización de un lenguaje claro que no dé lugar a malas interpretaciones.
- Estos alumnos van a desear tener amigos, por lo que es importante enseñarles determinadas pautas sociales que faciliten sus relaciones, fomentar su participación en las conversaciones y reforzar el apoyo de sus compañeros.

4.5. ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.5.1. Actividad física y salud

La clase de educación física no se limita a la transmisión y puesta en práctica de conocimientos teórico-prácticos sobre técnicas y tácticas deportivas y mucho menos a la especialización de unos pocos en determinados deportes.

Es necesario que la educación física se base en la inclusión y en la participación de todo el alumnado con el fin de que todos desarrollen el gusto por la práctica deportiva y la adquisición de unos adecuados hábitos de vida saludable que se mantendrán a lo largo de toda la vida.

La dinámica de la clase de educación física abre muchas posibilidades en la aplicación metodológica y en la manera de organizar las actividades, lo que favorece el desarrollo de diferentes habilidades sociales, que pueden trabajarse de manera transversal en todas las áreas, como el compañerismo, el trabajo en equipo, la empatía, etc. Todo esto contribuye a la educación integral del alumnado.

Además de esto, es necesario destacar la importancia de la educación física en primaria como medio para que los alumnos adquieran hábitos de vida saludables relacionados con la práctica deportiva que se base en conocimientos teórico-prácticos, para fomentar el gusto por la práctica deportiva, para adquirir conocimientos sobre higiene y salud y para desarrollar una conciencia crítica con la que poder valorar y elegir unos hábitos y un estilo de vida saludable.

La realización de actividad física contribuye al desarrollo integral del individuo y a la mejora de la salud, entendiendo esta como un concepto que no se limita a la ausencia de enfermedad y que se orienta a la promoción de ambientes y estilos de vida saludables (OMS, 1986, en Devís 2006, p.1). De esta manera, “las conexiones posibles entre la actividad física y la salud aumentan más allá de la dimensión biologicista” (Devís, 2000 en Devís, 2006, p.1) y a los hábitos de higiene, entendiéndose también la actividad física como una experiencia personal y una práctica social. (Devís, 2006).

La OMS establece una serie de recomendaciones a tener en cuenta por todos los individuos para mejorar su calidad de vida y su salud desde la realización de determinadas actividades físicas. Entre estas encontramos las recomendaciones a jóvenes de entre 5 y 17 años, que se basan en la realización de al menos 60 minutos de actividad diaria. Esta misma organización habla de los beneficios que la realización de esta actividad va a tener en los jóvenes, como son el desarrollo de un aparato locomotor y un sistema cardiovascular sanos; la capacidad para controlar el

sistema neuromuscular; o el mantenimiento de un peso corporal saludable, pero también habla de los beneficios en torno al desarrollo social de los jóvenes, la interacción social y la integración.

No cabe duda de que existe una importante relación entre el estilo de vida y la salud, y que la escuela juega un importante papel en el correcto asentamiento de esta relación y el fomento de la búsqueda de crear hábitos de vida saludables que los niños mantendrán durante su vida adulta.

En muchas ocasiones nos encontraremos con que las sesiones de educación física son el único ejercicio físico que realiza alguno de nuestros alumnos. Esto aumenta la importancia de aplicar una metodología adecuada, que permita sacar el máximo partido de los beneficios de la actividad física y que fomente el desarrollo del gusto por el deporte y por la realización de actividades deportivas de nuestros alumnos.

4.5.2. Metodología

Uno de los síntomas característicos del trastorno Asperger es la torpeza motora. En un primer momento, esto va a dificultar la integración e inclusión del alumno en la clase, lo que va a sumarse a sus dificultades para establecer adecuadas relaciones sociales. Aquí es donde juega un importante papel el profesor y la metodología elegida para sus clases.

Una metodología basada en el estilo actitudinal demuestra que “es posible desarrollar una metodología basada en actitudes que permita trabajar por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser” (Pérez Pueyo, 2005, en Pérez Pueyo, 2010, p. 43).

Esta metodología se basa en las actitudes del alumnado como base del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que va a permitir un aprendizaje más significativo, no solo desde una perspectiva motriz sino desde el desarrollo integral del individuo. Además, de acuerdo con Pérez Pueyo (2010) con esta metodología se fomenta la creación de actitudes positivas de motivación, autoestima, socialización, eliminación de conflictos... tanto en el área de educación física como en el resto de áreas.

El estilo actitudinal puede englobarse dentro de las metodologías cooperativas, pero no es exactamente lo mismo. Va a partir del trabajo individual que cada uno realiza dentro de un grupo, para llegar al trabajo de todo el grupo. No se limita al trabajo en grupos en el que unos aprenden de otros, sino que va a ir más allá de esto, no se aprende de los demás, sino que todos

aprenden. Encontramos en esta metodología tres aspectos clave: las actividades motrices intencionadas; la organización secuencial; y los montajes finales. Además esta metodología no trabaja desde el nivel que se espera que tengan los alumnos de acuerdo con su edad y al que se supone que será su desarrollo motor, sino que se observan las capacidades y características de cada uno para trabajar a partir de las mismas, buscando la mejor manera de mejorar y de alcanzar objetivos establecidos en base a las características de cada uno.

De esta forma, una sesión basada en el estilo actitudinal se centra en que la dificultad motriz es continua. Por encima de la realización de actividades cada vez más complejas, predomina la progresión del trabajo colaborativo y cooperativo de los alumnos, que pondrán en práctica conocimientos para desarrollar procedimientos y así adquirir actitudes. En las sesiones se plantean diferentes actividades o retos que los alumnos realizan de forma conjunta a partir de la puesta en práctica de los diferentes conocimientos teóricos y prácticos aprendidos. El trabajo grupal está por encima del individual. Durante el desarrollo de los juegos se realizan paradas de reflexión acción, para después volver al juego aplicando las diferentes medidas, técnicas o consejos. En las asambleas se debate sobre las dificultades y las mejoras al utilizar diferentes técnicas y recursos de trabajo.

A partir del desarrollo global de las diferentes actividades se desarrollan cinco capacidades: la intelectual, con la comprensión de todos los alumnos de las actividades que hay que realizar y cómo realizarlas; relaciones interpersonales. A través de la organización y colaboración de cada uno de los alumnos en sus grupos de trabajo y en las actividades realizadas con sus compañeros; inserción social, con el desarrollo de la tolerancia y el respeto hacia los compañeros, independientemente de sus capacidades y habilidades; afectivo-motriz, al aumentar el autoestima y la confianza, viéndose todos los alumnos capaces de colaborar en las diferentes actividades; y motriz, a partir de la realización de las diferentes propuestas.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

5.1. OBSERVACIÓN DIRECTA DE CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA CON ALUMNO ASPERGER

El anexo 4 presenta las anotaciones directas que se tomaron de la observación de dos sesiones de educación física en las que hay un alumno con trastorno de Asperger.

La primera sesión se realizó el día 20/05/2014. Los contenidos abordados fueron un examen con el que evaluar las destrezas y habilidades que los alumnos habían adquirido en un juego modificado con raquetas. Los alumnos se organizan en cuatro equipos (hechos por el profesor) que van rotando y enfrentándose entre sí, para que el profesor pueda observar a cada uno de los alumnos. Juegan partidos en los que intentan marcar en la portería contraria pasándose una pelota de tenis con golpes de raqueta. Los jugadores pueden parar la pelota que les pasan con su raqueta y cogerla con la mano, para colocársela antes de volver a lanzar. Pueden dar tres pasos con la pelota en la mano antes de lanzar o pasar a un compañero.

En esta sesión el alumno con trastorno de Asperger apenas participan. No forma parte de ningún grupo, sino que juega individualmente con una raqueta y una pelota. De vez en cuando el profesor reclama su atención, intentando involucrarle en la clase, pero es difícil hacerlo mientras tiene que estar con el resto del grupo. (Ver detalles de la sesión en anexo 4.)

La segunda sesión se realizó el día 27/05/2014. Se trata de una sesión de combas en la que los alumnos trabajan en pequeños grupos para practicar los contenidos que han ido trabajando a lo largo de la unidad. Al final tienen que preparar una coreografía en la que mostrar a los compañeros diferentes “pasos” que realizan con las combas.

En esta sesión el alumno Asperger si participa. La metodología utilizada permite un trabajo más autónomo por parte de los grupos. Los participantes pueden organizarse y ayudarse entre ellos, trabajando de manera cooperativa para realizar los diferentes tipos de saltos que han ido preparando. De esta forma, el profesor puede “pasar” por todos los grupos, ayudándoles en lo que necesiten, motivándoles y fomentando el trabajo en grupo. (Ver detalles de la sesión en anexo 4.)

5.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: UNIDAD DIDÁCTICA

5.2.1. Introducción

Esta unidad didáctica consta de seis sesiones destinadas al tercer ciclo de educación primaria, concretamente al 6º curso. Se basa en el aprendizaje y la puesta en práctica del trabajo con combas a partir de la aplicación metodológica del estilo actitudinal.

El juego de la comba es un juego popular sencillo y divertido que requiere de muy poco material para poder llevarse a la práctica. Lo único que se necesita es una cuerda, comba, con la que saltar. El origen de este juego es incierto y se cree que se remonta a la época del antiguo Egipto. En España, tradicionalmente se ha sido un juego practicado por niñas, pero “este carácter tradicional y exclusivo está adquiriendo en algunos países una visión más abierta y universal, considerándose en la actualidad como una actividad aeróbica dirigida a niños y niñas, con significativos beneficios para la salud y para el desarrollo armónico de aquellos que lo practican” (González Encinas, 2012).

En cuanto a la metodología utilizada, de acuerdo con Pérez Pueyo y Vega Cobo (2006) el componente de colaboración y cooperación del estilo actitudinal busca el desarrollo integral del alumnado. A través de la capacidad motriz se trabajan las capacidades cognitivas, el equilibrio y la autonomía personal, la interrelación personal y la inserción social.

1.2.2. Justificación

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, documento que tomaremos como referencia para la justificación legal de esta unidad, determina que el área de educación física es aquella en la que “el cuerpo y el comportamiento motriz se constituyen en los ejes básicos de la acción educativa que contribuye al desarrollo integral de la persona y a la mejora de su calidad de vida” (LOE 9867). Es necesario tener en cuenta que la educación física no se limita a los aprendizajes motores, sino que la actividad física va más allá de “un movimiento corporal realizado con los músculos esqueléticos” (Devís, 2006, p. 1), debiendo entender esta práctica de actividad física como “una experiencia personal y una práctica social” (Devís, 2006, p.1).

La práctica deportiva es una actividad realizada por miles de jóvenes en su tiempo libre (Monjas, 2006). Esto justifica la presencia del bloque de contenidos “Juegos y Deportes” en la LOE. Este bloque de contenidos aparece en la ley vigente como “contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana”. Concretamente para el tercer ciclo, los contenidos que la ley vigente presenta para

este bloque de contenidos y que se corresponden a las características de esta unidad son los siguientes:

- El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales: conocimiento del significado y alcance de los deportes tradicionales representativos del contexto sociocultural de Catilla y León.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.
- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
- Reconocimiento y valoración del juego como manifestación social y cultural, descubriendo y practicando aquellos que conforman el patrimonio cultural popular y tradicional de Catilla y León.
- Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, relación y empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

Esta unidad didáctica trabaja habilidades y actitudes motrices que permiten al alumno conocer su estado físico y desarrollar una actitud crítica hacia la mejora de su calidad de vida a través de alternativas de ocio saludables y conocimiento de hábitos de higiene y salud.

1.2.3. Contextualización

La unidad didáctica se lleva a cabo en un centro público de la ciudad de Segovia.

Está destinada a una de las líneas del 6º curso de primaria.

Esta clase cuenta con 24 alumnos, uno de los cuales está diagnosticado con el trastorno de Asperger. Las medidas de atención a la diversidad que se llevarán a cabo para este alumno en concreto, y con cualquiera de los alumnos que así lo necesiten, se desarrolla en el apartado “atención a la diversidad”.

Las sesiones se llevarán a la práctica en el patio del colegio.

1.2.4. Temporalización

La unidad se llevará a cabo a lo largo del segundo trimestre, con una duración de tres semanas, desarrollándose dos sesiones cada semana. Cada sesión tiene una duración de 60 minutos.

1.2.5. Características psicoevolutivas

El conocimiento del desarrollo psicoevolutivo de sus alumnos por parte del maestro es algo esencial para una adecuada práctica educativa y el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con la clasificación de las etapas de desarrollo de Piaget, los alumnos de 6º curso de primaria, de once o doce años, se encuentran en el final de la etapa de las operaciones concretas, que abarca aproximadamente de los 7 a los 12 años.

Esta etapa se caracteriza por la disminución del pensamiento egocéntrico. Esto supone que el niño se convierta en un ser verdaderamente social, desarrollando más complejamente sus capacidades sociales y dando a sus relaciones una mayor importancia. También se caracteriza por la capacidad de captar y centrarse en más de un aspecto de un estímulo. Esto da lugar a una nueva comprensión de los objetos, pero que solo es aplicable a objetos concretos, es decir, que hayan sido vistos, no para objetos imaginarios, quedando el pensamiento abstracto aún por desarrollar. Además en esta etapa el razonamiento se vuelve lógico, con lo que puede aplicarse a problemas reales y concretos. Aparecen esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de causalidad, tiempo, espacio y velocidad.

Centrándonos en los aspectos motrices, alrededor de los 11 y 12 años el proceso de desarrollo motriz se acelera, sobre todo en las chicas. Durante este periodo se observa una mayor capacidad motriz, ya que se produce el perfeccionamiento de muchos logros alcanzados en años anteriores: la consolidación de las habilidades motrices carrera, salto, lanzamiento y recepción; el desarrollo de las cualidades físicas básicas, fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad; y la consolidación de habilidades coordinativas y de equilibrio. En algunos niños comienzan a observarse los primeros síntomas de la pubertad, como pueda ser el aumento de la musculatura o el redondeamiento de la figura.

En el caso de los niños con Asperger, es necesario tener en cuenta que, al tratarse de un TGD, su nivel de desarrollo pueda verse afectado. Este trastorno presenta características diferentes para cada caso, pero los estudios demuestran que los aspectos psicomotores pueden verse afectados por una parte por un retraso importante del desarrollo motor que dará lugar a torpeza general, o por otra parte por mostrar movimientos espasmódicos, tics o excesivo movimiento.

1.2.6. Competencias básicas

De acuerdo con la LOE, el área de educación física y, concretamente esta unidad didáctica, contribuye al desarrollo de las competencias básicas de la siguiente manera:

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: a través de la interacción y la percepción del propio cuerpo en relación con el medio que nos rodea y mediante el conocimiento, práctica y valoración de la actividad física como elemento imprescindible para la mejora de la calidad de vida. En esta área los alumnos adquieren hábitos de vida saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física. Estos hábitos acompañarán al alumno a lo largo de toda su escolaridad y de toda su vida.

Con la realización de las actividades planteadas en las sesiones de esta unidad el alumno toma conciencia de su propio cuerpo, de sus posibilidades y capacidades y de sus limitaciones.

Competencia social y ciudadana: debido a las características concretas de la dinámica y la metodología del área de educación física se dan unas condiciones óptimas para el desarrollo de habilidades sociales. Las actividades que se llevan a cabo en el área de educación física, puestas en práctica con una adecuada metodología, contribuyen al desarrollo de aprendizajes sociales de compañerismo, trabajo cooperativo, interacción con los compañeros, convivencia y aceptación de reglas.

Mediante la puesta en práctica de las sesiones de esta unidad el alumno desarrollará actitudes que favorecerán su socialización con el mundo que le rodea.

Competencia cultural y artística: desde esta área se lleva a cabo la expresión de ideas y sentimientos mediante la utilización de los recursos del cuerpo.

Por otra parte, el conocimiento de diferentes deportes y juegos, en este caso de juegos tradicionales, contribuye a la adquisición de conocimientos sobre nuestra cultura.

Competencia para aprender a aprender: esta competencia implica que el alumno sea capaz de avanzar en su propio aprendizaje, aplicando conocimientos previos en situaciones reales que le permitan adquirir nuevos aprendizajes.

Con esta unidad didáctica se pretende que el alumno adquiriera una serie de conocimientos teórico prácticos que posteriormente sea capaz de poner en práctica de manera autónoma y en colaboración con sus compañeros, para desarrollar una serie de aprendizajes significativos y gratificantes, tanto a nivel individual como colectivo.

Autonomía e iniciativa personal: esta competencia supone que el alumno sea capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

A través del desarrollo de las diferentes sesiones que conforman la unidad el alumno debe ser capaz de cooperar con sus compañeros y desarrollar capacidades de autoevaluación y de coevaluación, con el fin de mejorar y de adquirir nuevos aprendizajes.

Competencia en comunicación lingüística y competencia matemática: a través del aprendizaje y la utilización de nuevo vocabulario y del uso de conocimientos matemáticos al realizar cuentas durante el desarrollo de las diferentes actividades.

1.2.7. Objetivos

Participar de manera cooperativa y colaborativa en las diferentes actividades que se lleven a cabo a lo largo de la unidad.

Adquirir un aprendizaje significativo a través del desarrollo de habilidades motrices de manera que los conocimientos adquiridos sean transferibles a diferentes situaciones.

Valorar la actividad física en relación con la salud a través del trabajo de la fuerza y la resistencia por medio del trabajo con combas.

Desarrollar habilidades de coordinación y equilibrio a partir del montaje grupal de coreografías en las que se incluyen las técnicas de comba aprendidas en la unidad.

Estos objetivos se desarrollan de manera general a lo largo de todas las sesiones a partir de la participación en las actividades planteadas. Además, dentro de esta unidad se trabajan unos objetivos específicos relacionados con los contenidos concretos:

Conocer y practicar juegos de comba y las diferentes técnicas de salto con combas, simple y doble, de manera individual y trabajando con los compañeros.

Adaptar el movimiento al ritmo de la comba.

Ejecutar saltos repetidos y rítmicos.

Realizar un montaje por grupos en el que se incluyan las técnicas de salto aprendidas a lo largo de la unidad.

Conocer hábitos de vida saludable y la relación de la actividad física y la salud.

1.2.8. Contenidos

Realización de diferentes tipos de saltos adaptados a diferentes ritmos y velocidades.

Desarrollo de la coordinación y la capacidad de salto combinando las acciones con las de los compañeros. .

Asimilación de nuevas habilidades motrices y adaptación de las mismas a actividades de complejidad creciente.

Control y dominio del movimiento adaptándolo al ritmo de la comba y el tipo de salto que se realice

Desarrollo de montajes en los que se ponen en práctica las diferentes técnicas de salto aprendidas a lo largo de la unidad didáctica.

Composición de movimientos rítmicos adaptados al ritmo de la comba y al trabajo colaborativo y cooperativo con los compañeros.

Adquisición de hábitos posturales, de higiene y alimentarios saludables.

Calentamientos adaptados al nivel de exigencia de las actividades que se van a realizar.

Realización de diferentes juegos de combas y uso estratégico de habilidades adquiridas en el desarrollo de los mismos.

Apreciación del juego como medio de disfrute y empleo del tiempo libre en relación con los demás.

1.2.9. Metodología

La metodología de una unidad didáctica es un punto clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, los procesos de enseñanza del profesor, y por otro los procesos de aprendizaje del alumno, se verán optimizados con la aplicación de la metodología más adecuada para la consecución de los objetivos preestablecidos.

La metodología de esta unidad didáctica se basa en el estilo actitudinal, un nuevo estilo metodológico desarrollado por Pérez Pueyo. De acuerdo con Pérez Pueyo y Vega Cobo (2006), este estilo se caracteriza por tener un alto componente metodológico cooperativo y colaborativo. Partiendo del concepto de capacidad se busca crear conductas positivas en los alumnos hacia la

educación física, para así llegar a adquirir y conocer unos conceptos significativos (Pérez Pueyo y Vega Cobo, 2006, pp. 1 y 2).

De acuerdo con Pérez Pueyo y Vega Cobo (2006) esta metodología se compone de tres puntos clave:

- organización secuencial hacia las actitudes, que permitirán a los alumnos aprender a trabajar primero en pequeños grupos para que acaben pudiendo trabajar todos juntos de manera colaborativa y cooperativa;
- actividades corporales intencionadas, que consisten en la realización de actividades grupales con la colaboración individual de todos los componentes del grupo, esto nos lleva a alejarnos de las progresiones, pretendiendo evitar el aumento progresivo de dificultad en las actividades, dando paso a las secuencias, en las que la dificultad motriz se mantiene pero es necesario trabajar el resto de capacidades (cognitivo-intelectual, afectivo-emocional, de relaciones interpersonales y de inserción social);
- y montajes finales, en los que se pone en práctica todo lo aprendido anteriormente.

Atendiendo a las características de esta metodología, el objetivo de la unidad no busca un rendimiento final, sino que los alumnos prueben y disfruten con las actividades propuestas, buscando desarrollar actitudes positivas en todos (Pérez Pueyo y Vega Cobo, 2006, p. 4).

Esta metodología busca que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje y que la intervención del profesor sea la de conducir, motivar y guiar al alumno en su aprendizaje.

La estrategia metodológica, se estructura en cada una de las sesiones del mismo modo:

-Asamblea inicial, que da comienzo a todas las sesiones. Estas se desarrollan siempre en el mismo lugar, el centro del campo, donde todos los alumnos se colocan en círculo. En esta asamblea se plantean preguntas sobre el tema concreto que se va tratar en cada sesión y se busca relacionar esto con los conocimientos previos del alumnado, de manera que se establece un aprendizaje significativo. En estas asambleas se presentan las actividades que se van a realizar a lo largo de la sesión, tratando de que la relación de estos nuevos contenidos con los previos despierte la motivación de los alumnos, que encontrarán en sus experiencias previas los factores motivacionales que despierten su interés por los nuevos contenidos que se van a abordar.

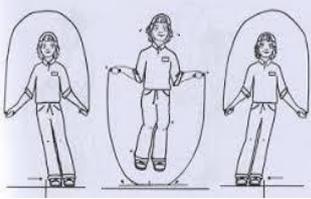
- Calentamiento, estructurado en dos partes, movilidad articular y juego de activación. El grado de esfuerzo y tiempo de duración de la movilidad articular dependerá de la actividad que vaya a realizarse después. El juego de activación tendrá relación con la que vaya a ser la parte principal de la sesión.

- Parte principal, en la que se desarrollan las actividades principales planteadas para la sesión con las que exponer, practicar y afianzar los objetivos planteados para cada sesión.
- Asamblea final, que se realiza en el mismo lugar que la asamblea inicial y que pone fin a la sesión. En esta se comentan los diferentes aspectos de la sesión, para analizar y afianzar los conocimientos adquiridos por los alumnos, resolver posibles dudas o inquietudes y comentar aspectos positivos y negativos de las actividades.

Además de tener en cuenta esta estructura para el desarrollo de todas las sesiones es necesario tener en cuenta el ambiente en que se van a poner en práctica las diferentes actividades, buscando un ambiente desinhibido y positivo en el que los alumnos se sientan cómodos. Esto se consigue creando un grupo en el que todos los alumnos participen, trabajen juntos, colaboren y se ayuden. Este ambiente se consigue con el trabajo en diferentes agrupamientos, que variarán en cada sesión. Con esto se pretende que todos los alumnos trabajen juntos, evitando rivalidades y fomentando el trabajo en equipo.

También hay que tener en cuenta el espacio en que se desarrollan las diferentes actividades. Castañer & Camerino (1991) señalan que la orientación y estructuración espacial constituyen los pilares que posibilitan el movimiento del niño, siendo este también un elemento fundamental para el desarrollo de esta unidad didáctica. Las sesiones de esta unidad se desarrollan en su totalidad en el patio del colegio, teniendo cada parte de la sesión un espacio concreto, asambleas y calentamiento en el centro del campo y cada una de las actividades en el espacio que requieran.

1.2.10. Sesiones

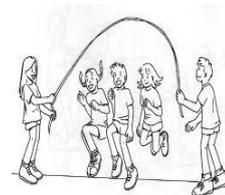
UD	COMBAS	SESIÓN 1	
OBJETIVOS Conocer y practicar juegos de comba y las diferentes técnicas de salto con comba simple. Adaptar el movimiento al ritmo de la comba. Ejecutar saltos repetidos y rítmicos. Conocer hábitos de vida saludable y la relación de la actividad física y la salud.		CRITERIOS DE EVALUACIÓN Participa de forma activa y colaborativa en diferentes juegos de comba. Es capaz de adaptar el movimiento al ritmo de la comba y de ejecutar un determinado número de saltos repetidos de forma rítmica. Conoce y pone en práctica hábitos de vida saludable y es capaz de relacionar la actividad física y la salud.	
AGRUPAMIENTOS Individual. Parejas. Grupos de 4.			TEMPORALIZACIÓN 60min.
MATERIALES Combas cortas.			ESPACIO Patio del colegio
Asamblea inicial (10 min.)	Antes de salir al patio, veremos un video de una actuación del “Circo del Sol” en el que se observan diferentes tipos de saltos y coreografías realizadas con combas. Este vídeo sirve para motivar al alumnado y para comenzar a hablar sobre la nueva unidad didáctica. Salimos al patio y nos sentamos en el espacio de las asambleas. Después de explicar que vamos a comenzar una nueva unidad didáctica en la que trabajaremos con combas se plantean diferentes preguntas: “¿Qué nos ha parecido el video que hemos visto?; ¿alguien cree que sería capaz de hacer ese tipo de saltos con combas?; ¿qué sabemos sobre el juego de la comba?; ¿quién ha saltado a la comba alguna vez?; ¿cómo ha saltado?; ¿qué juegos o canciones conocemos para saltar con la comba?”		
Calentamiento (10min.)	Movilidad articular: dirigida por uno de los participantes en la sesión. (3min.) Juego de activación: pillado con combas: todos los participantes tienen una comba y solo pueden avanzar si van saltando. Los que la ligan no tienen comba, y deberán tocar a uno de sus compañeros para que les dé la suya. (7min.)		
Parte principal (35min.)	Exploración de diferentes tipos de saltos con cuerda corta. Moviéndose por todo el espacio, los chicos realizarán los tipos de salto que se les ocurran: (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> - Salto con pies separados. - Salto con pies juntos. - Salto con un pie. - Salto con desplazamiento. - Salto con cruce de brazos. <div style="text-align: center;">  </div> <p>Nos reunimos en el centro de la clase para comentar los tipos de salto que hemos hecho, qué salto nos ha resultado más fácil y explicar las siguientes actividades que vamos a realizar.</p>		

	<p>“Te invito”: (10 min.) juego que se realiza por parejas. Uno de los miembros de la pareja comienza a saltar y canta la canción de este juego mientras su compañero le contesta. Cuando lo indica la canción el que esta fuera entra a la comba y los dos saltan la comba. Realizamos repeticiones alternando el rol de cada uno y las parejas. “-Te invito.- ¿A qué? -A café. -¿A qué hora? – A las ... (número en que el compañero entra a la comba).</p> <p>Después de unos 5 min. de actividad, realizamos una parada de reflexión-acción para comentar las dificultades que están teniendo y compartir ideas con el resto de compañeros. Retomamos la actividad para probar las cosas que hemos sugerido.</p> <p>“Taxistas”: (10 min.) Cuatro de los participantes en la sesión tienen combas cortas y se desplazan por el espacio para “recoger” a sus compañeros y avanzar saltando juntos.</p>
<p>Asamblea final (5min.)</p>	<p>Nos reunimos en el centro del campo para comentar diferentes aspectos de la sesión.</p> <p>“¿Qué tipo de salto resulta más fácil?; ¿qué hay que hacer para entrar en la cuerda con un compañero?; ¿es fácil avanzar saltando con un compañero?” “¿cómo es mejor trabajar con el resto de compañeros?”</p>

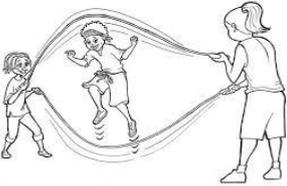


UD	COMBAS	SESIÓN 2	
<p>OBJETIVOS</p> <p>Conocer y practicar juegos de comba y las diferentes técnicas de salto con comba simple.</p> <p>Adaptar el movimiento al ritmo de la comba.</p> <p>Ejecutar saltos repetidos y rítmicos.</p> <p>Conocer hábitos de vida saludable y la relación de la actividad física y la salud.</p>		<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>Participa de forma activa y colaborativa en diferentes juegos de comba.</p> <p>Es capaz de adaptar el movimiento al ritmo de la comba y de ejecutar un determinado número de saltos repetidos de forma rítmica.</p> <p>Conoce y pone en práctica hábitos de vida saludable y es capaz de relacionar la actividad física y la salud.</p>	
<p>AGRUPAMIENTOS</p> <p>Grupos de 4 personas. Gran grupo.</p>			<p>TEMPORALIZACIÓN</p> <p>60min.</p>
<p>MATERIALES</p> <p>Combas largas</p>			<p>ESPACIO</p> <p>Patio del colegio</p>
<p>Asamblea inicial (10 min.)</p>	<p>Nos reunimos en el centro del campo para realizar la asamblea inicial.</p> <p>“¿Qué practicamos ayer?”; “¿qué tipo de cuerda utilizamos ayer y cómo más se nos ocurre que podemos saltar?”.</p>		
<p>Calentamiento (10 min.)</p>	<p>Movilidad articular: dirigida por uno de los alumnos. (3 min.)</p> <p>Juego de activación: “rey-rey”, canción de comba larga. Cinco grupos de cuatro personas</p>		

	<p>cada uno. Un participante salta al ritmo de la canción “<i>rey-rey, cuantos años viviré, 1, 2, 3...</i>”. El que salta se coloca entre los dos que dan, y estos comienzan a dar cuando está preparado para saltar (sin entrada a la comba). (7 min.)</p>
<p>Parte principal (35min.)</p>	<p>Establecemos una serie de retos para que realice cada grupo. Alternamos quién da y quién salta para cada reto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada participante entra en la comba, da 8 saltos y sale. (5 min.) <p>Parada de reflexión-acción: lado bueno y lado malo de la comba: se entra por el lado contrario al que se está dando porque hay más tiempo para entrar y saltar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada participante entra en la comba, da 8 saltos y sale. Primero por el lado malo y luego por el bueno. - Los participantes entran y salen uno seguido del otro. - Los participantes entran y salen de manera simultánea uno por cada lado. (25 min.) - Los participantes entran juntos, cogidos de la mano, agarrados a un pañuelo, saltando a la pata coja, bajando a tocar el suelo simultáneamente... <p>Nos reagrupamos en gran grupo para realizar un reto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mientras dos de los alumnos dan con la comba larga el resto, en grupos de 3, pasa por debajo corriendo sin que la comba les golpee. Los que están dando son sustituidos para poder realizar el reto. (5 min.)
<p>Asamblea final (5min.)</p>	<p>Nos reunimos en el espacio dedicado para las asambleas y nos tomamos el pulso. Iniciamos el debate planteando una serie de preguntas sobre lo que hemos trabajado: técnicas de salto de comba; lado bueno y lado malo para entrar y salir de la comba, coordinación con otro compañero, etc.</p>



UD	COMBAS	SESIÓN 3	
OBJETIVOS Conocer y practicar juegos de comba y las diferentes técnicas de salto con comba doble. Adaptar el movimiento al ritmo de la comba. Ejecutar saltos repetidos y rítmicos. Conocer hábitos de vida saludable y la relación de la actividad física y la salud.		CRITERIOS DE EVALUACIÓN Participa de forma activa y colaborativa en diferentes juegos de comba. Es capaz de adaptar el movimiento al ritmo de la comba y de ejecutar un determinado número de saltos repetidos de forma rítmica. Conoce y pone en práctica hábitos de vida saludable y es capaz de relacionar la actividad física y la salud.	
AGRUPAMIENTOS Grupos de cuatro.			TEMPORALIZACIÓN 60min.

MATERIALES		ESPACIO
Comba larga.		Patio del colegio
Asamblea inicial (15 min.)	<p>En el punto de encuentro de la asamblea recordamos lo que hemos hecho en las sesiones realizadas: salto con comba larga y con comba corta, teniendo que dar mientras saltamos o dar para nuestros compañeros que saltan.</p> <p>“¿Quién sabe dar con dos combas a la vez? ¿Quién cree que sería capaz de saltar con dos combas?”</p> <p>Explicación de una serie de premisas previas al salto con comba doble (Pérez Pueyo y Vega Cobo, 2006):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entre salto y salto no puede haber “saltito” intermedio. -No hay lado “bueno” para entrar en la comba doble.(Si se entra por el lado derecho se tiene en cuenta la comba de la mano derecha). -Para salir hay dos opciones: por el lado contrario del que has entrado dando un número de saltos impares o salir por el lado que se ha entrado dando un número de saltos pares. 	
Calentamiento (10 min.)	<p>Movilidad articular: (3 min.) dirigida por uno de los participantes en la sesión.</p> <p>Juego de activación: (7 min.) “Al mogollón”: en dos grupos, dos dan a la comba y van cantando números para que vayan entrando y saliendo el resto de sus compañeros de forma que haya saltando las personas que digan.</p>	
Parte principal (30min.)	<p>Práctica de salto con comba doble. Seis grupos de cuatro personas cada uno.</p> <p>El profesor va rotando por los grupos para ayudar a los que dan a coordinar las dos combas.</p>	
Asamblea final (5min.)	<p>Nos reunimos en el centro del campo para hablar de la sesión de hoy.</p> <p>“¿qué dificultades hemos encontrado en este nuevo tipo de salto?”, “¿cómo nos sentimos al dar con dos combas?”, “¿es difícil entrar a saltar con las dos combas?”</p>	

UD	COMBAS	SESIÓN 4
OBJETIVOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Conocer y practicar juegos de comba y las diferentes técnicas de salto con combas, simple y doble, de manera individual y trabajando con los compañeros.</p> <p>Adaptar el movimiento al ritmo de la comba.</p> <p>Ejecutar saltos repetidos y rítmicos.</p>		<p>Participa de forma activa y colaborativa en diferentes juegos de comba.</p> <p>Es capaz de adaptar el movimiento al ritmo de la comba y de ejecutar un determinado número de saltos repetidos de forma rítmica.</p> <p>Conoce y pone en práctica hábitos de vida saludable y es capaz de relacionar la actividad</p>

Conocer hábitos de vida saludable y la relación de la actividad física y la salud.		física y la salud.
AGRUPAMIENTOS		TEMPORALIZACIÓN
Libre.		60min.
MATERIALES		ESPACIO
Combas largas y cortas.		Patio del colegio
Asamblea inicial (5 min.)	En el espacio dedicado a las asambleas, nos reunimos para explicar lo que vamos a hacer en la sesión de hoy. Vamos a explicar diferentes tipos de saltos que podemos hacer con comba simple y doble; en grupos, en parejas y saltando individualmente. Repartidas por el espacio del campo hay fichas explicativas de diferentes saltos, el número de personas que lo realizan y el material que se necesita. Cada uno se va a mover por el espacio practicando los saltos que quiera.	
Calentamiento (10 min)	Movilidad articular: dirigida por uno de los participantes. (3 min.) Juego de activación: dos personas dan a la comba, pero a la vez saltan. Sus compañeros se van metiendo en la comba para saltar con ellos. (7 min.)	
Parte principal (40min.)	<p>Fichas que explican con letra e imágenes los tipos de saltos que los participantes pueden practicar. Se mueven libremente por el espacio observando las fichas, al lado de las que tendrán el material que necesitan para cada tipo de salto.</p> <p>Ejercicios individuales: salto con dos pies juntos; salto con pies separados; salto a la pata coja; salto con desplazamiento; salto abriendo y cerrando piernas; salto en cuclillas; salto cruzando la cuerda.</p> <p>Ejercicios por parejas: uno da a la comba y el otro entra y sale; cada uno sujeta un cabo de la cuerda y ambos saltan a la vez. Se pueden utilizar salto con dos pies juntos; salto con pies separados; salto a la pata coja; salto con desplazamiento; salto abriendo y cerrando piernas; salto en cuclillas; salto cruzando la cuerda.</p> <p>Ejercicios en grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -comba simple: saltos simultáneos; saltos seguidos entrando y saliendo; saltos entrando por las diagonales contrarias. -comba doble. -Cuadrado: cuatro compañeros dan dos combas, una con cada mano. Otros cuatro compañeros saltan cada una de estas combas. Cambios de comba en comba. -Simple dentro de larga: un compañero salta la comba simple. Dos compañeros se unen dando la comba larga para que la salte a la vez. - Dos combas largas enlazadas: Cuatro participantes dan con dos combas largas. Las combas se “entrelazan” y uno de los que está dando con una comba salta dentro de la otra. 	

Asamblea final (5min.)	Nos reunimos en el centro del campo para comentar la sesión de hoy. “¿Qué tipo de salto nos ha gustado más?, ¿Cuál es más difícil?, ¿Puedo realizar todos los saltos yo solo o necesito a los compañeros?”
---------------------------	---

UD	COMBAS	SESIÓN 5	
OBJETIVOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Realizar un montaje por grupos en el que se incluyan las técnicas de salto aprendidas a lo largo de la unidad.		Participa de manera cooperativa y colaborativa en las diferentes actividades que se lleven a cabo a lo largo de la unidad.	
Adaptar el movimiento al ritmo de la comba.		Es capaz de adaptar el movimiento al ritmo de la comba, ejecutando diferentes tipos de salto y con diferentes tipos de combas.	
Ejecutar saltos repetidos y rítmicos.		Es capaz de ejecutar un determinado número de saltos repetidos de forma rítmica.	
Conocer hábitos de vida saludable y la relación de la actividad física y la salud.		Es capaz de ejecutar un determinado número de saltos repetidos de forma rítmica. Conoce y pone en práctica hábitos de vida saludable y es capaz de relacionar la actividad física y la salud.	
AGRUPAMIENTOS			TEMPORALIZACIÓN
Grupos de 8 personas.			60min.
MATERIALES			ESPACIO
Combas largas y cotas.			Patio del colegio
Asamblea inicial (10 min.)	Antes de salir al patio vemos algunos vídeos de coreografías con combas para que los chicos puedan coger ideas o motivarse con lo que van a hacer.		
Calentamiento (3 min.)	Movilidad articular: dirigida por uno de los participantes en la sesión. (3min.)		
Parte principal (40min.)	<p>Hacemos tres grupos de ocho personas cada uno.</p> <p>Cada grupo trabaja de manera autónoma preparando una coreografía en la que incluya los diferentes tipos de saltos que practicamos el último día.</p> <p>Mientras ensayan la música con la que realizarán la coreografía suena de fondo.</p> <p>El profesor va rotando por los grupos resolviendo dudas y aportando ideas.</p>		
Asamblea final (5min.)	<p>Hablamos de la sesión de hoy. Dificultades, estrategias que han utilizado.</p> <p>“¿cómo organizamos el grupo de trabajo?, ¿qué pasos y saltos decidimos incluir?, ¿qué dificultades hemos encontrado y cómo las hemos resuelto?”</p>		

UD	COMBAS	SESIÓN 6	
OBJETIVOS Realizar un montaje por grupos en el que se incluyan las técnicas de salto aprendidas a lo largo de la unidad. Adaptar el movimiento al ritmo de la comba. Ejecutar saltos repetidos y rítmicos. Conocer hábitos de vida saludable y la relación de la actividad física y la salud.		CRITERIOS DE EVALUACIÓN Participa de manera cooperativa y colaborativa en las diferentes actividades que se lleven a cabo a lo largo de la unidad. Es capaz de adaptar el movimiento al ritmo de la comba, ejecutando diferentes tipos de salto y con diferentes tipos de combas. Es capaz de ejecutar un determinado número de saltos repetidos de forma rítmica. Conoce y pone en práctica hábitos de vida saludable y es capaz de relacionar la actividad física y la salud.	
AGRUPAMIENTOS Grupos de ocho. Gran grupo.			TEMPORALIZACIÓN 60min.
MATERIALES Combas largas y simples.			ESPACIO Patio del colegio
Asamblea inicial (5 min.)	Hoy vamos a poner en práctica todo lo aprendido a lo largo de esta unidad. Cada grupo ensayará las coreografías que ha preparado y después haremos una exhibición para el resto de los compañeros. Antes de terminar, todos los grupos nos juntaremos para realizar otra exhibición ya preparada por el profesor en la que todos participamos.		
Parte principal (50min.)	Ensayo de coreografías (10min.) Exhibición de coreografías (20 min.) Ensayo y realización de coreografía grupal preparada por el profesor. (20min.)		
Asamblea final (5min.)	Nos reunimos en el centro del campo para finalizar la sesión y la unidad didáctica. “¿Qué hemos abordado en esta unidad?, ¿qué tipos de salto con comba hemos aprendido?, ¿cómo hemos trabajado para preparar las coreografías?, ¿cómo hemos funcionado como grupo?, ¿cómo hemos aprendido a controlar el esfuerzo físico que requieren las actividades que realizamos?”		

1.2.11. Atención a la diversidad

La diversidad es la variedad y la diferencia que se da en un grupo por el hecho de estar formado por diferentes personas. Esta variedad, lejos de ser un problema, es un factor que enriquece cualquier grupo. En una clase de primaria es necesario tener en cuenta que nos encontramos con niños con diferentes capacidades, motivaciones, necesidades... de esta manera, la diversidad que se da en un aula va a presentarse como un reto ante el que el profesor debe establecer las

medidas que permitan y favorezcan el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de sus alumnos de acuerdo a sus características personales.

Por esto es necesario que el maestro tenga en cuenta la diversidad a la hora de plantear sus sesiones. A partir del conocimiento previo de las necesidades y capacidades de sus alumnos, el maestro plantea objetivos y plantea actividades que se aplicarán con la metodología más adecuada para que todo el alumnado alcance estos objetivos. El profesor tratará de minimizar las diferencias motrices del alumnado, modificando las agrupaciones y los espacios en que se realiza cada actividad y buscando prestar a cada alumno las ayudas que necesite para alcanzar los objetivos establecidos.

Además de esto, el grupo al que está destinada esta unidad didáctica cuenta con un alumno diagnosticado con trastorno de Asperger. Para este alumno, el maestro deberá llevar a cabo una serie de medidas especiales, que permitan que este alumno se adapte al ritmo de la clase de la mejor manera, alcanzando el máximo de su desarrollo.

Estas medidas concretas para un alumno Asperger son las siguientes:

- Tener en cuenta que los alumnos con este trastorno tienen unas rutinas muy estrictas. Cualquier cambio puede alterarles. De esta forma, se respetarán los espacios en que se realiza cada parte de la sesión, siguiendo todas las sesiones la misma dinámica: asamblea inicial; calentamiento; parte principal; y asamblea final.

- Establecer un calendario con la secuenciación de las unidades didácticas que van a realizarse a lo largo de cada trimestre.

- Anticipar la información explicativa de las actividades que se van a realizar con apoyos visuales que faciliten la comprensión de la dinámica de las actividades.

- Estructurar el tiempo de cada actividad y aclarar la secuenciación de la misma antes de comenzar la sesión.

- Establecer de manera conjunta una serie de pautas de conducta que debe llevar a cabo cuando se altere, enfade o estrese.

- Hablar de las emociones y sensaciones que siente durante la realización de las diferentes actividades y tratar de determinar las de los compañeros.

- Dar opciones y recursos para expresar sentimientos y emociones ante diferentes situaciones.

- Fomentar la comprensión de las interacciones de los demás ante determinadas situaciones y dar pautas para responder a las mismas.

- Describir de forma explícita las reglas de los juegos y actividades que van a realizarse ayudándose de medios visuales.
- Explicar las normas básicas de comportamiento y de interacción con los demás en relación a las reglas del juego.
- Utilizar sus intereses para motivarle.
- Utilizar el refuerzo positivo y destacar aquellos aspectos en los que se desenvuelva mejor motrizmente.
- Buscar ejercicios con una finalidad clara, que permitan que el alumno mantenga su atención en la actividad.
- Dar a conocer al resto de compañeros las características del trastorno de Asperger, para facilitar así la comprensión de los compañeros a las necesidades de este alumno.
- Rotar los grupos de trabajo en cada sesión, para que todos trabajen de manera colaborativa y cooperativa, sin dar lugar a grupos de hábiles y menos hábiles.

1.2.12. Evaluación

Evaluar consiste en atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un proyecto implícito o explícito (Blázquez Sánchez, 2003, p. 13). Para que este juicio o valoración resulte útil es necesario que la evaluación no se limite a una puntuación numérica que se pone a cada uno de los alumnos, sino que la evaluación tiene que ser continua, global y formativa (LOE p. 17169). Además la evaluación no es solo para el alumnado, sino que ha de evaluarse la para el alumno, el profesor y el proceso de acción didáctica. De esta manera, la evaluación servirá para determinar la calidad de los tres factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las posibles modificaciones que tengan que llevarse a cabo en las actividades y su puesta en práctica.

Criterios de evaluación:

- Participa de forma activa en diferentes juegos de comba y conoce las diferentes técnicas de salto con combas, simple y doble, de manera individual y trabajando con los compañeros.
- Es capaz de adaptar el movimiento al ritmo de la comba, ejecutando diferentes tipos de salto y con diferentes tipos de combas.
- Es capaz de ejecutar un determinado número de saltos repetidos de forma rítmica.

- Conoce y pone en práctica hábitos de vida saludable y es capaz de relacionar la actividad física y la salud.
- Valora la actividad física en relación con la salud a través del trabajo de la fuerza y la resistencia por medio del trabajo con combas.
- Participa de manera cooperativa y colaborativa en las diferentes actividades que se lleven a cabo a lo largo de la unidad.
- Desarrolla habilidades de coordinación y equilibrio a partir del montaje grupal de coreografías en las que se incluyen las técnicas de comba aprendidas en la unidad.
- Desarrolla habilidades motrices de manera significativa, pudiendo transferir los conocimientos adquiridos a diferentes situaciones.

Instrumentos de evaluación:

La evaluación se llevará a cabo a partir de la observación directa de la realización de las diferentes actividades, con el fin de que la evaluación sea un proceso formativo; las anotaciones del cuaderno del profesor, en el que se apuntarán los progresos de cada alumno y la consecución de los objetivos de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos; el cuaderno del alumno, en el que cada uno anota las actividades realizadas, las estrategias utilizadas en las mismas, los contenidos y las percepciones y sensaciones durante la realización de cada una de estas; y de una ficha en la que se completan las conductas y actitudes desarrolladas por los alumnos en cada actividad.

En la primera asamblea se determinan cuáles son los conocimientos previos del grupo clase, de manera que a lo largo de las sesiones se introducen contenidos teóricos sobre dinámica interna y reglas de diferentes juegos y deportes. A partir de las asambleas finales se determina el grado de adquisición de estos contenidos.

Además, durante las asambleas finales y al finalizar la unidad didáctica, se llevarán a cabo preguntas que fomenten la autoevaluación y la coevaluación.

Posada (2000) habla del alto valor formativo que tienen las coevaluaciones y las autoevaluaciones en educación primaria, debido a que:

- Se facilita que el alumnado conozca su cuerpo y sus posibilidades
- Permiten conocer de forma práctica el concepto de evaluación.
- Conocimiento de las posibilidades y limitaciones.
- Permiten que se consiga autonomía para que el alumno mida sus capacidades físicas y coordinativas, así como sus habilidades.

5.3. CONCLUSIONES

Un repaso por la historia del autismo nos permite conocer la visión actual sobre este tipo de trastorno y acercarnos más a entender las características y necesidades de un individuo, en nuestro caso un alumno, que padece algún tipo de TEA.

Debido a que este tipo de trastornos son un “continuo” no se puede generalizar en una sintomatología concreta que presenten todos aquellos que lo padecen, pero si se pueden determinar unas características básicas que, en menor o mayor medida, presentan todos los casos. Esto nos permite establecer un diagnóstico y unas pautas de actuación que buscan adecuar la respuesta educativa de la mejor manera posible a las necesidades de un individuo en concreto. Estas medidas podrán funcionar mejor para un individuo que para otros, pero son un primer paso para que en la escuela prime la inclusión.

El fin último de la educación es el desarrollo integral de todo el alumnado y el aula es el lugar en que se van a establecer las medidas más adecuadas para que todos los alumnos alcancen este desarrollo integral.

Para poder dar la mejor respuesta a todos los alumnos presentes en el aula, es necesario que el maestro encuentre la mejor manera de responder a todas sus necesidades y de fomentar el desarrollo de sus capacidades.

Para esto, el maestro debe conocer a cada uno de los alumnos, características personales, familiares, intereses, motivaciones, capacidades... y a partir de esto poner en práctica la metodología más adecuada para la consecución de los objetivos previamente planteados. Conocer las características del TEA y las necesidades educativas que tiene un alumno con este trastorno va a facilitar la labor del maestro en el aula.

Debido a sus características, un alumno con trastorno de Asperger va a presentar dificultades en el desarrollo de sus relaciones sociales. También es muy frecuente que tenga dificultades en el área de educación física por presentar torpeza motriz. En este punto, la elección de una metodología adecuada va a servir para que el área de educación física se convierta en un área en la que un alumno con estas características (que en primera instancia tendrá dificultades concretas para participar en la misma) desarrolle el gusto por la práctica deportiva y mejores sus relaciones con el resto de sus compañeros gracias a su participación en las diferentes actividades y sesiones planteadas.

La aplicación de una metodología cooperativa, concretamente del estilo actitudinal, fomenta el trabajo autónomo; la integración de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades; y el desarrollo de todas las capacidades de todo el alumnado, partiendo de las capacidades

motrices para fomentar el trabajo en equipo, la interacción social y las relaciones personales, la autonomía y el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones; además fomenta el gusto por la práctica deportiva.

La observación de dos sesiones con diferentes metodologías en las que participa un alumno con trastorno de Asperger permiten ver los beneficios que un modelo comprensivo que fomenta la participación y colaboración de todo el alumnado, como es el modelo actitudinal, tiene sobre una metodología que fomenta el trabajo individualizado y que busca los resultados, como es el examen que se realiza en la primera sesión observada. En esta primera sesión el alumno con Asperger no interactúa con el resto de los compañeros, ya que están siendo evaluados a nivel individual y tendiéndose en cuenta únicamente sus capacidades motrices y sus habilidades con la raqueta. Por el contrario, en la segunda sesión, gracias a la dinámica de la clase, el alumno con Asperger participa con el resto de sus compañeros, se relaciona con ellos. La participación en una sesión de educación física basada en el estilo actitudinal permite al alumno con Asperger desarrollar sus capacidades motrices de acuerdo con sus capacidades, lo que servirá para motivarle en la práctica deportiva, además de permitirle e invitarle a participar y relacionarse con el resto de sus compañeros, lo que supone una ayuda y un gran beneficio en el desarrollo de sus relaciones sociales.

Así pues, la participación de un alumno con trastorno de Asperger en la clase de educación física fomentará el desarrollo integral de dicho alumno, respondiendo de la manera más adecuada a sus necesidades y buscando que este alcance el máximo desarrollo de todas sus capacidades (físicas, cognitivas y sociales) y mejorando su calidad de vida.

6. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Para la realización de este trabajo he llevado a cabo una metodología cualitativa, descriptiva y de observación.

Mi interés personal por conocer más sobre este tipo de trastorno y sobre cómo responder a las necesidades que estos alumnos puedan presentar en el aula, me ha llevado a documentarme sobre sus características y necesidades, qué se sabe sobre este trastorno y cómo se ha llegado a conocer y qué beneficios puede suponer para un alumno con este trastorno la participación en clase con el resto de sus compañeros y la aplicación de una metodología adecuada para facilitar su integración e interacción con los demás.

A partir de la información extraída de libros y documentales y de la lectura y el visionado de libros y películas protagonizadas por individuos con algún TEA, he obtenido la información necesaria para hacer un “repaso” por la historia del autismo y analizar las características, criterios de diagnóstico y necesidades educativas de estos individuos. La fundamentación teórica y la respuesta educativa se basan en esta información.

Los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y la lectura de documentos de diferentes asignaturas me permiten establecer cuáles son los beneficios que la práctica de actividad física y la elección de una adecuada metodología en el área de educación física pueden aportar a todos los participantes, incluidos los alumnos con trastorno de Asperger.

Todo esto conduce a mi propuesta de intervención que, con ayuda de la observación de dos clases de educación física en las que hay un alumno Asperger, pretende ser una unidad didáctica que responda a las necesidades de todo el alumnado, dando la mejor respuesta a la diversidad y adaptándose en la medida de lo posible a las necesidades de un alumno Asperger, con el fin de favorecer su integración en el aula y fomentar el gusto por la práctica deportiva.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C. y Prieto, I. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Alcantud, F. (coord.) (2003). *Intervención psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Álvarez, Pérez, L. (1996) *El autismo: evaluación e intervención educativa*. Aula abierta nº 67. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45378.pdf (Consulta: 20 de mayo de 2014.)
- American Psychiatric Association (2002) *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-IV-Texto revisado*. Barcelona: Edit. Masson.
- Blázquez Sánchez, D. (2003). *Evaluar en educación física*. INDE publicaciones. Barcelona.
- Castañer, M y Camerino, O. (1991) *La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma*. Barcelona. Inde.
- DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Devís, J. (2006). *La salud en el currículo de la educación física: fundamentación teórica y materiales curriculares*. En Materia de cátedra de Maestría en diseño de programas de actividades físicas y salud. Universidad CEACE.
- Fernández Guerrero, A.B. (2011) *¿Cómo se integra a un niño con síndrome de asperger en un aula ordinaria?* REVISTA DIGITAL Innovación y Experiencias Educativas. Nº39 – FEBRERO DE 2011. http://www.csifcsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/ANA%20BELEN_FERNANDEZ_1.pdf (consulta: 26 de mayo de 2014.)
- González Encinas, A. (2010). *Unidad didáctica para el desarrollo de habilidades motrices y coordinación a través de la comba para alumnos de Secundaria*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 170 - Julio de 2012. <http://www.efdeportes.com/> en <http://www.efdeportes.com/efd170/unidad-didactica-a-traves-de-la-comba.htm> (Consulta: 02 de junio de 2014.)

- Happé, F. (1994) "Introducción al autismo". Alianza editorial S. A. Madrid.
- Hospitales Nisa <http://www.neurorhb.com/blog-dano-cerebral/principios-basicos-de-aprendizaje-para-padres-de-ninos-con-teatgd/> (Consulta: 12/06/2014.)
- <http://www.elasperger.org/prevalencia-del-sindrome-de-asperger/> (Consulta: 21 de mayo de 2014.)
- Info sobre los trastornos del espectro autista – TEA <http://info-tea.blogspot.com.es/2010/10/dimensiones-alteradas-segun-lorna-wing.html> (Consulta: 12/06/2014.)
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Monjas, R. (coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela: desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Parrado Roldán, M.E. (2009). *Una visión diferente: Autismo*. Revista Digital: Innovación y experiencias educativas, Nº15, págs. 1-12
- Pérez Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal*. Editoial Cep. Madrid.
- Pérez Pueyo, A. y Vega Cobo, D. (2006) *El trabajo de combas desde una metodología basada en actitudes. Aplicación del "estilo actitudinal" a la etapa primaria*. V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros (Coruña): 30 de junio al 3 de julio de 2006.
- Posada Álvarez, R. (2000). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Facultad de Educación, Universidad del Atlántico, Colombia.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Rivière, A. (2001) *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta S.A. Madrid.
- Robins DL et als. (2001). *Modified Checklist for Autism in Toddlers*. Journal of Autism and Developmental Disorders.

8. ANEXOS

ANEXO 1: LEYENDAS

La primera leyenda procede de Malta, y dice así:

En un pueblo de allá vivía un muchacho llamado Gahan. Era domingo y la madre de Gahan quería ir temprano a la iglesia. Pero a Gahan no le gustaba madrugar y por eso dijo que se quería quedar en la cama. Cuando su madre estaba preparada para salir entró en la habitación de Gahan.

“Ahora me voy a la iglesia”, dijo. “Cuando te levantes, en caso de que decidas venir, asegúrate de que, al salir, tires de la puerta tras de ti.” “No te preocupes, mamá”, dijo Gahan, “no lo olvidaré”.

Al cabo de un rato Gahan saltó de la cama, se lavó, se vistió y estaba a punto de salir cuando se acordó de lo que su madre le había dicho. Abrió la puerta principal, la sacó de cuajo, la asió por el llamador y empezó a tirar de ella tras de sí. Ya podrán imaginarse cómo se reía la gente Gahan cuando le vieron andando por la calle con la puerta a sus espaldas. Cuando llegó, entró derecho a la iglesia; pero armó tal estruendo que todo el mundo se volvió para ver qué pasaba. También pensaron que era muy divertido, pero su madre estaba abochornada.

“¿Qué diablos estás haciendo?”, preguntó.

“Bueno, mamá”, respondió Gahan, “me pediste que tirara la puerta tras de mí si salía de casa ¿no?”.

Leyendas de los niños del mundo en Australia, Smith, 1979. (Happé, 1994, p.24).

La otra, procedente de la India, cuenta que:

Una vez Sheikh Chilli estaba apasionadamente enamorado de una muchacha y le dijo a su madre: “¿cuál es la mejor manera de que una chica se encariñe con uno?” Su madre le contestó: “Lo mejor es sentarse al lado del pozo y cuando vaya a sacar agua, sin más le tires un guijarro y le sonrías”. El Sheikh fue al pozo y cuando apareció la muchacha, le lanzó una piedra enorme y le abrió la cabeza. Todo el mundo se echó a la calle para matarle, pero cuando él explico sus razones, todos estuvieron de acuerdo en que era el idiota más grande del mundo.”

Leyendas de la India, Kang & Kang, 1988. (Happé, 1994, p.24).

ANEXO 2: CUESTIONARIO DE AUTISMO EN LA INFANCIA-MODIFICADO (M-CHAT)²

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

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

² Traducción no oficial del original: Robins DL et als. (2001). Modified Checklist for Autism in Toddlers. Journal of Autism and Developmental Disorders.

Instrucciones de corrección del M-CHAT

Un niño puntúa negativamente en el cuestionario cuando no pasa **2 o más ítems críticos** O cuando no pasa **3 ítems cualquiera**. A continuación se listan las respuestas que puntúan negativamente para cada uno de los ítems del M-CHAT. Las respuestas en negrita y mayúscula son los ítems críticos.

No todos los niños que puntúan negativamente en el cuestionario cumplen los criterios diagnósticos del espectro autista. Sin embargo, los niños que lo hacen deben ser evaluados de una forma más profunda por un especialista.

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

Fuente: <http://www.fespau.es/autismo-tea/M-CHAT.pdf>

ANEXO 3: FIGURA PARA MOSTRAR AL RESTO DE COMPAÑEROS LOS SÍNTOMAS DEL TRASTORNO DE ASPERGER

 <p>1</p>	 <p>2</p>	 <p>3</p>	 <p>4</p>
Dificultad para relacionarse con otros niños.	Poco o nulo contacto visual.	Resistente al cambio	Aislamiento.
 <p>5</p>	 <p>6</p>	 <p>7</p>	 <p>8</p>
Risa inapropiada	Poca sensibilidad al dolor.	Evita el contacto físico.	Berrinches inesperados (Baja tolerancia a la frustración)
 <p>9</p>	 <p>10</p>	 <p>11</p>	 <p>12</p>
No responde al ser llamado por su nombre (Actúa como sordo).	Ecolalia, repetición de palabras o frases.	Apego inapropiado a objetos.	Juegos
 <p>13</p>	 <p>14</p>	 <p>15</p>	 <p>16</p>
Hiperactividad o hipoactividad.	Girar objetos.	Mejor habilidad Motora fina que gruesa.	Resistencia a los métodos regulares de aprendizaje.

ANEXO 4: SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DE ASPERGER

OBSERVACIÓN SESIÓN ED. FÍSICA
ALUMNO ASPERGER

Fecha: 20-05-2014
Colegio: Nueva Segovia
Grupo: 6^ºA

SESIÓN 1. EXAMEN RAQUETAS

TIEMPO	ANÁLISIS GRUPAL	ANÁLISIS ALUMNO
11:05	<p>Explicación sesión dentro clase. Hoy hay examen de Raquetas. (¿a cómo se hace?, cómo, y se va a evaluar? los chicos responden con los contenidos que han visto.)</p> <p>→ Grupos hechos por el prof. 2 campos, los equipos se van enfrentando. Rotación. El prof. observa en uno de los campos. Se le al patio sabiendo cómo son los equipos.</p>	<p>J.L. entra en la clase gritando y alterado. Se coloca en una esquina al final y repite algo y dice y le hablado una compañera. Se calma cuando todos se sientan, él no. Canta (muy bien) y baila por la clase. No escucha la explicación.</p> <p>Interumpe para cantar lo que va a hacer esta tarde. Habla en alto constantemente. Baja atención. El prof. le deja hablar algo, para y deja de interumpe.</p>
11:20	<p>Los equipos en cada campo. El prof. observa y comenta en uno de los campos. Cada 5 min. aprox. pide y rota.</p>	<p>Se le al patio cantando. Coloca los conos fuera de los campos donde están los compañeros. No forma parte de ningún equipo, no quiere jugar. Quiere que el prof. se ponga en un cono y él en el otro para pasarse la pelota (lo ha hecho alguna vez, pero hoy el prof. no puede) coloca los conos muy contento pero cuando el prof. no va con él se abaja y se coloca al lado de una pared. Sigue cantando (Repite frases de una canción cambiando voces.)</p>
11:25	<p>Rotación - cambio campo/equipo opuesto.</p> <p>Ⓢ No llega a ignorarles pero se mantiene ajeno a ellos. Está a lo suyo. Habla con tranquilidad con el prof.</p>	<p>Vuelve. Coge una raqueta y busca una pelota. Se mueve torpemente. Golpea la pelota. La deja caer. Va a por una pelota de sus compañeros. La coge y se la pasa. Recoge su pelota, la golpea, se la va, cae a por ella. Se le ve torpe cuando. Pasa otra pelota a sus compañeros Ⓢ ①</p>

TIEMPO	ANÁLISIS GRUPAL	ANÁLISIS ALUMNO.
11:33	Rotación.	<p>Sigue hablando con el prof. y le pasa la pelota de vez a cuando.</p> <p>No consigue darle cuando el prof. se la pasa. Golpea bien cuando hace autopases.</p> <p>Consigue devolver un pase y se pone muy contento, lo celebra saltando y levantando las manos.</p> <p>Se distrae y se pone a mirar a sus comp.</p> <p>Vuelve a ver su pelota y la coge. Sigue cantando. Intenta hacer equilibrios con la pelota encima de la raqueta.</p> <p>Para y canta con la raqueta y la pelota en la mano.</p>
11:39	<p>Rotación.</p> <p>⊗₂ esta compañera está muy atenta de él.</p> <p>Tiene algún problema de dextera motor y es muy torpe.</p> <p>Tiene dificultades para seguir la actividad.</p>	<p>Se pone a jugar con una compañera (con la q estaba cuando ha entrado a clase). Se pasa la pelota. Cuando consigue devolverla no apunta o le falta fuerza para llegar. No consigue pasarla bien. Mucha, repite el nombre de la chica, lo alterna con frases de canciones. Repite cada frase. Llama la atención de la chica, le pide q le pase la pelota se excusa cuando falla. Se distrae cuando se le va la pelota, la recoge mientras sigue cantando.</p>
11:42	<p>⊕₃ Creo que la canción era todo el tiempo la misma.</p> <p>Ha repetido frases cambiando voces y tonos.</p> <p>Cuando canta mientras realiza otra actividad se ve que está "inmerso", canta cada vez más alto, parece que se olvida de todo.</p>	<p>Decide q quiere cambiar de raqueta.</p> <p>Para q se olvide del juego en q estaba.</p> <p>Hace autopases, ignora al prof., ahora no interesa jugar con él, está aburrido.</p> <p>De repente vuelve a llamar al prof. para q mire como se autopasa.</p> <p>Piende interés. Deja todo e el suelo.</p> <p>Se pasa despacio por el patio. Ve una pelota, la coge y recoge su raqueta. Juega contra la pared. Canta.</p> <p>Se aleja a una esquina del patio. Mira la pared. Sigue cantando ⊕₃</p> <p>Golpea contra la pared, golpea</p> <p>Mov. de brazos exagerados, sobre todo mientras anda. Desde los hombros.</p> <p>Consigue bastantes golpes.</p> <p>Parece contento. (2)</p>

TIEMPO	ANÁLISIS GRUPAL	ANÁLISIS ALUMNO.
11:45	Rotación.	Avanza repitiendo palabras cuando va a por la pelota.
11:48		Grita cantando, ejero a todo lo demás. Repite una frase. Se le cae la pelota y se le va rodando. Se pone de rodillas y mira con atención. Se tumba a el suelo. Se queda tumbado boca abajo y mueve los pies. Mira a sus compañeros.
11:50	Rotación.	Se da la vuelta. Se levanta muy despacio. Mov. muy teatrales. Recoge la pelota y la rasqueta. Vuelve a acercarse a la pared corriendo. Juega. Se le cae la pelota, tira la rasqueta. Vuelve a la esquina del patio. Sigue cantando.
11:57	los grupos se reúnen. Recogen el material. Entrenamos en clase y el prof. habla de los rotas a los chicos. les dice su puntuación. Van saliendo al patio.	Golpea contra la pared. No recoge. Sigue a lo suyo cantando. Se alegra cuando el profesor ve que le da los coxs y le dice que ha trabajado mucho y que ha jugado muy bien. Entra en clase y se queda al lado del prof. parece que espera algo. Quiere cantarme coxs que a hacen este tande. Nos despedimos.

OBSERVACIÓN SESIÓN ED. FÍSICA
ALUMNO ASPERGER.

SESIÓN 2. COMBAS.

Fecha: 27-05-2014
Colegio: Nueva Segovia.
Grupo: 6^a-A.

TIEMPO	ANÁLISIS GRUPAL	ANÁLISIS ALUMNO.
11:04	<p>Explicac. sesión en clase. → Sesión combas. Grupos. Montaje y ensayo de coreografías con pasos de combas y de aerospport y los chicos ya han ensayado. Trabajo anterior de los grupos. Cada grupo sale al patio a ensayar cuando haya decidido lo que va a hacer. El material está fuera.</p>	<p>Entre a clase cantando y se queda final de la clase, moviéndose y bailoteando mientras sigue cantando. Habla a alto y pregunta cosas. No escucha la explicación. Cuando el prof. va a hablar con él para repetirle lo que van a hacer busca a su grupo y se va a ellos. Mientras su grupo habla y ven las imágenes de fotos de pasos y pueden hacer está a lo suyo, canturreando y moviéndose alrededor de sus compañeros. Sale al patio dando palmadas, parece contento y animado. Coge una comba, pide a un compañero que coja el otro extremo. Quiere que el prof. salte, pero cuando le dicen que tiene que estar con su grupo llama a otro de sus compañeros.</p>
11:15	<p>Todos los grupos están en el patio ensayando. Los grupos se van organizando y trabajan a su ritmo, organizándose como ellos quieren. El prof. va pasando por los grupos.</p>	<p>Explica un juego que quiere que hagan. Lo repite muchas veces, parece nervioso pero emocionado con la idea de lo que van a hacer. Quiere que dos den a la comba larga y otro salte 8 veces. Organiza a sus compañeros para que empiecen a saltar.</p>
11:22		<p>(1)</p>

TIEMPO	ANÁLISIS GRUPAL	ANÁLISIS ALUMNO
11:30 11:35	El grupo de J.L. sigue organizando sus pasos para la coreografía.	<p>Insiste mucho así que sus compañeros de grupo participen. Todos saltan. Él elige a quién le se toca saltar. Cuando alguien falla no le deja repetir, cuando falla él repite hasta conseguirlo y quiere hacer. Sus compañeros le dejan hacer esto.</p> <p>Todos saltan. Recoge la cinta y se aleja un poco del grupo. Repite frases de una canción. Toca una cinta se cinta y se pone a saltar. Se acerca a su grupo y llama la atención de un compañero invitándole como saltar. Le pide que salte, propone pasos, pero no dentro de la coreografía. Está con los compañeros, está participa y salta, da a la cinta si se lo piden y salta en los dif. tipos de pasos y le propone, pero no "ve" la act. general y está realizando. A veces da unos vueltas al alrededor de sus compañeros y estos reclaman su atención.</p>
11:45		<p>Hable con el prof. lleva una cinta a los niños y le dice que hoy ha saltado mucho. Parece alterado pero contento. Baila y canta cuando se mueve por el patio.</p>
11:55	<p>Los grupos se reúnen y todos ayudan a recoger el material. Entramos en la clase, el prof. explica algunas cosas y dice cuándo se pondrá en práctica lo que han hecho hoy. Se despiden.</p>	<p>Se mueve alrededor de sus compañeros saltando y canturreando. Toca cintas del suelo y las guarda cuando el prof. se acerca con la bolsa.</p> <p>Entra en clase saltando y corriendo. Corre torpemente.</p> <p>Salta al patio con sus compañeros. Sigue cantando. ②</p>