



---

# Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

GRADO EN EDUCACION PRIMARIA.

TRABAJO DE FIN DE GRADO

ADAPTACIONES PARA LA INTEGRACIÓN DEL  
ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO  
AUTISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA

2021-2022

Autor: David Rodríguez García.

Tutor: Antonio Diez Marqués.

Resumen.

En este documento encontramos el proceso realizado durante este trabajo de fin de grado en Educación Primaria, en la mención de Educación Física.

Este trabajo ha consistido en realizar una búsqueda de información para diseñar una serie de medidas adaptativas con el objetivo de llevarlas a la práctica para poder observar sus resultados. Estas medidas están enfocadas a la correcta integración del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) dentro de las clases de Educación Física en un centro educativo ordinario.

En este documento vamos a encontrar tanto la información recogida sobre el TEA y las medidas que vamos a aplicar, como la puesta en práctica de estas medidas y sus resultados obtenidos a partir de la observación durante la puesta en práctica.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, adaptaciones, integración, Educación Física.

Abstract.

In this document we find the process carried out during this final degree project in Primary Education, in the mention of Physical Education.

This work has consisted of carrying out a search for information to design a series of adaptive measures with the aim of putting them into practice in order to observe their results. These measures are focused on the correct integration of students with Autism Spectrum Disorder (hereinafter ASD) within Physical Education classes in an ordinary educational center.

In this document we will find both the information collected about the ASD and the measures that we are going to apply, as well as the implementation of these measures and their results obtained from the observation during implementation.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, adaptations, integration, Physical Education.

## Índice.

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Introducción.....  | 4  |
| 2     | Objetivos.....   | 5  |
| 3     | Justificación.....   | 6  |
| 4     | Marco teórico.....   | 9  |
| 4.1   | ¿Qué es el autismo? Definición y evolución del concepto..... | 9  |
| 4.1.1 | Definición.....  | 9  |
| 4.1.2 | Evolución del concepto.....                                  | 9  |
| 4.2   | Características, síntomas y conductas del autismo.....       | 13 |
| 4.3   | Comunicación del alumnado autista.....                       | 16 |
| 4.4   | Atención educativa. Autismo y educación física.....          | 17 |
| 4.5   | Adaptaciones para el alumnado TEA.....                       | 19 |
| 5     | Metodología.....   | 23 |
| 5.1   | Diseño metodológico.....                                     | 23 |
| 5.1.1 | Selección del tema.....                                      | 23 |
| 5.1.2 | Fases de organización y tareas realizadas en cada fase.....  | 23 |
| 5.1.3 | Temporalización.....   | 25 |
| 5.1.4 | Motivos selección del contexto y grupo.....                  | 26 |
| 5.1.5 | Dificultades durante el proceso y estrategias.....           | 26 |
| 5.2   | Propuesta de intervención.....                               | 26 |
| 5.2.1 | Descripción: presentación de la propuesta.....               | 26 |
| 5.2.2 | Contexto. Escenario y participantes.....                     | 27 |
| 5.2.3 | Principios pedagógicos.....                                  | 30 |
| 5.2.4 | Actividades de enseñanza-aprendizaje.....                    | 31 |
| 6     | Resultados.....  | 42 |
| 7     | Conclusiones.....  | 51 |
| 8     | Referencias.....   | 56 |
| 9     | Anexos.....  | 58 |
| 9.1   | Anexo 1. Unidad didáctica Juegos tradicionales.....          | 58 |
| 9.2   | Anexo 2. Informes de las sesiones.....                       | 76 |
| 9.3   | Anexo 3. Plantilla de economía de fichas.....                | 96 |

## 1 Introducción.

En este documento vamos a encontrar el proceso seguido durante mi intervención, en la que el resultado final es una propuesta de actuación para mejorar la atención educativa que recibe el alumnado TEA en un centro educativo ordinario.

En primer lugar, encontramos los objetivos de este trabajo donde he reflejado cuáles eran mis propósitos a conseguir al haber finalizado este trabajo.

En el siguiente apartado, la justificación, argumento las razones por las que considero importante el tema que se trata, así como la relación con las competencias básicas del grado en Educación Primaria.

A continuación, llegamos a la fundamentación teórica. En este apartado encontramos la información que he reflejado a raíz de mi investigación en diferentes fuentes y publicaciones de distintos autores sobre el TEA y sus características y la respuesta educativa que reciben.

Más adelante, encontramos el apartado de metodología. En este apartado narro detalladamente tanto el contexto donde se ha realizado la puesta en práctica de mi propuesta, como también la propia experiencia de esta puesta en práctica. Detallo cuáles han sido las medidas que han intervenido en cada sesión, como y en qué situación lo he hecho.

Siguiendo a la metodología, encontramos el apartado de resultados. En este apartado reflejo cuáles han sido los resultados obtenidos a raíz de la intervención de las medidas adaptativas durante cada una de las sesiones que he llevado a cabo.

Llegando al final del documento vamos a encontrar el apartado de conclusiones. En este apartado hago una reflexión y valoración crítica tanto de los resultados obtenidos como de la intervención que he realizado.

Por último, al final del documento encontramos los últimos apartados de referencias bibliográficas y anexos. En estos dos últimos apartados vamos a encontrar las diferentes fuentes citadas a lo largo de todo el documento y los documentos de mi propia elaboración que he citado también en este documento, como la unidad didáctica que he llevado a cabo o los informes de cada sesión.

## 2 Objetivos.

Los objetivos que pretendo alcanzar realizando este trabajo de fin de grado son los siguientes:

1. Elaborar una serie de recomendaciones para la integración del alumnado TEA en educación física, a partir de una revisión bibliográfica.
2. Aplicar estas adaptaciones en la puesta en práctica de mi unidad didáctica del prácticum.
3. Observar y analizar el comportamiento de un alumno TEA al implementar las medidas que he diseñado para comprobar su efectividad.

### 3 Justificación.

A la hora de escoger el tema de este trabajo me ha impulsado mi experiencia previa en el trato con niños con necesidades especiales trabajando con niños de diferentes edades en un equipo de atletismo como monitor, y mi experiencia personal durante los periodos de prácticas en los centros educativos.

Es una realidad que hoy en día el alumnado con necesidades especiales está presente en las aulas de educación primaria, siendo habitual contar con al menos un alumno que requiere una atención más especializada.

Antes de comenzar las practicas había trabajado en mi equipo de atletismo con niños de 5 a 10 años entre los que había algún caso de niños con dificultades motrices y con el lenguaje. Esto hizo que me surgiese la necesidad de empezar a aprender más sobre las medidas de atención a la diversidad en actividades deportivas.

Fue al comenzar los periodos de prácticas cuando me interesé de forma más concreta en los casos de alumnado con TEA, al haber estado trabajando muy de cerca con ellos para poder ofrecerles una respuesta educativa lo más adecuada posible para sus necesidades.

Durante mi experiencia en los centros educativos he podido observar la falta de recursos por parte de los centros y la falta de formación por parte de los docentes para atender correctamente a este alumnado, ya que he trabajado con varios alumnos con TEA y he apreciado las dificultades que eso supone. Es por esto por lo que he decidido enfocar este trabajo de fin de grado a conocer las necesidades del alumnado TEA en las clases de educación física en la etapa de educación primaria. Como futuro docente me parece fundamental poder atender sin tener la incertidumbre de cómo actuar en cada ocasión y saber cuáles son las recomendaciones que podemos seguir para satisfacer las necesidades de este alumnado e integrarles correctamente en el aula.

Si nos fijamos en el alumnado con TEA podemos encontrar casos muy diferentes entre sí, desde casos con síntomas muy leves hasta casos que requieren adaptaciones significativas, aunque algunos de estos síntomas parecen coincidir en un gran número de alumnos con TEA. Por eso considero interesante aportar una serie de recomendaciones específicas para este tipo de alumnado dentro de la asignatura de educación física, que puedan aplicarse de forma general con diferentes alumnos.

Con este trabajo pretendo conseguir saber cuáles son las mejores formas de incluir al alumnado con TEA puesto que una de las primeras observaciones que hice al tratar con niños fue la falta

de recursos y de atención especializada para sus necesidades especiales por parte del sistema educativo. En la mayoría de los casos la labor del profesor consiste en evitar que este alumnado suponga un obstáculo para los demás compañeros y para el desarrollo de las sesiones, sin saber cómo gestionar las situaciones que se pueden producir en clase ni tener unas medidas aplicadas especialmente (aunque sean no curriculares) para la atención de las necesidades del alumnado TEA.

Dentro del decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León se describe la atención a la diversidad como “el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios”.

Este decreto indica unas líneas generales de actuación para atender a la diversidad que se reflejan en el Plan de atención a la diversidad que cada centro diseña en su proyecto

En este decreto, dentro de la asignatura de educación física, en el apartado de metodología indica que la asignatura de educación física entre otras cosas debe contemplar la atención a la diversidad.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE) son las leyes que forman el marco legal e incluyen al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE).

En Castilla y León, el II Plan de Atención a la diversidad 2017-2022 incluye al alumnado TEA dentro del grupo de Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) que a su vez se encuentra dentro del grupo de los ACNEAE.

Relación con las competencias el título.

| Competencias   | Justificación  |
|--|--|
| 1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio.   | Uso de la terminología docente adecuada en la elaboración de este trabajo.   |
| 2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional.   | En el diseño de las medidas que he aplicado en las sesiones de la unidad didáctica.  |
| 3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.    | En la redacción de este trabajo tanto en el marco teórico, búsqueda de las adaptaciones y en la redacción de los informes en los que analizo datos derivados de las observaciones. |
| 4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.  | Tanto en la puesta en práctica de las sesiones, como en la redacción de los relatos.   |
| 5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.                                       | Durante la elaboración del marco teórico y la búsqueda de medidas adaptativas.   |
| 6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables. | La finalidad última de este trabajo es mejorar tanto la calidad de vida del alumnado autista como la de su aprendizaje.  |

## 4 Marco teórico.

### 4.1 ¿Qué es el autismo? Definición y evolución del concepto.

#### 4.1.1 Definición.

Según la Federación Española de Autismo (2020) el TEA es “una alteración del Neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en dos grandes áreas: en la comunicación y la interacción social y en la cualidad y rango de los intereses, conducta y actividades (incluyendo posibles particularidades sensoriales)”.

Las dificultades que menciona pueden manifestarse de formas muy diferentes dependiendo de la persona, por lo que dos personas con TEA pueden tener necesidades muy diferentes. Existen personas con TEA que solo requieren apoyos básicos y otras personas que necesitan apoyos más significativos.

Para Valdez (2016) no consiste en una enfermedad, si no en “un síndrome que afecta la comunicación social y la flexibilidad en distintos grados según cada caso. Por eso, en los manuales internacionales se habla en la actualidad de trastornos del espectro autista (TEA)” (p. 8).

Rogel-Ortiz (2004) por su parte indicaba que el autismo es “un síndrome clínico, presente desde los primeros meses de vida y que incluye alteraciones en conducta, comunicación verbal y no verbal e interacción social y emocional anómala”. (p. 143)

#### 4.1.2 Evolución del concepto.

El primer autor en incorporar el término “autismo” fue Bleuler (1926) en su estudio sobre la esquizofrenia, en el que lo considera uno de los síntomas de casos leves de esta enfermedad. Considera el autismo uno de los elementos fundamentales de la esquizofrenia, presente en todos los casos graves.

Bleuler, hablando de casos de esquizofrenia, menciona el autismo observando que en “los casos algo menos acusados encontramos también un insuficiente contacto con el ambiente, y en cambio una vida interior replegada sobre sí misma (autismo)”. (Bleuler, 1926. p. 666).

En su estudio diferenció varios tipos de síntomas:

##### 1- Cardinales.

Son los síntomas principales de la esquizofrenia, por eso reciben ese nombre.

Síntomas como la ausencia de afectos, despreocupación de su higiene personal.

Las reacciones afectivas se ven afectadas dependiendo de la gravedad del caso.

El autismo tal y como lo caracteriza lo incluye dentro de los síntomas cardinales.

2- Accesorios.

Son aquellos síntomas que pueden estar presentes, o no, incluso algunos solo se manifiestan en casos de esquizofrenia, como el bloqueo de los pensamientos por una fuerza externa o alucinaciones.

3- Catatónicos.

Síntomas que aparecen casi exclusivamente en casos de esquizofrenia siendo tales como la catalepsia, estupor o los automatismos.

En cuanto al concepto que tenemos hoy en día de autismo, fue Leo Kanner (1943) el primero en incorporar al autismo el significado que tenemos actualmente de él en el artículo “Trastornos autistas del contacto afectivo”. Este artículo consiste en una investigación con 11 sujetos, 8 niños y 3 niñas sobre los que realizó una observación concluyendo con los síntomas comunes de sus sujetos de estudio, entre los que se encontraba el comienzo de los síntomas desde el momento en que nacemos. Lo acaba definiendo como “alteración autista innata del contacto afectivo”. Años más tarde, al continuar con su trabajo de investigación para la concreción del término autismo y sus límites, terminó por denominarlo como “autismo infantil precoz” en su obra “La concepción de totalidades y partes en el autismo infantil temprano” (Kanner, 1951) en la que incluyó este término.

Artigas-Pallares y Paula (2012) nos indican que con el fin de que el autismo no sea confundido con la esquizofrenia o con otros trastornos, Kanner enunció los rasgos característicos del autismo precoz siendo los siguientes:

1. Rechazo al contacto físico con otras personas
2. Obsesión de preservar la igualdad en el entorno.
3. Fuerte relación con objetos.
4. Preservación inteligente y pensativa de la fisionomía.
5. Mutismo o alteraciones del lenguaje y falta de intención comunicativa.

Tan solo un año después de la primera publicación de Kanner, en 1944, Hans Asperger, citado por Artigas-Pallares y Paula (2012), realizó una publicación muy parecida a la de Kanner, incluso empleaba el término “autismo”. En este caso el artículo que mencionó realizaba un estudio sobre 4 casos. Asperger enunció las características del comportamiento de estos sujetos, manifestando que no presentan la capacidad de tener empatía, dificultad para hacer amigos, lenguaje repetitivo, manifiestan gran interés por temas concretos y dificultades en las habilidades motrices y de coordinación.

Erikson (1950) por su parte, indica que el origen del autismo reside en la relación entre madre e hijo, matizando que esta es la causa del trastorno. Para Erickson, el distanciamiento de las madres con sus hijos es producto del fracaso que experimentan los niños desde muy pequeños en el contacto visual o físico provocando a su vez que este distanciamiento agrave la asociabilidad característica de los niños con TEA.

Al mismo tiempo se publicaron las primeras ediciones del Manual de Diagnóstico y estadística de los trastornos mentales (DSM). Según Pillou (2013), el Manual de Diagnóstico y estadística de los trastornos mentales es un manual que debe su origen a la sociedad americana de psiquiatría, el cual persigue clasificar y dar referencias sobre los criterios y trabajos que investigan las alteraciones mentales. Estas alteraciones las concreta la *American Psychiatric Association* (APA).

La información con la que contamos va cambiando y por lo tanto el DSM se va actualizando periódicamente. La última versión es el DSM-5, publicado en mayo del 2013.

Artigas-Pallares y Paula (2012) en su análisis de la historia de este trastorno nos indican que la forma de catalogar y de diagnosticar el autismo por parte del DSM ha ido evolucionando durante las diferentes versiones que se han ido publicando a lo largo de los años.

En las dos primeras publicaciones, en los años 1952 y 1968, (DSM-I y DSM-II) no incluyó el autismo.

En la primera publicación, a los niños que presentaban rasgos autistas se les diagnosticaba una reacción esquizofrénica con carácter infantil.

En la segunda se le consideró como como una de las características de la esquizofrenia infantil, en vez de como un diagnóstico concreto.

La primera publicación que incluye como un diagnóstico propio al autismo fue el DSM-III. Esta tercera versión lo menciona como “autismo infantil”. Se detallaron 6 características que tenían que presentarse en el sujeto para diagnosticarle autismo.

Artigas-Pallares y Paula (2012) citan los 6 criterios que se establecieron en el DSM III para el diagnóstico del autismo infantil: (p. 13)

1. Inicio antes de los 3 meses.
2. Déficit generalizado de receptividad hacia a las otras personas (autismo).
3. Déficit importante en el desarrollo del lenguaje.

4. Si hay lenguaje se caracteriza por patrones peculiares tales como ecolalia inmediata o retrasada, lenguaje metafórico e inversión de pronombres.
5. Respuestas extrañas a varios aspectos del entorno: por ejemplo, resistencia a los cambios, interés peculiar o apego a objetos animados o inanimados.
6. Ausencia de ideas delirantes, alucinaciones, asociaciones laxas e incoherencia como sucede en la esquizofrenia.

Más tarde, en 1987, se publicó el DSM III-R en el que se modificó considerablemente la definición y los criterios.

El principal cambio que podemos encontrar en esta actualización es la denominación de “trastorno autista”, en lugar de autismo infantil. Esto supuso que en el autismo quedase incluida su condición de trastorno, que en manuales de esta temática se asocia con los problemas mentales.

Esta actualización aumentó los criterios diagnósticos para el autismo, describiendo cada uno de ellos con muchos detalles. En este caso los criterios pasaron de ser 6 a ser 16, de los cuales debían estar presentes al menos 8.

La siguiente actualización llegó en los años 1994 y 2000 con las publicaciones del DSM-IV y DSM IV-TR, los cuales entre sí no supusieron un gran cambio, ya que no se aprecian modificaciones importantes. El cambio que representan en conjunto sí que es importante puesto que establecieron 5 categorías dentro del autismo:

1. Trastorno autista.
2. Trastorno de Asperger.
3. Trastorno de Rett.
4. Trastorno desintegrativo infantil.
5. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Estas subcategorías del autismo fueron englobadas dentro de un mismo término, trastornos generalizados del desarrollo.

Estas publicaciones también supusieron un gran cambio con respecto a su anterior actualización (DSM III-R), puesto que los 16 criterios disminuyeron hasta ser solo 6. Esto provocó que el diagnóstico que se hacía fuese menos preciso y los casos de autismo se vieron incrementados en gran medida.

Según Vivanti y Vivanti (2017), la última actualización es el DSM-5, publicada en 2013, incluyen cambios importantes sobre los criterios diagnósticos del autismo.

Una de las diferencias que podemos apreciar con respecto a la publicación anterior es la definición del autismo, pasando de ser “Trastornos generalizados del desarrollo” a ser “Trastornos del espectro autista”.

Otra gran diferencia es los subtipos de autismo que abarca este concepto, ya que hasta ahora en el DSM-IV se había incluido dentro del autismo el Trastorno de Rett, quedando fuera este último de los trastornos del espectro autista, ya que se acabó considerando una enfermedad genética que solo tiene algún síntoma en común con el autismo.

#### 4.2 Características, síntomas y conductas del autismo.

Kanner, citado por Herlyn (2017), en su publicación “Trastornos autistas del contacto afectivo” a partir de su investigación sobre la observación de los niños, concluyó que todos ellos tenían unas características comunes:

1. Incapacidad para establecer relaciones.
2. Alteraciones en el lenguaje, sobre todo como vehículo de comunicación social; aunque en ocho de ellos el nivel formal del lenguaje era normal o solo ligeramente retrasado.
3. Insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios.
4. Aparición, en ocasiones, de habilidades especiales.
5. Buen potencial cognitivo, pero limitado a sus centros de interés.
6. Aspecto físico normal y fisonomía inteligente.
7. Aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento.

Siguiendo a Barthélémy et al (2019) en su análisis del DSM 5 en el que detallan los criterios de diagnóstico del autismo, podemos resumir de una manera más actualizada la caracterización del trastorno de espectro autista en los siguientes rasgos característicos: (pp. 26-27).

1. “Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos”.
2. “Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades”.
3. “Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo.”
4. “Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual”.

5. “Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual”.

Según Hervás y Rueda (2018) la influencia de los síntomas del TEA provoca las siguientes alteraciones en la conducta de las personas:

1. Socio comunicativas:

Pueden darse el caso de una persona con TEA que rechaza la socialización evitando la comunicación.

También puede darse el caso contrario, en el que la persona quiere socializar, pero no es capaz de hacerlo correctamente. Se producen episodios de acercamientos inadecuados tanto físicos como verbales, llegando hasta los comportamientos agresivos.

2. Comportamientos estereotipados, intereses restringidos y alteraciones sensoriales:

Cuando se produce un cambio en la rutina que conocen las personas con TEA y a la que ya están acostumbradas pueden provocar problemas de conducta debido a la inflexibilidad que presentan precisamente a esos cambios de su entorno.

Ante la exposición a estímulos del entorno pueden darse las dos siguientes reacciones:

1. Hipersensibilidad.

Se presenta ante diferentes estímulos provocando reacciones descontroladas.

2. Hiposensibilidad.

Ante estímulos como el dolor, lo que puede agravar los episodios autolesivos, el hambre, o el cansancio, no tienen un efecto aparente en el alumno con TEA, ya que no percibe correctamente las sensaciones físicas.

Las personas con autismo pueden presentar tanto hiper como hipo reacciones a los estímulos del entorno, ya que tienen un trastorno de la percepción sensorial y por lo tanto manifiestan dificultades que afectan a los sentidos del oído, vista, tacto, gusto, olfato, propiocepción y sentido vestibular. (Confederación de Autismo de España, 2018)

Según Comín (2015) los factores que alteran a las personas con autismo están muy vinculados, en su mayoría, con el proceso de percepción sensorial y en consecuencia las estereotipias que suelen utilizar los niños con autismo las utilizan como reguladores de su percepción sensorial de los estímulos que reciben, provocando hipo o hiper reacciones. Algunos de estos recursos que utilizan pueden ser balancearse o caminar de puntillas.

Según Eltoro (2018) la integración sensorial es “la capacidad que tiene nuestro cerebro del recibir información proveniente del entorno captada por los diferentes sistemas sensoriales”. (p. 4)

Dependiendo de cómo se produzca ese proceso de la información sensorial en el cerebro, se van a desarrollar unas conductas u otras. La integración sensorial perfecta no existe como tal. Todas las personas tienen un mayor o menor desarrollo de esas capacidades con las que tiene que conseguir tener una participación satisfactoria en actividades del día a día. Si esto no se alcanza se consideraría una disfunción en el proceso sensorial.

Ayres (2006) por su parte definió la integración sensorial como “la organización de sensaciones para su uso y fluyen al cerebro como arroyos a un lago”. (p. 13)

En su publicación cita 3 aspectos del proceso de la información sensorial deficiente de los niños con TEA.

En primer lugar, considera que la entrada de la información sensorial no se registra de la forma correcta en el cerebro, provocando falta de atención o reacciones desproporcionadas.

En segundo lugar, contempla la posibilidad de que no se esté modulando correctamente la percepción de los estímulos, afectando en especial a la percepción táctil y del movimiento. Esto suele provocar que muestre una actitud defensiva ante la percepción de estímulos táctiles y una inseguridad en situaciones de desequilibrio o cambio de posición corporal.

Por último, considera que la zona cerebral que controla la voluntad para hacer cosas, en especial cosas novedosas o a las que no están acostumbrados, se ven afectadas o dañadas. Esto provoca el desinterés por actividades que requieran iniciativa propia o que estén fuera de su rutina.

Comín (2015), en su publicación resume que algunos de estos aspectos más afectados son el lenguaje y la comunicación además de la escasa relación social. Estos problemas con el lenguaje se pueden deber a una mala recepción e interpretación sensorial de los estímulos auditivos y visuales del entorno, causando problemas de conducta.

Otro factor importante afectado por este trastorno es la motricidad siendo característico la torpeza motriz en los niños con autismo. También puede influir el bajo tono muscular provocando que estos niños en general muestren unas capacidades motrices y de coordinación bastante insuficientes.

### 4.3 Comunicación del alumnado autista.

Según Martos y Ayuda (2002) los niños con autismo presentan dificultades de la adquisición del lenguaje dentro de sus etapas iniciales. La mitad de la población con TEA no llega a desarrollar el lenguaje a un nivel funcional que le permita comunicarse adecuadamente, basando su comunicación en manifestaciones no verbales. Dentro del desarrollo del lenguaje de un niño autista, cuando alcanzan el uso de la comunicación oral, suele estar presente la ecolalia. En cuanto a los casos de autismo de alto funcionamiento, destacan las graves alteraciones pragmáticas que chocan con la estructura que alcanzan en su lenguaje formal. Estos niños con un autismo profundo presentan dificultades para comprender mensajes indirectos dentro del habla afectando al uso y entendimiento de lenguaje retórico, bromas o metáforas. Los niños con autismo que no llegan a desarrollar el lenguaje manifiestan complicaciones para crear gestos protodeclarativos y serias dificultades para comprender el lenguaje, sobre todo aquellas situaciones en las que sea necesaria la comprensión de la intención de nuestro interlocutor. Por lo general, los casos de niños con autismo que emplean el lenguaje para comunicarse presentan un menor retraso para adquirir los elementos formales del lenguaje. En estos casos se veían más afectados sus aspectos semántico y pragmático. En su lugar, los niños que presentan un mayor grado de afectación del espectro autista manifiestan alteraciones de mayor gravedad de todos los aspectos del lenguaje.

García de la Torre (2002) señala las características del lenguaje en personas con TEA:

1. Ecolalia.

La ecolalia es una repetición de palabras. Pueden ser de diferentes tipos. Pueden ser inmediatas, la cual es una repetición de algo que acaba de ser dicho. Pueden ser también diferidas, en cuyo caso lo que se repiten son expresiones o enunciados sacados de contexto. Por último, contempla también la ecolalia matizada, en la que repite añadiendo elementos o modificando la frase original que ha escuchado.

2. Inversión pronominal.

Las personas con autismo suelen hablar de sí mismas utilizando su nombre propio o mencionándose en segunda o tercera persona, sin utilizar el “yo”, que solo será adquirido más tarde.

3. Semántica.

El lenguaje de las personas con autismo está caracterizado por la falta de verbos, sobre todo aquellos verbos que manifiestan estados emocionales o sentimientos, por

ejemplo. Otro elemento que destaca por su ausencia en el lenguaje son los términos temporales y espaciales.

4. Di prosodia.

Las personas con TEA suelen tener un habla caracterizada por un tono alto y sin cambios en la entonación. Se suelen encontrar hipernasalidad y dificultades para controlar la voz y la respiración. El volumen que emplean a la hora de hablar suele ser elevado y a menudo se suelen encontrar fuera de contexto, ya que los cambios que hace en el volumen no están acordes con la situación en la que se encuentran.

5. Trastornos en la pragmática.

Las personas con TEA tienen la capacidad de usar el lenguaje con intención comunicativa y correcta socialmente. Presentan también una dificultad para tener conversaciones relevantes ya que otro factor a tener en cuenta es la información descontextualizada que le ofrece a su interlocutor haciendo muy difícil seguir el hilo de la conversación.

#### 4.4 Atención educativa. Autismo y educación física.

Actualmente nuestro sistema educativo ofrece diferentes alternativas a la hora de escolarizar al alumnado con autismo dependiendo de las necesidades que presente cada caso. Siguiendo a Matellán (2012) existen 5 modalidades de escolarización:

1. Centro específico de autismo.

La escolarización en este tipo de centros está diseñada para alumnos que presenten unas necesidades que requieran atención individualizada.

2. Centro específico.

En estos centros el alumnado con autismo comparte centro con alumnos que tienen otras patologías favoreciendo sus relaciones sociales.

3. Aulas de educación especial ubicadas en centros ordinarios.

Este tipo de escolarización ofrece al alumnado autista la posibilidad de acudir periódicamente mientras el resto del tiempo lectivo están en un aula ordinaria.

4. Escolarización combinada.

El alumnado escolarizado en esta modalidad acude tanto a un centro de educación especial como a uno ordinario.

## 5. Centro ordinario.

Esta escolarización consiste en realizar las adaptaciones oportunas según las necesidades del alumno, sin que estas lleguen a ser muy significativas.

Esto tiene relevancia especialmente en los casos, como el de nuestro estudio, en los que los alumnos no reciben la atención educativa que requieren al estar matriculados en un centro educativo ordinario en el que no se proporcionan las medidas adaptativas necesarias para el alumnado TEA. En estos centros ordinarios pueden darse casos en los que el alumnado TEA requieran adaptaciones a las que no se les puede dar respuesta en estos centros por falta de capacidad o de recursos.

Centrándonos en la actividad y educación física que se desarrolla en estos centros ordinarios, Barbosa y Urrea (2018) manifiestan que con relación a la actividad física y el deporte “existe suficiente evidencia teórica sobre los beneficios en variables emocionales y físicas ...; de la misma manera mejora de las capacidades cognitivas, habilidades sociales, autoconcepto, resiliencia y reducción de enfermedades degenerativas”. (p. 153)

La educación física es una asignatura en la que la socialización se verá favorecida, sobre todo en el caso del alumnado autista, ya que para ellos esta asignatura es “una disciplina que por su naturaleza proporciona al alumno un entorno facilitador de la interacción social y la comunicación” (Heredia y Durán 2013, p. 28). Vega (2005) recalca la importancia de la educación física en niños con autismo como medio para mejorar el contacto físico argumentando que “favorecerá un acercamiento mayor, que de lo contrario es muy complicado que se produzca, debido a que está alterada la percepción de sí mismos y del entorno”. (p. 7)

Además de reforzar las relaciones sociales, según López et al (2008) la práctica de actividades deportivas tiene una gran importancia para favorecer la salud física, para el desarrollo motriz, pero sobre todo para las relaciones sociales de quienes lo practican. Para el alumnado con autismo es importante la asignatura de educación física, así como la propia actividad física puesto que en este alumnado es común observar una falta de movilidad y un desarrollo motor deficiente. Esto no se debe a que el autismo afecte directamente sobre la capacidad motriz de las personas, sino que es una consecuencia de los síntomas que presentan (Fernández 2011). Esta falta de movimiento característica de las personas autistas puede afectar también sobre otras patologías como pueden ser problemas en la columna vertebral o en el sistema cardiorrespiratorio (Calleja y Méndez, 1993). En palabras de Fernández (2011) “El movimiento colabora en la adquisición de un esquema corporal, de una acertada organización

espaciotemporal y de un mayor conocimiento del mundo exterior, así como un contacto más directo y real desde temprana edad”. (Fernández, 2011, p. 26)

La importancia del movimiento corporal en las primeras etapas lo confirman Calleja y Méndez (1993). La asignatura de educación física en la etapa de Primaria cobra especial importancia si tenemos en cuenta la relevancia de que esta actividad física se produzca en las primeras etapas del alumnado, ya que como señalan Calleja y Méndez en su artículo, existe el término “periodo crítico de aprendizaje” señalando que hay un momento determinado en nuestro desarrollo a partir del cual aunque se realice un trabajo específico para su entrenamiento, nunca se logrará alcanzar el nivel de desarrollo que habría alcanzado si se hubiera realizado antes.

#### 4.5 Adaptaciones para el alumnado TEA.

Vega (2005) señala que el alumnado con autismo en ocasiones no es consciente de cuando está sintiendo ciertas sensaciones que se suelen experimentar durante la actividad física como puede ser el cansancio, la sed, o las sensaciones térmicas haciendo que no tomen ninguna medida al respecto. Nosotros como docentes debemos estar atentos a los momentos en los que esas situaciones se puedan producir y actuar de forma anticipada.

La Federación de Autismo Castilla y León, en la Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo (Martínez y Pascual, 2011) propone una serie de medidas adaptativas para el alumnado autista, con las que busca “profundizar en el desarrollo de estrategias eficaces dirigidas a proporcionar una atención educativa de calidad y adaptada a las necesidades del alumnado con TEA”. (p. 2)

Algunas de estas medidas orientadas a la comunicación lingüística que vamos a implementar en nuestra puesta en práctica de la unidad didáctica son las siguientes:

1. Reforzaremos las comunicaciones que realicemos al alumnado durante las sesiones al realizar alguna explicación utilizando los nombres propios, incluyendo el de nuestro alumno con TEA para captar su atención.

Esta medida va a ser utilizada de forma general en cada sesión en los momentos de las explicaciones de cada actividad y en situaciones en las que observemos que el alumno con autismo no está centrando su atención en la explicación. Va a ser utilizada tanto de forma preventiva y en momentos en los que sea necesario reconducir la atención del alumno.

2. Secuenciaremos las instrucciones que demos para las actividades, yendo de una en una y formulando preguntas al alumnado para asegurarnos de que han comprendido la actividad. Esta medida, combinada con la primera, la voy a aplicar en todas las sesiones en general, en los momentos en los que explico cada actividad para minimizar las dudas con las que pueda empezar la actividad.
3. Utilizar frases cortas y directas para comunicarnos, evitando utilizar el doble sentido y no exigir que se mantenga el contacto visual mientras hablamos con el alumno con TEA ya que esto le puede causar una distracción dentro del proceso de comunicación. Esta adaptación la vamos a implementar y a observar en momentos en los que nos comuniquemos con el alumno con TEA durante la sesión, más allá de la comunicación grupal.
4. Proporcionar más tiempo de respuesta ante el inicio de una actividad.  
Uno de los problemas que presenta habitualmente es precisamente el tiempo de espera hasta que decide empezar con una tarea.

Este documento nos explica la dificultad que les supone a los alumnos con TEA el interactuar socialmente con el resto de alumnado, provocando también problemas para tener relaciones de amistad y relacionarse de forma efectiva con sus compañeros.

5. Tutoría por pares: Vamos a incluir dentro de las sesiones el juego por parejas o en equipos, teniendo un especial cuidado a la hora de formar los equipos o las parejas de las que va a formar parte nuestro alumno con TEA. Hay que tener en cuenta que es importante estructurar la tarea que va a realizar cada miembro del grupo o tarea. Tengo actividades planteadas por grupos y vamos a incluir en algunas de ellas el trabajo en parejas. Planteo las sesiones de forma que en general todas tienen un primer juego que pueden hacerlo de forma individual, ya que la segunda parte de la sesión consiste en practicar los juegos tradicionales tanto por equipos como por parejas.
6. Economía de fichas: Ante situaciones de estrés o ansiedad deberemos ser nosotros como mediadores la referencia de nuestro alumno con TEA, de forma que le ayudemos a comprender las situaciones sociales que se presenten y dotarle de habilidades para autorregularse. Con esto se pretende reducir los problemas de conducta y para ello nos recomienda hacer uso de economías de fichas.

Matellán (2012) en su Guía para la integración del alumnado con TEA en educación Primaria añade la importancia de implementar medidas que atiendan las necesidades emocionales como la siguiente:

7. Vamos a tener en consideración y a respetar los “tiempos-fuera” en situaciones o momentos clave de crisis por parte de nuestro alumno con TEA. En estos episodios que pueden surgir en algún momento de las sesiones vigilarémos el tiempo que el alumno está “fuera” para que consista en un desbloqueo para el alumno y no en una forma de evitar participar alargando este tiempo fuera de la sesión.

Cuando se dan este tipo de situaciones es habitual que el alumno se aparte un poco del grupo y se siente en el suelo el solo hasta que se calma.

Nosotros vamos a facilitarle la posibilidad de hacer esa parada, pero vigilando la duración de esta para evitar que se acabe alargando en el tiempo y pierda la sesión.

Se le informa al alumno de cuáles son los espacios del pabellón para poder tener ese tiempo fuera.

Sandoval y Quispe (2021) apuestan también por el uso de “tiempos fuera”, paradas, o descansos necesarios para que el alumno con TEA pueda volver a la calma antes de volver a incorporarse a la actividad.

Hervás y Rueda (2018), al igual que las guías de la Federación Autismo Castilla y León y la guía de Matellán, reafirma la importancia que tiene para el alumnado autista las indicaciones generales a la hora de mantener una estructura clara dentro de la rutina y a la hora de utilizar apoyos visuales aplicados a recordatorios o transiciones.

8. Estructura clara de la rutina y utilización de apoyos visuales.

Sandoval y Quispe (2021) señalan la importancia de utilizar estrategias que mejoren las competencias sociales el alumnado con autismo y su comprensión del contexto que le rodea. Para ello sugiere que una buena forma es reforzar los apoyos visuales que estructuren el espacio.

9. Los apoyos visuales para estructurar el espacio también vamos a utilizarlos ya que pueden ser muy útiles y más teniendo en cuenta que clases de educación física pueden producirse en un entorno bastante amplio en el que vamos a tener un espacio delimitado para nuestro uso y que además puede ser cambiante.

Orlando y Martorello (2022) reflexionan a cerca de la necesidad de una atención personalizada y nos propone una serie de orientaciones que nos ayuden a construir apoyos que permitan crear un contexto apropiado para el alumnado con TEA.

“Apoyos sensoriales, que podrán ser tanto estructurales cuando inciden en los aspectos físicos del entorno... como personalizados, cuando aspiran a ser un apoyo directo al alcance y uso, según necesidad de la persona —desde alimentos crujientes hasta algún tipo de pelotita sensorial a tener entre los dedos”. (p. 28).

Vamos a incluir los apoyos estructurales para ayudarnos a limitar el espacio de juego durante las sesiones y a incluir una nueva medida:

10. Pelota antiestrés. Otra cosa que vamos a implementar durante nuestras sesiones es una pelota antiestrés para que durante el calentamiento el alumno pueda descargar la tensión que en las últimas semanas ha mostrado crecientemente pellizcándose las manos y los dedos. Esta medida la vamos a implementar generalmente en los tiempos de calentamiento grupal de las sesiones para evitar que esta pelota acabe siendo objeto de juego o lanzamiento con el resto de los compañeros en otros momentos de las sesiones en los que los alumnos están más dispersos. El calentamiento por su parte es un momento de la sesión en la que toda la clase está en círculo, sin moverse del sitio, realizando una rutina de movilidad articular en la que no se producen otros juegos. Esta medida también la vamos a utilizar durante las explicaciones más largas durante las sesiones en las que consideremos necesario su uso.

## 5 Metodología.

### 5.1 Diseño metodológico.

#### 5.1.1 Selección del tema.

A la hora de diseñar la unidad didáctica, la cual adjunto en los anexos de este documento, sobre la que he realizado este trabajo no he tenido en cuenta ninguna consideración relacionada con el TEA. Mi propuesta consiste en aplicar una serie de recomendaciones o adaptaciones generales enfocadas a mejorar la integración del alumnado autista en las clases de educación física en educación primaria en un centro ordinario. Estas medidas no las quiero aplicar sobre una unidad específicamente diseñada para el trabajo con alumnado autista, si no que he diseñado una serie de adaptaciones que sean aplicables sobre cualquier unidad didáctica con el fin de que sean unas recomendaciones útiles para el personal docente que tenga que atender a este alumnado en un aula de educación primaria. Para realizar la observación de estas medidas las he aplicado sobre la unidad didáctica que he diseñado y llevado a cabo para el prácticum durante mi periodo de prácticas.

#### 5.1.2 Fases de organización y tareas realizadas en cada fase.

La elección del tema de mi unidad no está influenciada por el tema que ocupa esta investigación. Tomé la decisión de abordar la integración del alumnado autista en la clase de educación física a raíz de mi experiencia previa y mi estancia en el centro de prácticas.

Durante las primeras semanas de mi periodo de prácticum pude observar en diferentes sesiones como el comportamiento de un alumno con TEA en concreto era muy condicionante a la hora de poder desarrollar una clase de educación física sin que se produzcan interrupciones que además pueden estar afectando a la integración y participación de este alumnado. En muchas ocasiones la solución que se le da es apartarlo y que el resto de la clase pueda continuar, dejando mucho que desear si tenemos en cuenta la atención educativa que este alumnado requiere y no está recibiendo.

Con estas medidas no solo pretendo facilitar la gestión del docente de sesiones de educación física con alumnos con autismo, sino que también busco la correcta integración del alumnado autista tanto educativamente como socialmente dentro del aula.

Antes de poner en práctica mi unidad con sus correspondientes adaptaciones realicé una recogida de información previa recurriendo tanto a la observación sistemática como a los

profesores que trabajan con este alumno ya que podían facilitarme información de mucha utilidad.

Realicé una observación detallada de las conductas que presenta el alumno con el que vamos a trabajar, tanto dentro como fuera de las clases de educación física durante las semanas previas a la búsqueda de las adaptaciones.

Esta observación la considero importante de cara a diseñar una serie de medidas para adaptar las sesiones de la unidad, ya que, aunque pretendo diseñar una serie de medidas generales aplicables en una unidad cualquiera sin que esta esté diseñada específicamente para alumnado autista, también hay que tener en cuenta que el TEA puede manifestarse de muchas formas diferentes y que hay adaptaciones que podemos hacer sin que tengan la misma efectividad para dos alumnos diferentes. Mi objetivo principal al hacer esta observación previa a la puesta en práctica es evitar incluir medidas que no tengan ninguna utilidad y que puedan entorpecer la investigación. En esta primera fase no solo tuve en cuenta la observación que pude realizar personalmente, sino también el informe de evaluación psicopedagógica del alumno en cuestión el cual refleja los síntomas que presenta nuestro alumno, así como los trastornos que tiene diagnosticados.

En esta primera fase también tuve en cuenta la información recogida en reuniones con los dos profesores que tiene de educación física y con el personal del equipo de PT.

Uno de sus profesores de educación física es a la vez su tutor por lo que pude obtener información sobre las conductas este alumno tanto fuera como dentro de la asignatura de educación física.

En la segunda fase comencé una búsqueda de información acerca de las adaptaciones más recomendadas por expertos en atención educativa para alumnado con discapacidad en general y con TEA en concreto.

Elaboré una serie de medidas de las cuales hice una selección ya que, en primer lugar, como digo anteriormente, no todos los alumnos con autismo van a tener las mismas características ni se van a comportar de la misma manera, y en segundo lugar porque para lograr la correcta implementación y su correspondiente observación debo ser realista y no querer abarcar un gran número de adaptaciones que no voy a poder analizar correctamente. Además, para el alumno podrían suponer un exceso de estímulos.

Una vez tenía diseñado el conjunto de medidas a aplicar durante las sesiones me planteé como iba a observar durante las sesiones la efectividad o los resultados de las adaptaciones. Para ello diseñé una tabla, en la que reflejaba las medidas que iba a incluir durante las sesiones para

plasmar fácilmente información como cuantas veces era necesario utilizar cada medida o el efecto conseguido con cada una de ellas. También hice de uso de un cuaderno de campo en el que iba anotando durante las sesiones los aspectos clave que debía recordar para redactar un informe de cada sesión lo más detallado posible al finalizar cada clase. Para esto también me ayudé de notas de audio grabadas con mi móvil ya que es una herramienta que me permitía recoger información mucho más completa y más rápido. Las grabaciones las he utilizado solo para cosas puntuales que requerían una mejor explicación que era difícil de conseguir escribiendo, con la finalidad de conservar la mayor cantidad posible de detalles.

Con toda la información que he recogido a través de estas herramientas he redactado un informe en el que detallo lo ocurrido en cada sesión. Estos informes los adjunto en los anexos de este documento.

### 5.1.3 Temporalización.

| Temporalización.             |  |
|------------------------------|--|
| Fecha.                       | Fases del proceso.   |
| Durante el mes de marzo      | Recogida de información sobre el alumno: Observación previa.   |
| Durante el mes de abril      | Búsqueda y diseño de las medidas.  |
| Del 18 al 22 de abril        | Entrevistas con profesores de educación física y PT y consulta del informe de evaluación psicopedagógico |
| Del 4 al 20 de mayo          | Puesta en práctica de las medidas y recogida de resultados.  |
| Del 20 de mayo al 6 de junio | Análisis de los resultados.  |

La fase inicial de este trabajo comenzó al poco tiempo de haber empezado mi periodo de prácticas, durante el segundo trimestre del actual curso académico.

Dediqué varias semanas a realizar una observación de las conductas que presenta nuestro alumno en cuestión durante las clases de educación física, ya que solo tienen dos clases a la semana de educación física para realizar esta observación. Esto me permitió conocer más a fondo tanto la personalidad y gustos del alumno como los síntomas que presenta, algo que es fundamental a la hora de trabajar con alumnado autista. También utilicé las entrevistas con profesores de educación física y la profesora de PT, además de consultar el informe psicopedagógico del Alumno 1 con el fin de recabar toda la información posible sobre el alumno. En cuanto a la búsqueda y diseño de las medidas que iba a aplicar comencé cuando solo llevaba varias semanas en el centro educativo, en el mes de abril.

Dediqué varias semanas a realizar esta búsqueda de información en cuanto a las adaptaciones enfocadas a mejorar tanto la integración del alumno como del proceso enseñanza aprendizaje. La puesta en práctica de mi unidad didáctica se llevó a cabo durante varias semanas del mes de mayo.

#### 5.1.4 Motivos selección del contexto y grupo.

He elegido este grupo de trabajo porque, aunque he tenido la posibilidad de trabajar con otra clase en la que había otro alumno con TEA, he decidido ponerlo en práctica en este porque el alumno presenta unos síntomas más severos y suponía un reto mayor. A la hora de tomar esta decisión también ha influido que mi tutor del prácticum en el centro educativo era el tutor de este grupo también.

#### 5.1.5 Dificultades durante el proceso y estrategias.

La principal dificultad con la que me he encontrado a la hora de realizar este trabajo ha sido llegar a formular una lista de recomendaciones que bajo mi punto de vista se ajustasen correctamente a las necesidades que manifiesta nuestro alumno.

El otro problema que he tenido ha sido diseñar medidas que no influyan en el trascurso de una sesión de educación física ordinaria, y que acabase provocando cambios importantes en la sesión para el resto de los compañeros.

### 5.2 Propuesta de intervención.

#### 5.2.1 Descripción: presentación de la propuesta.

La unidad sobre la que voy a trabajar aplicando las diferentes medidas adaptativas es una unidad didáctica que trata los juegos tradicionales. En concreto están incluidos los juegos de los bolos tradicionales, la rana, la tanga y la petanca.

El grupo con el que vamos a poner en práctica la unidad es un grupo de 3º de primaria.

Esta clase está formada por 22 alumnos, siendo 9 chicas y 13 chicos, aunque nosotros vamos a centrar nuestra atención en aplicar las medidas y observar su resultado con 1 alumno en concreto. Este alumno tiene diagnosticado TEA.

El grupo de clase en general cuenta con varios casos, además de nuestro alumno en cuestión, que presentan diferentes problemas de conducta durante alguna de las clases que he podido observar durante las semanas previas a mi intervención. Es un grupo en el que individualmente hay alumnos muy competitivos, lo que suele llevar a que en algún caso surjan conflictos en las sesiones que interfieran en la conducta de nuestro alumno con TEA.

### 5.2.2 Contexto. Escenario y participantes.

La intervención en la que se basa este trabajo la he llevado a cabo en un centro educativo ordinario y público.

Para el desarrollo de las clases de educación física en este centro se disponen de amplios espacios tanto al aire libre como bajo techo. Cuentan con un amplio patio dividido en dos partes principales, teniendo en una de ellas canchas de baloncesto y porterías de fútbol.

Como instalación principal para esta asignatura se cuenta con el pabellón polideportivo. En este pabellón podemos encontrar el material necesario para la mayoría de las actividades que vamos a realizar en esta asignatura ya que se encuentra perfectamente equipado con todo tipo de material deportivo, que va desde los balones de fútbol hasta un rocódromo en las espaldas del pabellón o material para realizar actividades de circo y saltos con trampolín. Disponer de este material ofrece un gran abanico de actividades deportivas que podemos realizar con nuestro alumnado. Dentro de las instalaciones del pabellón podemos también encontrar baños y duchas en los vestuarios, además de los diferentes cuartos que se utilizan como almacén del numeroso material deportivo del que disponen.

Considero que para la puesta en práctica de las medidas adaptativas para el alumnado TEA es importante contar con material suficiente. Aunque para la unidad no necesitamos mucho material, me parece muy interesante disponer tanta variedad de material deportivo (para trabajar cualquier tipo de contenido) puesto que esto nos ofrece la posibilidad de poder realizar diferentes adaptaciones dependiendo de las necesidades que presente nuestro alumno. Para trabajar con un alumno con TEA puede ser muy beneficioso contar con material de diferentes tamaños o pesos, colores o texturas.

En cuanto a los participantes considero relevante mencionar a 3 alumnos:

Alumno 1: A partir de ahora vamos a mencionar de esta manera al alumno con el que vamos a trabajar y a observar los resultados de las adaptaciones con el fin de mantener su anonimato.

El alumno sobre el que vamos a implementar las medidas en nuestra unidad es un alumno al que se le ha diagnosticado TEA y tiene 9 años de edad.

El informe de evaluación psicopedagógica nos indica que presenta algunos problemas de psicomotricidad, ya que el desarrollo motor que presenta este alumno no tiene consolidados los patrones motores de la motricidad gruesa que debería haber alcanzado a su edad. Muestra dificultades relacionadas con la coordinación general y el equilibrio tanto estático como

dinámico. En cuanto a su deambulación indica que no es adecuada, llegando a chocarse con objetos como las mesas del aula.

En cuanto a la motricidad fina indica que debe mejorar su grafomotricidad en cuanto a la precisión del gesto gráfico.

Nuestro alumno presenta muchos rasgos de hiperactividad y falta de atención. Es descrito como un alumno que está en constante movimiento, manifestando también gritos o ruidos con la boca como gruñidos.

El informe destaca que la mayor dificultad del alumno se encuentra en la comprensión lectora y la expresión escrita, aunque también muestra algún rasgo relacionado con la dislexia.

En este informe se indica que el alumno presenta dificultades en el área de las habilidades sociales y emocionales. Esto hace en algunos momentos se produzcan problemas de conducta.

El informe del alumno nos indica que presenta las siguientes dificultades:

- Trastorno de la expresión del lenguaje (CIE-10 F80.1).
- Trastorno de la comprensión del lenguaje (CIE-10 F80.2).
- Trastorno generalizado del desarrollo sin especificación (CIE-10 F84.9). Rasgos Autistas.

Nuestro alumno a pesar de estar diagnosticado no presenta un retraso significativo con respecto a sus compañeros ni en el lenguaje ni en el nivel académico, ya que está en 3º de primaria sin haber necesitado repetir de curso.

Es un alumno muy movido y que no presenta muchos problemas para establecer interacciones sociales con el resto de sus compañeros. Estas interacciones a menudo provocan conflictos con sus compañeros o molestias en el resto del alumnado ya que es muy impulsivo, gritando y realizando movimientos bruscos en determinados momentos, siendo agresivo en algunas ocasiones.

El comportamiento del Alumno 1 en las clases de Educación Física tiene los siguientes rasgos característicos: ´

1. Tiempos fuera frecuentes y duraderos.
2. Conflictos habituales.
3. Momentos en los que deja de seguir la sesión, ausencias.
4. Participación escasa y poco exitosa. Momentos de frustración.
5. Momentos de bloqueo con objetos (neceser y botella)

Los profesores de E.F. me indicaron los síntomas y la conducta habitual del Alumno 1 en sus clases. Me informaron de que no existía ningún tipo de medida adaptativa que estuviesen aplicando para mejorar su integración en las sesiones. La única medida que adoptan es tener especial cuidado con dicho alumno ante bloqueos o malas conductas, dejando, en muchos casos, espacio al alumno para que se pueda relajar y desbloquearse, teniendo en cuenta aspectos como tener cautela con el contacto físico con este alumno.

La respuesta educativa que recibe el Alumno 1 de forma general, es la misma que un alumno que presenta rasgos impulsivos o problemas de conducta de forma general sin estar diagnosticado con trastorno del espectro autista.

La profesora de PT me indicó en una reunión, que en líneas generales presenta una gran dificultad para mantener la atención, lo que le hace tener un ritmo de trabajo notablemente lento por lo que siempre necesita supervisión casi constante. Una de las cosas que señaló fue la falta de autonomía que tiene en general para realizar cualquier tarea, sea académica o no.

Alumno 2: Este alumno tiene una relación especial con el alumno 1, ya que su relación va más allá del centro escolar. Esta relación no está basada en la amistad o el disfrute del tiempo de ocio en común. La relación que tienen estos dos alumnos es, en parte, producto de la actividad diaria en la que de forma inconsciente le sirve de guía a nuestro alumno en cuestión. Esta "guía" no está enfocada a la elaboración de actividades en clase o a ayudarlo con los ejercicios o deberes. Es una relación de la que nuestro alumno en cuestión sale beneficiado en el aspecto ocupacional. Estos dos alumnos comparten momentos como el ir y volver juntos de casa a clase, siempre con sus padres que también son conocidos.

El alumno 2, que a priori puede resultarle molesto en algún momento o llegar a cansarse de cumplir esa función, lejos de ser así, se muestra predispuesto a ayudarlo.

Considero importante recalcar el matiz de que estos dos alumnos no tienen una relación de gran amistad en la que el uno al otro se busque en momentos de juego y diversión. Parece estar únicamente enfocada a la funcionalidad del alumno 1.

El alumno 2 puede decirse que reconduce la actividad del alumno 1 en momentos en los que por los síntomas que presenta puede quedarse solo y alejado (aunque muy ocupado) con sus cosas o en los que se bloquea ante un estímulo, mientras que el resto del grupo hace una actividad totalmente diferente de la que el alumno en cuestión se ha alejado o ni siquiera ha llegado a estar dentro de ella en ningún momento.

Alumno 3: La relación del primer alumno con este es totalmente diferente a la citada anteriormente. Me atrevería a decir que es todo lo contrario.

Mientras que la relación entre el alumno 1 y 2 podemos decir que tiene beneficios para nuestro alumno en cuestión, la relación con el alumno 3 está basada únicamente en el disfrute del tiempo de juego, que muchas veces se produce sin que este sea de juego, creando distracciones e interrupciones en todas las clases. Lo único positivo que puedo extraer de esta relación es la socialización que tiene el primer alumno y el tiempo en el que disfrutan y juegan juntos sin que llegue a producir algún conflicto. Menciono esta posibilidad puesto que es lo que ocurre frecuentemente producto de forcejeos en los que en muchas ocasiones el alumno 1 no controla su fuerza o se mueve impulsivamente, o directamente se acaba produciendo una agresión, que, aunque de forma individual no son muy graves, es una conducta a la que el alumno con TEA suele recurrir, o en la que se acaba viendo envuelto cuando se relaciona con el alumno 3.

Considero importante recalcar que en esta relación son los dos a partes iguales los que se buscan el uno al otro en cuanto aparece un espacio de tiempo libre, o que al menos ellos lo consideran una oportunidad para el juego (en un cambio de clase o el cambio entre una actividad y otra dentro de una misma sesión).

### 5.2.3 Principios pedagógicos.

Los principios pedagógicos que he seguido a la hora de poner en práctica las adaptaciones para el Alumno 1, están basados en los principios de intervención para personas con TEA de la Asociación Española de Profesionales del Autismo. Son los siguientes (AETAPI 2011):

1. Personalización e individualización.

La intervención que realicemos irá precedida por una identificación de las capacidades, motivaciones, intereses y características de su conducta, con el objetivo de que la intervención tenga un carácter personalizado para nuestro alumno.

2. Estructuración.

La intervención incluirá por adaptaciones tanto visuales como verbales, ya que la estructuración no solo implica la modificación del contexto en el que nos encontremos para hacerlo más predecible, sino que también se reforzará la comunicación verbal de aquella información relevante para las actividades. Sobre

todo, en casos en los que se aproxime un cambio, con la intención de aumentar su predictibilidad.

También se tendrá en cuenta la estructuración de las sesiones y de las actividades, ya que se irá aumentando la dificultad de estas progresivamente.

3. Aprendizaje significativo.

Con esta intervención pretendo potenciar las capacidades del Alumno 1 en relación con los rasgos nucleares del autismo con el objetivo de que desarrolle conductas y capacidades que sean útiles para la funcionalidad de la persona en su día a día.

4. Inclusión.

Durante nuestra intervención vamos a pretender garantizar tanto la presencia como la participación del alumno en cuestión.

Vamos a plantear las actividades de forma que el alumno esté totalmente integrado, tanto en la participación de la actividad, para lo que será esencial mantener su motivación, como su inclusión social dentro el grupo del aula o de la actividad.

5. Respeto a la individualidad y a los derechos.

Durante todo el trabajo he mantenido como algo primordial el respeto a el alumno como persona ante cualquier tipo de intervención, tanto en una interacción con él, como con su familia, como para la consulta de información confidencial en el centro educativo. En este trabajo se mantendrá la confidencialidad de sus datos personales y de la información extraída de su informe de evaluación psicopedagógica con el fin de mantener a salvo sus derechos a la intimidad y a la privacidad.

#### 5.2.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje.

Durante las 5 sesiones que ha durado la puesta en práctica de la unidad he llevado a cabo una serie de adaptaciones sobre el Alumno 1 que detallo a continuación.

Durante las sesiones he implementado una serie de adaptaciones de forma general para todas las sesiones.

La primera de estas medidas es el refuerzo de la comunicación utilizando nombres propios, entre los que siempre he incluido el nombre del Alumno 1 en aquellos momentos en los que

he realizado la explicación de una actividad o para indicar un momento en concreto de la sesión, como el inicio y final de una actividad o una clase.

La segunda medida que he aplicado en todas las sesiones a la hora de realizar una explicación es la secuenciación por partes de la propia explicación a lo que también añadimos la formulación de 2 preguntas con relación a la actividad después de cada explicación.

Como tercera medida general, he realizado todas estas explicaciones, además de cualquier interacción verbal que he tenido con el Alumno 1, utilizando frases cortas y directas y evitando en todo momento el doble sentido o la ironía. Un detalle que también he tenido en cuenta en todas las sesiones ha sido el tiempo de respuesta que ha necesitado el Alumno 1 en cada momento en el que esperaba una respuesta en concreto por parte del grupo en general tras una indicación, que formasen el círculo de calentamiento, por ejemplo.

Otro aspecto que he mantenido durante todas las sesiones de la unidad ha sido la estructura en la rutina que había previamente a mi llegada al centro educativo. Con esta estructura me refiero a las diferentes partes en las que se divide siempre la clase de educación física. Estas partes en las que se dividían las sesiones eran la salida del aula y trayecto hasta el pabellón. Comenzábamos la sesión siempre con una rutina de movilidad articular a modo de calentamiento. Para esta actividad siempre se realizaba un círculo al llegar al pabellón y dejar los objetos personales. El resto de la sesión estaba siempre formado por este calentamiento, por un juego de dinamización y por la actividad principal de la sesión.

Un detalle que también he tenido en cuenta, ligado a la tutoría por pares, ha sido prestar atención a que miembros del alumnado van a formar parte del grupo del Alumno 1, ya que determinadas situaciones con el Alumno 3, o con otros alumnos con los que no mantiene una relación tan estrecha pueden derivar en conflictos o bloqueos del Alumno 1. Para esto simplemente vamos a evitar que coincidan en los grupos de juego.

Por último, la economía de fichas también es una medida que hemos aplicado en todas las sesiones de forma general. La forma en la que he aplicado esta medida ha sido añadiendo dos ítems exclusivamente para la asignatura de Educación Física a la economía de fichas que ya tenía en marcha el Alumno 1 para el resto de las asignaturas. La economía de fichas que planteo supone completar las horas en las que el alumno no recibía puntuaciones ya que solo contemplaba su anterior economía de fichas el hacer los deberes y apuntar las cosas en la agenda para todas las horas del día. De esta forma la economía de fichas sigue siendo la

misma, pero dentro de la asignatura de Educación Física ahora tiene también dos objetivos que cumplir y con los que puede sumar puntos.

Los ítems que he incluido para esta asignatura han sido:

1. No hacer esperar al salir de clase.
2. No gritar.

Además de todas estas medidas que he mencionado, de forma más concreta en cada sesión he implementado las adaptaciones que detallo a continuación:

### Sesión 1.

En la explicación de la primera actividad, el Alumno 1, a pesar de permanecer con el grupo en el momento de la explicación, dirigía la mirada hacia otro lugar del pabellón sin prestar atención a la explicación. En este momento recurrí a llamarle solo por su nombre. En esta ocasión tuve que hacerlo dos veces seguidas para que tuviese efecto.

Estas distracciones se produjeron también durante la primera actividad, ya que entre cada turno del lanzamiento se quedaba detrás de la fila de su grupo, provocando que tardase más en incorporarse al juego cuando le tocaba lanzar de nuevo.

Como medida introduje la tutoría por pares cambiando dos de los grupos de los que habíamos formado para la actividad, haciendo coincidir en el mismo grupo al Alumno 1 y al Alumno 2 con el objetivo de observar si se producía algún cambio en su conducta.

Como medida inicial en esta actividad, utilicé un bolo para reforzar visualmente el punto de lanzamiento de los juegos para señalar este punto. Explicando detalladamente que este objeto representaba el punto de lanzamiento, formulando también una pregunta a todo el grupo sobre donde se lanzaba.

En el segundo juego, ya que nos vimos obligados a hacer una modificación en la distribución del grupo dentro del espacio del que disponíamos en el pabellón, por causas ajenas a nuestra voluntad, tuve que reforzar los apoyos visuales utilizados durante la sesión para delimitar la línea de lanzamiento. Hasta ahora se había indicado con un bolo, como ya he explicado, para indicar donde se coloca y desde donde lanza cada grupo, pero el Alumno 1 con el cambio de sitio empezó a dejar de seguir la referencia del bolo y se colocaba desde otros sitios para lanzar.

Para reforzar este apoyo visual incluí un aro colocándolo en el suelo en el mismo lugar en el que estaba situado el bolo, para que fuese más visual desde donde tenía que lanzar, dentro del aro.

Al aplicar esta medida utilicé su nombre para captar su atención, esperando a que se diese por aludido, aunque no me mirase al hablarle y explicar con un mensaje corto, claro y directo, “lanzamos dentro del aro”.

Como he comentado en esta sesión tuvimos que realizar un desplazamiento dentro del propio pabellón por la llegada de otro grupo para otra actividad imprevista. En este desplazamiento tuvimos que recoger las pertenencias de los alumnos, abrigos, botellas y neceseres, lo cual supuso un serio problema para el Alumno 1 que en un primer momento tardó en decidir cual era el mejor lugar para volver a colocar sus pertenencias. Una vez lo tenía decidido tardó en reincorporarse ya que se quedó colocando su neceser y su botella de manera muy exacta, siendo muy cuadrulado con ese aspecto e incapaz de atender a nada más mientras tanto.

Ante esto intenté captar su atención llamándole por su nombre y utilizando mensajes cortos para indicar que teníamos que volver todos al grupo.

Lo consideré un “tiempo fuera”, dejando espacio para que el Alumno 1 pudiese dejar sus pertenencias en la posición que deseaba ya que esto le estaba suponiendo un bloqueo, aunque vigilando siempre que esto no se prolongase en el tiempo. Duró menos de 2 minutos.

En relación con uno de los aspectos recogidos en la economía de fichas, durante la clase, en algunos momentos del juego, tanto el Alumno 1 como el resto del grupo celebraban momentos del juego, tanto propios como de los compañeros del grupo. En estas situaciones el Alumno 1 se excedía gritando en la celebración. Ante esto se le llamó por su nombre y se le indicó con gestos de brazos y manos hacia abajo como apoyo visual, que había que bajar el tono de voz.

En esta sesión al subir a clase se rellenó la hoja de puntos de la economía de fichas, siempre delante del Alumno 1 para aumentar su implicación en esta tarea, puntuando con un 2 ya que había corregido los gritos al recibir las indicaciones.

En cuanto a la salida de clase se le puntuó con un 1 puesto que tuvimos que esperar por el para salir de clase.

## Sesión 2.

En cuanto a las comunicaciones que he realizado al grupo en general durante esta sesión he mantenido las medidas relacionadas con utilizar su nombre propio, estructurar las explicaciones y realizar preguntas al grupo al final de cada explicación.

En esta sesión realicé la división de la clase en diferentes grupos incluyendo el siguiente apoyo visual como refuerzo. Dejé que varios alumnos se fuesen dirigiendo de uno en uno al lugar o grupo que le respondía a medida que les iba asignando un número. De esta forma el Alumno 1 tenía un ejemplo visual de cual era la dinámica de división de grupo. Esta medida la implementé a raíz de lo observado en la primera sesión en este aspecto en concreto, ya que le causó confusión

En esta sesión también realizamos un desplazamiento para la segunda actividad. Para realizar este desplazamiento me dirigí al grupo después de hacer un llamamiento en general utilizando el nombre del Alumno 1 y de más compañeros y utilizando un mensaje claro y corto cuando tenía su atención: nos vamos al patio

En cuanto a las comunicaciones directas con el Alumno 1 en esta sesión utilizando tanto el nombre propio como frases cortas y sencillas, tuve que recurrir en varias ocasiones a llamarle por su nombre en diferentes momentos de la clase ya que como en la sesión anterior, celebraba gritando en exceso.

Me dirigí a él por su nombre y utilizando gestos de manos y brazos para indicarle que debía bajar el volumen.

Los apoyos estructurales que utilicé en esta sesión fueron los mismos con los que finalicé la primera sesión, un bolo y un aro para indicar el punto de lanzamiento.

En la segunda actividad estas medidas no fueron necesarias. Había planificado la distribución de los grupos durante la segunda actividad, de forma que utilicé los árboles que hay en el patio como puntos de referencia para situar a cada grupo. Este apoyo tuve que reforzarlo a medida que se desarrollaba la actividad, ya que el grupo del Alumno 1 estaba demasiado cerca del grupo de al lado, lo que generaba constantes distracciones del Alumno 1. Para reforzarlo hice un pequeño cambio desplazando al grupo que tenía al lado el Alumno 1 aumentando así la distancia entre ellos.

En cuanto a los tiempos fuera, en esta sesión el Alumno 1 necesitó durante la segunda actividad ya que en un momento del juego tuvo una rabieta al no alcanzar el objetivo deseado en el juego. Al acercarme el Alumno 1 se había apartado del grupo y le pregunté que había ocurrido. La respuesta no fue inmediata, pero manifestó que no había conseguido ganar. El Alumno 1 se negaba a volver al grupo sin dar respuesta por lo que le di margen en este tiempo fuera para tranquilizarse. De nuevo este tiempo fuera no fue muy duradero, siendo menos de dos minutos.

En este momento, pese a que el Alumno 2 se había acercado a ver que le ocurría al Alumno 1, no implementé la tutoría por pares ya que en este caso el Alumno 1 no estaba presentando un problema en la conducta durante la actividad de forma constante.

Considero importante señalar que, en esta sesión, aunque no fuese una medida planificada, impliqué al Alumno 1 en la recogida del material, con el objetivo de reducir en este espacio de tiempo las ausencias que manifiesta en los momentos de tiempo libre que encuentra en cada cambio de actividad o breves momentos en los que se realiza alguna pausa o desplazamiento.

En cuanto a la economía de fichas al subir a clase se le pidió la hoja de puntuaciones para rellenar las casillas de esa hora. La puntuación se realiza siempre delante del alumno diciéndole la puntuación obtenida. Se le puntuó con un 2 en no gritar y un 2 en no hacer esperar.

### Sesión 3.

Las medidas que he aplicado en esta sesión en cuanto a la comunicación cuando me he dirigido a todo el grupo, he mantenido las medidas que refuerzan el uso del nombre propio, secuenciar las explicaciones y formular preguntas sobre ella al grupo.

Durante la explicación de la primera actividad en concreto, una vez se había explicado y preguntado sobre ella hicimos la división del grupo de la misma forma que en la segunda sesión. Asignando un número el 1 al 4 y yendo a cada grupo en el momento que se le daba el número, siendo este un ejemplo muy visual para el Alumno 1.

Durante las explicaciones de esta sesión tuve que reforzar considerablemente el uso de su nombre propio para recuperar su atención durante una explicación.

Las comunicaciones que se ha producido directamente con el Alumno 1 en esta sesión han seguido marcadas por la utilización de su nombre propio para llamar su atención, y la

utilización de frases cortas y sencillas. Cuando ha sido necesario también se ha recurrido a gestos de manos y brazos para reforzar el mensaje verbal.

En cuanto a los apoyos estructurales que he utilizado en esta sesión, he seguido reforzando el punto de lanzamiento de los diferentes juegos utilizando un bolo y un aro en cada grupo. En la primera actividad tuve que reforzar este apoyo con indicaciones verbales, ya que, si el Alumno 1 recibía la pelota fuera del aro, automáticamente quería lanzar desde donde la cogía. En estos momentos utilizando primero su nombre propio me dirigí al Alumno 1 con el siguiente mensaje: lanzamos dentro del aro.

En la segunda actividad utilizamos por primera vez en la sesión una referencia que no fuese un objeto, ya que como línea de lanzamiento dibujamos una línea en el suelo de tierra del patio.

Este apoyo no fue útil en ningún momento, por lo que pese a mantenerlo, colocamos la bolsa de material de la tanga al lado de la línea de lanzamiento como refuerzo de este apoyo.

La tutoría por pares fue un recurso que volví a utilizar en esta sesión, ya que el estado general de la clase estaba más alterado de lo normal, sobre todo en la segunda actividad.

Incluí esta medida ya que, en los momentos de espera entre turnos de la siguiente actividad, los cuales eran más largos de lo normal, y el Alumno 1 mientras esperaba como sus compañeros se quedaba solo y se iba alejando. Ante esto primero me dirigí a él para indicarle que se uniese de nuevo al grupo, pero sin efecto.

En cuanto a los tiempos fuera, en esta sesión no ha sido necesario en ningún momento facilitarle esa posibilidad al Alumno 1, ya que en esta sesión no se produjo ninguna situación que le llevase a un bloqueo o crisis.

En cuanto a la parte final de la sesión, volví a involucrar al Alumno 1 en el proceso de recogida de material. Le encargué el transporte hasta el almacén de una pequeña parte del material.

Esta medida la aplico puesto que, en momentos como salida de clase, desplazamientos o breves pausas durante las clases, son espacios de tiempo en los que el Alumno 1 se queda solo o alejado o generando un conflicto con el Alumno 2 en muchos de los casos.

Por último, e esta sesión, al rellenar la hoja de puntos, se le dio un 3 en no hacer esperar y un 1 en no gritar. Esta puntuación se reflejó en su hoja delante del Alumno 1, después de la sesión al volver al aula.

#### Sesión 4.

En esta cuarta sesión, he seguido implementando las medidas relacionadas con las comunicaciones generales al grupo, utilizando nombres propios para llamar su atención, incluyendo siempre el del Alumno 1, secuenciando por partes cada explicación y formulando preguntas al final.

En cuanto a mis comunicaciones de forma directa con el Alumno 1 he mantenido también las frases cortas y sencillas y recurriendo a su nombre propio para captar su atención. En esta sesión he tenido que dirigirme al Alumno 1

En esta sesión tuvimos que hacer una modificación sobre lo que había planeado por imprevistos que se produjeron en el centro, por lo que acabamos realizando un circuito con los diferentes juegos que habíamos practicado en las anteriores sesiones. En la explicación de la actividad detallé cual era la forma de cambiar de una estación a otra del circuito una vez hubiésemos empezado. Formulé preguntas sobre este aspecto en concreto al finalizar.

Por lo tanto, los apoyos estructurales que he utilizado han sido los utilizados en anteriores sesiones, indicando con bolos y aros los puntos de lanzamiento de cada juego. Un apoyo estructural que añadí en esta sesión fue una cuerda situada detrás del juego de los bolos y de la petanca delimitando la zona donde debía realizar el lanzamiento. Este refuerzo lo incluí ya que durante esta sesión y las anteriores, el Alumno 1 a pesar de haber entendido el objetivo y las normas del juego, realiza los lanzamientos sin controlar su fuerza, siendo excesiva en muchos casos.

El tiempo de respuesta del Alumno 1 se vio afectado por durante los dos primeros cambios del circuito, ya que se daba cuenta de cuando se producían, pero se quedaba en el sitio sin saber a dónde dirigirse, ya que no se producía el cambio de todos los alumnos de todos los grupos a la vez. Para reforzar esto, fui incluyendo avisos en los que anticipaba el cambio de estación 2 minutos antes indicando cual era la siguiente estación, con el objetivo de crear un entorno más predecible para el Alumno 1.

En cuanto a la tutoría por pares esta fue una sesión en la que no la apliqué, ya que mi intención fue solucionar las diferentes situaciones que se presentasen sin tener que recurrir a esta herramienta siempre que no fuese estrictamente necesario. En cuanto a los tiempos fuera, el Alumno 1 tampoco ha necesitado ninguno durante toda la sesión.

La implicación que planteé al recoger el material en sesiones anteriores me ha hecho seguir con ella por la buena respuesta del Alumno 1. Al acabar la sesión le pedí que junto a sus compañeros recogiese el material de su estación, informándole de cuál era el material del que era encargado.

La economía de fichas se rellenó una vez habíamos vuelto a clase como en cada clase. En esta sesión se le dio una puntuación de 3 en cada ítem, ya que durante la sesión no tuvimos que esperar por el en ningún momento y no se produjeron gritos descontrolados como en anteriores sesiones.

#### Sesión 5.

En esta sesión detecté al comenzar que el Alumno 1 estaba más distraído o se despistaba con más facilidad de lo normal.

A partir de esta observación reforcé de inicio la explicación de la actividad general de esta sesión. Realicé la explicación tratando de utilizar siempre frases cortas y sencillas, dando un mensaje claro y directo. También secuencí la explicación yendo parte por parte, primero una explicación general del circuito, seguido por las diferentes estaciones que lo formaban.

Antes de continuar explicando realicé dos preguntas sobre lo que acababa de explicar. Por último, expliqué detalladamente cada actividad del circuito, formulando preguntas después de cada explicación.

Como he dicho antes, el Alumno 1 estaba más despistado de lo normal, por lo que en esta explicación tuve que llamarle varias veces por su nombre para recuperar su atención.

En esta explicación también aproveché para explicar a todo el grupo los apoyos estructurales que había colocado, mencionándolos como los puntos de lanzamiento de cada juego, con la intención de reforzar tanto la explicación como los apoyos estructurales.

Estos apoyos estructurales que menciono no fueron necesarios reforzarlos, salvo en algún lanzamiento puntual durante la sesión en la que se le tuvo que indicar que debía lanzar desde

el aro, aunque también debo decir que esto fue algo que hubo que indicar al grupo de clase en general, no solo al Alumno 1, en ciertos casos hubo que recordarlo.

También añadí las cuerdas que utilicé como apoyos en la cuarta sesión para ayudar a controlar los lanzamientos del Alumno 1 los he implementado en 3 de las 4 estaciones que tenía el circuito, ya que la otra era la rana. Coloqué las cuerdas en forma de semicírculo delimitando la zona donde debían lanzar.

En cuanto a las comunicaciones directas con el Alumno 1, tuve que dirigirme a él durante el calentamiento ya que está haciendo ruidos con la boca. Utilicé su nombre propio y me llevé el dedo índice a la boca, indicando silencio.

También se produjeron dos momentos durante la sesión en los que el Alumno 1 se aparta del grupo. Utilicé su nombre para llamarle esperando algún tipo de respuesta antes de acercarme a él a preguntarle que le ocurría. Fueron dos tiempos fuera que detallo a continuación.

El primer tiempo fuera se produjo al poco tiempo de empezar la actividad. Fue un conflicto por el orden de la fila de su grupo, en el que él no fue capaz de dialogar con sus compañeros. Se alejó del grupo y no respondía llamándole por su nombre.

Al acercarme le costó contarme que había ocurrido, aunque había podido verlo, hasta que manifestó que un alumno no le dejaba ponerse donde quería. En este momento conseguí que se acercase conmigo a su grupo para hablar con ellos quedando zanjado el problema. Este tiempo fuera fue muy breve, ya que dándole tiempo para relajarse y desbloquearse sin insistencia ha respondido rápidamente.

El segundo tiempo fuera que se produjo vino dado por el calor que hacía en esta sesión. Teniendo en cuenta el calor y el tiempo que llevábamos en el patio se les había indicado dos veces en las que podían parar a beber agua, pero el Alumno 1 no acudió a beber en ningún momento.

En la última estación el Alumno 1 hubo un momento que se apartó y se sentó cabizbajo en el suelo en una zona de sobra. Al preguntarle que le pasaba no contestaba en los primeros intentos. Levantó un poco la cabeza y dijo que tenía mucho calor. Le indique que fuese a beber agua a lo que reaccionó directamente yendo a por su botella. Pasaron 2 minutos aproximadamente y una vez había bebido y se había recuperado se levantó y gritó: “¡Ya está!”.

Este tiempo fuera me preocupó en especial, dejando de lado la duración de este, primando que el Alumno 1 se encontrase bien. Así fue, y al poco tiempo se había incorporado de nuevo, ya que también me parece importante señalar que el Alumno 1 se ha mostrado implicado y motivado por las actividades planteadas, queriendo participar en todas ellas.

En cuanto a la tutoría por pares en esta sesión tampoco la apliqué, ya que, aunque hubo momentos en los que el Alumno 1 necesitó un tiempo fuera, durante las prácticas de los ejercicios no necesito esta tutoría.

En esta sesión también he implicado al Alumno 1 en la recogida del material. Le asigné un material concreto para llevarlo al pabellón, ya que siempre quiere ser el encargado de llevar demasiado material o muy pesado, ya que por ejemplo en esta sesión, quería llevar la mesa de la rana el solo a pulso.

Por último, en cuanto a la economía de fichas se le ha puesto un 2 en no hacer esperar y un 3 en no gritar. Como en las sesiones anteriores, esta puntuación se le rellenó en su hoja de puntos al finalizar la clase, una vez estábamos en el aula y en su presencia.

## 6 Resultados.

En este apartado describo detalladamente los resultados obtenidos durante la puesta en práctica de mi unidad didáctica y las observaciones de los resultados de las medidas adaptativas que he aplicado en cada una de las sesiones.

### Resultados sesión 1.

En cuanto al refuerzo en las comunicaciones, durante esta primera sesión pude observar como en los llamamientos generales que hacíamos al grupo, incluyendo el nombre propio del Alumno 1, siempre ha sido necesario repetir dos o tres veces su nombre para que esto tuviese efecto.

Cuando hemos realizado las explicaciones asegurándonos de haber captado su atención y hemos formulado preguntas, he comprobado que ha comprendido correctamente la actividad. Comprendía las normas del juego y quien conseguía un resultado positivo o negativo.

En las interacciones en las que me he comunicado directamente con él siempre le he llamado por su nombre, primero esperando una respuesta que me demostrase que tenía su atención, aunque no me devolviese la mirada, y utilizando frases cortas o sencillas al darle el mensaje. Aunque como digo ha sido necesario insistir mencionando su nombre, siempre han dado un resultado positivo, por ejemplo, seguir celebrando con un tono de voz más bajo al indicárselo.

En cuanto a los apoyos estructurales visuales que he implementado, haciendo una presentación de estos en la explicación de la actividad han dado un resultado positivo. El alumno lanzaba desde el punto indicado.

Esto fue así hasta que tuvimos que realizar el desplazamiento, ya que en este momento dejó de tener efectividad. El refuerzo que hicimos de este apoyo estructural con el aro volvió a funcionar positivamente, pudiendo observar como el Alumno 1 volvía a lanzar desde el punto adecuado.

En cuanto al tiempo de respuesta que ha mostrado fue notable que tardó más en incorporarse al grupo que le correspondía en la primera actividad, ya que esto le supuso alguna duda, producida posiblemente por una explicación poco clara en el aspecto de la organización del grupo. Este tiempo de respuesta no se vio afectado a partir del momento en el que entró en juego la tutoría por pares. A partir de este momento el Alumno 1 siguió el ritmo normal del grupo, ya que era el que seguía el Alumno 2.

La tutoría por pares se incluyó a la mitad de la primera actividad de la sesión mostrando en el Alumno 1 una actitud de seguimiento o imitación de el comportamiento del Alumno 2. Imitaba su comportamiento en cuanto a permanecer en el grupo entre cada lanzamiento o acudir a una llamada del grupo general, incluso sin utilizar el nombre propio del Alumno 1.

En esta sesión solo se ha producido un tiempo fuera, producido por el desplazamiento que nos vimos obligados a hacer, ya que el traslado del material le supuso un bloqueo a la hora de dejar depositado de nuevo su material personal, ya que hasta que no consiguió dejarlo en la posición deseada no se reincorporó a la actividad. Dejando un pequeño margen de tiempo el Alumno 1 se reincorporó al grupo en perfectas condiciones. La insistencia no fue la solución.

Por último, en cuanto a la economía de fichas la respuesta que tuvo el alumno en el momento de comprobar que puntuación había obtenido fue la indiferencia. Observó unos segundos la puntuación que le habíamos dado y quedándose en silencio se fue a su sitio con aparente indiferencia.

#### Resultados sesión 2.

Durante esta sesión las medidas que he aplicado enfocadas a las comunicaciones generales al grupo, el Alumno 1 ha comprendido bien las diferentes actividades que hemos planteado, sabiendo en cada momento cual era el objetivo del juego y quien era el jugador que ganaba la partida, por ejemplo.

En el caso del desplazamiento, utilizando también un mensaje corto y claro, el desplazamiento se realizó de una forma muy correcta ya que no se tuvo que aumentar el tiempo de respuesta del Alumno 1.

En cuanto a las comunicaciones directas con el Alumno 1, utilizando su nombre ha respondido rápidamente y de forma positiva cuando le he llamado en situaciones normales, es decir, este recurso no ha tenido la misma respuesta cuando se ha realizado en un momento de bloqueo. Estas comunicaciones directas con él tienen el mismo efecto en momentos en los que el alumno centra toda su atención en la colocación de un objeto que es de su interés.

Los apoyos estructurales que he utilizado en la primera actividad (bolo y aro) han funcionado bien, ya que en ningún momento he observado al Alumno 1 lanzando sin respetar el punto de lanzamiento.

En la segunda actividad, una vez reforcé este apoyo aumentando la distancia entre grupos, funcionó correctamente ya que el Alumno 1 tenía claro en todo momento en que zona del patio se desarrollaba su actividad.

El tiempo de respuesta que ha presentado el Alumno 1 en esta sesión ha sido muy similar al del resto del grupo de clase, a excepción del momento de la salida del aula para ir al pabellón. En este momento el Alumno 1 no se incorporó a la fila hasta que no tenía la toalla bien colocada en el neceser, cosa que repetía en voz alta hasta conseguirlo.

En cuanto a los tiempos fuera, el Alumno 1 necesitó que le concediese ese espacio para calmarse en el momento en el que se bloqueó en la segunda actividad. En este tipo de momentos no responde ante mis llamadas ni ante la insistencia del Alumno 2. Son momentos en los que después de 1 o 2 minutos es capaz de reincorporarse a la actividad, incluso por deseo propio de volver a participar.

En este momento de la sesión me planteé incluir la tutoría por pares para reconducir su conducta, pero ya que no respondía tampoco al Alumno 2 decidí no utilizarlo salvo que acabase siendo necesario en otro momento. Finalmente, se reincorporó sin ningún problema y sin necesitar esa tutoría.

En cuanto a la involucración del Alumno 1 en la recogida de material, mi intención era implicarle en el proceso de final de la clase, para que tuviera una misión que cumplir en este momento y así evitar la aparición de ausencias o momentos en los que se queda solo y alejado del grupo o distraído con otras cosas provocando en muchas ocasiones interrupciones o esperas.

Por último, en cuanto a la economía de fichas, el Alumno 1 se mostró contento ante la calificación obtenida ya que vio que había conseguido más puntos que en la primera clase.

### Resultados sesión 3.

En cuanto a las explicaciones que hice de forma general al grupo sobre las actividades, con la utilización de nombres propios, incluyendo siempre el del Alumno 1, secuenciando la explicación por pasos y formulando preguntas claves al acabar. Esto dio un resultado positivo ya que se pudo observar como el Alumno 1 había comprendido correctamente el funcionamiento de las actividades.

Durante estas explicaciones tuve que reforzar constantemente el uso de nombres propios para recuperar la atención tanto del Alumno 1 como del resto del grupo. El grupo de clase en general estaba más alterado de lo normal durante estas explicaciones.

Las comunicaciones que he tenido que realizar con el directamente en esta sesión se han ido repitiendo durante la primera mitad de la clase ya que durante el calentamiento o las explicaciones perdía la atención del Alumno 1.

Cuando me he dirigido a él de forma directa, aunque en algunas ocasiones no me devuelve la mirada, ha respondido a la primera rápidamente a cada indicación.

Los apoyos estructurales que he utilizado en la primera actividad funcionaron en un principio, pero tuve que reforzarlos con mensajes verbales para que siguiesen siendo útiles. Considero que el estado de alteración general de la clase pudo afectar a la conducta del Alumno 1 también.

En la segunda actividad pude apreciar como el Alumno 1 prácticamente ignoraba la línea dibujada en el suelo a no ser que se le indicase verbalmente sin que este apoyo tuviese ninguna utilidad.

Como refuerzo incluí un apoyo material, que fuese similar a los utilizados hasta ahora, colocando la bolsa del material de la tanga como referencia de la línea de lanzamiento. El resultado fue positivo, ya que tras indicárselo el Alumno 1 volvió a lanzar sin indicárselo desde el punto correcto.

En cuanto al tiempo de respuesta, me ha sorprendido gratamente observar que en esa sesión el Alumno 1 no ha necesitado más tiempo de respuesta en ningún momento de la sesión. Al recibir indicaciones que iban dirigidas únicamente a este alumno, respondió de forma casi inmediata.

En esta sesión sí que he utilizado la tutoría por pares. Con esta medida pretendo reconducir la conducta del Alumno 1, ya que cuando se genera esta tutoría con el Alumno 2 hace una imitación de su actitud en cuanto al seguimiento de la sesión.

En este caso la incluí en un momento en el que el Alumno 1 no respondía ante las indicaciones de mantenerse con el grupo mientras esperaba su turno como los demás.

Para aplicar esta medida hice un pequeño cambio en los miembros de los grupos para que el Alumno 1 y 2 coincidiesen en el mismo grupo. Cuando aplico esta medida el Alumno 1 busca después de cada lanzamiento al Alumno 2 para estar junto a él, aunque su interacción se limite a estar uno al lado del otro.

A raíz de aplicar esta medida desaparecieron los momentos en los que el alumno se quedaba solo y alejándose del grupo. En estos momentos a menudo se pone a jugar con objetos suyos o con cosas que se encuentra.

Me parece importante indicar que en esta sesión no han sido necesarios los tiempos fuera. El alumno 1 no ha presentado en ningún momento una situación de crisis o de bloqueo sobre la que fuese necesario intervenir.

En esta sesión también he implicado al Alumno 1 en la recogida del material de la sesión. Con esta medida he podido apreciar como el Alumno permanece involucrado en esta "misión" que se le había encomendado. Cuando se le implica en esta tarea el Alumno lo recibe de forma positiva, parece disfrutar de ello.

En cuanto a la economía de fichas, el Alumno 1 al ver la puntuación de 1 en no gritar no mostró ninguna respuesta, evitaba la mirada, pero al entregarle la hoja y ver el 3 en no hacer esperar, se emocionó al ver que había conseguido la puntuación más alta, y se puso a contar todos los puntos que llevaba. Pude observar una respuesta muy diferente en comparación a cuando obtiene una puntuación que para él es negativa o le parecen pocos puntos.

#### Resultados sesión 4.

En la explicación de las actividades, pese a parecer haber entendido todo, mostró dificultades a la hora de cambiar de estación durante la clase, ya que en los primeros cambios se quedaba esperando a que se le indicase a donde dirigirse. En estos momentos fueron muy útiles las referencias de cada juego, ya que solo señalando donde debía dirigirse o una peña indicación verbal eran suficientes.

Como refuerzo de esta explicación incluí avisos previos al cambio de estación y recordando y preguntando cual era la siguiente de cada grupo, dando un resultado muy positivo ya que esto hizo que después del primer cambio tanto el Alumno 1 como todo el grupo siguiese la dinámica correcta.

Durante esta sesión me tuve que dirigir a este alumno durante la primera estación solo me tuve que dirigir dos veces al grupo en el que estaba este alumno para hacer un pequeño recordatorio sobre desde donde se lanzaba, ya que estaba fallando el grupo en general. Corrigiendo el ejemplo que tenía el Alumno 1 dentro de su propio grupo (sus compañeros) también se corrigió sin dirigirme directamente a él.

Los apoyos estructurales que he aplicado durante esta sesión han resultado de forma positiva como hasta ahora, ya que después de la corrección inicial en el resto de los grupos y de estaciones dio el mismo resultado.

Estos apoyos estructurales solo fueron reforzados por mis indicaciones iniciales y las que fui realizando para avisar de los siguientes cambios.

En cuanto al apoyo estructural de la cuerda para los juegos de petanca y bolos el resultado fue positivo en el aspecto de que el Alumno 1 empezó a realizar lanzamientos más controlados, aunque es cierto que al principio necesito indicaciones acompañando al apoyo estructural ya que comenzaba a lanzar demasiado flojo.

En una de las estaciones era la petanca, por lo que también incluí los apoyos estructurales utilizando los árboles, como hicimos en la sesión de la petanca, para delimitar el campo en el que podía jugar cada grupo, dando un resultado más positivo aún que en la anterior sesión ya que en este caso desde un principio proporcioné la separación suficiente entre grupos de juego.

En cuanto al tiempo de respuesta, este fue también bastante correcto, ya que en ningún momento tuvimos que esperar por el Alumno 1 para comenzar una actividad ni él tampoco necesitó más tiempo de respuesta que el resto de sus compañeros. El único momento en el que se produjo confusión y necesitó una indicación fue en el primer cambio de estación. Aun así, el tiempo de respuesta una vez le di la indicación necesaria fue totalmente normal.

En cuanto al no haber puesto en práctica la tutoría por pares o no intervenir el tiempo fuera, es un aspecto que he considerado positivo no haber tenido que recurrir a estas herramientas, las cuales las considero como medidas para la reconducción de la conducta y no como preventivas, aunque una posible conducta.

La implicación que he puesto en marcha en las recogidas de material es algo que me ha dado resultados muy positivos en cuanto al objetivo principal que es reducir los tiempos en los que se producen ausencias, distanciamientos o distracciones.

Con esta medida hay que estar muy pendiente del material que se le encarga, ya que en esta sesión vino a dejar el material al almacén, pero al salir se le había olvidado depositarlo. Esto supuso un pequeño retraso teniendo que volver a entrar.

Por último, en cuanto a la economía de fichas en esta sesión el Alumno 1 ha logrado los 3 puntos en las dos cuestiones que recoge la ficha, no gritar y no hacer esperar.

Al darle la ficha con las puntuaciones el Alumno 1 se emocionó y corrió a enseñárselo al Alumno 3. A diferencia de otros días el Alumno 1 en vez de contar cuantos puntos tenía en total, como había hecho otros días, estaba mucho más emocionado porque había conseguido las dos puntuaciones más altas.

#### Resultados sesión 5.

En cuanto a la forma en la que me he dirigido al grupo a la hora de explicar la actividad de esta sesión creo que funcionó correctamente la detallada explicación que hice, sobre todo formulando preguntas en cada parte que explicaba. Considero esto porque el Alumno 1 supo en todo momento cual era el juego que se practicaba y su objetivo.

En cuanto a las comunicaciones directas que tuve con el siempre llamándole primero por su nombre, en muchos casos, aunque no recibía el contacto visual Jaime respondía gesticulando o verbalmente, pero sin mirarme. Cuando me he dirigido al Alumno 1 en diferentes momentos de la sesión con mensajes cortos y claros, ha resultado positivo ya que no he recibido una mala conducta en ningún momento a raíz de nuestra interacción y he recibido el resultado deseado. Cuando me dirijo a él en el calentamiento obedece a la primera.

El Alumno 1 se ha dejado ayudar por mí a través de las indicaciones con las que le iba guiando en los momentos clave que he mencionado de esta sesión como los tiempos fuera o lo que detallo a continuación.

Durante esta sesión se produjeron dos momentos en los que el alumno entorpecía la clase, el primero estando fuera de la zona de seguridad donde debía estar, y la segunda por manipular el material haciendo ruido.

En estas situaciones, sin dirigirme de forma directa al Alumno 1 ni mirándole ni por su nombre, sino de forma general a todo el grupo, indiqué en alto que hasta que cierta norma o consigna no se esté cumpliendo la actividad no puede continuar.

En estos dos casos en concreto indiqué en alto que todos los miembros del grupo debían de estar en la zona de seguridad para que el compañero que iba a lanzar lo pudiese hacer. El Alumno 1 al ver que el compañero no lanzaba se quedaba mirando unos segundos y sin necesidad de repetir nada el Alumno 1 se colocaba bien rápidamente.

El segundo ejemplo fue con el material, ya que el Alumno 1 cogió fuera de tiempo dos piezas metálicas que pertenecían al material de la sesión y comenzó a golpearlas entre si haciendo ruido. Me dirigí dos veces a él sin tener esto ningún efecto positivo ya que el Alumno 1 me miraba y apartaba la mirada para seguir. Dejé pasar unos segundos e indiqué a todo su grupo en general que, si el material no estaba en la bolsa, nadie podía lanzar (interrumpiendo el lanzamiento de un compañero). Ante esto el Alumno 1 se quedaba extrañado ya que el no perdía detalle de todos los lanzamientos que se producían.

Me preocupó en un primer momento que esto pudiese llevar a que otros compañeros desarrollasen una conducta negativa hacia el Alumno 1, pero lejos de ocurrir eso el Alumno 1 corría literalmente a dejar el material para que la actividad pudiese seguir su curso.

En cuanto a los apoyos estructurales que he utilizado, han funcionado correctamente, siendo muy pocos casos los que he tenido que indicar al Alumno 1 que debía lanzar desde el punto correcto o en las que le he visto lanzar desde fuera. Al igual que le ha ocurrido al Alumno 1 le ocurrió a más compañeros, aunque no fuese lo más habitual, fueron casos contados.

En cuanto a las cuerdas funcionaron, pero creo que es un recurso que se podría reforzar más aun para mejorar su efectividad, ya que en algunos casos se lo teníamos que recordar para que se fijase en ella.

En cuanto al tiempo de respuesta que ha mostrado en esta sesión, sí que he podido apreciar que ha necesitado más tiempo que sus compañeros, incluso más tiempo del que el mismo ha necesitado en las sesiones anteriores. Este tiempo de respuesta más lento lo he observado al comienzo de la sesión, siendo de nuevo el culpable la colocación de su botella, algo que si no está en orden supone un bloqueo para el Alumno 1. Este tiempo de respuesta también se vio

afectado en el primer cambio de estación. A partir de este momento el Alumno 1 seguía el ritmo normal de la clase tanto en los cambios de estación como en el final de la sesión.

En cuanto a los tiempos fuera, creo que los he gestionado correctamente y han dado un resultado positivo puesto que ninguno ha sido duradero y sobre todo porque la función del tiempo fuera se ha cumplido a la perfección, siendo un pequeño margen de tiempo que el alumno ha utilizado para recuperar la calma. Necesitó 3 a lo largo de toda la sesión si tenemos en cuenta que estuvo colocando la botella antes de incorporarse a la sesión más de un minuto. Aun así, considero más efectivo dar orientaciones sobre como colocar la botella que negarle la posibilidad de colocarla, ya que con una breve indicación logró dejar la botella como quería incorporándose a la sesión sin ningún problema.

En cuanto a los tiempos fuera que se produjeron por el conflicto en la fila y por tener sed también considero que cumplieron su función totalmente, ya que en menos de dos minutos el alumno se había incorporado a la actividad.

Como estos tiempos fuera consideré que se habían solucionado satisfactoriamente en todos los casos, en ninguno de ellos consideré necesario aplicar la tutoría por pares, ya que considero que es una herramienta muy útil de la que tampoco podemos hacer uso constantemente.

En cuanto a la implicación con el material la respuesta del Alumno 1 fue plenamente satisfactoria en este aspecto, ya que el objetivo era mantenerle implicado en el proceso de recogida de material y fin de la sesión para evitar los espacios de soledad o conflicto que se generan, y fue el resultado que obtuve. Se dirigió como un miembro más de clase llevando el material al almacén.

Por último, en cuanto a la economía de fichas, en esta sesión se le puntuó con un 2 en no hacer esperar, ya que, aunque al principio de la clase sí que hayamos tenido que esperar por él, esto no se produjo en la salida del aula, que es a lo que más estaba enfocado este ítem. En cuanto al ítem de no gritar se le puntuó también con un 2, ya que, durante esta sesión, en el calentamiento tuve que llamarle una vez la atención por estar haciendo ruidos con la boca de forma repetitiva. En este momento también se produjeron ecolalias.

También pude ver como en ciertos momentos del juego celebraba, como en otras sesiones, pero en este caso gesticulando o haciendo pequeñas carreras cortas e intensas.

## 7 Conclusiones.

Cuando comencé este trabajo me planteé varios objetivos a conseguir orientados a la correcta integración de un alumno con TEA en una clase de Educación Física en un centro educativo ordinario.

El primer objetivo fue elaborar una serie de medidas adaptativas o recomendaciones a seguir en la puesta en práctica de una clase de Educación Física. Para ello realicé una búsqueda de información acerca de la respuesta educativa que requiere este alumnado y como facilitársela a nivel práctico. Este objetivo surge de la necesidad real que presenta el alumnado TEA en las clases de Educación Física, ya que en el caso particular de este trabajo no tenía ninguna medida aplicada que diese una respuesta a sus necesidades para estar correctamente integrado tanto en la sesión como en las actividades. Considero que finalmente he logrado alcanzar este objetivo, ya que no solo encontré una serie de medidas que podía aplicar en mis sesiones, sino que lo he puesto en práctica pudiendo observar los resultados de estas medidas adaptativas, y por lo tanto su efectividad.

El segundo objetivo, que precisamente consiste en la puesta en práctica de estas medidas, fue el objetivo más difícil de llevar a cabo con éxito, ya que por una posible falta de previsión no tenía la certeza de cómo aplicar y observar estas medidas. Algo que me sorprendió durante la puesta en práctica fue la buena respuesta que tuvo el Alumno 1 durante mis intervenciones, ya que tuve la sensación de que además de considerarme un miembro más del personal docente, percibí que se dejó ayudar por mí en ciertos momentos. Considero que esto ha sido fundamental a la hora de aplicar una serie de medidas que hasta ahora no se habían puesto en marcha, ya que sin esta confianza por parte del Alumno 1 habría sido un proceso mucho más complejo.

Durante esta puesta en práctica uno de los aspectos que más me costó y que a la vez más me sorprendió fue la respuesta del Alumno 1 ante mis indicaciones en momentos en los que estas indicaciones iban en contra de la voluntad del Alumno 1. Estos momentos de los que hablo son momentos en los que estaba incumpliendo las normas de seguridad

En estos momentos las indicaciones o llamadas que recibía el Alumno 1 no parecían tener efecto en un primer momento y tocaba insistir. En la última sesión pude observar como la implicación del Alumno 1 jugó a mi favor en este aspecto, ya que pese a que estaba incumpliendo las normas no perdía detalle del juego que se estaba desarrollando. En esta sesión indiqué que mientras algún alumno incumpliese esa norma nadie podía lanzar y el juego

se paraba completamente. Ante esto el Alumno 1 observaba la situación y rápidamente modificaba su conducta sin apreciarse ninguna mala respuesta por su parte.

En cuanto al último objetivo propuesto, el análisis y reflexión sobre lo observado en la puesta en práctica he llegado a las siguientes conclusiones acerca de cada medida.

En cuanto a la primera medida propuesta, reforzar las comunicaciones mencionando su nombre propio la he aplicado tanto en explicaciones generales como en interacciones directas con el Alumno 1. Esta medida la he utilizado con la intención de captar la atención del Alumno 1 siendo el resultado obtenido. Considero que es una medida muy efectiva si se emplea bien, ya que no vamos a conseguir reconducir la actitud de un alumno simplemente por utilizar su nombre. En ciertas situaciones de bloqueo esta medida no es efectiva, ya que la atención del Alumno 1 está totalmente dedicada a otra cosa. Por eso considero que es una medida muy útil pero solo con la intención de captar su atención en momentos claves.

La segunda medida aplicada, también relacionada con las comunicaciones consistía en secuenciar las explicaciones y formular preguntas para reforzar la explicación. Esta medida la considero también muy efectiva ya que durante las sesiones en ningún momento ha habido un problema de comprensión de la actividad. Considero importante tener preguntas preparadas para cada actividad, enfocando estas a los aspectos claves del juego. El objetivo fundamental de estas preguntas es resolver las dudas más habituales que suelen presentar los alumnos y a veces no llegan a preguntar.

La secuenciación de estas explicaciones también considero importante tener cierta preparación previa de la explicación con el fin de evitar la improvisación, eligiendo una estructura en concreto en la que se tengan en cuenta los aspectos importantes del juego para ir paso a paso. Con esto conseguiremos evitar que se nos olvide algún aspecto relevante o que repitamos alguna parte de la explicación.

La tercera medida que apliqué está también relacionada con las comunicaciones con el alumnado, consistiendo en basar dichas comunicaciones en mensajes cortos, sencillos y directos en los que he evitado en todo momento utilizar dobles sentidos o la ironía y sin exigir el contacto visual. Considero que esta es la medida más importante o básica a la hora de atender correctamente las necesidades del alumnado TEA.

Durante las sesiones de observación y de práctica pude apreciar como durante los momentos de las explicaciones o comunicaciones directas con el Alumno 1 comenzaba a perder la atención, o más bien centrar su atención en algo de más interés para él, a medida que la

explicación se iba alargando. En estas situaciones se podía recuperar su atención llamándole por su nombre, pero tiene una efectividad mayor mantener su atención en todo momento en la explicación dando mensajes claros y concisos y haciéndolo visual. Esta medida también ha resultado clave a la hora de dirigirme al Alumno 1 individualmente ya que en momentos de bloqueo por ejemplo o en una indicación normal, el alumno muestra menos tiempo de respuesta y menos dudas a la hora de responder cuando se utilizaron mensajes cortos y claros en lugar de una explicación con más desarrollo.

Pasando a la cuarta medida aplicada, el hecho de proporcionar un mayor tiempo de respuesta a nuestro alumno en cuestión lo considero importante de cara a la tranquilidad y estabilidad que esto le ha aportado en nuestras sesiones, ya que siempre ha contado con un tiempo de respuesta mayor para cada actividad. Este tiempo de respuesta no ha sido excesivo en ningún caso, sino que en ese tiempo el Alumno 1 parecía estar resolviendo sus propias dudas sobre cuál era su tarea. Algo que también he podido observar durante mi estancia en el centro educativo ha sido la mala respuesta que normalmente se manifiesta en forma de bloqueo ante la insistencia por el comienzo de una actividad o la reincorporación a la misma, lo cual hizo decidirme por aplicar esta medida en mi unidad.

En cuanto a la tutoría por pares, considero que es una herramienta muy útil, pero con la que hay que tener en cuenta muchos aspectos a la hora de aplicarla. Se ha de tener en cuenta los alumnos que van a ejercer esta tutoría ya que no es compatible con cualquier compañero del grupo y en ocasiones esto puede llegar a sobrecargar al alumno que realiza esta tutoría. En este caso en concreto se ha realizado con un miembro del alumnado con el que tenía una relación excelente en el sentido de tener una relación de la que ambos disfrutaban y en la que ninguno de los dos sale perjudicado. Este aspecto lo considero fundamental ya que la tutoría por pares habría tenido un resultado totalmente diferente si se hubiese sido muy diferente ya que en esa relación el resultado final suele ser un conflicto entre ellos. En definitiva, no es una medida que se pueda aplicar sin haberlo meditado y valorado previamente teniendo en cuenta diferentes posibilidades, ya que además en alguna sesión también podemos encontrarnos el caso de que haya faltado ese día a clase el alumno con el que sea ideal realizar esta tutoría.

Como he aplicado y reflejado en este trabajo, en cuanto a la tutoría por pares es una medida que únicamente he puesto en práctica en situaciones muy concretas en la que el principal obstáculo para su integración era el mismo, con el objetivo de reconducir su conducta al seguimiento normal que esté haciendo el resto del grupo.

La economía de fichas es una medida con la que el alumno ya estaba familiarizado y le supuso una motivación poder conseguir puntos también en nuestra asignatura, algo que hasta mi intervención no había ocurrido. Su respuesta fue positiva hacia este recurso, puesto que, aunque sea una medida que para comprobar su efectividad real lo ideal sería poder prolongarlo más en el tiempo para ver los efectos de una forma más realista, el Alumno 1 mostró una clara mejora progresiva en cuanto a los dos aspectos que se tenían en cuenta.

En cuanto a la medida que implicaba facilitarle los tiempos fuera, no creo que se deba considerar como positiva o negativa, sino directamente como una medida necesaria para su atención, al menos en el caso particular del Alumno 1. Aun así, considero que esta medida posiblemente sea una de las que más se ajusta a las características generales de un alumno con TEA. Afirmo esto ya que durante mis observaciones he podido apreciar como durante esos momentos el Alumno 1 ha tenido el espacio que necesitaba para recuperar la calma o la estabilidad emocional necesaria para poder reincorporarse a una actividad en la que ha sufrido algún tipo de conflicto o bloqueo. También considero necesario reflejar que con esta medida hay que tener un especial cuidado para que el alumno no recurra a ello cuando no quiera participar en una actividad, sino como un medio para reconducir su actitud sin que la duración de esta pausa sea excesiva y significativa en cuanto a la pérdida de la parte práctica de ese momento de la sesión.

Mantener una rutina clara y estructurada de las sesiones es la medida que menos he podido apreciar la efectividad que ha tenido dentro de mi puesta en práctica. Afirmo esto puesto que es una medida que he aplicado de forma general en todas las sesiones, incluyendo como elementos fijos dentro de la rutina la salida de clase, trayecto en fila hasta el pabellón, calentamiento inicial con todo el grupo en círculo, y la posterior explicación y practica de las actividades de cada sesión. Con esta medida he pretendido facilitar al Alumno 1 una mayor predictibilidad ante lo que va a suceder en cada momento de la sesión. Aun así, hemos realizado sesiones tanto en el pabellón como en el patio exterior sin que esto haya provocado un claro cambio de conducta. Considero que en este aspecto el Alumno 1 presenta una mayor flexibilidad ante diferentes contextos en las que se han desarrollado las sesiones puesto que eran entornos conocidos por el Alumno 1.

En cuanto a la última medida que he aplicado, los apoyos estructurales para ayudar a estructurar y delimitar los espacios, considero que ha sido una de las medidas más significativas que he puesto en práctica, ofreciendo una respuesta y unos resultados muy fácilmente observables.

Considero que este es un tipo de medidas que puede ayudar al alumnado TEA casi en cualquier sesión de Educación Física, ya que siempre vamos a tener algún recurso material con el que podamos ayudar a centrar su atención en la zona deseada o con la que podamos hacer comprender dentro de que límites podemos desarrollar la actividad. El contexto en el que he aplicado estas medidas es ideal poder aplicar esta medida en concreto, ya que he podido acceder a multitud de material deportivo en diferentes pesos, tamaños y texturas, algo que me parece fundamental a la hora de poder trabajar con alumnos TEA en diferentes sesiones y circunstancias.

Por último, la pelota antiestrés una medida que no ha llegado a ponerse en práctica en ningún momento por la falta de necesidad de dicha medida. Fue una medida que a priori, durante mi búsqueda y selección de medidas que iba a aplicar, me pareció muy interesante por el perfil nervioso y movido de nuestro alumno de la investigación, pero sobre todo porque en las semanas previas a la puesta en práctica pudimos observar cómo empezó a desarrollar un nerviosismo excesivo que provocaba que se pellizcase las manos y los dedos. Esta conducta solo se ha manifestado durante sesiones de otras asignaturas dentro del aula, sin embargo, durante las clases de educación física no se produjeron estos episodios en ningún momento.

Como conclusión general considero que aplicar una serie de medidas como las que he diseñado es algo fundamental a la hora de ofrecer una atención educativa de calidad al alumnado TEA. En muchas ocasiones al estar escolarizados en centros ordinarios la atención que reciben es más similar a la que recibe cualquier alumno con problemas de conducta, respondiendo a estas con los mismos métodos, aunque se suele tener un especial cuidado con este alumnado.

## 8 Referencias.

- Artigas-Pallarès, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.  
<https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI). (6 de Abril de 2016). *Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con trastornos del espectro del autismo y sus familias*. AETAPI:  
[https://www.equiposidi.es/recursos/Planificacion\\_servicios\\_programas.pdf](https://www.equiposidi.es/recursos/Planificacion_servicios_programas.pdf)
- Ayres, J. (2006). *La integración sensorial y el niño*. (T. Carmona Lobo, Trad.) Trillas.
- Barbosa, S. H., y Urrea, Á. M. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Katharsis*(25), 141-160.  
<https://doi.org/10.25057/25005731.1023>
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y van der Gaag, R. (2019). *Personas con trastorno del espectro del autismo. Identificación, comprensión, intervención*. Autism Europe:  
[https://www.conecta.org.es/docs/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention\\_Spanish-version.pdf](https://www.conecta.org.es/docs/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf)
- Bleuler, E. (1926). La esquizofrenia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN)*, 16(60), 663-676.
- Calleja, C. d., y Mendez, A. G. (1993). La Educación Física con autistas y psicóticos. *Congreso Nacional de Educación Física Salud y Calidad De Vida*.:  
[https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Mendez-Gimenez/publication/236340266\\_La\\_Educacion\\_Fisica\\_con\\_autistas\\_y\\_psicoticos/links/00463517b89490c725000000/La-Educacion-Fisica-con-autistas-y-psicoticos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Mendez-Gimenez/publication/236340266_La_Educacion_Fisica_con_autistas_y_psicoticos/links/00463517b89490c725000000/La-Educacion-Fisica-con-autistas-y-psicoticos.pdf)
- Comín, D. (15 de Enero de 2015). *Abordaje del trastorno sensorial en el autismo*. Autismo Diario: <https://autismodiario.com/2015/01/15/abordaje-del-trastorno-sensorial-en-el-autismo/>
- Confederación Autismo España. (22 de Junio de 2018). *Algunas personas con TEA perciben de forma especial los estímulos sensoriales del entorno*. Confederación Autismo España:  
<http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/algunas-personas-con-tea-perciben-de-forma-especial-los-estimulos-sensoriales>
- Eltoro, T. (2018). *Integración sensorial y autismo*. <http://www.tayzaeltoro.es/wp-content/uploads/Documentos/GuiaTea-TayzaEltoro.pdf>
- Erickson, E. H. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos aires: Ediciones Horme.
- Federación Española de Autismo. (12 de Febrero de 2020). *¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?* FESPAU: <https://fespau.es/tea/primeras-preguntas/>
- Fernández, J. J. (2011). La actividad físico-deportiva como base para la integración en el área de educación física: autistas. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*.(8), 24-31.

- García de la Torre, M. P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*(8), 409-417.
- Heredia, J., y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 25-40.
- Herlyn, S. (2017). *Trastornos del espectro autista*.  
[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/616\\_psicofarmacologia/material/trastornos\\_del\\_espectro\\_autista.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/trastornos_del_espectro_autista.pdf)
- Hervás, A., y Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 66(Supl 1), S31-S38.
- Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. *Revista española de discapacidad intelectual Siglo Cero*, 36.
- Kanner, L. (1951). La concepción de totalidades y partes en el autismo infantil temprano. *Revista Americana de Psiquiatría*, 108(1), 23-26.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1176/ajp.108.1.23>
- Lopez, M. G., Valenzuela, A. V., Lopez, I. P., y da Silva, M. V. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de educación física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista Iberoamericana de Educación*.(46), 175-192.
- Martínez, M. M., y Pascual, R. G. (2016). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Federación de Autismo Castilla y León.
- Martos, J., y Ayuda, R. (2022). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de Neurología*., 34(1), 58-63.
- Matellán, M. G. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO.
- Orlando, M., y Martorello, V. (2022). Educación Inclusiva y estudiantes con TEA. En M. L. de la Barrera, *Autismo. Descubriendo sus colores. Pasar del trastorno a la condición*. (págs. 25-42). UniRio.
- Pillou, J.-F. (21 de Octubre de 2013). *DSM-5. Definición*. CCM Salud:  
<https://salud.ccm.net/faq/12765-dsm-5-definicion#definicion>
- Rogel-Ortiz, F. J. (2005). Autismo. *Gaceta médica de México*., 141(2), 143-147.
- Sandoval, C., y Quispe, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *PLURIVERSIDAD*(8), 127-143.  
<https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>
- Valdez, D. (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós.
- Vega, A. (2005). Autismo y educación física : una experiencia en el centro de día de Alfahar (Valladolid). *Tándem: Didáctica de la educación física*.(19), 92-98.
- Vivanti, G., y Vivanti, D. P. (31 de Agosto de 2017). *Los criterios de diagnóstico para el autismo*. Autism Europe.: <https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2017/08/Los-criterios-de-diagn%C3%B3stico-para-el-autismo.pdf>

## 9 Anexos.

En este apartado adjunto los documentos citados durante este trabajo incluyendo la unidad didáctica que he llevado a cabo, los informes detallados con todas las observaciones y anotaciones en bruto de cada sesión y, por último, la plantilla de la ficha de la economía de fichas.

### 9.1 Anexo 1. Unidad didáctica Juegos tradicionales.



# JUEGOS TRADICIONALES

Unidad didáctica



2022.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  
DAVID RODRÍGUEZ GARCÍA

## Índice.

1. Introducción o justificación.
2. Fundamentación legal.
3. Contexto.
4. Contenidos.
5. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.
6. Metodología.
7. Sesiones.
8. Técnicas e instrumentos de evaluación.
9. Contribución al desarrollo de las competencias clave.
10. Interdisciplinariedad y transversalidad.

# 1. Introducción o justificación

Esta unidad didáctica está dirigida al curso de 3º de primaria. Durante dicha unidad trabajaremos los juegos tradicionales como la petanca, la tanga, la rana y los bolos. Durante los juegos que se realizan en las sesiones de la unidad vamos a implementar el trabajo en grupo.

Con esta unidad pretendo que el alumnado conozca y sepa jugar a los diferentes juegos tradicionales y que aprendan a jugar trabajando tanto en parejas como en grupos más numerosos.

Considero que el aprendizaje mediante la práctica de juegos tradicionales puede ser muy interesante para los niños no solo por el hecho de aprender un juego nuevo sino por conocer su origen y la historia que hay detrás de cada uno de ellos.

Por otro lado, el aprendizaje en grupo va a estar presente durante nuestras sesiones ya que me parece una muy buena forma de trabajar las relaciones interpersonales del alumnado y sus habilidades sociales y la comunicación entre ellos mientras juegan.

# 2. Fundamentación legal

Para diseñar esta unidad didáctica hemos tomado como referencia la siguiente legislación vigente:

1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
2. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
3. REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
4. DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Dentro del DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, podemos ver dentro del bloque 4 de la asignatura de educación física se encuentra el siguiente contenido:

“Conocimiento, aprendizaje, práctica y participación en juegos infantiles en sus manifestaciones populares y tradicionales, valorando aquellos que conforman el patrimonio cultural de Castilla y León”.

También dentro de este decreto podemos encontrar el siguiente contenido dentro del bloque 4 del tercer curso:

“Práctica de juegos cooperativos y/o tradicionales de distintas culturas y teniendo en cuenta los presentes en el entorno”.

### 3. Contexto

El centro en el que voy a realizar mis practicas es el CEIP Ntra. Sra. del Villar, un centro público de línea 3 y bilingüe situado en Laguna de Duero, en Valladolid.

El centro se encuentra situado en el núcleo de una de las zonas de crecimiento urbano de la localidad.

Para el desarrollo de las clases de educación física en este centro se disponen de amplios espacios tanto al aire libre como bajo techo. Cuentan con un amplio patio dividido en dos partes principales, teniendo en una de ellas canchas de baloncesto y porterías de futbol.

Como instalación principal para esta asignatura se cuenta con el pabellón polideportivo que se comparte con el ayuntamiento de la localidad.

En este pabellón podemos encontrar el material necesario para la mayoría de las actividades que vamos a realizar en esta asignatura ya que se encuentra perfectamente equipado con todo tipo de material deportivo, que va desde los balones de futbol hasta un rocódromo en las espalderas del pabellón o material para realizar actividades de circo y saltos con trampolín. Disponer de este material ofrece un gran abanico de actividades deportivas que podemos realizar con nuestro alumnado. Dentro de las instalaciones del pabellón podemos también encontrar baños y duchas en los vestuarios, además de los diferentes cuartos que se utilizan como almacén del numeroso material deportivo del que disponen.

El grupo con el que vamos a trabajar es un grupo de 3º de Primaria. En nuestro grupo contamos con 22 alumnos, siendo 9 chicas y 13 chicos, sin que ninguno de ellos tenga alguna limitación física para participar en las sesiones.

Si que hay que tener en cuenta el caso del alumno que tiene trastorno del espectro autista y también otros dos alumnos que son muy impulsivos y movidos, y a los que deberemos prestar mayor atención para evitar interferencias durante las sesiones.

Estos tres alumnos son los que más interferencias causan en las sesiones ya que son los que también generan conflictos entre los compañeros en episodios de impulsividad y agresividad, aunque suele solucionarse rápidamente en la misma sesión sin llegar a nada más grave.

En el grupo también hay dos alumnos a los que en algún momento les cuesta bastante mantener la atención en la sesión y generan distracción entre sus compañeros, pero sin llegar a generar conflictos.

En cuanto al resto de miembros del grupo no existe ningún líder por sus cualidades y destrezas físicas, pero si por sus interrelaciones sociales. Son los siguientes dos casos:

En primer lugar, un alumno es el líder de un pequeño grupo de chicos de la clase por decirlo de alguna manera, del grupo de amigos de clase, pero esto no interfiere en las sesiones ya que la actitud de la mayoría de la clase es muy correcta.

En segundo lugar, una chica, que en este caso es repetidora, es la líder de otro pequeño grupo de chicas de clase. En este caso la influencia de esta alumna sobre el resto de su grupo sí que es más notable en algunos momentos ya que genera distracciones sobre las demás en el aula. Estas distracciones durante las sesiones de educación física no suelen producirse por lo que tampoco suponen una interferencia en ellas.

Como resumen, durante las sesiones que vamos a realizar sobre todo deberemos tener en cuenta los casos de los 3 alumnos mencionados en primer lugar para evitar que se produzcan conflictos y también a los dos alumnos que les cuesta más seguir el hilo de la sesión.

## 4. Contenidos

En esta unidad didáctica vamos a trabajar los contenidos que expongo en la siguiente tabla.

En esta tabla podemos encontrar en la primera columna los contenidos de mi unidad didáctica, los cuales están relacionados con los contenidos curriculares de la segunda columna, que corresponden al 3º curso de primaria.

| CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.   | RELACION CON EL CONTENIDO CURRICULAR.   |
|--|---|
| Practica de juegos tradicionales.<br>La petanca, la rana, la tanga y el bolo de pinares. | Práctica de juegos cooperativos y/o tradicionales de distintas culturas, y teniendo en cuenta los presentes en el entorno |
| Comprensión y respeto de las normas del juego.   | Comprensión, aceptación, cumplimiento y valoración de las reglas y normas de juego.                                       |

## 5. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

En la tabla que incluyo a continuación expongo los criterios de evaluación que voy a seguir en mi unidad didáctica y la relación que tienen con los criterios de evaluación curriculares.

Para ello he utilizado un código de números en el que se señala con el primer número el bloque al que pertenece nuestro criterio y con el segundo número, el número del criterio con el que lo relacionamos.

También expongo de igual manera los estándares de aprendizaje que voy a utilizar en mi unidad y a su vez están relacionados con los estándares de aprendizaje curriculares.

Para ello he seguido el mismo código numérico que en el caso de los criterios, de forma que el tercer número que podemos observar en esta columna pertenece al número del estándar de aprendizaje que pertenece al criterio que indica el segundo número.

Por último, en la tabla también podemos ver las actividades en las que vamos a poder observar cada estándar y las actividades en las que trabajaremos cada competencia.

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA                           | RELACIÓN CON EL CRITERIO DE EVALUACIÓN LEGAL | ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD DIDÁCTICA                       | RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE LEGALES | ACTIVIDADES |
|--|--|--|--|-------------|
| Conocer los juegos tradicionales rana, tanga, petanca y bolo de pinares. | B.4.2  | Identifica el nombre de cada juego con su material.                    | B.4.2.1  | S5A1        |
|  |  | Responde correcta y verbalmente a las preguntas sobre características, | B.4.2.1  | S5A2        |

|   |       |   |         |                              |
|---|-------|---|---------|------------------------------|
|   |       | similitudes o diferencias entre juegos.                                   |         |                              |
| Lanzar correctamente en cada juego.               | B.4.1 | Lanza el petaco dejándolo dentro de la mesa de la rana.                   | B.4.1.3 | S4A2<br>S5A2                 |
|   |       | Lanza rodando en la petanca.  | B.4.1.3 | S2A2<br>S5A2                 |
|   |       | Lanza el tostón ajustando su dirección a la posición de la tanga.         | B.4.1.3 | S3A2<br>S5A2                 |
|   |       | Derriba al menos 1 bolo.  | B.4.1.3 | S5A2<br>S1A2                 |
|   |       | Respetar la línea de lanzamiento, sin sobrepasarla ni pisarla.            | B.4.1.3 | S1A2<br>S2A2<br>S3A2<br>S4A2 |
| Respetar las reglas del juego y a los compañeros. | B.4.5 | Dialoga con sus compañeros para solucionar un conflicto durante el juego. | B.4.5.5 | Todas las actividades.       |
|   |       | Respetar los turnos de lanzamiento.                                       | B.4.5.5 | S3A2<br>S4A2<br>S5A2         |

## 6. Metodología

Durante las sesiones de nuestra unidad pondremos en práctica los modelos metodológicos discursivo/expositivo y el aprendizaje en grupos.

El aprendizaje va a ser por grupos en la mayoría de las actividades planteadas, caracterizándose por tener una meta común para el todo el.

Estos dos modelos se aplican en todas las sesiones, puesto que el desarrollo de estas consiste en las explicaciones que deba dar el profesor para la puesta en práctica de la actividad que realizarán en parejas, en grupos o de forma colectiva.

## Principios metodológicos.

Los principios metodológicos que vamos a utilizar como referencia para llevar a cabo nuestras son:

- **Actividad y experimentación.**  
Este principio lo trabajamos con aquellas actividades en las que el alumnado es el encargado de practicar junto a sus compañeros el movimiento que estemos trabajando.
- **Participación.**  
Algunas de las actividades las realizarán en parejas o en grupos más grandes, en las que, teniendo un objetivo común de grupo, tendrán que coordinarse para lograrlo.

## Agrupamientos.

Durante las sesiones procuraremos hacer los agrupamientos más homogéneos posibles teniendo en cuenta los roles que tiene cada alumno dentro del contexto socio-personal del aula, y procurando también mantener unas parejas o equipos compensados en cuanto al número de chicos o chicas que hay en cada uno.

## Organización del espacio.

Para trabajar el contenido que estamos desarrollando vamos a utilizar como localización habitual el pabellón polideportivo con el que cuenta el centro.

En algunas ocasiones contamos con todo el espacio del pabellón disponible, pero en su mayoría tenemos que compartirlo con otra clase, por lo que dividimos a la mitad el espacio.

## Organización del tiempo.

La estructura que vamos a seguir en cada sesión es la siguiente:

1. Rutina de movilidad articular.
2. Juego previo dinamizador o de introducción a la actividad principal.
3. Actividad o juego principal.

Contamos con un tiempo de 1 hora para cada sesión en el que tenemos que incluir tanto el desplazamiento del aula al pabellón como la vuelta a clase. Esto a penas nos lleva 5 minutos.

Los siguientes 5 o 10 minutos los dedicamos a la colocación dentro del espacio del pabellón y al calentamiento inicial.

El juego de introducción suele ocupar unos 15 minutos de la sesión.

Para la actividad principal contamos con un tiempo de entre 20 y 25 minutos, ya que necesitamos los últimos 5 minutos para recoger el material y realizar la vuelta a clase.

Los tiempos que se emplean para cada parte de la sesión se irá ajustando, dependiendo de las circunstancias en las que nos encontremos para procurar contar con tiempo suficiente para realizar cada actividad de la forma idónea.

**Atención a la diversidad.**

En cuanto a los casos mencionados en el contexto, ya que son los que más deberemos tener en cuenta en nuestras sesiones, vamos a aplicar las siguientes medidas.

Con los tres primeros casos que menciono en el contexto, siendo 3 niños que en algún momento pueden ser impulsivos y agresivos, trataremos de mantenerles separados cuando hagamos parejas o pequeños grupos de trabajo. Con esto pretendo conseguir minimizar esos conflictos que puedan surgir y que estos 3 alumnos sigan correctamente el hilo de las sesiones.

En cuanto al caso de los dos alumnos que algunas situaciones crean distracciones entre sus compañeros también trataremos de evitar que coincidan en los grupos de trabajo para que no se retroalimenten entre ellos.

Con los 5 casos mencionados mantendremos también una especial atención durante todo el tiempo que duran las sesiones para prevenir las distracciones e interrupciones o posibles conflictos.

La asignación de tareas es otra de las herramientas que vamos a utilizar ya que podemos conseguir mantener su atención encargándoles tareas como traer o recoger el material de cada sesión.

## 7. Sesiones

### Sesión 1: Los bolos.

| <b>Contenidos.</b>       | <b>Criterios de evaluación.</b> | <b>Estándares de aprendizaje.</b> |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1, 2 y 3.                | B.4.1<br>B.4.5                  | B.4.1.3<br>B.4.5.5                |
| <b>N.º de actividad.</b> | <b>Nombre de la actividad.</b>  | <b>Variantes utilizadas.</b>      |
| S1A1                     | Sin tirar los bolos.            |                                   |
| S1A2                     | Jugar a los bolos.              |                                   |

S1A1: Sin tirar los bolos.

Haciendo la clase en 2 grupos, cada grupo a su vez hace dos filas, una enfrente de la otra colocando en medio una hilera de bolos separados por 1,5 m. La separación entre filas dependerá del espacio del que dispongamos en esa sesión en el pabellón.

El primer alumno de cada fila deberá hacer un pase al compañero de la fila contraria evitando tirar un bolo. Si se tira algún bolo, el alumno que ha lanzado colocará de nuevo el bolo y se colocará en la fila del otro equipo. Si realiza el pase sin tirar ningún bolo se vuelve a poner el último de la fila. El juego acaba cuando un equipo se queda solo con 1 jugador.

S1A2: Jugar a los bolos.

Formando 4 grupos de 5 o 6 personas se colocan 6 bolos formando un rectángulo.

El juego consiste en derribar todos los bolos menos 1.

Cada jugador tiene 3 lanzamientos con los que, si en los dos primeros derriba todos menos 1, se vuelven a levantar hasta que lance 3 veces.

Si en algún momento tira los 6 bolos, pierde el turno.

Cada vez que se tira 1 bolo son 5 puntos, si se tiran todos se suman 0 puntos.

Primero vamos a jugar de forma individual teniendo cada jugador sus 3 lanzamientos, pero incluiremos a la mitad del juego la variante de jugar por parejas formando un equipo para derribar entre los dos y alternando los turnos de lanzamiento.

## Sesión 2: La petanca.

| <b>Contenidos.</b>       | <b>Criterios de evaluación.</b> | <b>Estándares de aprendizaje.</b> |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1, 2 y 3.                | B.4.1<br>B.4.5                  | B.4.1.3<br>B.4.5.5                |
| <b>N.º de actividad.</b> | <b>Nombre de la actividad.</b>  | <b>Variantes utilizadas.</b>      |
| S2A1                     | Acierta en la bola.             | Cambiar tamaño pelotas.           |
| S2A2                     | Jugar a la petanca.             | Por equipos.                      |

S2A1: Acierta en la bola.

Se forman 4 grupos y se colocan 1 hilera de pelotas de tenis en una línea del pabellón.

Desde una distancia de 5 a 10 metros se intentará mover las pelotas de las líneas.

Como variante se pueden modificar el tamaño de las pelotas dependiendo del grado de dificultad que les suponga.

S2A2: Jugar a la petanca.

Con los grupos formados en la actividad anterior cada grupo jugará por separado a la petanca, teniendo 2 bolas cada jugador alternando con sus compañeros.

Se comienza lanzando el boliche y ganara el jugador que deje una de sus bolas más cerca del boliche.

Primero vamos a jugar de forma individual teniendo cada jugador sus 2 lanzamientos, pero incluiremos a la mitad del juego la variante de jugar por parejas formando un equipo con 4 lanzamientos en total y alternando los turnos de lanzamiento.

## Sesión 3: La tanga.

| <b>Contenidos.</b>       | <b>Criterios de evaluación.</b> | <b>Estándares de aprendizaje.</b> |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1, 2 y 3.                | B.4.1<br>B.4.5                  | B.4.1.3<br>B.4.5.5                |
| <b>N.º de actividad.</b> | <b>Nombre de la actividad.</b>  | <b>Variantes utilizadas.</b>      |
| S3A1                     | Acierta en el aro.              |                                   |
| S3A2                     | Jugar a la tanga.               |                                   |

S3A1: Acierta en el aro.

Se forman 2 filas, una enfrente de la otra, separadas por 15 metros y colocando entre medias una serie de aros de diferentes tamaños.

Cada miembro de cada grupo dispone de 2 lanzamientos con una pelota teniendo que acertar en los aros colocados.

Se asignarán puntuaciones de 5 y de 10 dependiendo de si es un aro grande o pequeño y ganara el equipo que más puntos consiga en cada ronda, es decir, cuando todos los miembros de cada grupo hayan lanzado.

Si dos alumnos dan al mismo aro de forma consecutiva esos puntos valdrán doble con la intención de que colaboren entre ellos.

S3A2: Jugar a la tanga.

Haciendo 4 grupos, cada grupo dispondrá de 1 tanga y 2 tostones de forma que lanzaran por turnos haciendo dos lanzamientos seguidos cada alumno.

Jugaran 2 partidas contra el grupo con el que empiezan, sumando las veces que han tirado la tanga entre los miembros del grupo para saber quién gana y rotaran para jugar contra otro grupo.

#### Sesión 4: La rana.

| <b>Contenidos.</b>       | <b>Criterios de evaluación.</b> | <b>Estándares de aprendizaje.</b> |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1, 2 y 3.                | B.4.1<br>B.4.5                  | B.4.1.3<br>B.4.5.5                |
| <b>N.º de actividad.</b> | <b>Nombre de la actividad.</b>  | <b>Variantes utilizadas.</b>      |
| S4A1                     | Encesta en la caja              |                                   |
| S4A2                     | Jugar a la rana.                |                                   |

S4A1: Encesta en la caja.

Se forman 4 grupos de forma que cada dos grupos se coloquen uno en frente de otro.

Entre cada equipo se colocará una caja encima de una silla o un banco para que simulando el lanzamiento del juego de la rana traten de encestar el mayor número de pelotas de tenis posible en las cajas.

Este juego puede ser más breve de lo normal y las pelotas suelen acabar esparcidas por toda la zona de juego. El campo que hemos utilizado

S4A2: Jugar a la rana.

Se colocará a cada lado del pabellón una mesa del juego de la rana para que cada dos de los 4 grupos de la actividad anterior jueguen por equipos.

En esta actividad cada alumno llevará un recuento en papel de los puntos que consigue su compañero en cada lanzamiento para después hacer una suma del total y comparar cada ronda.

Para anotar las puntuaciones vamos a utilizar las fracciones, ya que además es un contenido que están trabajando en el momento que ponemos en práctica nuestra unidad.

## Sesión 5: Todos.

| <b>Contenidos.</b>       | <b>Criterios de evaluación.</b> | <b>Estándares de aprendizaje.</b> |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1, 2 y 3.                | B.4.1<br>B.4.2<br>B.4.5         | B.4.1.3<br>B.4.2.1<br>B.4.5.5     |
| <b>N.º de actividad.</b> | <b>Nombre de la actividad.</b>  | <b>Variantes utilizadas.</b>      |
| S5A1                     | Tierra, mar y aire.             |                                   |
| S5A2                     | Circuito de estaciones.         |                                   |

S5A1: Tierra, mar y aire.

Todos los alumnos se colocan haciendo una fila aprovechando una de las líneas del pabellón.

El profesor irá diciendo aleatoriamente, tierra, mar o aire

Si dice tierra se debe permanecer en la línea desde la que se empieza el juego.

En el caso de decir aire, los niños deberán colocarse en otra línea (previamente indicada) colocada delante de la de tierra.

En el caso de decir mar, los niños deberán colocarse en otra línea (también previamente indicada) colocada detrás de la de tierra.

Se irá incrementando la velocidad a la que se van diciendo las palabras y aquellos alumnos que se equivoquen irán siendo eliminados.

Cada línea tendrá una separación de 5 metros entre sí.

Este juego lo vamos a practicar brevemente para comprobar que todos saben jugar e incluir la variante de sustituir las palabras tierra, mar y aire por los juegos tradicionales de nuestra unidad.

Como se juega con solo 3 “opciones” y nosotros vamos a trabajar 4 juegos diferentes, dependiendo del espacio disponible podemos incluir la variante de hacerlo con 4 opciones a la vez o ir cambiando las diferentes opciones.

S5A2:

Se colocará en cada esquina del pabellón uno de los juegos realizados durante la unidad, la tanga, la rana, la petanca y los bolos.

La clase formará 4 grupos de forma que cada grupo vaya rotando por cada una de las estaciones cada 10 minutos. En cada estación realizarán el juego tradicional que se encuentren.

## 8. Técnicas e instrumentos de evaluación

Para evaluar la actividad del alumnado en las sesiones de nuestra unidad vamos a recurrir a la observación durante la sesión para reflejar los resultados en listas de control para cada sesión.

También vamos a utilizar un cuaderno de campo en el que registraremos los detalles que observemos más significativos y relevantes de cada sesión.

Por último, los alumnos también tendrán que rellenar una lista de control del comportamiento que ha tenido su compañero al final de cada sesión. Para ello tendrán una ficha para cada día que completarán al volver a clase después de cada sesión.

Las listas de control que van a completar los alumnos son las siguientes:

| Nombre alumno: |  | Alumno que evalúa: |               |             |        |
|----------------|--|--------------------|---------------|-------------|--------|
| Sesión 1.      | Indicadores.   | Siempre.           | Casi siempre. | Alguna vez. | Nunca. |
| 1.             | Participa respetando a los compañeros.   |                    |               |             |        |
| 2.             | Tiene en cuenta al compañero y dialoga con el sobre el juego cuando jugamos por parejas (sin jugar de forma individual). |                    |               |             |        |
| 3.             | Respeto los turnos de lanzamiento.   |                    |               |             |        |
| 4.             | Respeto la línea de lanzamiento.   |                    |               |             |        |

Las listas que vamos a completar nosotros como docentes son las siguientes:

| Nombre alumno: |  |          |               |             |        |
|----------------|--|----------|---------------|-------------|--------|
| Sesión 1.      | Indicadores.                                     | Siempre. | Casi siempre. | Alguna vez. | Nunca. |
| 1.             | Derriba al menos un 1 bolo cuando lanza.         |          |               |             |        |
| 2.             | Muestra actitud de respeto hacia sus compañeros. |          |               |             |        |
| 3.             | Respeto los turnos de lanzamiento.               |          |               |             |        |
| 4.             | Respeto la línea de lanzamiento.                 |          |               |             |        |

| Nombre alumno: |  |          |               |             |        |
|----------------|--|----------|---------------|-------------|--------|
| Sesión 2.      | Indicadores.   | Siempre. | Casi siempre. | Alguna vez. | Nunca. |
| 1.             | Lanza rodando o con la técnica adecuada al jugar a la petanca. |          |               |             |        |
| 2.             | Muestra actitud de respeto hacia sus compañeros.               |          |               |             |        |
| 3.             | Respeto los turnos de lanzamiento.                             |          |               |             |        |
| 4.             | Respeto la línea de lanzamiento.                               |          |               |             |        |

| Nombre alumno: |   |          |               |             |        |
|----------------|---|----------|---------------|-------------|--------|
| Sesión 3.      | Indicadores.  | Siempre. | Casi siempre. | Alguna vez. | Nunca. |
| 1.             | Lanza el tostón ajustando su dirección a la posición de la tanga. |          |               |             |        |
| 2.             | Muestra actitud de respeto hacia sus compañeros.                  |          |               |             |        |
| 3.             | Respeto los turnos de lanzamiento.                                |          |               |             |        |
| 4.             | Respeto la línea de lanzamiento.                                  |          |               |             |        |

| Nombre alumno: |  |          |               |             |        |
|----------------|--|----------|---------------|-------------|--------|
| Sesión 4.      | Indicadores.   | Siempre. | Casi siempre. | Alguna vez. | Nunca. |
| 1.             | Deja el petaco dentro de la mesa.                    |          |               |             |        |
| 2.             | Muestra actitud de respeto hacia sus compañeros.     |          |               |             |        |
| 3.             | Respeto los turnos de lanzamiento.                   |          |               |             |        |
| 4.             | Respeto la línea de lanzamiento.                     |          |               |             |        |
| 5.             | Realiza correctamente la representación en fracción. |          |               |             |        |

| Nombre alumno: |  |          |               |             |        |
|----------------|--|----------|---------------|-------------|--------|
| Sesión 5.      | Indicadores.                                     | Siempre. | Casi siempre. | Alguna vez. | Nunca. |
| 1.             | Identifica el nombre del juego con su material.  |          |               |             |        |
| 2.             | Muestra actitud de respeto hacia sus compañeros. |          |               |             |        |
| 3.             | Respeto los turnos de lanzamiento.               |          |               |             |        |
| 4.             | Respeto la línea de lanzamiento.                 |          |               |             |        |

## 9. Contribución al desarrollo de las competencias clave

Las competencias clave que vamos a trabajar durante nuestras sesiones son la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería y la competencia ciudadana.

Esta competencia la vamos a trabajar durante la cuarta sesión de nuestra unidad en la que tendrán que llevar una anotación de los lanzamientos totales, las veces que han acertado, y los puntos totales, para que después de la actividad representen en forma de fracción su resultado.

La ficha que vamos a utilizar para que hagan las representaciones es la siguiente:

|                       |                                 |
|-----------------------|---------------------------------|
| Nombre:               |                                 |
| Lanzamientos totales: | Lanzamientos dentro de la mesa: |

Representa en forma de fracción los aciertos que has tenido:

  
  

Representa el mismo número de aciertos en forma de fracción imaginando que has hecho un total de 100 lanzamientos, y exprésala en su forma decimal:

En cuanto a la competencia ciudadana la vamos a trabajar de forma más habitual durante nuestras sesiones en los juegos de calentamiento, ya que son juegos con unas normas establecidas que pueden provocar conflictos en el desarrollo de los juegos.

Procuraremos que durante estos juegos se respeten las normas no solo del juego sino también de convivencia.

Al ser probable que en alguno de estos juegos se genere algún conflicto intentaremos que sean ellos los que dialoguen para resolver dicho conflicto.

Este diálogo, en general, se lleva a cabo fuera del juego, sin parar la sesión ni la actividad y afectando solo a los alumnos que están implicados en el conflicto. Únicamente se parará la

sesión si la gravedad del conflicto lo requiere para que todos puedan dialogar actuando nosotros como mediadores.

## 10. Interdisciplinariedad y transversalidad

El valor que va a estar más presente durante nuestras sesiones de forma transversal es la igualdad de género, sin olvidarnos de la igualdad entre alumnos, procurando siempre que los equipos se hagan de forma equitativa, ya que suele ser habitual que se separen casi totalmente entre chicos y chicas para hacer actividades de 2 o 3 personas. Nosotros fomentaremos esa heterogeneidad en los grupos de trabajo.

También lo vamos a tener en cuenta a la hora de elegir los miembros del grupo, cada vez será un alumno diferente el encargado de elegir los miembros de su equipo siguiendo la consigna de elegir un chico y una chica de forma alterna en cada turno de elección.

Otro aspecto que vamos a tener en cuenta es la igualdad entre los roles de cada alumno ya que sobre todo en educación física suele haber mucha diferencia entre los alumnos más activos y los más pasivos, no solo en cuanto a la participación en las sesiones, sino también en cuanto a su socialización dentro del contexto del aula.

Con esto buscamos conseguir que por ejemplo los alumnos que eligen no sean siempre los mismos o que no siempre se elijan a los últimos a un mismo grupo de alumnos, y así evitar que el grupo de alumnos con menos capacidades físicas o sociales dentro del aula quede excluido.

## 9.2 Anexo 2. Informes de las sesiones.

### Informe sesión 1.

La primera sesión ha consistido en 1 calentamiento grupal y 2 actividades en 4 pequeños grupos.

Durante el calentamiento el Alumno 1 empezó a calentarse al mismo tiempo con los compañeros (rutina ya interiorizada).

En la primera explicación he tenido que llamarle 2 veces por su nombre, la primera sin ninguna respuesta y la segunda fue suficiente para captar su atención.

Durante la segunda explicación tardó un poco más que sus compañeros en acercarse a la explicación, manteniéndose solo y alejado. Le llamé por su nombre y fue suficiente para conseguir que se acercase al grupo y escuchase la explicación.

En cuanto a las normas del juego no hubo ningún problema con su cumplimiento, se utilizaron nombres propios de los compañeros y el del Alumno 1 para realizar su explicación. También se añadieron en cada explicación dos preguntas sobre las normas al resto de compañeros para reforzar la información.

La primera mitad de la primera actividad (10 min aproximadamente) la realizó en un grupo en el que no estaba el Alumno 2. Durante este espacio de tiempo, cuando no le tocaba lanzar al Alumno 1, se aleja un poco del grupo y se queda “en su mundo”, haciendo esto que tardase más en incorporarse de nuevo al juego cuando le tocaba participar.

La segunda mitad del juego hice un cambio en los grupos para que pudiese estar con el Alumno 2 y ver si se apreciaba alguna diferencia. Con este cambio el Alumno 1 permanecía en el grupo de juego todo el tiempo sin producirse breves “desconexiones”.

En el segundo juego, ya que nos vimos obligados a hacer una modificación en la distribución del grupo dentro del espacio del que disponíamos en el pabellón, tuve que reforzar los apoyos visuales utilizados durante la sesión para delimitar la línea de lanzamiento. Hasta ahora se había indicado con un bolo para indicar donde se coloca y desde donde lanza cada grupo, pero el Alumno 1 con el cambio de sitio empezó a dejar de seguir la referencia del bolo y se colocaba desde otros sitios para lanzar.

Para aumentar este apoyo visual incluí un aro colocado en el suelo en el mismo sitio en el que estaba el bolo, para que fuese más visual desde donde tenía que lanzar, dentro del aro.

Al aplicar esta medida utilicé su nombre para captar su atención y explicar con un mensaje corto y directo, “se lanza desde dentro del aro”. Con esta medida (recordando que estaba con el Alumno 2) funcionó bastante bien ya que no le volvió a causar confusión o equivocación.

Otra observación que he apreciado es que en una pausa “obligatoria” por cosas ajenas a la clase, tuvimos que mover los abrigos y cosas de los alumnos, el Alumno 1 tardó bastante más en reincorporarse al grupo ya que se quedó colocando su neceser y su botella de manera muy exacta, siendo muy cuadriculado con ese aspecto e incapaz de atender a nada más mientras tanto. Llamarle por su nombre en varias ocasiones en ese momento no tuvo ninguna respuesta. Se reincorporó a la sesión cuando consiguió dejarlo en la posición que deseaba, pese a que antes ya le había ido a ayudar el Alumno 2.

Antes de incluir la pelota antiestrés he observado su actitud en el calentamiento individual, ya que en clase de EF no está manifestando la ansiedad o impulsividad en las manos que presenta en algunos momentos dentro del aula. Durante toda la sesión no ha manifestado esos movimientos impulsivos en sus manos cuando se pellizca.

En cuanto al primer aspecto que contemplamos en la economía de fichas, estar listo a la hora tanto para ir como para volver del pabellón, el Alumno 1 ha tardado un poco más que el resto de sus compañeros, por lo menos en general, en estar listo para salir en fila. En el caso de la salida del pabellón es algo en lo que no suele necesitar mucho más tiempo que sus compañeros.

En cuanto a los gritos en clase en la primera sesión no se han producido gritos espontáneos durante las explicaciones. Si que se han producido algunos gritos por parte del Alumno 1, pero durante el juego y sin llegar a ser algo que moleste a sus compañeros ni a mi labor docente. (En la actividad todos estaban muy pendientes tanto de sus propios lanzamientos como de los de sus compañeros, gritando en ocasiones celebrando algún aspecto del juego.

Se le indicó en el momento que gritaba que debía bajar el tono de voz llamándole por su nombre propio e indicándole con gestos de brazos y manos que debía bajar el volumen. Esta indicación la recibió en dos ocasiones en las que el resultado fue positivo ante esta intervención puesto que, a pesar de no ser inmediata, pude apreciar que comprendía el mensaje e incluso continuaba con la celebración de forma más contenida.

## Informe sesión 2.

Al inicio de la sesión, todavía encontrándonos en el aula, pude observar cómo el Alumno 1 fue el alumno que más tardó a la hora de prepararse para salir de clase. Estaba colocando el neceser y su toalla, diciendo en voz alta que la toalla tenía que estar bien colocada de forma repetitiva, hasta que lo estuvo y se colocó en la fila con el resto del grupo. Al observarlo le llamé por su nombre, pero no tuvo ninguna respuesta por su parte, parecía no haberme oído. Aun así, traté de indicarle con un mensaje breve y conciso que debíamos irnos al pabellón. Esta espera antes de salir de clase no fue muy larga ni me supuso un obstáculo para la clase, pero me parece interesante señalar que en repetidas ocasiones el Alumno 1 depende de tener en orden algunas de sus pertenencias en concreto, observando fuera de la clase de educación física también que esto se puede producir con otros objetos como bolígrafos, por ejemplo.

Dependiendo del momento el Alumno 1 parece tener fijación por determinados objetos siendo imposible su reconducción hacia la actividad del grupo hasta que tiene sus pertenencias en orden según su criterio, ya sea una actividad en una sesión de educación física o salir todos de clase en fila para ir a casa.

La segunda sesión ha consistido en 1 calentamiento grupal y 2 actividades en 4 pequeños grupos. Durante esta sesión el calentamiento conjunto que se realiza como inicio de la clase se realizó sorprendentemente bien por parte de todos los alumnos en general. La actitud del Alumno 1 en este momento de la sesión fue acorde a la del grupo de clase, pese a estar al lado del Alumno 3, cosa que en muchas ocasiones genera distracciones y conflictos.

En la explicación de la primera actividad utilicé su nombre propio y el de más compañeros para captar su atención para fijarme si me devolvía la mirada al recibir el aviso como fue este caso.

Con respecto a la primera sesión, ya que en ambas sesiones la primera actividad incluye una separación de los alumnos en 4 grupos asignándoles un número del 1 al 4, teniéndose que colocarse después cada uno en una esquina, he observado que en la primera actividad para el Alumno 1 fue más sencillo identificar a qué lugar debía dirigirse si tenía el ejemplo previo de sus compañeros. La diferencia entre una sesión y otra es que en la primera asigné un número a cada alumno, permaneciendo todos en grupo hasta que cada uno tenía su número y dirigiéndose a su esquina todos a la vez. Pude apreciar como al Alumno 1, aunque no solo a él, le causó una pequeña confusión sobre a donde debía dirigirse aumentando su tiempo de respuesta.

En la segunda sesión, cada alumno se iba dirigiendo de uno en uno al lugar que le correspondía a su grupo a medida que se les iba asignando los números, de forma que en el momento que le

tocaba al Alumno 1 ya había observado a varios compañeros yendo a el lugar que le corresponde.

Al estar agrupados mientras les asignaba los números en lugar de estar en fila, por lo que no había un orden predeterminado para darles un número a cada uno, le llamé por su nombre para decirle su número y el Alumno 1 respondió al mismo ritmo que cualquiera de sus compañeros sin presentar ningún tipo de dificultad ni confusión al dirigirse al grupo que le correspondía.

Durante la primera actividad el Alumno 1 se mostró bastante involucrado en el juego (Juego pre-petanca, intentar dejar cada uno su pelota de tenis lo más cerca posible del bolo) y parecía estar disfrutando bastante con esta actividad. Otra cosa que pude observar es que, aunque entendía perfectamente cual era el objetivo del juego, quien ganaba en cada ronda, cada detalle del juego, pero aun así parecía incapaz de controlar su fuerza a la hora de realizar los lanzamientos, lanzando de manera descontrolada o impulsiva, ya que en la mayoría de las ocasiones el Alumno 1 lanzaba con una fuerza desmedida teniendo en cuenta cuál era su objetivo.

Para la segunda parte de la sesión tuvimos que realizar un desplazamiento al patio exterior de tierra donde juegan en el recreo para realizar la segunda actividad en la que íbamos a estar separados en tres grupos.

Este desplazamiento, a diferencia del que nos vimos obligados a realizar en la primera sesión, no supuso ninguna dificultad para el Alumno 1 ni hizo que aumentase el tiempo de espera por él, ya que hicimos este cambio de ubicación de una forma rápida, directa y sin llevar ningún tipo de pertenencias de los alumnos. Este detalle del material creo que fue bastante importante para evitar las distracciones, en general se hizo como un cambio de un lado a otro del pabellón, por ejemplo, sin darle tanta importancia. La actitud del Alumno 1 en este caso fue la de seguir al grupo como un alumno más, siendo esta una actitud muy diferente a la mostrada en la primera sesión, en la que el cambio de ubicación fue dentro del propio pabellón.

Aproveché la ubicación de los árboles que se encuentran en este patio para indicar los “campos” en los que jugaba cada equipo.

En un primer momento esto no suponía ninguna problemática para la práctica del juego en ningún grupo, pero el Alumno 1 en algunas ocasiones no sabía que compañeros pertenecían a su grupo y se mezclaba con los miembros del grupo que tenía a su lado mientras esperaban en la zona de seguridad cuando lanzaban otros compañeros, generando distracciones y esperas cuando le tocaba su turno de lanzamiento.

Para aumentar el apoyo visual que utilicé, ya que no podía moverlo, dejé un “campo” vacío entre el grupo del Alumno 1 y el que tenía a su derecha. El grupo del Alumno 1 era uno de los extremos ya que intenté que no tuviese un grupo a cada lado desde un inicio para minimizar esas posibles confusiones que finalmente se acabaron produciendo.

Con este cambio observé que el Alumno 1 al estar más separado del otro grupo, durante los tiempos de espera en la zona de seguridad permanecía en su zona de juego, diferenciando claramente su equipo del otro, evitando las distracciones con compañeros del otro grupo.

Con este cambio conseguí que el Alumno 1 siguiese la dinámica de todo el grupo ya que permanecía en su zona de juego y realmente parecía seguir implicado en el juego como en la primera actividad.

El Alumno 1 al igual que en la primera actividad, a pesar de su implicación y de haber entendido el objetivo del juego (ya que cuando jugaban otros compañeros entendía quien había ganado al igual que sus compañeros sin requerir tampoco un mayor tiempo de reacción/espera para ello), seguía realizando los lanzamientos sin tener el control de su fuerza para ajustar el lanzamiento a las circunstancias del juego, lanzando con demasiada fuerza en la mayoría de las ocasiones.

Producto de esta implicación el Alumno 1 durante el juego a veces celebra gritando alto y en esta ocasión, a diferencia de la primera sesión en la que los demás alumnos también gritaban, en esta solo era el Alumno 1 el que celebraba gritando. En ocasiones el Alumno 1 no grita para celebrar sus éxitos, también ocurre cuando algún compañero logra algo difícil o que al Alumno 1 le impresiona o causa sensación general en la clase.

En esta ocasión le llamé por su nombre y me dirigí a él utilizando gestos visuales con los brazos para indicar que bajase la intensidad de sus gritos (ya que había funcionado bien previamente), dando un resultado positivo casi inmediato.

Esto sumado a la implicación que he mencionado antes, provocó en una ocasión que el Alumno 1 lanzase de forma impulsiva la bola al suelo en una rabieta por no conseguir el objetivo del juego. En ese momento casi le da a un compañero en el pie y se había explicado en la sesión de una forma muy clara las normas de seguridad por la peligrosidad del material que utilizábamos, y el Alumno 1 hasta ese momento había respetado a rajatabla las normas de seguridad.

En esta situación me dirigí al Alumno 1 por su nombre para hablar con él y ver que había ocurrido, pero esto no tuvo ningún efecto, ya que el Alumno 1 no era consciente de que la acción que había hecho no era correcta, sino que estaba enfadado y apartado del grupo por no conseguir alcanzar el objetivo del juego. En esta situación, aunque la presencia de Alumno 2 le

ayudó a reconducir su actitud y reincorporarse a la sesión, durante los primeros momentos en los que el Alumno 1 se enfada en el juego y se aparta, ni yo dirigiéndome a él ni Alumno 2 acercándose a hablar con el surte efecto. Como aclaración, durante la sesión el Alumno 2 estaba en otro grupo para evitar sobrecargar a esta persona con la tarea de acompañar a el Alumno 1, y al ver la situación se acercó a ayudar al Alumno 1 a que se tranquilizase.

Lo consideré un “tiempo-fuera” (si no interviene un objeto físico importante para el Alumno 1 y este tiempo fuera se debe a un conflicto o rabieta no suelen ser muy duraderos y se reincorpora al juego rápidamente) que el Alumno 1 necesitaba en ese momento para tranquilizarse, en la que mientras sus compañeros recogían las pelotas que habían lanzado.

Cuando el grupo se organizaba de nuevo para tirar el Alumno 1, aunque seguía apartado se fijó en su grupo y yo aproveché para preguntarle de forma directa por la pelota verde (material que estaba utilizando el grupo del Alumno 1 y por el que había mostrado interés al principio del juego) y reaccionó positivamente colocando al momento la pelota en su sitio y reincorporándose al juego como si no hubiese pasado nada.

Ya había tenido una buena respuesta con material la sesión anterior a la hora de llamar su atención para recoger y en esta situación de conflicto consigo mismo o con el juego por no saber medir su fuerza, decidí probar este recurso de llamar su atención con algún material para reconducir su actitud y resultó positivamente.

Al finalizar la sesión, antes de volver al pabellón, volví a utilizar el recurso del material para involucrar a el Alumno 1 en la actividad de “recogida y vuelta a clase” con la intención de reducir los tiempos de espera. Al igual que en la primera sesión el Alumno 1 ante este recurso responde muy positivamente. Recoge el material y se une rápidamente al grupo para recoger su material.

En muchas ocasiones sus ausencias, los tiempos de espera que genera su colocación del neceser, se producen en momentos en los que está libre o en tiempos muertos en los que no está involucrado en una actividad, ya sea un juego o traer/recoger material. Reduciendo esos tiempos libres asignándole la tarea de recoger, aunque sea solo 1 material concreto por ejemplo, el Alumno 1 responde de una manera mucho más positiva aunque en estos momentos de recogida de material deben ser cosas muy concretas, evitando quizás encargarle que vaya a buscar algo al pabellón, que puede generar más dudas y distracciones, y en su lugar encargarle llevar una pelota o un aro que sabe dónde se colocan ya que es muy visual dentro del pabellón y su única misión es depositarlo ahí.

### Informe sesión 3.

La tercera sesión en la que he observado el comportamiento del Alumno 1 comenzó en el aula, preparándonos para ir al patio a realizar la clase de educación física.

A la hora de salir de clase indicamos al grupo en general que vamos a hacer la fila para observar el tiempo de respuesta del Alumno 1 al salir. El Alumno 1 reaccionó al momento, y a diferencia de las otras sesiones en las que habíamos trabajado con él me consultó si además de la botella bajaba también el neceser, objeto que ha sido material de distracción en ocasiones anteriores durante las sesiones mostrando un comportamiento maniático al colocar este objeto en posiciones concretas durante varios minutos interrumpiendo la sesión. Le indique que no era necesario y lo dejó en la mesa sin mostrar ninguna reacción de ningún tipo por no poder llevarlo, simplemente indiferencia. Este momento duró mientras que el grupo iba haciendo la fila y cogiendo las cosas para salir, incorporándose al grupo en cuanto dejó el neceser en la mesa.

Una vez llegamos al patio, había colocados algunos bolos en diferentes zonas de juego. Esto le entusiasmó a el Alumno 1 y a varios compañeros de clase, pero a el Alumno 1 le emocionó especialmente ver que íbamos a trabajar con ciertos materiales.

Esto no supuso una distracción durante los primeros momentos de la sesión, ya que una vez llegó todo el grupo dejamos unos segundos para que dejen las cosas que han traído y se vayan acercando para hacer el calentamiento.

En esta sesión el Alumno 1 una vez se agrupó todo el grupo también reaccionó a la misma velocidad que el grupo en general, ya que no estaba solo, sino que no se separaba del Alumno 3 desde que habíamos salido de clase. Eso le hizo simplemente seguir el comportamiento de su compañero que una vez llegó al patio y dejó el material, acudió al momento de la llamada para formar el círculo inicial.

Esta “guía” que parecía funcionar para reconducir su seguimiento de la sesión al mismo ritmo del grupo, empezó a suponer una distracción a la hora de realizar los ejercicios ya que el Alumno 1 solo estaba hablando con su compañero mientras los demás seguían el calentamiento.

Al observar esto solo fue necesario llamarle por su nombre en dos ocasiones para que realizase el calentamiento, ya que las indicaciones que recibe, cuando tienen efecto puede no ser muy duradero. En general seguía la actividad del compañero, ya que en otras dos ocasiones pude observar como el Alumno 1 se “olvidaba” de seguir haciendo el calentamiento cuando su compañero también dejaba de hacerlo, y solo con hacer una llamada de atención a este

compañero y volviendo el a realizar la actividad, automáticamente el Alumno 1 por imitación volvía a realizar los ejercicios.

Antes de comenzar la segunda actividad se habían caído varios bolos por algún tropiezo de compañeros, pudiendo observar como para todos los alumnos esto pasó totalmente inadvertido sin que nadie los volviese a colocar a excepción del Alumno 1, que se apartó momentáneamente del grupo para correr a colocarlos. Colocó los bolos de forma geométrica y simétrica, pese a que su colocación original y la del resto de grupos de bolos que seguían de pie no era así.

Durante la explicación de la primera actividad el Alumno 1 aparentemente tiene momentos en los que deja de estar atento, siendo dos momentos puntuales al final de la explicación, recuperando su atención utilizando su nombre propio. Este recurso para funcionar bastante bien, aunque sea poco duradero.

A la hora de hacer los grupos con el alumnado, asignamos un número del 1 al 4 como en las anteriores sesiones, indicando a qué lugar debía dirigirse cada grupo, incluyendo el cambio que hicimos en la segunda sesión de indicar que fuesen de uno en uno a cada grupo y a medida que se les iba asignando un numero para que el Alumno 1 tuviese el ejemplo visual de varios alumnos antes de tener que dirigirse el a su grupo de juego.

Durante este juego, el Alumno 1 no tenía en su mismo grupo ni al Alumno 2 ni al Alumno 3, a pesar de que durante cualquier pausa el Alumno 1 busca al Alumno 3 y cuando toca alguna actividad el Alumno 1 manifiesta su preferencia de estar en el grupo con el Alumno 2. Lo hice con la intención de evitar distracciones con el Alumno 3 y no sobrecargar a Alumno 2.

Durante este juego el Alumno 1 estaba bastante implicado y parecía gustarle bastante la actividad, lo que en ocasiones le llevaba a celebrar tanto sus propios resultados como los de otros compañeros con gritos. Es algo que manifiesta habitualmente en momentos en los que celebra algo durante el juego. Como he hecho en sesiones anteriores ante este tipo de manifestaciones le indique a el Alumno 1 llamándole por su nombre y haciendo un gesto con las manos hacia abajo para indicarle que debía reducir el volumen. Con esta indicación suele responder correctamente, como fue este caso, dejando de gritar e incluso siguiendo con la celebración, pero con un volumen adecuado.

En esta sesión la distribución es bastante similar a la anterior, formando 4 equipos, formando un rectángulo cada grupo en una esquina. En esta sesión ya que estábamos también en el patio como en la sesión anterior, aumenté la distancia entre los grupos de juego, sobre todo en el grupo del Alumno 1 para evitar las distracciones al estar cerca de otros grupos de compañeros

durante el juego. Durante este juego el Alumno 1 permaneció en su grupo sin desplazarse en ningún momento a buscar a otros compañeros de otros grupos.

Durante el juego el Alumno 1 al principio se mantenía atento a todos los lanzamientos de sus compañeros y cuando llegaba su turno estaba atento cuando le pasaban la pelota y lanzaba desde la línea de lanzamiento. Esta línea de lanzamiento estaba identificada por un cono y un aro del mismo color, ya que en la primera sesión había funcionado correctamente. Con esta medida el Alumno 1 parecía recordar o haber entendido que había que lanzar desde dentro del aro como habíamos explicado. Este recurso fue útil para indicar fácilmente cual era el lugar de lanzamiento reduciendo las posibilidades de duda.

A pesar de su implicación en el juego y de mantenerse en su zona sin alejarse de su grupo, pude apreciar alguna distracción que se dio durante esta actividad.

A medida que avanzó el juego, siendo este un ciclo repetitivo de la misma acción, el Alumno 1 fue perdiendo la atención en los momentos en los que participaban sus compañeros, ocasionando despistes momentáneos que hacían que no estuviese atento cuando le pasaban la pelota. Esto hacía que el Alumno 1 no cogiese la pelota desde el lugar de lanzamiento, provocando que el Alumno 1 de forma predeterminada quisiese lanzar desde donde cogía la pelota. Indicando rápidamente que se debía lanzar desde el aro, el Alumno 1 acudía al lugar de lanzamiento y participaba con entusiasmo. A partir del segundo turno de lanzamiento que realizó empezó a perder el interés apareciendo estas situaciones de despiste y confusión.

Para la realización de la segunda actividad indicamos a todos los grupos que se acercasen para explicar dicha actividad. El Alumno 1, al igual que durante toda la sesión, acudió a esta llamada a la par que el resto del alumnado.

En esta actividad se explicaron unas normas de seguridad muy importantes que implicaban una zona de lanzamiento y una zona de seguridad o espera.

Durante esta actividad el Alumno 1 se mostró igual de implicado que en actividades anteriores, participando en el juego y sobre todo respetando en todo momento las normas de seguridad, aunque también considero importante indicar que la distancia entre una zona y otra era de más de 5 metros y el grupo de la clase lo respetó también de forma muy rigurosa.

Durante esta actividad el grupo de clase en general tuvo un comportamiento más alterado de lo normal lo que también alteró el estado del Alumno 1 en los tiempos de espera. En este momento, con la intención de relajar el estado del Alumno 1 y reconducir su actitud, introduje

la tutoría por pares incluyendo a el Alumno 2 en el grupo del Alumno 1, intentando minimizar las alteraciones que podían suponer un cambio de colocación y de grupo para el Alumno 1.

A partir de este momento se pudo apreciar un cambio en el Alumno 1 durante esos tiempos de espera, ya que como en la primera actividad, el Alumno 1 estaba muy involucrado en el juego cuando era su turno de lanzamiento y en este aspecto no se necesitaba realizar ningún cambio. El cambio más significativo que pude apreciar fue la permanencia del Alumno 1 dentro del grupo de clase en esos momentos de espera estando junto a el Alumno 2. Antes de realizar este cambio el Alumno 1 ocupaba esos momentos de espera para quedarse un poco alejado haciendo sonidos con la boca (“piu piu”) y jugando con las manos o mirando al suelo haciendo que no estuviese atento a cuando llegaba su turno dependiendo siempre del aviso del profesor o de los compañeros.

Como observación general de la sesión el Alumno 1 no ha requerido del uso de los “Tiempos fuera” por ningún conflicto personal o consigo mismo que le supusieran un obstáculo durante la clase.

En la vuelta a clase, como en la sesión anterior, le pedí al Alumno 1 que me ayudase a recoger, junto a otros compañeros, el material que habíamos utilizado.

#### Informe sesión 4.

Para dar comienzo a esta sesión nos encontramos en el aula del grupo antes de salir para comenzar la sesión. Durante esta sesión tuvimos diferentes imprevistos en la planificación original que teníamos por motivos de organización del centro con otras actividades en el pabellón. Tuvimos que modificar tanto las actividades que íbamos a realizar como el lugar ya que tuvimos que realizar la clase en el patio.

Para comenzar la salida de clase, pedimos de forma general a todo el grupo que se recoja el material de la sesión anterior y se prepare para salir haciendo la fila en la puerta.

El Alumno 1 normalmente era uno de los alumnos que más tardaba por diferentes motivos, siendo muy notable en muchas ocasiones. En esta ocasión el Alumno 1 reaccionó al momento que recibió el aviso todo el grupo dirigiéndose a formar la cola y esperando con el grupo. Durante esa espera se dio cuenta de que se había olvidado la botella. Una vez la cogió rápidamente mientras el grupo terminaba de formar la fila, se volvió a unir a esta sin suponer ningún obstáculo ni un retraso.

El Alumno 1 durante el transcurso de las sesiones anteriores, a pesar de que puede relacionarse con todos los compañeros en situaciones de juego, por ejemplo, había mostrado preferencia por relacionarse tanto con el Alumno 2 como con el Alumno 3. En el comienzo de esta sesión me llamó la atención la predisposición que tenía el Alumno 1 para relacionarse con otros dos alumnos.

Durante el desplazamiento desde clase al pabellón y posteriormente al patio, el Alumno 1 permanece en grupo y sin hacer ruidos por los pasillos. Todo el grupo en general hizo este camino con una conducta muy correcta evitando correr o hablar en alto por los pasillos. En algunas ocasiones el Alumno 1 parece seguir la conducta general del grupo. Sin hacer una mención especial de ningún alumno, sino algo en general que si no se cumple la sesión no puede continuar. Antes de salir del aula hicimos hincapié en que debíamos de tener ese código de conducta para realizar este desplazamiento. Para hacerlo más visible y ya que en el primer momento el grupo no se mantiene en un silencio absoluto, cuando empezábamos a avanzar si se escuchaba alguna palabra o alguien haciendo ruidos, toda la clase paraba la marcha sin señalar quien estaba incumpliendo la norma. Esto parecía dar a el Alumno 1 el ejemplo de que actitudes están permitidas en ese momento y cual no. El Alumno 1 durante estas paradas iniciales (solo se produjeron 2) permanecía atento tanto al profesor que indicaba cuando reanudábamos la marcha como al resto del grupo como buscando el comportamiento que nos había hecho parar.

Una vez llegamos al patio y comenzamos el calentamiento, el Alumno 1 para comenzar esta rutina de movilidad articular que hacemos en circulo buscaba directamente a el Alumno 3 (esta conducta se repite casi todos los días).

El Alumno 1 sigue el calentamiento sin necesidad de que se le indiquen los cambios que tiene que ir realizando o la parte del cuerpo que tiene que trabajar. Sigue todos los pasos sin equivocación.

Aun así, el Alumno 1 realiza estos movimientos sin tener un control total de su cuerpo ya que realiza la movilidad de la mayoría de sus extremidades de una forma exagerada o descontrolada. Parece no tener un término medio entre hacerlo casi sin moverse o hacerlo de forma desproporcionada si no se le indica como debe realizarlo con un ejemplo visual, ya sea realizando nosotros mismos el ejemplo o señalando a un compañero que lo esté realizando correctamente.

Una vez comenzamos a explicar la parte principal de la sesión teniendo el material a la vista de todo el grupo el Alumno 1 permanece en primera fila atento más al material nuevo que a la explicación.

Después de la experiencia en anteriores sesiones en las que el Alumno 1 mostraba especial interés por el material implicado en la actividad haciendo más difícil la explicación, decidí dedicar la primera parte de la explicación a analizar con el grupo el material que íbamos a utilizar, en este caso el juego tradicional de la rana. El Alumno 1 se acercaba mucho al material para poder verlo bien estando en primera fila en todo momento.

Una vez habíamos visto los diferentes materiales, fui realizando la explicación mostrando un ejemplo con el material que habíamos visto previamente.

A la hora de formar los grupos el Alumno 1 directamente solicita dos cosas, ser el primero en lanzar y estar en el mismo grupo que el Alumno 3. Esto en muchas ocasiones supone un conflicto con el alumno si se le niega la compañía que demanda, creando esto posibles distracciones durante las actividades.

El Alumno 1 parece buscar a este compañero con el objetivo de disfrutar al máximo la actividad ya que desde un primer momento no ha dejado de mostrarse muy emocionado y ansioso por comenzar a jugar.

Ante actividades que le parecen más complejas, que quizá no ha entendido correctamente o que simplemente no le gustan tanto parece buscar a el Alumno 2.

Durante esta sesión, en el resto de las actividades que realizamos además de la rana, hemos seguido implementando la estructura de cono y aro para marcar la zona de lanzamiento. Hasta ahora el Alumno 1 había ido mostrando mejoras puntuales durante las sesiones ya que se lograba siempre acabar reconduciendo a la zona indicada.

En esta sesión solo hemos tenido que ir haciendo recordatorios generales sin necesidad de utilizar su nombre propio (salvo en 2 ocasiones justo antes de que fuese a lanzar las primeras veces), consiguiendo que el grupo en general respetase siempre el punto de lanzamiento siendo un ejemplo constante para el Alumno 1.

En esta actividad el Alumno 1 sigue mostrando como en clases anteriores un mal control de su fuerza a la hora de lanzar.

Para intentar mejorar este aspecto que se lleva repitiendo durante todas las clases, decidí incluir una cuerda que con forma de semicírculo delimitaba un poco más el espacio sobre el que se

debía hacer el lanzamiento. La cuerda (que puede ser sustituida también por un aro grande) no es en ningún caso una ayuda física que vaya a condicionar la posición final de su lanzamiento, sino un apoyo visual del que se pueda beneficiar utilizándolo como referencia. En este caso la cuerda marcaba la zona de la que no deberíamos pasar para hacer un lanzamiento acorde a las circunstancias en las que se encontraban.

Al tener que realizar una modificación en la organización de la sesión, la clase consistió en realizar un pequeño circuito con diferentes estaciones repartidas por la pista del patio.

Al Alumno 1 en un primer momento esto no le supuso ninguna duda ya que el grupo en general decía haber entendido bien el orden de las estaciones y de cuando había que hacer el cambio de estación (todos a la vez al escuchar el aviso). Empezó a mostrar alguna dificultad durante los dos primeros cambios de estación ya que los grupos de cada estación hacían el cambio de una forma más escalonada, dejando a el Alumno 1 sin un ejemplo visual claro. Al haber empleado en cada estación un aro y cono del mismo color para el Alumno 1 y para mí fue fácil reconducir su actividad con un mensaje sencillo citando su nombre y señalando la dirección y el color al que había que dirigirse. A partir del segundo cambio incluí un aviso al grupo del Alumno 1 antes de realizar el cambio de estación para que permaneciesen atentos al cambio cuando escuchasen la señal.

Durante momentos de la sesión en las que el Alumno 1 no está realizando una actividad que ocupe toda su capacidad de concentración, como un juego o una actividad en la que esté totalmente implicado o momentos en los que hay que hacer desplazamientos, pausas o explicaciones, en el Alumno 1 aparecen distracciones de todo tipo difíciles de corregir, pero sobre todo de evitar.

El Alumno 1 necesita una limpieza y orden concreto en la zona de juego, primero para que él pueda realizar la actividad de una forma cómoda y para evitar esas distracciones, ya que una botella vacía es suficiente para que el Alumno 1 la utilice para hacer ruido y aislarse momentáneamente de la sesión. Estas distracciones se pueden producir con tal facilidad que el Alumno 1 en un momento en el que nos hemos asegurado de que no haya objetos que puedan atraer su atención puede empezar a manifestar interés por las lentejuelas que brillan en la camiseta de una compañera. Este episodio lo considero complejo en cuanto a su posible anticipación. Considero que es mejor, o al menos más productivo, centrarse en la reconducción de la conducta del Alumno 1 recuperando su atención con otro estímulo, aunque esto no siempre va a dar el mismo resultado.

En general para el funcionamiento del Alumno 1 en diferentes actividades que he podido observar, el Alumno 1 se desenvuelve mejor trabajando en grupo, como mínimo en pareja para pueda tomar como ejemplo su comportamiento. También hay que indicar que cuanto más numerosos sean estos grupos la eficacia sobre el rendimiento del Alumno 1 irá bajando.

Durante esta sesión se ha repetido factores presentes en sesiones anteriores como la falta de control de la fuerza al lanzar, se mantiene implicado y emocionado por las actividades planteadas en gran parte por el material que se va a utilizar. También se siguen apreciando esas distracciones que parecen intrínsecas a su comportamiento pero que poco a poco y focalizándonos sobre ellas de forma concreta podemos ir minimizando.

Siguiendo lo puesto en práctica durante las últimas sesiones he decidido incluir dentro de la rutina de las sesiones a el Alumno 1 como alumno encargado de recoger el material, aunque solo tenga que ocuparse de llevar una pelota, ya que si se le encarga una tarea compleja el Alumno 1 puede no funcionar como se espera. Aun así, cuando le encargamos la recogida del material es conveniente que no sea el único alumno encargado o que nuestra compañía sea constante.

Durante la recogida de material de esta sesión el Alumno 1 quería ayudarme a llevar desde el patio al pabellón la caja metálica de la rana, pero ya que por el peso era imposible, llegué con él al acuerdo de que llevase parte del resto del material junto a otros alumnos encargados de hacer esta recogida.

Como digo la atención que demanda el Alumno 1 es constante, aunque no sea el que la solicita ya que cuando entramos a dejar el material al almacén el Alumno 1 se quedó con parte del material que llevaba hasta que me di cuenta en la fila. Solo le había pasado a él y ni siquiera se había dado cuenta. Se había depositado todo el material por los compañeros y se les indicó que fuesen haciendo la fila, por lo que creo que hay que darle las indicaciones más espaciadas, asegurándose de que ha finalizado la primera tarea encargada antes de indicarle cual es la siguiente, teniendo que comprobar si ha terminado la anterior.

Esto nos supuso un pequeño contratiempo a la hora de volver al aula una vez había terminado la sesión ya que tuvimos que volver a entrar al almacén a dejar el material que se había quedado el Alumno 1.

En el camino a clase pude apreciar como el Alumno 1 en momentos en los que no pertenece al grupo general de la clase en un desplazamiento como este es totalmente dependiente de su acompañante, ya sea un alumno o un profesor. En este caso en concreto íbamos el Alumno 1 y

yo separados unos metros respecto del grupo de clase, un poco más atrás. El Alumno 1 iba conmigo por el pasillo y una profesora me paró para preguntarme algo y me detuve en el pasillo durante unos segundos a hablar con ella. Pese a estar a poca distancia del aula, el Alumno 1 permaneció esperando a mi lado para volver conmigo a clase.

Quiero destacar que durante esta sesión el Alumno 1 no ha necesitado en ningún momento la presencia del Alumno 2 que realizase la función de tutoría por pares.

### Informe sesión 5.

Esta última sesión la vamos a realizar en el mismo lugar y de una forma similar a la última sesión, ya que la clase va a consistir en un circuito con diferentes estaciones en las que van a jugar a los diferentes juegos tradicionales trabajados durante la unidad.

Hay que recalcar que fue un día en el que hizo un calor por encima de lo normal y la actividad se desarrolló en el patio exterior.

Comenzando la sesión en el aula, antes de organizarse para bajar, la clase estaba haciendo un examen, al menos los alumnos que todavía no han terminado y siendo el Alumno 1 uno de los alumnos que seguía haciendo el examen.

Di tiempo para que pudieran entregar todos los exámenes antes de indicarles que empezasen a prepararse y a formar la fila, ya que podían seguir luego con el examen.

Al igual que en la sesión anterior el Alumno 1 busca a el Alumno 3 en el momento de salir del aula.

El Alumno 1 en el inicio de esta sesión parece estar un poco más despistado de lo habitual, o con más facilidad. Al llegar al patio e indicarles la zona para dejar sus pertenencias (neceseres y botellas de agua) el Alumno 1 tardó bastante más que el resto del grupo en dejar colocado su material, ya que como en otras sesiones para él era primordial dejar correctamente colocado su neceser (lo coloca en equilibrio y el problema es que muchas veces lo deja en una posición en la que no se mantiene en equilibrio cuando lo suelta).

Según mi experiencia es mucho más productivo ayudarle o indicarle como puede dejarlo para que no se caiga, en otras palabras, ayudarle a que su necesidad quede satisfecha lo antes posible para que esta no suponga un obstáculo, ya que en cuanto lo logra se incorpora a la actividad en cuestión.

En este caso, al haberle indicado repetidamente que debíamos formar el círculo de calentamiento tanto a él de forma particular como al grupo en general, me acerqué a él para ver que le ocurría. Simplemente indicándole como podía lograr que el neceser se mantuviese en equilibrio lo logró a los pocos segundos y se unió corriendo al resto del grupo, que ya había formado el círculo.

Durante el calentamiento, y después de buscar y unirse al Alumno 3. Por mi experiencia creo que es mejor asegurarse de que no se producen altercados entre ellos ya que el Alumno 3 también le sirve de guía al Alumno 1, en lugar de separarlos de forma evidente ya que el Alumno 1 suele reaccionar de una forma negativa entrando en conflicto con él.

Durante el calentamiento el Alumno 1 sigue sin problema todos los pasos que sigue el grupo fijándose en su compañero. Aunque en algún momento puede haber algún despiste, se suele corregir fácilmente ya que también se suele producir si se pone a hablar con el compañero o este es el que se ha distraído del calentamiento y el Alumno 1 está reflejando su comportamiento.

También he podido observar que el Alumno 1 hace el calentamiento, pero no llega a tener un control total de los movimientos que hace siendo en su mayoría exagerados, o moviendo todo el cuerpo para movilizar más claramente el cuello, por ejemplo.

Durante esta primera parte de la sesión el Alumno 1, como he dicho antes, parece un poco más alterado ya que durante este calentamiento y la explicación general de la sesión realizaba ruidos con la boca de forma repetitiva "UUAA". Ante esta situación, en las 2 veces que le llamé por su nombre para indicarle que no podíamos gritar el Alumno 1 se gira un poco dando la espalda evitando el contacto visual, pero entendiendo y obedeciendo directamente ante nuestra indicación. También se produjeron ecolalias durante esta fase de la sesión, repitiendo frases que escucha a mi como profesor dando alguna indicación o a algún compañero.

A la hora de formar los equipos al Alumno 1 he comprobado que no le gusta no saber con quién va a ir y que los equipos se hagan de forma aleatoria o por elección del profesor. Mientras que otros niños muestran algo de picardía cambiándose de posición para que su número coincida con el del compañero con el que quieren estar, el Alumno 1 se frustra, negando con la cabeza, y solo manifiesta que quiere ir con el Alumno 3.

En la primera estación, pese a estar en el grupo que él había solicitado, surgió un problema para el Alumno 1. El Alumno 1 se alejó de su grupo, y viendo que su reacción se limitaba a mantenerse alejado me acerqué para ver que le había ocurrido y darle diferentes opciones para continuar la

clase. El conflicto había surgido porque el orden que el Alumno 1 quería seguir no era el que le estaban permitiendo sus compañeros (la clase a nivel general tiene un problema serio de conducta en cuanto al orden de la fila o de las actividades, es una lucha continua por ver quien se ha colado).

El Alumno 1 al ver que yo me acercaba a su grupo él también se acercó y dialogando con sus compañeros establecimos un orden fijo para todas las actividades que se iban a hacer durante el circuito. No volvió a darse este conflicto durante toda la sesión, destacando que este problema se da muchas menos veces si el Alumno 1 pertenece a un grupo menos numeroso o en la estación se pueden dividir en 2.

Ante los cambios de estación, en esta sesión el Alumno 1 respondió mejor que en la anterior clase. Antes de realizar los cambios de estación, que realizaban todos los grupos a la vez, daba dos avisos de que el momento del cambio iba a llegar en breve, estando toda la clase atenta y dando al Alumno 1 un ejemplo muy visual de cuando se producía el cambio de estación.

El Alumno 1 solo necesitó un poco más de tiempo de respuesta en la primera ocasión en la que se quedó jugando en la primera actividad que le había entusiasmado.

Un elemento importante de la puesta en práctica de la unidad didáctica es la “zona de seguridad”. Esta zona está presente en cada estación del circuito, delimitando cual es la zona sobre la que vamos a lanzar, la línea (cono y aro) de lanzamiento, y zona de seguridad y espera.

Al comenzar la primera actividad le pregunto a el Alumno 1 si se acuerda de cuál es la zona de seguridad, ya que en sesiones anteriores parecía haberlo entendido muy bien, incluso indicando en alguna ocasión a los compañeros que estaban fuera de la zona de seguridad que se debían colocar bien, a lo que me respondió sin dirigirme la mirada, asintiendo y señalando la zona de seguridad. Parecía importarle dentro de la propia actividad que la colocación fuese correcta.

Una observación que me pareció muy interesante durante esta sesión es la que expongo a continuación. El Alumno 1 en algunos momentos presenta bloqueos o conductas que interfieren con la sesión creando interrupciones en alguna ocasión.

Durante esta sesión, igual que sabía perfectamente cual es la zona de seguridad, hubo momentos en los que no lo cumplía porque quería estar más cerca de la zona de lanzamiento para poder verlo mejor. Otro momento en el que se producen este tipo de obstáculos es en cuanto al material que manipula el Alumno 1, en ocasiones no corresponde cogerlo en ese momento de la sesión y el Alumno 1 lo utiliza para hacer ruido, distrayéndose a sí mismo por completo y al resto de la clase también.

Ante este tipo de situaciones tomé la siguiente medida. Sin dirigirme de forma directa a el Alumno 1 ni mirándole ni por su nombre, sino de forma general a todo el grupo (toda la clase o el subgrupo en el que se encuentre el Alumno 1), indico en alto que hasta que x norma o consigna no se esté cumpliendo la actividad no puede continuar, haciendo que coincida esto cuando va a lanzar otro compañero por ejemplo obligándole a parar hasta que esa consigna no se cumpla.

En estos dos casos en concreto indiqué en alto que todos los miembros del grupo debían de estar en la zona de seguridad para que el compañero que iba a lanzar lo pudiese hacer. el Alumno 1 al ver que el compañero no lanzaba se quedaba mirando unos segundos y sin necesidad de repetir nada el Alumno 1 se colocaba bien rápidamente.

Observar esto me sorprendió bastante y decidí incluirlo en las siguientes situaciones que fuese necesario.

El segundo ejemplo fue con el material, ya que el Alumno 1 cogió fuera de tiempo dos piezas metálicas que pertenecían al material de la sesión y comenzó a golpearlas entre si haciendo ruido.

Me dirigí dos veces a él sin tener esto ningún efecto positivo ya que el Alumno 1 me miraba y apartaba la mirada para seguir. Dejé pasar unos segundos e indiqué a todo su grupo en general que, si el material no estaba en la bolsa, nadie podía lanzar (interrumpiendo el lanzamiento de un compañero). Ante esto el Alumno 1 se quedaba extrañado ya que el no perdía detalle de todos los lanzamientos que se producían.

Me preocupó en un primer momento que esto pudiese llevar a que otros compañeros desarrollasen una conducta negativa hacia el Alumno 1, pero lejos de ocurrir eso el Alumno 1 corría literalmente a dejar el material para que la actividad pudiese seguir su curso.

Teniendo en cuenta el calor y el tiempo que llevábamos en el patio se les había indicado dos veces en las que podían parar a beber agua, pero el Alumno 1 no acudió a beber en ningún momento.

En la última estación el Alumno 1 hubo un momento que se apartó y se sentó cabizbajo en el suelo en una zona de sobra. Al preguntarle que le pasaba no contestaba en los primeros intentos. Levantó un poco la cabeza y dijo que tenía mucho calor. Le indique que fuese a beber agua a lo que reaccionó directamente yendo a por su botella. Pasaron 2 minutos aproximadamente y una vez había bebido y se había recuperado se levantó y gritó: “¡Ya está!”.

Para finalizar la clase y organizar la vuelta al pabellón le asigné una tarea de recogida de material, junto a otros compañeros. Él decide que material quiere llevar y no quiere que le ayuden, aunque pese. Cuando llegamos al pabellón (el Alumno 1 llevaba una mochila de bolos) les indico a todos donde se dejan esas mochilas ya que había 3, y voy indicando donde depositar el resto de material a los alumnos que están recogiendo también. Me doy cuenta de que el Alumno 1 se mantiene expectante viendo a sus compañeros, pero sin quitarse la mochila. Tengo que indicarle directamente “el Alumno 1 quítate la mochila, hay que dejarla ahí” señalando al sitio que correspondía.

En esta última sesión he podido comprobar con respecto a sesiones anteriores que la motivación e implicación del Alumno 1 se ha mantenido bastante alta apreciando momentos en los que el Alumno 1 estaba disfrutando con la actividad.

Las referencias visuales que hemos utilizado para marcar las zonas de lanzamiento han funcionado correctamente, notando una pequeña mejoría en general en este aspecto.

Una de las mejoras más significativas de esta adaptación visual es que además de haber tenido un resultado positivo casi desde el principio con los aros y bolos para marcar la zona de lanzamiento, el Alumno 1 parece haber controlado mejor en la 4 y 5 sesión utilizando también apoyos visuales que le indiquen si el lanzamiento debía ser fuerte o débil, ya que en la última sesión se implementó en cada estación, dando un resultado bastante positivo en comparación con las sesiones anteriores en las que con mensajes cortos y directos no se había logrado apreciar ninguna mejoría más allá de hacer un lanzamiento con demasiada fuerza o sin casi hacer uso de ella. El Alumno 1 parecía no tener término medio cuando se le indicaba que no lanzara tan fuerte.

También me he dado cuenta de que en esta última sesión (también hay que tener en cuenta que el Alumno 1 conocía ya todas las actividades) realizó los lanzamientos de una forma un poco más controlada ya que reforzamos más todavía (en las dos últimas sesiones) los apoyos visuales colocando una cuerda que formaba un círculo o un semicírculo que acotase la zona sobre la que era ideal que realizásemos el lanzamiento, como una diana por así decirlo.

Por último, otra observación que he realizado durante las últimas sesiones es que el Alumno 1 consigue tener un mayor control a la hora de expresar su alegría por el éxito propio o de un compañero en el juego. Normalmente hay alguna celebración un poco más alta pero que se corrige en la primera parte de la sesión recordando que hay que bajar el volumen. De una forma más visual para él, le indicaba que yo no podía oír a los compañeros.

Estas expresiones en alto en las que suele gritar no son tan fáciles de corregir cuando a el Alumno 1 se le presenta un problema o un conflicto con un compañero o consigo mismo ya que en estos casos el grito es casi imposible de controlar o evitar. Sin embargo, en esos momentos en los que está emocionado y necesita expresarlo, ha logrado reducir el número de veces en los que se descontrola por sesión. En lugar de gritar acompaña sus exaltaciones de movimientos de brazos o pequeñas carreras intensas.

9.3 Anexo 3. Plantilla de economía de fichas.

|   | Lunes             | 0<br>1<br>2 | Martes            | 0<br>1<br>2 | Miércoles         | 0<br>1<br>2 | Jueves            | 0<br>1<br>2 | Viernes           | 0<br>1<br>2 |
|---|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| 1 | Escribir mejor.   |             | Escribir mejor.   |             | No hacer esperar. |             | Escribir mejor.   |             | Escribir mejor.   |             |
|   | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | No gritar.        |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             |
| 2 | Escribir mejor.   |             | Escribir mejor.   |             | Escribir mejor.   |             | Escribir mejor.   |             | No hacer esperar. |             |
|   | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | No gritar.        |             |
| 3 | Escribir mejor.   |             |
|   | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             |
| 4 | Escribir mejor.   |             |
|   | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             |
| 5 | Escribir mejor.   |             |
|   | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             | Limpieza y orden. |             |

