



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
TRABAJO FIN DE GRADO**

*MEJORAMOS LA INTERACCIÓN GRACIAS AL
JUEGO*

*Intervención educativa para la mejora de la interacción social a través de
la Educación Física en alumnos con Trastorno del Espectro Autista*



Autora: Paula Barreiro Álvarez
Tutora académica: Myriam de la Iglesia Gutiérrez

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) surge para dar a conocer la importancia que tiene el área de Educación Física a la hora de trabajar la interacción social con alumnos con Trastorno de Espectro Autista (TEA). La finalidad de este trabajo es crear e implementar una intervención educativa, dentro de un grupo-clase en el que se encuentra un alumno con TEA, con la que se consiga el desarrollo de dichas interacciones en ese alumno. Estas se van a trabajar más concretamente a partir de una metodología cooperativa a través de la cual se aprovechan las diferencias que tienen entre los alumnos para llegar a un fin concreto, aprendiendo unos de otros y convirtiendo esas diferencias en algo positivo de forma grupal.

Además, esta intervención se centra en mejorar uno de sus puntos débiles (habilidades de interacción social) desde uno de sus puntos fuertes (habilidades visoespaciales). Gracias a la oportunidad que se me ha brindado en el centro educativo dónde he realizado las prácticas, voy a poder poner en práctica dicha intervención, siendo capaz de observar, analizar y reflexionar acerca de este tema el cual es muy importante en el sistema educativo actual.

Palabras clave: Educación Física; Trastorno de Espectro Autista; interacción social; educación primaria; juegos cooperativos e intervención educativa.

ABSTRACT

The following Bachelor's Final Project or Undergraduate Thesis arises to show the importance of Physical Education when working on social interaction with students suffering from Autism Spectrum Disorder (ASD). The point of this project is to create and implement an educational action within a class where students suffering from ASD can be found; so that a development with such interactions in the students can be achieved. These interactions will be worked out more specifically through a cooperative methodology by means of which, the differences between the students will be considered in order to achieve a certain goal. For therein lies the common learning of students from each other, by turning their differences into something positive.

In addition, this intervention focuses on improving one of their weaknesses (social interaction skills) from one of their strengths (visuospatial skills). Thanks to the opportunity I've been brought at the educational center where I have done my internship, I'll be able to implement the before-mentioned technique, being able to note, analyze and reflect about this topic so important in the current educative system.

Keywords: Physical Education; Autism Spectrum Disorder; social interaction; primary education; cooperative games and educational intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN	2
3.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	3
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	4
5. MARCO TEÓRICO	5
5.1 EDUCACIÓN FÍSICA	5
5.1.1 Educación Física en la escuela.....	6
5.1.2 Diversidad en la escuela.....	7
5.1.3 Educación Física inclusiva en el centro escolar.....	8
5.2 TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)	9
5.2.1 Educación Física con alumnos con TEA	12
5.3 INTERACCIÓN SOCIAL.....	14
5.3.1 Interacción social en la escuela.....	15
5.3.2 El papel que tiene la Educación Física en la interacción social.....	17
5.3.3 La interacción social con alumnos con Trastorno de Espectro Autista desde el ámbito de la Educación Física.	18
6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	20
6.1 JUSTIFICACIÓN	20
6.2 OBJETIVOS	21
6.3 CONTENIDOS.....	21
6.4 METODOLOGÍA.....	23
6.5 DESTINATARIOS.....	24
6.6 CONTEXTO.....	24
6.7 TEMPORALIZACIÓN	25
6.8 ACTIVIDADES PARA LA INTERVENCIÓN.....	26
6.9 RECURSOS.....	28

6.10 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	29
6.11 EVALUACIÓN	29
7. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	35
7.1 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL DE LAS HABILIDADES DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE CON TEA-GRADO 1	35
7.2 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PROCESUAL DE LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE CON TEA-GRADO 1	36
7.3 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL DE LAS HABILIDADES DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE CON TEA-GRADO 1	37
8. CONCLUSIONES.....	40
8.1 ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO.....	41
8.2 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	42
9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	44
10. ANEXOS	55
Anexo I: Actividades de la intervención educativa	55
Anexo II: Agendas de pictogramas	67
Anexo III: Ruleta de autoevaluación	70
Anexo IV: Cuestionarios de la evaluación inicial que se realiza sobre el alumno con TEA-Grado 1	72
Anexo V: Criterios de evaluación de la intervención educativa	75
Anexo VI: Instrumento para la evaluación procesual	77
Anexo VII: Instrumento para la evaluación final	79
Anexo VIII: Resultados de los cuestionarios de la evaluación inicial que se realiza sobre el alumno con TEA-Grado 1	84
Anexo IX: Resultados de la evaluación procesual	87
Anexo X: Resultados de los cuestionarios de la evaluación inicial que se realiza sobre el alumno con TEA-Grado 1 al finalizar la propuesta de intervención educativa.....	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Niveles de gravedad del TEA.	10
Tabla 2: Comparación de las características entre niños con TEA y niños sin este trastorno.....	11
Tabla 3: Definición de “interacción social” conforme a diferentes autores (ordenadas cronológicamente).....	14
Tabla 4: Las dimensiones de la vida escolar y sus aspectos más relevantes.....	15
Tabla 5: Contenidos de aprendizaje de Educación Física.	22
Tabla 6: Temporalización de la intervención.....	25
Tabla 7: Primera sesión de las actividades de la propuesta de intervención (completo en el Anexo 1).....	26
Tabla 15: Recursos utilizados en la intervención educativa.	28
Tabla 16: Evaluaciones que se van a realizar con el alumno con TEA-Grado 1 a lo largo de la intervención educativa.....	30
Tabla 17: Ejemplo de ítem sobre el autocuestionario de la evaluación inicial que va a realizar el alumno con TEA-Grado 1 antes de poner en práctica la intervención educativa (completo en Tabla 19, Anexo IV).....	31
Tabla 18: Ejemplo de ítem sobre el cuestionario de la evaluación inicial la cual va a ser realizada por el tutor del alumno antes de la puesta en práctica de la intervención educativa, sobre dicho alumno con TEA-Grado 1 (completo en Tabla 20, Anexo IV).	31
Tabla 21: Ejemplo de ítem sobre el registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar cada sesión, sobre del alumno con TEA-Grado 1 (completa en Tabla 9, Anexo VI).	32
Tabla 22: Ejemplo de ítem sobre el registro de observación de la evaluación final, realizada por el tutor del alumno y el docente que realiza la intervención al acabar la puesta en práctica de la misma sobre el alumno con TEA-Grado 1 (ver completa en Tabla 23 y Tabla 24, Anexo VII).....	32

Tabla 25: Ejemplo de ítem sobre el cuestionario de la evaluación final, realizada por la familia del alumno al terminar la puesta en práctica de la intervención, sobre el alumno con TEA-Grado 1 (ver completa en Tabla 26, Anexo VII)...	33
Tabla 27: Ejemplo de ítem sobre el cuestionario que va a realizar el tutor del alumno para evaluar la actuación del docente de esta intervención educativa, al acabar la puesta en práctica de esta (ver completa en Tabla 28, Anexo VII).	33
Tabla 29: Ejemplo de ítem sobre el cuestionario de evaluación de la intervención educativa, realizado al acabar la puesta en práctica de todas las sesiones, por parte del tutor del alumno y del docente que realiza dicha intervención (completa en Tabla 30, Anexo VII)..	34
Tabla 10: Primera sesión.	55
Tabla 11: Segunda sesión.	57
Tabla 12: Tercera sesión.	60
Tabla 13: Cuarta sesión.	62
Tabla 14: Quinta sesión.	64
Tabla 19: Autocuestionario de la evaluación inicial que va a realizar el alumno con TEA-Grado 1 antes de poner en práctica la intervención educativa.	72
Tabla 20: Cuestionario de la evaluación inicial la cual va a ser realizada por el tutor del alumno antes de la puesta en práctica de la intervención educativa, sobre dicho alumno con TEA-Grado 1.	74
Tabla 8: Criterios de evaluación de la intervención educativa.	75
Tabla 9: Registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar cada sesión, sobre del alumno con TEA-Grado 1.	77
Tabla 23: Registro de observación de la evaluación final, realizada por el tutor del alumno al acabar la puesta en práctica de esta, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.	79
Tabla 26: Cuestionario de la evaluación final, realizada por la familia del alumno al terminar la puesta en práctica de la intervención, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.	80

Tabla 24: Registro de observación de la evaluación final, realizada por el docente que realiza la intervención educativa al acabar la puesta en práctica de esta, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.....	81
Tabla 28: Cuestionario que va a realizar el tutor del alumno para evaluar la actuación del docente, al acabar la puesta en práctica de la intervención educativa.....	81
Tabla 30: Cuestionario de evaluación de la intervención educativa, realizado al acabar la puesta en práctica de todas las sesiones, por parte del tutor del alumno y del docente que realiza dicha intervención.....	82
Tabla 31: Resultados del autocuestionario de la evaluación inicial que realiza el alumno con TEA-Grado 1 antes de poner en práctica la intervención educativa.....	84
Tabla 32: Resultados del cuestionario de la evaluación inicial realizada por el tutor del alumno antes de la puesta en práctica de la intervención educativa, sobre dicho alumno con TEA-Grado 1.....	86
Tabla 33: Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 1 “La unión hace la fuerza”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.....	87
Tabla 34: Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 2 “Juntos somos más fuertes”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.....	88
Tabla 35: Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 3 “Ayúdame para poder ayudarte”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.....	89
Tabla 36: Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 4 “Todos a una”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.....	90
Tabla 37: Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 5 “Con la confianza nos unimos más”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.....	91
Tabla 38: Resultados del autocuestionario de la evaluación inicial que realiza el alumno con TEA-Grado 1 después de poner en práctica la intervención educativa.....	95

Tabla 39: Resultados del cuestionario de la evaluación inicial realizada por el tutor del alumno después de la puesta en práctica de la intervención educativa, sobre dicho alumno con TEA-Grado 1.....	97
Tabla 40: Resultados del registro de observación de la evaluación final, realizada por el tutor del alumno al acabar la puesta en práctica de esta, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.	98
Tabla 41: Resultados del cuestionario de la evaluación final, realizada por la familia del alumno al terminar la puesta en práctica de la intervención, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.	99
Tabla 42: Resultados del registro de observación de la evaluación final, realizada por el docente que realiza la intervención educativa al acabar la puesta en práctica de esta, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 8: Resultados obtenidos en los cuestionarios de la evaluación inicial sobre el alumno con TEA-Grado 1. Informantes: alumno con TEA-Grado 1 y tutor.	35
Figura 14: Contraste de los resultados de los cuestionarios de la evaluación final realizados por el tutor y la familia del alumno TEA-Grado 1, así como por el docente que realiza esta intervención educativa.....	38
Figura 1: Agenda de pictogramas de la sesión 1 “La unión hace la fuerza”, para facilitar la organización de la clase y que los alumnos sepan las actividades que se va a realizar durante esa sesión.....	67
Figura 2: Agenda pictogramas de la sesión 2 “Juntos somos más fuertes”, para facilitar la organización de la clase y que los alumnos sepan las actividades que se va a realizar durante esa sesión.....	67
Figura 3: Agenda pictogramas de la sesión 3 “Ayúdame para poder ayudarte”, para facilitar la organización de la clase y que los alumnos sepan las actividades que se va a realizar durante esa sesión.....	68
Figura 4: Agenda pictogramas de la sesión 4 “Todos a una”, para facilitar la organización de la clase y que los alumnos sepan las actividades que se va a realizar durante esa sesión.....	68

Figura 5: Agenda pictogramas sesión 5 “Con la confianza nos unimos más”, para facilitar la organización de la clase y que los alumnos sepan las actividades que se va a realizar durante esa sesión.....	69
Figura 6: Ruleta de autoevaluación: ¿Cómo me he sentido? Será realizada por todos los alumnos al acabar cada sesión.....	70
Figura 7: Ruleta de autoevaluación: ¿Cuánto he cooperado? Será realizada por todos los alumnos al acabar cada sesión.....	71
Figura 9: Resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación procesual por parte del docente que lleva a cabo la intervención sobre el alumno con TEA-Grado 1 del bloque 1 “Contenidos comunes”.....	93
Figura 10: Resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación procesual por parte del docente que lleva a cabo la intervención sobre el alumno con TEA-Grado 1 del bloque 3 “Habilidades motrices”.	93
Figura 11: Resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación procesual por parte del docente que lleva a cabo la intervención sobre el alumno con TEA-Grado 1 del bloque 4 “Juegos y actividades deportivas”.	94
Figura 12: Resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación procesual por parte del docente que lleva a cabo la intervención sobre el alumno con TEA-Grado 1 del bloque 6 “Actividad física y salud”.	94
Figura 13: Contraste de los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados antes y después de la puesta en práctica de la intervención educativa, siendo los informantes el alumno con TEA-Grado 1 y el tutor de dicho alumno.....	98

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se va a centrar en pretender que se logre un progreso en las interacciones sociales de los alumnos con Trastorno de Espectro Autista (TEA). Se va a implementar una propuesta de intervención educativa, la cual tiene como objetivo desarrollar, mediante el área de Educación Física las interacciones sociales de los alumnos que poseen dicho trastorno, en la etapa de Educación Primaria.

Se investigará acerca de cómo la Educación Física puede mejorar estas interacciones con los alumnos con TEA, y la forma en la que los docentes de esta asignatura pueden fomentarlo.

La Educación Física demuestra ser una herramienta útil para potenciar las interacciones sociales de los niños con TEA, ya que ofrece un ambiente lúdico, en el que los niños pueden trabajar en equipo y adquirir habilidades sociales fundamentales (Jervis et al., 2012).

Por lo tanto, en este TFG, se presentarán los resultados de una intervención educativa acerca de los efectos que tiene la Educación Física en la mejora de la interacción social de los niños con TEA. Para realizar esta propuesta de intervención, se realizará una revisión bibliográfica de la literatura encontrada en diferentes bases de datos, como *Scopus*, o *Google Scholar* entre otras. Se han incluido estudios empíricos y bibliografía datada a partir de 1990 a 2021, preferiblemente en inglés y español.

En este TFG se empezará abordando el tema de la Educación Física, así como su definición y su historia, no dejando de lado la inclusividad en esta área. Se continuará mostrando información acerca del TEA, sin olvidarnos de tratar aspectos como los niveles de gravedad, sus características o la vinculación que tiene con la mención de Educación Física. A continuación, se expondrá información sobre la interacción social, centrándonos en la que se realiza en la escuela, para saber los beneficios que tiene en alumnos con TEA y cómo trabajarla en el ámbito de la Educación Física.

Con posterioridad, se desarrollará una intervención educativa con un grupo de alumnos, más concretamente con un grupo en el que se incluye un estudiante con TEA en Educación Primaria. Con ella se pretende que mejore sus interacciones sociales aprovechando la actividad física y los beneficios que se obtienen. Además, se realizarán tres evaluaciones (inicial, del proceso y final), que nos permitan obtener unos resultados que se expondrán e interpretarán.

Por último, se obtendrán unas conclusiones que sirvan para reflexionar sobre la propuesta, y den una respuesta a los objetivos planteados anteriormente. Además, se insistirá

en analizar la trascendencia de los resultados, examinando las limitaciones y las posibilidades de mejora que se tendrán en cuenta para las futuras puestas en práctica.

2. OBJETIVOS

El *objetivo general* que se pretende lograr con el presente trabajo es desarrollar e implementar una intervención educativa, en la que se trabaje la interacción social de los alumnos con Trastorno de Espectro Autista (TEA), a través del área de Educación Física.

Los *objetivos específicos* de este TFG con los que se pretende llegar al objetivo general son los siguientes:

- Indagar sobre la repercusión que tiene la Educación Física a la hora de potenciar las interacciones sociales.
- Profundizar en conocimientos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista, eligiendo estrategias para trabajar las interacciones sociales dentro del área de Educación Física.
- Diseñar una intervención educativa con la que favorecer estas interacciones fomentando el desarrollo integral de los alumnos de Educación Primaria que poseen dicho trastorno.

3. JUSTIFICACIÓN

El motivo más destacable que se ha tenido en cuenta a la hora de elegir este tema ha sido la curiosidad que me provoca el hecho de incluir a los niños con TEA en la dinámica habitual del aula, para que de esta manera relacionarse con sus compañeros no suponga un reto mayor del que ahora mismo supone, es decir que sea algo que al trabajarlo en todas las asignaturas y todos los días de manera transversal, el estudiante con TEA lo tenga asimilado, pudiendo mejorar día a día.

Además, otra razón por la cual se ha seleccionado este tema ha sido debido a la poca información que en mi opinión creo se les facilita a los docentes acerca de cómo trabajar con estos estudiantes las interacciones con los compañeros dentro del aula, por lo que se van a recoger diferentes investigaciones y estudios que avalen la viabilidad de trabajar las interacciones sociales de estos estudiantes a través del área de Educación Física.

Hoy en día en los centros educativos es cada vez más común que haya estudiantes que hayan sido diagnosticados con este trastorno, por lo que si los centros tienen como objetivo principal una educación inclusiva, se debe atender también a este alumnado.

Como consecuencia de tener contacto con ciertos niños diagnosticados con TEA, me hizo interesarme por este tema e investigar sobre cómo abordar ciertos contenidos con estos niños, así como diferentes maneras de integrarles haciendo que no se sientan excluidos.

A través de diferentes lecturas y estudios que se muestran en este TFG, me di cuenta de que una de las mejores formas de que estos estudiantes participen de forma más activa en las actividades del día a día es facilitándoles las explicaciones mediante apoyos que consideren sus puntos fuertes (e.g. el área visoespacial, Olivar y De la Iglesia, 2015). De esta manera, me ha parecido innovador trabajar sus puntos débiles a través de sus puntos fuertes, es decir, adaptar las actividades y las dinámicas para que sean muy visuales, haciendo que los estudiantes con TEA procesen mejor las instrucciones, conforme su perfil cognitivo.

Por último, quería destacar la utilidad de esta propuesta, ya que gracias a los resultados que se obtengan podremos ver que es aplicable no solo al área de Educación Física, sino a cualquier materia, siendo una forma muy útil de trabajar el fomento de la interacción social en los estudiantes con TEA.

3.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Este Trabajo Fin de Grado está vinculado con ciertas competencias del grado de Educación Primaria que establece la Universidad de Valladolid. Las que se pretenden adquirir con el presente trabajo son las siguientes:

1. *Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.*

Esta competencia se va a mostrar en el transcurso del TFG a través de sus diferentes puntos y apartados.

2. *Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.*

De esta forma, se ha realizado y puesto en práctica una intervención educativa en un aula de Educación Primaria, dejando ver los conocimientos sobre el trabajo de las interacciones sociales con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

3. *Poseer la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*

Esto se ha podido realizar gracias a las evaluaciones que se han realizado antes, durante y al acabar la intervención educativa, permitiendo el análisis de los datos que se han obtenido en las mismas, para poder observar la evolución del estudiante.

4. *Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

El logro de esta competencia ha sido posible gracias a la puesta en práctica de la intervención educativa.

6. *Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.*

Se ha obtenido gracias a que el tema elegido ha sido las Necesidades Educativas Especiales en el ámbito educativo. En concreto, el trabajo en las interacciones sociales en niños con TEA.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Para la elaboración de este proyecto, se ha comenzado con la realización de una revisión bibliográfica sobre los conceptos que forman parte del marco teórico. Para ello se han consultado diversas fuentes de búsqueda, para la realización de definiciones como “Educación Física”, “TEA” o “interacción”.

La búsqueda ha ido de forma progresiva, comenzando con términos como “interacción social”, el “trastorno del espectro autista”, “la Educación Física inclusiva”, hasta llegar a conceptos más complejos como la “importancia de la actividad física” para fomentar estas “interacciones en niños con TEA” y similares.

Toda la información que ha sido reunida en el apartado que tiene relación con el marco teórico de este trabajo ha sido aprovechada para realizar la parte más práctica de este presente TFG.

La intervención educativa se va a realizar con todo el grupo de alumnos de una clase en concreto en la que hay un alumno con TEA. Aun así, las evaluaciones que se vayan a llevar a cabo (inicial, procesual y final) solo se realizarán con dicho alumno, gracias al consentimiento informado de la familia, como se va a ver próximamente. Dichas evaluaciones se analizarán en el apartado de *resultados* de manera educativa.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 EDUCACIÓN FÍSICA

Cuando pensamos en el término “Educación Física”, creemos que es un concepto fácil de definir, pero a la hora de la verdad nos encontramos con múltiples definiciones debido a la infinidad de pensamientos y criterios que tenemos.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2022), la Educación Física es una serie de ejercicios y de disciplinas cuya función es conseguir el desarrollo óptimo de los participantes. Esta disciplina engloba un largo proceso de evolución, que va de manera conjunta con el desarrollo integral y la maduración del ser humano. Por ello, Maso (2013) afirma que esta enseñanza no se debe limitar únicamente al periodo escolar, sino que debe representar una acción formativa de forma continua para obtener resultados positivos en la salud tanto física como mental de cada individuo.

El profesor Cagigal (1981, p.28) nos proporciona otra definición de Educación Física, en la cual expresa que es una ciencia con la obligación o tarea de que el hombre sea un ser en movimiento o capaz de generar uno, para que pueda crear relaciones sociales a partir de esta aptitud o actitud. A esta definición Parlebas (1996) le añade una afirmación en la cual verbaliza el hecho de que el movimiento debilita la acción física del desplazamiento biológico y valora de forma abusiva la técnica.

Por último, Veiga (2007) expone que este campo de conocimiento tiene la habilidad de ayudar a la mejora de la salud por dos caminos:

- Teniendo un efecto positivo en la salud de los alumnos, a través de las horas que se realiza.
- Tener la capacidad de proporcionar el tiempo mínimo recomendado de actividad física a toda la población infantil.

5.1.1 Educación Física en la escuela

La Educación Física es concebida como una disciplina propia de la escuela, la cual comprende una serie de actuaciones dentro del sistema educativo, enfocadas a que todos los niños accedan a las oportunidades de conocimiento y patrimonio orientadas a la cultura corporal y del movimiento, fomentando así la formación de personas críticas, autónomas y libres que colaboren en la creación de una sociedad inclusiva, libre e igualitaria (Amuchástegui et al., 2018).

Por tanto, según Lleixá (2008) “al centrar su acción educativa en la adquisición de una cultura corporal y en el desarrollo de la motricidad, pone en contacto al alumnado simultáneamente con el entorno físico, social y cultural” (p. 34).

El aprendizaje motriz sería la concepción que tenemos las personas acerca de nuestros actos y la manera en la que los realizamos, siendo estos transferibles a nuevos actos cuando combinamos nuestras creencias y experiencias previas para dar respuesta e interpretar los acontecimientos de nuestro entorno próximo; es por ello por lo que en los momentos de aprendizaje motriz, se estimulan en el alumnado los mecanismos a través de los cuales elaborar una respuesta adecuada ante las necesidades motrices del momento en cuestión como la memoria, la atención y la organización-programación de las respuestas (Cortez, 2006).

La escuela, por tanto, se muestra como un lugar donde los niños potencian sus habilidades, siendo el área de Educación Física clave para adquirir en los estudiantes las competencias clave que establece el currículo y que hoy en día son tan importantes para el desarrollo integral del alumnado, aportando una base de cultura corporal y hábitos y estilos de vida saludables y activos (Cortez, 2006).

La competencia social, personal y de aprender a aprender es una de las más destacadas a hora de trabajar los contenidos de la Educación Física en la escuela debido al gran aporte de situaciones motrices en las cuales el alumnado se relaciona entre sí directamente. En estos momentos es fundamental tanto el compromiso como la colaboración y cooperación entre compañeros para abordar los diferentes escenarios que tienen lugar durante las sesiones de la Educación Física. Además, las actividades que se plantean en el área requieren de una intervención cooperativa que pretende alcanzar una serie de objetivos comunes al grupo-clase. Por otro lado, al tratarse de un área donde la interacción entre iguales es mayor y la participación más activa, la aceptación de la diversidad en el aula y el área de Educación Física permite avanzar en aprendizaje (Lleixá, 2008).

5.1.2 Diversidad en la escuela

Indagando acerca de las definiciones sobre la diversidad, encontramos la de Ibáñez (2004), en la que expone que es la consecuencia de los diferentes significados de una misma visión, debido a los diferentes puntos de vista que existen. Esta no tiene por qué ser ni mejor ni peor, simplemente es diferente, y es formado a través de las diversas maneras de convivencia de cada cultura o subcultura.

La pregunta sobre cómo potenciar prácticas más inclusivas en el ámbito de la educación, es uno de los retos a los que se enfrenta la escuela a nivel mundial. En los países más pobres está el problema de que la mayoría de los niños no están escolarizados, por lo que nunca han pasado por una escuela (Bellamy 1999, como se citó en Ainscow et al., 2006); sin embargo, en los países con un nivel económico más alto, la inquietud se da debido a que los alumnos abandonan el colegio, como consecuencia de las bajas calificaciones o del aburrimiento que les genera este espacio (Ainscow et al., 2006).

Debido a esto surge un mayor interés por crear una escuela inclusiva, pero el camino sigue siendo difuso acerca de las medidas que se deben tomar para avanzar en esta práctica, teniendo en cuenta que debe priorizar la participación de toda la comunidad educativa (Ainscow, 2008).

Además, la escuela debe cumplir con la obligación de atender todas las peticiones de la sociedad, entre la que se encuentra la atención a la diversidad. De esta manera se pretende abordar desde la raíz problemas y disparidades que afectan a las personas y a los diferentes grupos que forman la sociedad (López, 2011).

El término de “escuela inclusiva” viene de la acepción de exclusión social, que hace que la sociedad sea muy inestable. La inclusión se determina gracias a pensamientos novedosos que se están empezando a extender entre los jóvenes, llegando hasta los adultos, haciendo ver que todos tienen derecho a tener las mismas condiciones de educación y por lo tanto las mismas oportunidades, sin que existan diferencias entre unas personas y otras, sin importar las necesidades de cada uno (Echeita, 2007). Por ello Pearpoint et al. (1992, como se citó en Echeita, 2007) expresan que hay que promover una reforma de la sociedad, para conseguir las mismas oportunidades para toda la población de vivir creando una sociedad de calidad. Además, para fomentar esta inclusión hay que evitar realizar adaptaciones curriculares tal y como las entendemos actualmente, y crear un currículo inclusivo en el que se vayan agregando esas adaptaciones, de forma que aprendan todos las mismas cosas, pero de diferente manera (Verdejo et al., 2013).

Diferentes Psicólogos de la educación entre, los que destaca Piaget (1969), han querido dejar muy nítida la idea de que la relación que se crea entre individuos de las mismas edades es más simétrica ya que, desde la perspectiva intelectual, esta relación hace que se favorezca el intercambio de ideas, siendo capaces de enseñar a tener una capacidad crítica y una reflexión expresiva.

Con todo lo expuesto anteriormente, Ríos (2013) afirma que la sociedad requiere una educación que logre que la sociedad acepte y se adapte al contexto de cualquier individuo para que todos se sientan aceptados e incluidos en esta sociedad. De esta manera la UNESCO (1995) apoya la idea de que los colegios ordinarios que tienen un modelo inclusivo, cuya metodología está enfocada en los alumnos y fundamentada en la cooperación, acaba siendo el método más eficiente para conseguir una educación integral para la sociedad.

5.1.3 Educación Física inclusiva en el centro escolar

Bokova (2014) manifiesta que el deporte es una forma de inclusión social y un medio para educar en valores y competencias a todas las sociedades que existen actualmente, para poder vencer las desigualdades que existen y erradicar todas las formas de discriminación que pueden existir desde la igualdad de oportunidades y la deportividad.

La asignatura de Educación Física puede ser una herramienta que fomente la inclusión que se busca dentro del aula. Esto se debe a las múltiples ventajas que ofrece, como puede ser la gran motivación e interés que despierta en los estudiantes.

Se puede utilizar esta asignatura como una vía para enseñar ciertos valores como puede ser la responsabilidad o el hecho de saber respetar unas normas o reglas, ya sean pautadas por agentes externos o consensuadas en el momento. También se establece contacto y relaciones con el resto de los participantes, promoviendo la aceptación corporal nuestra y la de los demás (Corrales, 2010).

Varios autores, entre ellos Leithcodd et al. (1999) plantean que, debido al incremento de la diversidad en las aulas, los maestros deberán contar con una capacidad más amplia a la hora de la resolución de conflictos colectivos, respondiendo de forma correcta a una mayor cantidad de diferentes alumnos.

El planteamiento de esta asignatura se debe realizar de forma que el método que se utilice termine con la segregación dentro del aula (Casino, 2016). Gracias al diseño del currículo, se pueden realizar pequeñas modificaciones, que permiten dar respuesta a todo el alumnado. Como bien expresa Casino (2016) lo sencillo es elegir los contenidos que se

quieren abordar sin orden ni justificación, la dificultad se encuentra al seleccionarlos con la intención de fomentar las habilidades imprescindibles que pueda lograr todo el alumnado.

Una de las características según apuntan Stainback (1999), o Giangreco (1999) entre otros, para que las propuestas inclusivas se desarrollen de una forma correcta es la utilización de estrategias innovadoras, las cuales permiten que a todos los alumnos se les brinden las mismas oportunidades (Rodríguez y Contreras, 2017). Entre los beneficios que tiene, destaca la colaboración entre los miembros del grupo para superar objetivos comunes, siendo todos agentes importantes, los cuales siguen teniendo objetivos individualizados dentro de la agrupación.

La cooperación se ha convertido, tal y como indican Johnson et al. (1999) en un método de enseñanza y en un cambio de la estructura organizativa. Estos autores reúnen todos los beneficios de esta estrategia en tres principales:

- Exponen que permiten el incremento de la formación de todos los alumnos, independientemente de sus características.
- Declaran que la cooperación crea una cohesión entre los miembros del grupo que permite que las interrelaciones que se producen entre los alumnos sean positivas facilitando el aprendizaje.
- Sostienen que este método de enseñanza otorga a los alumnos las experiencias necesarias para que adquieran e incrementen su desarrollo social, psicológico y cognitivo.

5.2 TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es considerado un trastorno del desarrollo neurológico que, como consecuencia, afecta tanto a la comunicación, como a la interacción social, así como al comportamiento de las personas que lo padecen. Según estima la Organización Mundial de la Salud (2021), uno de cada 160 niños en el mundo, presenta este trastorno.

El término “autismo” fue introducido en el ámbito científico por Bleuler (1911) para referirse a uno de los síntomas de las personas con esquizofrenia; por ello en su obra titulada “*Dementia praecox or the group of schizophrenias*”, lo encasilla en esta enfermedad y lo considera como una variación de las funciones mentales. Por otro lado, encontramos a Leo Kanner, que fue el primer médico que dictó los principios para poder determinar el TEA como un trastorno. Por esto se le suele denominar “padre del autismo” (Vargas, 2012).

Tal y como dicen (Manouilenko et al., 2015), Aunque es a Kanner a quien se le considera el padre del autismo, fue una psiquiatra infantil e investigadora llamada Gruyna Efimovna Sukhareva quien, años antes, publicó un artículo sobre los rasgos del autismo. Estas características que ella describe son muy parecidas a las que se encuentran en los diagnósticos del TEA que están en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 Text Revisión*, a partir de ahora DSM-5-T-R (APA, 2022).

Se entiende que ningún niño con autismo va a ser igual que otro, con lo cual su evolución tampoco, y más teniendo en cuenta los problemas que pueden tener en temas como el lenguaje o las relaciones (tanto sociales como con el medio). Por ello observar los comportamientos del niño poco a poco y durante los primeros años de vida es de vital importancia para detectar los síntomas tempranos que puedan aparecer y el grado en el que se encuentra.

Hoy en día, hay un cierto acuerdo en cuanto a los síntomas centrales que implica este trastorno. Los más comunes que se han visto son el comportamiento repetitivo, estereotipado y restringido, así como otros síntomas que hemos nombrado anteriormente como puede ser las dificultades en la interacción social y dificultades lingüísticas (APA, 2022). Entre los síntomas en ocasiones asociados al TEA destacan la ansiedad, la agresión o la irritabilidad entre otros (Ranjana et al., 2020).

En relación con la clasificación sobre los diferentes grados o niveles que hay dentro del TEA, el DSM-5-T-R (American Psychiatric Association, 2022), nos plantea los siguientes niveles, que nos permite saber el tipo de ayuda que el afectado necesita recibir (ver [Tabla 1](#)):

Tabla 1

Niveles de gravedad del TEA.

Categoría dimensional del TEA en el DSM-5-T-R	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco de atención
Grado 2	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas	Interferencia frecuente relacionada con la

“Necesita ayuda notable”		inflexibilidad y dificultades del cambio de foco
Grado 1 “Necesita ayuda”	Sin apoyo “ <i>in situ</i> ”, aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social	Interferencia significativa en, al menos, un contexto
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en esta o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia

Fuente: American Psychiatric Association (2022, p.58-59).

Ciertas disparidades que se pueden percibir de manera regular entre niños con y sin TEA, enfocándose en aquellos con mayor afectación, son las que se muestran a continuación, que han sido redactadas a partir de la información del autor Peña (2004) (ver [Tabla 2](#)).

Tabla 2

Comparación de las características entre niños con TEA y niños sin este trastorno.

	Niños con autismo	Niños sin autismo
Comunicación	Escaso contacto visual, parece sordo, no desarrolla normalmente el lenguaje, o si lo hace deja de hablar.	Recorre y estudia la cara de su madre, responde fácilmente a los sonidos, cada vez usa más palabras y las combina.
Relación social	No interacciona con otros niños, actúa como si no viera quien entra o sale, puede ser agresivo sin motivo, permanece aislado, trata a los demás como objetos.	Le gusta estar con niños, llora cuando la madre se va y está pendiente de los extraños, se enfada cuando tiene hambre, reconoce caras y sonrío, distingue personas y objetos.
Exploración del ambiente	Permanece fijo en un objeto o actividad, huele o chupa los juguetes, desea mantenerlo todo igual.	Se mueve de un objeto o actividad a otra, explora y juega con los juguetes, no busca las rutinas.
Aspectos motores	Pasivo o hiperactivo, balancea, se gira o aletea, comportamientos repetitivos,	Comportamiento usual, utiliza cuerpo y manos para coger

	suele andar de puntillas, ausencia de interés por el juego y juguetes.	cosas, anda normalmente, le encanta jugar y los juguetes.
Aspectos sensoriales	Disgusto extremo al oír algunos sonidos, tocar algunas texturas o al ser tocado, rechazo a algunas comidas.	No tiene repulsión extrema por esos aspectos, busca el placer y evita el dolor.

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso (2014) y de Olivar y De la Iglesia (2015)

5.2.1 Educación Física con alumnos con TEA

La asignatura de Educación Física es considerada un área fundamental a la hora de promover diferentes actividades y dinámicas que fomenten las relaciones sociales, acabando con los obstáculos que la sociedad ha impuesto a las personas con discapacidad o por diferentes características como puede ser el sexo, o la edad (Gómez López et al., 2008).

Esta asignatura impulsa además de la adquisición de capacidades que les permitan conocer su cuerpo, aumentando su conducta motriz, permitiendo progresar en sus habilidades socioafectivas a través del juego y el movimiento y consiguiendo que aumente su autonomía personal (Llorca et al., 2003).

Los beneficios que aporta la Educación Física a los niños con TEA son los mismos (Frith, 2004). Además, varios estudios mostraron que esta asignatura facilitaba la comunicación no verbal en este tipo de alumnos (Lin et al., 2019; Neely et al., 2018). Por ello, las sesiones tienen que estar adecuadas teniendo en cuenta el tipo de limitaciones que tenga nuestro grupo de alumnos.

Debido a que los niños con TEA no son conscientes muchas de veces de la fatiga física o mental, teniendo altos umbrales ante el dolor, se debe observar de manera rigurosa estos posibles estímulos que puedan mostrar, para cuidar de su integridad física (Attwood, 2002; Martín, 2004).

Los docentes pueden lograr a través de la realización de actividades físicas lo siguiente, resumiendo lo que dicen autores como Villagra et al. (2002):

- Aprender y entender la forma de enseñar a alumnos que tengan TEA.
- Descubrir los beneficios que aportan a la sociedad la inclusión de las personas con diferentes capacidades en las actividades físico-deportivas.
- Ofrecer la posibilidad de que, mediante actividades inclusivas, pongan en práctica diferentes tipos de acciones deportivas, creando experiencias vivenciales a través del movimiento.

- Promover mediante la práctica deportiva la inclusión, logrando el respeto a lo diferente, apartando del ámbito educativo la segregación del grupo.
- Fomentar valores como el respeto o la aceptación de todos los individuos, y en este caso de los alumnos con TEA.

El hecho de trabajar con alumnos que tengan TEA no es nada sencillo, por ello, todos los maestros deben darse cuenta de las características individuales de sus alumnos para poder adaptar sus sesiones a las diferentes necesidades que presenten, para que la interrelación sea positiva (Vega, 2005).

Además, es necesario que los docentes entiendan que como exponen Gaffrey et al. (2007) y Kana et al. (2006), los alumnos con TEA tienen más desarrollado la parte del cerebro que se utiliza para el procesamiento visual. Por ello, la utilización de elementos visuales tanto para la organización de las sesiones (Pescador, 2014) como para la organización de espacios y dentro de los juegos (García- Cumbreiras, 2016) favorece a que los alumnos puedan seguir el ritmo de la clase de una manera independiente (Pescador, 2014).

Investigaciones como la realizada por Román (2016) sirven para que se observe el alcance que tiene la utilización de pictogramas para promover la inclusión de estos alumnos, comprobando que los resultados muestran mejoras visibles tanto en comprensión como en interacción social, debido a que les permite entender mejor lo que están haciendo.

Por último, hay que tener en cuenta los siguientes puntos para implementar estas prácticas inclusivas, los cuales han sido elaborados a partir de la información recogida de autores como Escribano et al. (2014) o Vega (2005):

- Lo interesante es enfocarlas a aspectos relacionados con la mejora de las conductas, en el perfeccionamiento de las rutinas o el respeto hacia los demás, y no orientarlo tanto en el ámbito físico.
- Conseguir la máxima motivación de estos alumnos, haciendo más hincapié en las explicaciones, debido a que, si no les damos facilidades para su fácil comprensión, puede provocar la frustración del estudiante.
- El docente debe dar las pautas necesarias de manera sencilla, debido a que este tipo de alumnos intentan llevar el juego a su terreno, pudiéndose provocar otro tipo de conflictos. Aun así, hay que tener en consideración las muestras de rechazo que puedan tener sobre las normas, para poder superarlas.

5.3 INTERACCIÓN SOCIAL

En este punto nos centraremos en primer lugar en recapitular diferentes definiciones sobre el término de “interacción social” que plantean múltiples autores, como pueden ser Galindo et al. (2009, p.484, citado en González, 2017) que definen la interacción social como “una acción mutua de los comportamientos que tienen las personas en el momento de relacionarse, considerando el contexto en el que lo realizan”. Por ello la interacción tiene un carácter social, siendo el núcleo el hecho de relacionarse con los demás.

Seguidamente, se van a mostrar diferentes definiciones que se han presentado a lo largo de los años acerca de este término (ver [Tabla 3](#)):

Tabla 3

Definición de “interacción social” conforme a diferentes autores (ordenadas cronológicamente).

Autor	Definición
Maisonneuve (1968, citado en Edmond et al., 1992)	Resumiendo el concepto que ha querido expresar este autor, nos podríamos quedar con que la interacción se genera cuando una acción producida por un individuo actúa como incentivo para que el sujeto B origine una respuesta.
Montmollin (1977, citado en Edmond et al., 1992)	En base a la definición que ha expuesto este autor, podemos decir que es la percepción que tiene un individuo sobre otro, y que es modificada con el fin de esperar una acción recíproca.
Clemente et al. (2003)	Basándonos en la definición de estos autores, podemos decir que es una característica muy importante para el desarrollo emocional y social de las personas; permitiendo el logro de habilidades y destrezas necesarias para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos.
Galindo et al. (2009)	Basándonos en la definición que han expuesto estos autores, podemos expresar que se trata de los comportamientos que realizan varias personas de manera recíproca al mantener relaciones sociales, considerando el contexto en el que lo realizan.
Barajas (2014)	Parafraseando a dicho autor, es el hecho por el cual un individuo actúa y responde con respecto otras personas, creando y recreando la realidad que percibimos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de los autores analizados.

5.3.1 Interacción social en la escuela

Desde hace varios años, autores como Raver et al. (1997) afirman que los niños no alcanzan un desarrollo óptimo si se encuentran en situaciones de soledad o aislamiento. Es Diamond (2010), desde el área de la Pedagogía, el que explica que uno de los mejores métodos para que los alumnos prosperen en sus logros académicos es fomentar las necesidades tanto sociales como emocionales que tienen a esas edades.

Son Strayer et al. (1996) los que manifiestan que los infantes desde que empiezan a tener consciencia buscan compañía entre sus iguales. Por ello Rubin et al. (2006) exponen que las interacciones entre iguales se tienen que ver como un “trueque social”, que conllevan las acciones de manera recíproca por ambas partes involucradas.

El análisis de la interactividad en diferentes situaciones, ya sean escolares o no formales, es primordial para entender de una forma más clara que estas interacciones contribuyen en los momentos de enseñanza- aprendizaje y por tanto impulsan una práctica educativa más eficiente (Coll et al., 1992).

Para los alumnos, intervenir en su vida escolar conlleva el conocimiento de dos perspectivas relacionadas entre sí, que son la disposición de los contenidos y la organización social (Mehan, 1985). Además, estas intervenciones permiten que las interacciones se generen de manera recíproca, acrecentando las relaciones con los demás (Kostelnik y Soderman, 2009).

Erickson (1982, p.153) y Poveda (2001) nos ofrecen información acerca de dos dimensiones de la vida escolar (ver [Tabla 4](#)):

Tabla 4

Las dimensiones de la vida escolar y sus aspectos más relevantes.

	Primera dimensión (académica)	Segunda dimensión (socio-interactiva)
Definición	Es la estructura de la tarea académica	Es la estructura de la participación social
Aspectos más relevantes	<p>Tener una secuencia racional acerca de los contenidos académicos</p> <p>Crear el argumento explicativo sobre cada paso progresivo</p> <p>Obtener los puntos clave y los métodos sobre cómo conseguir la tarea</p>	<p>Formar las limitaciones sociales en relación con la aproximación a otros individuos u otros medios de información durante la enseñanza</p> <p>El reparto de los derechos y obligaciones en lo que a comunicación se refiere, entre los participantes</p>

	Saber cuáles son los materiales necesarios para terminar la tarea, en los que se dan a conocer los contenidos y sus secuencias	Secuenciar y temporalizar las interacciones que se produzcan Las acciones que se realizan al mismo tiempo de todos los que están involucrados en esta interacción durante la sesión
--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Erickson (1982, p.153-155) y Poveda (2001)

Ya desde los años 70 del siglo pasado, diferentes autores como Sinclair et al. (1975) o Cazden (1987), enunciaron casi de forma simultánea modelos con una estructura lineal y básica para la interacción dentro del aula. Pese a que existían ciertas disconformidades teóricas entre dichos autores, hubo una conformidad en el establecimiento de que las permutas entre docentes y alumnos de forma frecuente hacen que se cree una estructura con tres puntos, 1) el maestro comienza el proceso con una cuestión, una instrucción o una demanda de información; 2) el estudiante responde a este punto; 3) el maestro lo evalúa, desde la interacción que se ha generado, como la adquisición del contenido que se pretende trabajar.

De esta forma comienza una nueva secuencia y se repite el ciclo, ya no solo con el docente, sino entre los estudiantes también, lo que permite que la interacción aumente.

Por otro lado, debido al amplio repertorio de enfoques teóricos y metodologías, nos vamos a centrar en el enfoque del “análisis del discurso” según los primeros enfoques de Stubbs (1987) y Van Dijk (1985). Dicho planteamiento se origina en el entorno de la lingüística, gracias al trabajo de otros autores clásicos como Sinclair (1975).

Este enfoque ayuda al conocimiento de la sucesión de la interacción social en el aula. Este es un lugar en el que se dan una serie de ideas, así como las propuestas desde el enfoque tradicional de Cherry-Wilkinson (1984, citado en De la Mata Benítez, 2021):

- Dentro del aula, las interacciones sociales deben de ser adecuadas estructural como funcionalmente. Tienen que ser capaces de utilizar estructuras lingüísticas y usar recursos lingüísticos dependiendo de la situación en la que se encuentren. Esta competencia a nivel educativo es importante ya que ayuda a desarrollar actitudes como el diálogo o el respeto evitando conflictos ya que se generará un contexto de igualdad Perea (2019).
- El aula en sí es un espacio comunicativo, en el que se necesita una competencia específica, la cual potencia los modos de expresión escritos y orales (Bazerman et al., 2016 y DeStefano, 1984).

- El alumnado puede interferir en su propia competencia comunicativa, fundamentalmente en aspectos considerables para el aula. Si esta comunicación es muy específica y no propia de los alumnos, puede afectar mucho en las interacciones sociales, consiguiendo deficiencias en el aprendizaje.

5.3.2 El papel que tiene la Educación Física en la interacción social

Actualmente, la sociedad es más multicultural y plural, por lo que es necesario potenciar en los alumnos la socialización con el resto de los individuos. Es primordial considerar el correcto desarrollo de las habilidades sociales que ayudan a tener una óptima adaptación a cada situación vivida (Monzonís et al., 2014).

Una de las principales consecuencias que ha dado pie a la inclusión y en su defecto a la interacción social, según Caballo (2007), ha sido tanto el aprendizaje por experiencias directas, debido a que las conductas que un individuo tiene se producen dependiendo de la respuesta que su entorno les proporcione. Esto es así, por ejemplo, en el aprendizaje por observación, en el cual las conductas que se realizan son producidas por imitación de modelos significativos para ellos.

En la asignatura de Educación Física, la interacción social es un punto clave a la hora de realizar las actividades, ya que, para desarrollarlas correctamente, los estudiantes deberán interaccionar entre ellos, para conseguir los diferentes objetivos de las propuestas.

En todos los aspectos curriculares que corresponden a esta asignatura intervienen valores como el trabajo en equipo, el respeto o la comunicación e interacción interpersonal, constituyendo un papel fundamental en el desarrollo de interacción del alumno, tal y como se expresa en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE, 2020).

Aun viendo la gran importancia que esta interacción tiene en los centros escolares, es necesario que se siga investigando para crear una organización cuya implicación principal sea potenciar las interrelaciones y el aprendizaje del niño, dejando más de lado la superioridad deportiva y dándole importancia a las técnicas cooperativas basadas en la actividad física (Ruiz, 2010).

Varios autores como Barriopedro et al. (2016) señalan que todos los aprendizajes se pueden basar en los contextos cooperativos, siendo muy efectivo en la unión entre trabajo y productividad. Las sesiones de esta asignatura se componen por múltiples ámbitos en los que las dinámicas individuales y colectivas se alternan, mezclando la competitividad con la cooperación para conseguir los objetivos marcados.

Johnson y Johnson (1999, citado en Velázquez et al., 2014) definen el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa con la que se instaura un trabajo de fusión de grupos pequeños de alumnos, en los cuales el trabajo que se fomenta es principalmente grupal, pero además cada miembro del grupo tiene una responsabilidad que influye en el aprendizaje tanto propio como de los demás.

Como consecuencia de esta metodología y según muestran estudios como el de García-Cuevas et al. (2016) podemos lograr que el alumnado con TEA se integre de una forma más dinámica, consiguiendo una educación inclusiva, aumentando las relaciones que se van creando a lo largo de los diferentes juegos cooperativos.

Además, se crean valores fundamentales a la hora de minimizar las diferencias entre ellos y se erradican las actitudes de rechazo, adquiriendo según Velázquez (2011) actitudes de empatía, aceptación del otro o colaboración entre otros.

5.3.3 La interacción social con alumnos con Trastorno de Espectro Autista desde el ámbito de la Educación Física.

Numerosas investigaciones como la de Gómez et al. (2008), están enfocadas en la inclusión de los alumnos con TEA a través de la Educación Física, para que logren cohesionarse con su grupo-aula logrando realizar múltiples interacciones sociales. Esta investigación obtuvo buenos resultados debido a diversas adaptaciones.

Estas adaptaciones se pueden realizar a través de recursos, como pueden ser pictogramas o materiales visuales que ayudan y facilitan el entendimiento no solo a las personas con TEA, sino al grupo-clase en general (Abarca-Sos et al., 2015). Además, gracias a las experiencias de Peñalver et al. (2007) y González (2007) nos expresan la necesidad de crear una rutina en las sesiones que sea estable y duradera, así como el uso de apoyos visuales, como el recurso ARASAAC (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa). Esta nos ofrece materiales pictóricos como paneles de comunicación o agendas de comunicación y anticipación pictóricas, las cuales aportan seguridad a los niños con dicho trastorno (Martín et al., 2011).

Para que todos los alumnos, incluyendo los alumnos con TEA, trabajen de mejor forma, Gómez et al. (2008) nos proporciona unas normas para que sean incorporadas en las sesiones de Educación Física. También indica que la utilización de rutinas y normas pautadas, la correcta utilización de los espacios y evitar la exposición innecesaria de estímulos visuales, generan que captar su atención y conseguir que comprendan mejor lo que les queremos explicar, sea más sencillo.

Los ambientes en los que los niños se sienten más cómodos son aquellos que tienen una estructura clara y rutinaria de principio a fin de la sesión según expresa Berkeley (2001) citado en Gómez et al. (2008, p.182). Por ello, se debe trabajar de forma progresiva, como por ejemplo realizando trabajo por estaciones o circuitos. Con estas propuestas creadas por Peñalver et al. (2007) se logró ver como un niño con TEA realizaba las estaciones de forma colaborativa con sus compañeros.

Un recurso muy eficaz que es utilizado en Educación Física para las interacciones entre iguales es el aprendizaje cooperativo. Este es utilizado para la fomentar la educación inclusiva tal y como se muestra en investigaciones como la que ha sido realizada por Duran (2009), o la que han realizado autores como Curto et al. (2009). Gracias a ellas podemos observar el gran éxito que tiene para la creación de dichas interacciones.

Velazquez (2004) señala que la realización de actividad física mediante juegos cooperativos favorece a las relaciones del alumnado con ellos mismos y con los demás, así como fomentar la cohesión social (Solana, 2007), un aspecto imprescindible a la hora de interactuar. Diferentes autores como Curto et al. (2009) declaran que la utilización de estructuras basadas en la cooperación facilita la inclusión del alumnado, debido a que todos los miembros son imprescindibles para la correcta ejecución de las actividades, aumentando de esta forma la comunicación y las interacciones entre ellos (Curto et al., 2009).

La evaluación en Educación Física se presenta como un reto al cual se debe hacer frente para dar una respuesta eficaz a las necesidades del alumnado. Por tanto, el cómo evaluar, según Moreno (2012), se encuentra “relacionado con la selección, diseño y uso de los procedimientos y herramientas disponibles. Todo proceso evaluador lleva acarreado una metodología de trabajo, y unos instrumentos que permiten conocer o modificar el camino para proporcionar un proceso educativo adecuado” (p. 42).

Para Tobón et al. (2006, como se citó en Zapatero et al., 2018), la rúbrica de evaluación es un instrumento que potencia la coevaluación y la autoevaluación debido a que en ella se recogen los indicadores de logro y los detalles a mejorar permitiendo así que los alumnos consigan de una forma efectiva y real lo que se pretende que aprendan.

El uso de la rúbrica de evaluación también permite la reflexión entre los discentes sobre los resultados obtenidos durante las sesiones de Educación Física valorando así los diferentes puntos tratados en la sesión y poder potenciar así sus puntos fuertes para futuras sesiones (Moreno, 2012).

Por último, destacar que las entrevistas a las familias de los alumnos o a los tutores de los mismos, es un instrumento que permite obtener mayor información en los procesos de evaluación. Esto permite adquirir los datos necesarios para conocer de una mejor forma los comportamientos del estudiante y el desarrollo que está teniendo (Uriel et al., 2009).

6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

6.1 JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta de intervención educativa llamada “*Con tu ayuda, todos ganamos*” ha sido diseñada para el trabajo en la interacción social de un alumno con Trastorno de Espectro Autista (TEA), más concretamente de Grado-1 (American Psychiatric Association, que a partir de ahora nombraremos “APA”, 2022). Está enfocada en desarrollar su interacción social a través de juegos y retos cooperativos, dentro del área de Educación Física.

Es evidente la necesidad de potenciar esta competencia ayudando al desarrollo integral del alumno, por lo que la escuela y la familia deben estar unidas en este proceso, a través de proyectos tanto curriculares como educativos, impulsando las relaciones interpersonales, así como procurando conseguir una aceptación por parte de este alumno en el grupo-clase.

Sabiendo el esfuerzo que le supone a un alumno con TEA Grado 1 el hecho de mantener interacciones sociales con los demás como se expresa en el manual DSM-5-T-R (APA, 2022), es evidente la necesidad de elaborar una propuesta con el fin de que el alumno mejore y consiga beneficios que le ayuden en el futuro, tal y como se propone en el tercer *Objetivo* de este TFG.

Debemos intentar que las escuelas se rediseñen y se adapten a la realidad que existe ahora mismo en ella, sin excluir a nadie y ofreciendo la atención necesaria a todos los alumnos, sabiendo que todos muestran diferencias entre ellos. Hay que tener en cuenta que esto se puede trabajar a través de la cooperación y colaboración, basándose en la igualdad de oportunidades para todos los alumnos (Hernández et al., 2014).

Se puede pensar que para trabajar la interacción social en este tipo de alumnado hay que hacerlo desde un ámbito médico o clínico, pero como bien afirman Olivar y De la Iglesia (2011), una forma de hacerlo es desde el contexto lo más natural posible, y qué otro sitio más natural y cercano al alumno que la escuela, y dentro de esta el área de Educación Física, el cual es un aspecto muy motivante para el alumno con TEA Grado 1.

Es fundamental que la adquisición de este tipo de habilidades sociales enfocadas en la interacción con los demás tengan una estrecha relación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Gracias al desarrollo de estas interacciones, el alumno se podrá adaptar de una

mejora forma a los diferentes contextos, así como desenvolverse en su día a día tanto en el aula con sus compañeros, como fuera de este entorno.

Ciertas investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo en otras disciplinas que no son la Educación Física como las que han sido realizadas por Seguí y Durán (2011), incitan a pensar que es una buena estrategia que fomenta diferentes ventajas, como es la inclusión del alumno con TEA dentro del grupo (Curto et al., 2009).

6.2 OBJETIVOS

Una vez hecha la revisión del marco teórico de este trabajo, se van a proponer unos objetivos generales que han sido elaborados para esta intervención educativa, gracias a las intervenciones realizadas por diferentes autores como Gómez et al. (2008), Duran (2009), o Curto et al. (2009) y adecuándolos al 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 (*Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016*), en concreto del área de Educación Física.

Además, el alumno con el que se ha realizado la intervención educativa tiene siete años, por lo que en el momento de crearla se tuvo en cuenta que los objetivos que se fueran a marcar estuvieran adaptados a la edad del destinatario, como por ejemplo que el alumno se sienta cómodo con sus iguales, que colabore con sus compañeros para conseguir un fin común, o que respete tanto los turnos como las reglas de los juegos.

- Promover la participación del alumno con TEA-Grado 1, a través del aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física.
- Estimular la interacción social del alumno con el resto de sus compañeros, así como con los docentes, utilizando diferentes formas de expresión.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, desarrollando relaciones positivas con sus iguales.
- Desarrollar la capacidad de respetar los turnos y escuchar, fomentando el respeto hacia los demás.

6.3 CONTENIDOS

Los contenidos que se van a tratar en esta intervención que a partir de ahora se va a denominar Unidad didáctica (UD) (ver [Tabla 5](#)) son los que están relacionados con el área de Educación Física, en los bloques 1, 3 y 4, que corresponden a “Contenidos comunes”, “Habilidades motrices” y “Juegos y actividades deportivas” respectivamente. Estos contenidos

han sido extraídos y secuenciados del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016 (pp. 34608-34614)* que después serán operativizados en unos contenidos específicos en cada una de las sesiones:

Tabla 5

Contenidos de aprendizaje de Educación Física.

Contenidos del área de Educación Física (BOCYL)	Contenidos específicos de la UD
<i>Bloque 1. Contenidos comunes</i>	
1. Técnicas de trabajo individual y en grupo con atención a los diferentes roles y a la responsabilidad individual y colectiva.	1. Fomento del trabajo grupal, atendiendo a los diferentes roles y distintas responsabilidades que se adquieren.
2. Estrategias para la resolución de conflictos: utilización de normas de convivencia (...)	2. Cumplimiento de normas, y resolución de pequeños conflictos que se puedan dar.
3. Uso adecuado y responsable de los materiales de Educación Física (...)	3. Adquisición del hábito de la conservación de los materiales que se utilizan, en este caso los que están relacionados con la Educación Física.
4. Utilización del lenguaje oral y escrito para expresar ideas (...)	4. Expresar ideas, o pensamientos de forma que se implique una involucración en el grupo, así como dejar que los demás expresen lo que piensan.
<i>Bloque 3. Habilidades motrices</i>	
5. Desarrollo de la autonomía y la iniciativa en la toma de decisiones (...)	5. Fomento de la autonomía de cada individuo, a través de la toma de decisiones de manera grupal, para conseguir el fin último de cada actividad.
<i>Bloque 4. Juegos y actividades deportivas</i>	
6. Identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal (...) la relación con los demás (...)	6. Impulso de valores como el esfuerzo propio, la confianza en uno mismo, la relación con los demás y la pertenencia a un grupo, aceptando las normas de los juegos.
7. Descubrimiento de las situaciones colectivas de cooperación (...)	7. Descubrimiento de diferentes situaciones de manera colectiva, fomentando la cooperación y la aceptación tanto de las reglas como de los compañeros.
8. Reconocimiento (...) y participación activa (...)	8. Participación activa dentro del grupo, valorando las intervenciones de los compañeros, así como las propias.
<i>Bloque 6. Actividad física y salud</i>	
9. Práctica habitual de las rutinas del calentamiento y la relajación.	9. Realización de calentamiento y vuelta a la calma.
10. Respeto de las normas en el uso de materiales (...)	10. Utilización de normas y reglas, aceptando y respetando a los demás y evitando comportamientos ofensivos, así como el uso correcto de los materiales de Educación Física.

Nota: Boletín Oficial de Castilla Y León (BOCYL), Unidad Didáctica (UD)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de julio* (pp. 34608-34614).

6.4 METODOLOGÍA

La metodología que se va a llevar a cabo en esta intervención educativa va a ser lúdica, participativa y activa, fomentando que el alumno con TEA Grado 1 participe en todas las actividades, sintiéndose cómodo y haciendo que no pierda la motivación por trabajar de forma cooperativa con sus compañeros. Además, se ha planteado para abordar un punto débil como son las interacciones sociales en los alumnos con TEA, desde un punto fuerte como es para ellos el campo visual, apoyando al alumno con elementos muy visuales que le ayuden en el desarrollo de la sesión, tal y como recomienda la literatura especializada (De la Iglesia y Olivar, 2021)

Es la metodología activa la que facilita el aprendizaje significativo, debido a que construyen aprendizajes nuevos ayudándose de las dimensiones sociales y socializadoras. Esta metodología obliga al maestro a tener en cuenta las necesidades y los ritmos de los alumnos a la hora de crear las sesiones, centrándose en el estudiante al darle el papel de protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Gálvez, 2013).

Como la metodología de la intervención se basa también en el trabajo por equipos, permite que se genere de forma intrínseca la cooperación. Estos equipos tendrán un número de integrantes reducido con la única finalidad de que todos y cada uno de ellos se sientan integrados, creándose ese sentimiento de pertenencia a un grupo para lograr el fin de la actividad. Los integrantes de cada grupo irán variando todos menos uno de ellos que siempre estará en el grupo con el alumno TEA-Grado 1. De esta manera se promoverá el trabajo con diferentes personas, pero aun así tendrá a un compañero de referencia el cual, en este caso, es con el que realiza más interacciones en el aula.

Las explicaciones de las actividades se realizarán de manera clara y estructurada como explica Escribano et al. (2014), acompañados de pictogramas, con el único fin de que el alumno con TEA se introduzca dentro del juego como los demás. Asimismo, tendrá de referencia a sus compañeros, los cuales le deberán ayudar para que la actividad o el reto sea logrado por todos los participantes, sabiendo que necesitan la ayuda del grupo completo para que la actividad sea satisfactoria.

Todas las sesiones que se van a llevar a cabo seguirán la misma estructura: 1 calentamiento, 2 parte principal y 3 vuelta a la calma. Como hemos mencionado anteriormente, Gómez et al. (2008) explican que seguir esta misma estructura ayudará al alumno con TEA

Grado 1 a anticipar las sesiones, y no le generará la incertidumbre que puede que le provoque cierto rechazo como expone Martín et al. (2011).

Para la formación de los grupos para las diferentes actividades se utilizarán diversos métodos, aunque en la misma sesión los grupos serán los mismos, pudiéndose dividir o juntar con otros grupos, pero siempre el alumno con TEA-Grado 1 estará como mínimo con una persona de las que ha formado parte de su equipo en otra actividad de esa sesión. Todas las agrupaciones van a ser al azar, promoviendo que todos los alumnos estén con todos, procurando favorecer la integración de todo el alumnado. Si el profesor percibe alguna dificultad a la hora de los agrupamientos, favorecerá que el alumno TEA-Grado 1 esté en un grupo con el que pueda lograr los objetivos. De esta manera podremos ir de lo más pautado a lo más abierto, como exponen Olivar y De la Iglesia (2015).

6.5 DESTINATARIOS

Esta propuesta didáctica va a ser puesta en práctica en un aula ordinaria de segundo de Educación Primaria. Más concretamente, el aula donde se va a llevar a cabo cuenta con 18 alumnos de edades comprendidas entre siete y ocho años, de los cuales uno de ellos está diagnosticado de Trastorno de Espectro Autista de Grado 1 (APA, 2022). Esta intervención ha sido diseñada para que sea realizada por todo el grupo-clase en las horas que tienen destinadas para la asignatura de Educación Física. Además, ha sido elaborada según las características que tiene este niño con TEA-Grado 1 en concreto, pero puede adaptarse para ponerse en práctica en otro curso u otra clase con un alumno con características similares.

Podríamos decir que la familia de este alumno también es otro destinatario (indirecto) de esta intervención, debido a que juegan un papel importante a la hora de las evaluaciones y las distintas observaciones. Por ello es muy importante la coordinación con la misma, para favorecer un mayor rendimiento por parte del alumno, ya que uno de los motivos por los que se cuenta con su valoración y opinión según autores como De Clercq y Peeters (2005) es porque son los que mejor conocen a sus hijos y pueden reconocer mejor los avances o retrocesos que se generen en el alumno; por esta razón se les debe ofrecer la posibilidad de que expresen sus ideas y opiniones acerca de los resultados de la intervención (Sánchez y García, 2009).

6.6 CONTEXTO

Las actividades de la presente intervención educativa han sido creadas para realizarlas en las clases de Educación Física junto con todos sus compañeros, debido a que son horas en las cuales el alumno con TEA Grado 1 se encuentra con todos ellos, tal y como podemos ver

que se realiza en el trabajo de Heredia y David (2013). A través de este trabajo se puede observar cómo realizar las actividades con su grupo clase favorece más el aprendizaje que si las realizas de forma individual.

Un aspecto muy importante es la colaboración de la familia de ese alumno, para poder obtener más datos acerca de los aprendizajes que se han adquirido, debido a que son el entorno más importante y significativo del alumno (Dunst et al., 2007), por lo que es la familia la que propicia que estos nuevos aprendizajes que adquiere el alumno sean significantes (Vigotsky, 1979), pudiéndolo reforzar también para fomentarlo en su centro social también.

6.7 TEMPORALIZACIÓN

Las sesiones de esta intervención son un total de cinco, y cada una tiene una duración de 45 minutos, llevándose a cabo durante tres semanas. Se realizarán dos sesiones por semana excepto la primera que tendrá una sola sesión (ver [Tabla 6](#)). Días antes de empezar la intervención educativa (ver [Tabla 6](#)) se realizará una evaluación inicial al alumno con TEA-Grado 1 ([Anexo IV](#), [Tabla 19](#) y [Tabla 20](#)), a partir de la cual se podrá examinar la base de la que parte en cuanto al tema de interacción social se refiere. También al finalizar dicha intervención se realizarán diferentes evaluaciones finales (ver [Tabla 23](#), [Tabla 24](#), [Tabla 26](#) en [Anexo VII](#)). Además, estas cinco sesiones se van a repetir de nuevo un mes después de que se realice la última sesión, para afianzar estas habilidades y que se pueda seguir viendo una progresión.

La temporalización de esta intervención se ha diseñado de esta manera debido a las horas que tienen destinadas al área de Educación Física. Además, se ha contado con autores como De La Iglesia y Olivar (2007) los cuales señalan que la duración recomendable de las sesiones es de 30-45 minutos.

Tabla 6

Temporalización de la intervención.

Primera Semana	<i>Evaluación inicial</i>	<i>Sesión 1</i>
	<i>2 de mayo del 2023</i>	<i>4 de mayo del 2023</i>
Segunda Semana	<i>Sesión 2</i>	<i>Sesión 3</i>
	<i>8 de mayo del 2023</i>	<i>11 de mayo del 2023</i>
Tercera Semana	<i>Sesión 4</i>	<i>Sesión 5</i>
	<i>15 de mayo del 2023</i>	<i>18 de mayo del 2023</i>
Cuarta Semana	<i>Evaluación final</i>	
	<i>22 de mayo del 2023</i>	

Fuente. Elaboración propia.

6.8 ACTIVIDADES PARA LA INTERVENCIÓN

A continuación, se muestra como ejemplo una de las cinco sesiones que se van a desarrollar en este proyecto “*Con tu ayuda, todos ganamos*” del área de Educación Física, fomentando las interacciones sociales del alumno con TEA Grado 1 (ver [Tabla 7](#)). Las demás sesiones de esta intervención educativa se encontrarán en el [Anexo 1](#). Todas las sesiones giran en torno al aprendizaje cooperativo, intentando fomentar las interacciones de este tipo de alumnado a través del juego y de los diferentes retos que tengan que conseguir en grupos.

La estructura general que se va a llevar a cabo en las cinco sesiones es la mismas, para poder establecer una rutina que favorezca al alumno con TEA-Grado 1 como expone Berkeley (2001) citado en Gómez et al. (2008, p.182).

La realización de las actividades que conforman esta intervención educativa han sido basadas en investigaciones como las realizadas por Duran (2009) o Curto et al. (2009).

Tabla 7

Primera sesión de las actividades de la propuesta de intervención (completo en el [Anexo 1](#)).

Primera sesión: “La unión hace la fuerza”	
Duración 45 minutos	
Recursos: aros (entre 22 y 24), agenda de pictogramas y pictogramas para el mejor entendimiento de las actividades (ARASAAC, 2023), petos amarillos y balones.	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar mediante el juego el trabajo en equipo (corresponde con el objetivo de la propuesta nº1 y nº2). - Conocer y fomentar los valores y actitudes a través de los juegos cooperativos (corresponde con el objetivo de la propuesta nº4). 	
Contenidos	
Los contenidos de esta sesión son el nº1, 2, 3, 5,6, 11 y 12. Estos se hallan en la (Tabla 5).	
Desarrollo de la sesión	
Calentamiento (13 minutos)	<p>Para empezar, habrá en el suelo formando un círculo 18 aros cada uno con un número del uno al 18. Cada alumno tendrá uno de estos números asignados y escrito en la mano, por lo que se les pedirá que cada uno se sienta dentro del aro. De esta forma se facilitará el orden y se hará que todos los estudiantes estén sentados sin distracciones para que puedan prestar mayor atención.</p> <p>A continuación, se les mostrará la agenda de pictogramas (ver figura 1, Anexo II), para que sepan lo que van a hacer durante la sesión. Esta agenda estará a</p>

	<p>disposición del alumno que lo necesite, para que lo puedan ver en el momento en el que lo precisen, pero principalmente para el estudiante con TEA-Grado 1. El primer juego planteado como calentamiento es el de “<i>la cadena</i>”. Es un juego de persecución en el cual uno es el que empieza a “pillar”. Cuando consiga dar a alguno de sus compañeros se unirá a él formando una cadena, y así de forma sucesiva. Si la cadena se rompe no podrán capturar a ninguno de sus compañeros. En el momento en el que sean más de siete se les proporcionará un tiempo para pensar alguna estrategia conjunta para conseguir dar a más compañeros sin que la cadena se fracture. El juego termina cuando todos los estudiantes han sido capturados.</p> <p>Para facilitar el trabajo al alumno con TEA, el estudiante que empiece capturando llevará puesto un peto amarillo.</p>
<p>Parte principal (20 minutos)</p>	<p>Antes de explicar el siguiente juego se les volverá a solicitar que se coloquen en el aro que lleva su número. Cuando estén todos situados en los aros, empezaremos la explicación del juego llamado “<i>vamos a por el gusano</i>”. Es un juego en el cual hay que formar dos grupos de cuatro personas y dos grupos de cinco personas. Se coloca a un grupo en cada esquina del espacio que ha sido delimitado, y cada grupo estará colocado en una fila como si fuera un tren.</p> <p>El juego consiste en que el primero de cada fila dé con el balón (sin lanzarlo) al último de los demás grupos. El equipo deberá de crear una estrategia y ponerse de acuerdo para saber cómo van a defender al último y cómo van a intentar tocar ellos a otro equipo. Cada vez que toquen a un participante que esté en la cola del gusano, éste pasará a formar parte de ese equipo y se colocará el primero de esa fila.</p> <p>El siguiente juego “<i>colita pequeña</i>” es muy similar, pero se separarán por un lado a los dos grupos de cinco y por otro lado a los dos grupos de cuatro. Por ello, formarán dos círculos diferentes para el juego. Uno de los dos grupos se colocará en círculo, y el otro grupo se colocará formando un gusano como en el anterior juego, pero esta vez el campo límite será el círculo que forme su grupo contrario. Los integrantes que forman el círculo deberán pasarse el balón entre ellos e intentar tocar la cola del gusano, es decir, al alumno que está último en la fila. Mientras el cuerpo y la cabeza del gusano (el resto de la fila) deberá moverse para intentar protegerle. Una vez que todos los estudiantes hayan pasado por el puesto de cola y por la cabeza, el grupo que estaba haciendo el círculo pasa a formar el gusano, y los que estaban en el centro pasan a formar el círculo.</p> <p>Para la explicación de todos los juegos se realizará la dinámica de los aros (en la que cada uno se dirige a su aro y se sienta, para tardar el menor tiempo posible y captar su atención). Además, una vez explicado cada juego, se realizarán preguntas para confirmar que todos han entendido la actividad.</p>

Vuelta a la calma (12 minutos)	Para empezar la vuelta a la calma, se dispondrán cada uno en su aro. Se darán las manos y se les explicará que tienen que conseguir que el aro que está enganchado dé la vuelta entera pasando sus cuerpos por él, y sin que las manos se suelten. A medida que avance el juego se irán introduciendo más aros, para fomentar más la participación. Al principio el docente se meterá con ellos para que vean cómo se realiza, por si hubiera alguna duda. Una vez terminado se pasará a la <i>asamblea final</i> . Para ello se sentará cada uno en su aro correspondiente y hablaremos acerca de cómo se han sentido durante la sesión.
Criterios de evaluación	
Los criterios de evaluación de esta sesión son los que se encuentran en la (Tabla 8). Se realizará una autoevaluación en forma de ficha, en la cual cada uno de ellos pondrá una pegatina con una cara según se hayan sentido en cada una de las actividades (ver figura 6 y figura 7 , Anexo III). Al acabar la sesión, el docente cumplimentará una evaluación procesual del estudiante con TEA-Grado 1 (Anexo VI , Tabla 9).	

Fuente. Elaboración propia.

Sesión 1: “La unión hace la fuerza” (ver [Anexo I, Tabla 10](#))

Sesión 4: “Todos a una” (ver [Anexo I, Tabla 13](#))

Sesión 2: “Juntos somos más fuertes” (ver [Anexo I, Tabla 11](#))

Sesión 5: “Con la confianza nos unimos más” (ver [Anexo I, Tabla 14](#))

Sesión 3: “Ayúdame para poder ayudarte” (ver [Anexo I, Tabla 12](#))

6.9 RECURSOS

Para la realización de esta intervención educativa se van a necesitar los siguientes recursos (ver [Tabla 15](#)). Además, en cada actividad se encuentra un apartado denominado “recursos” en el que se especifican los de cada sesión en concreto.

Tabla 15

Recursos utilizados en la intervención educativa.

Recursos materiales	Aros de diferentes tamaños (grandes y pequeños), las agendas de pictogramas de cada día (realizados con aplicaciones como Fundación Pictoaplicaciones (2020) y EducaSaac (ARASAAC, 2023) además de otros de elaboración propia), así como los pictogramas de las explicaciones de las actividades más complejas o que no estén acostumbrados a jugar, pelotas blandas y de diferentes tamaños, pañuelos para tapar los ojos, cuerdas de varios tamaños, ladrillos, petos
----------------------------	--

	amarillos, rojos, verdes y azules, globos gigantes, globos normales, conos, bloques, picas, papeles de periódico, y un paracaídas.
Recursos espaciales	El polideportivo del centro en el cual realizan las sesiones de Educación Física de manera regular.
Recursos humanos	El docente que les imparte la asignatura de Educación Física a esa clase, y yo como impulsora de esta intervención educativa.

Fuente. Elaboración propia.

6.10 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Es muy importante que los centros educativos no excluyan a nadie, fomentando una escuela inclusiva, la cual es entendida como un espacio educativo en el cual se atiende a la diversidad y a las capacidades de cada uno, para que todos los alumnos consigan el desarrollo pleno dentro de las aulas (Haya et al., 2016).

En el grupo-aula donde voy a implementar mi intervención educativa solo se encuentra este alumno con TEA Grado 1, para el cual está diseñada la propuesta. Aun así dicha intervención puede ser modificada en cualquier momento si por las circunstancias que fuera se necesitase.

Además, hay dos niñas de Marruecos, que llegaron el año pasado al colegio sin saber español. Estas alumnas solo necesitan adaptaciones curriculares en el área de Ciencias y en el área de Lengua, por lo que para esta intervención no será necesaria ninguna modificación.

Aun así como vamos a contar con pictogramas sobre las actividades a las cuales no hayan jugado nunca para facilitar a nuestro alumno con TEA-Grado 1 la comprensión, así como una agenda de pictogramas de cada una de las cinco sesiones que se vayan a implementar, también las podrán utilizar estas dos alumnas en el momento en el que lo precisen.

6.11 EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta de intervención educativa tiene como objetivo principal ver y analizar la evolución que muestre el alumno con TEA-Grado1 a lo largo de las sesiones acerca de las interacciones sociales.

Los criterios de evaluación en los que se va a centrar la evaluación de esta intervención educativa están relacionados con los del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016* de la asignatura de Educación Física, y se exponen en el [Anexo V](#) (ver [Tabla 8](#)). Los criterios de evaluación que se han establecido se pueden ver en los distintos grados de evaluación que van a ser expuestos a continuación. Nos van a permitir analizar el proceso del aprendizaje mediante

el cual se consiga el desarrollo del alumno con TEA-Grado 1, a través de la puesta en práctica de esta intervención educativa.

A continuación, se muestra un breve esquema sobre las diferentes evaluaciones que se van a llevar a cabo durante esta intervención, con el fin de evaluar al alumnado y ver el progreso (ver [Tabla 16](#)).

Tabla 16

Evaluaciones que se van a realizar con el alumno con TEA-Grado 1 a lo largo de la intervención educativa.

Tipos de evaluación	Instrumento de evaluación	Informante	Momento de la evaluación
<i>Evaluación inicial</i>	Cuestionario de evaluación inicial (Anexo IV, Tabla 19 y Tabla 20), el cual se realizará otra vez al acabar la intervención educativa	El alumno con TEA-Grado 1. El tutor del alumno	Días antes de empezar la intervención educativa
<i>Evaluación del proceso</i>	Registro de observación (Anexo VI, Tabla 9)	El docente que va a realizar la propuesta de intervención	Después de acabar cada sesión
<i>Evaluación final</i>	Cuestionario y registro de observación (Anexo VII, Tabla 23, Tabla 24, Tabla 26). Por último, se realizará una evaluación al docente (Anexo VII, Tabla 28) y una evaluación de la intervención (Anexo VII, Tabla 30).	Alumno con TEA-Grado 1 El tutor del alumno La familia de dicho alumno El docente que está realizando la intervención	La semana siguiente de terminar la puesta en práctica

Fuente. Elaboración propia.

Todas estas evaluaciones han sido realizadas después de haber obtenido el consentimiento informado por parte de la familia del alumno con TEA-Grado 1.

Por último, se van a presentar de manera más pormenorizada las evaluaciones que se llevarán a cabo con el alumno con TEA-Grado 1, así como las que realizará el docente y las de la intervención, con sus respectivos instrumentos de evaluación.

Evaluación del estudiante

El *seguimiento* del alumno con TEA-Grado 1 se va a realizar a través de varias rúbricas de evaluación que se efectuarán tras una exhaustiva observación para analizar los criterios de

evaluación que han sido seleccionados (ver [Tabla 8](#)). Dichos criterios han sido relacionados con los objetivos que se han marcado para esta intervención, tal y como veremos posteriormente.


Antes de poner en práctica la intervención educativa, se realizará una evaluación inicial que cumplimentará tanto el alumno con TEA-Grado 1, como el tutor de este. Esta misma *evaluación inicial* volverá a repetirse al final de la puesta en práctica de la intervención, tanto por el alumno con TEA-Grado 1, así como por el tutor del alumno. Esto se realizará para conocer el cambio que se ha producido en el alumno una vez terminada la propuesta.

Seguidamente se muestra un ejemplo del instrumento que se va a utilizar (ver [Tabla 17](#) y [Tabla 18](#), ver completo en [Tabla 19](#) y [Tabla 20](#) las cuales están completas en el [Anexo IV](#)).

Tabla 17

Ejemplo de ítem sobre el autocuestionario de la evaluación inicial que va a realizar el alumno con TEA-Grado 1 antes de poner en práctica la intervención educativa (completo en [Tabla 19](#), [Anexo IV](#)).

Informante: el alumno con TEA-Grado 1

	Sí	No	A veces	Observaciones
<p>¿Interaccionas con tus compañeros dentro del aula?</p> 				

Fuente. Elaboración propia a partir de Fundación Pictoaplicaciones (2020) y EducaSaac (ARASAAC, 2023)

Tabla 18

Ejemplo de ítem sobre el cuestionario de la evaluación inicial la cual va a ser realizada por el tutor del alumno antes de la puesta en práctica de la intervención educativa, sobre dicho alumno con TEA-Grado 1 (completo en [Tabla 20](#), [Anexo IV](#)).

Informante: el tutor del alumno y el docente que realiza la intervención educativa (cuando se realice por segunda vez)

	Sí	No	A veces	Observaciones
Interacciona con sus compañeros dentro del aula				

Fuente. Elaboración propia a partir de Moreno (2012).

La intervención didáctica tiene una duración de cinco sesiones en las cuales al acabar la sesión el docente deberá evaluar al alumno con TEA-Grado 1 con el instrumento correspondiente (ver [Tabla 21](#) ver completo en [Tabla 9](#), [Anexo VI](#)). Este cuestionario tiene la

finalidad de ver el nivel de logro en cada sesión de los criterios de evaluación que se han seleccionado para dicho alumno, relacionados con los del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016*. de la asignatura de Educación Física, expuestos en el [Anexo V](#) (ver [Tabla 8](#)). La escala de este instrumento va de cero (nada) a tres (excelente), debido a que es más fácil de medir de esta manera que con la escala anterior (si, no, a veces).

Tabla 21

Ejemplo de ítem sobre el registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar cada sesión, sobre del alumno con TEA-Grado 1 (completa en [Tabla 9](#), [Anexo VI](#)).

Informante: el docente que realiza la intervención educativa

Bloque 1 del Decreto 26/2016. Contenidos comunes	0	1	2	3	Observaciones
Actúa de forma crítica en el momento en el que se produce algún conflicto o debate con sus compañeros.					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016*.

La evaluación final ha sido elaborada a partir de los objetivos que se han marcado para esta intervención educativa. Dicha rúbrica será realizada tanto por el docente, como por el tutor del alumno. Se rellenará una vez terminada la última sesión de la intervención (ver [Tabla 22](#) ejemplo de [Tabla 23](#) y [Tabla 24](#) la cual está completa en el [Anexo VII](#))

De la misma manera y como se ha comentado anteriormente, se volverá a realizar la evaluación inicial tanto al alumno, como al tutor, para ver los progresos que ha seguido el alumno con TEA-Grado 1 (ver completa en [Tabla 19](#) y [Tabla 20](#), [Anexo IV](#)).

Tabla 22

Ejemplo de ítem sobre el registro de observación de la evaluación final, realizada por el tutor del alumno y el docente que realiza la intervención educativa al acabar la puesta en práctica de la misma, sobre el alumno con TEA-Grado 1 (ver completa en [Tabla 23](#) y [Tabla 24](#), [Anexo VII](#)).

Informante: el tutor del alumno y el docente que realiza la intervención educativa

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
-----------	---	---	---	---	---------------

El alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula (a partir de objetivo nº1).					
--	--	--	--	--	--

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir de los objetivos marcados en esta intervención educativa.

Como se expone con anterioridad, la familia también participa en este proceso de evaluación al alumno con TEA-Grado 1, por lo que completarán este instrumento de evaluación final (ver [Tabla 25](#) completa en [Tabla 26, Anexo VII](#)).

Tabla 25

Ejemplo de ítem sobre el cuestionario de la evaluación final, realizada por la familia del alumno al terminar la puesta en práctica de la intervención, sobre el alumno con TEA-Grado 1 (ver completa en [Tabla 26, Anexo VII](#)).

Informante: la familia del alumno con TEA-Grado 1

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula (a partir de objetivo nº1).					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir de los objetivos marcados en esta intervención educativa.

Evaluación de la actuación docente

Las funciones y actuaciones que realice el docente que realiza la intervención educativa se evaluarán gracias a una escala de evaluación ver [Tabla 27](#) (completa en [Tabla 28, Anexo VII](#)) que realizará el tutor del alumno. Este estará presente en todas las sesiones de la intervención. La realización de este cuestionario va a posibilitar observar y analizar la actuación del docente para que los objetivos que han sido marcados en dicha intervención sean alcanzados.

Tabla 27

Ejemplo de ítem sobre el cuestionario que va a realizar el tutor del alumno para evaluar la actuación del docente de esta intervención educativa, al acabar la puesta en práctica de esta (ver completa en [Tabla 28, Anexo VII](#)).

Informante: el tutor del alumno

	Sí	No	Observaciones
El docente ha estado pendiente del alumno con TEA-Grado 1 en todo momento, ofreciéndole su apoyo cuando lo ha necesitado.			

Fuente. Elaboración propia a partir de Moreno (2012).

Evaluación de la intervención educativa

El alcance que tiene esta intervención educativa será evaluado mediante otra escala de evaluación (ver [Tabla 29](#), completa en [Tabla 30](#), [Anexo VII](#)), la cual va a permitir ver los puntos fuertes y débiles de la puesta en práctica de dicha intervención y en un futuro en otras intervenciones poder solventarlos.

Esta evaluación la realizarán tanto el tutor del alumno, el cual ha asistido a todas las sesiones, así como el docente que ha puesto en marcha la intervención.

Tabla 29

Ejemplo de ítem sobre el cuestionario de evaluación de la intervención educativa, realizado al acabar la puesta en práctica de todas las sesiones, por parte del tutor del alumno y del docente que realiza dicha intervención (completa en [Tabla 30](#), [Anexo VII](#)).

Informante: el tutor del alumno y el docente que realiza la intervención educativa

	Sí	No	Observaciones
La intervención educativa ha cumplido la temporalización que estaba marcada.			

Fuente. Elaboración propia a partir de Moreno (2012).

Hay que mencionar que también se realizarán entrevistas tanto con el tutor como con la familia del alumno TEA-Grado (Uriel et al., 2009), para analizar la manera en la que ven ellos la evolución del estudiante. Estas entrevistas no están pautadas, por lo que se realizarán al acabar la intervención y en los momentos en los que se precise.

Además, se recopilarán todas las ruletas de autoevaluación ([Anexo III](#)) que realizarán al final de cada sesión todos los alumnos en la asamblea (ver [figura 6](#) y [figura 7](#)), teniendo en cuenta las respuestas que del alumno con TEA-Grado 1. Cada estudiante tendrá que pegar una pegatina del color del que se sienta en cada actividad, o del color de cómo coopere en cada actividad, siendo rojo “mal”, amarillo “regular” y verde “genial”.

7. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

7.1 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL DE LAS HABILIDADES DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE CON TEA-GRADO 1

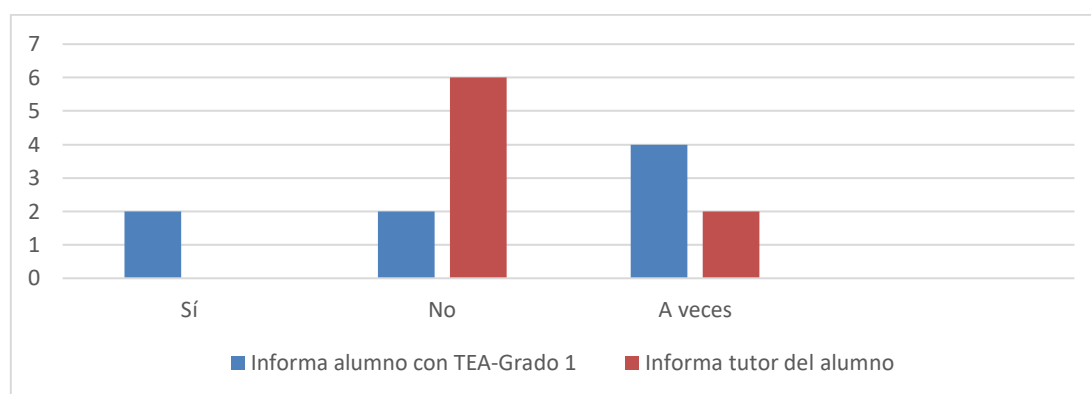
Antes de poner en práctica la intervención educativa, se realizó una evaluación inicial al alumno TEA-Grado 1 para conocer la base sobre la que este alumno partía y seguir adaptándola a sus necesidades. Esta evaluación, así como todas las demás que se han realizado, han sido posibles gracias a la obtención, por parte de la familia del alumno, del consentimiento informado. Esta evaluación ha consistido en la cumplimentación de un cuestionario por parte del alumno TEA-Grado 1, así como el tutor del mismo.

Después de realizar esta evaluación (ver [Tabla 31](#) y [Tabla 32](#), [Anexo VIII](#)) se puede observar que tanto el alumno como el tutor, se han dado cuenta de las carencias de interacción social que existen en el alumno con TEA-Grado 1.

Analizando los datos de dicha evaluación (ver [figura 8](#)) se puede ver cómo el alumno y el tutor tienen visiones distintas en algunas de las cuestiones como por ejemplo “sigues las normas de los juegos” o “respetas los turnos de juego”. Pero también se puede observar que las limitaciones que tiene el alumno TEA-Grado 1 en cuanto a interacción social se refiere, son las que muestran autores como Peña (2004).

Figura 8

Resultados obtenidos en los cuestionarios de la evaluación inicial sobre el alumno con TEA-Grado 1. Informantes: alumno con TEA-Grado 1 y tutor.



Nota: “Sí”: número de acciones que sí realiza. “No”: número de acciones que no realiza
“A veces”: número de acciones que realiza a veces.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el cuestionario de la *evaluación inicial* que realiza el tutor del alumno (ver [Tabla 32](#), [Anexo VIII](#)), comentó que muchas veces la falta de interacción con

sus compañeros se debe a que entra y sale de las actividades cuando el alumno quiere, por lo que no tiene adquirida esa pertenencia al grupo necesaria para poder empezar a interactuar e interaccionar con sus compañeros.

Por ello, gracias a esta evaluación inicial se ha visto y analizado las carencias de dicho alumno con TEA-Grado 1, y posteriormente se ha realizado la propuesta de intervención viendo cuáles eran las carencias principales que había que solucionar. Además, nos permitirá ver su evolución.

7.2 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PROCESUAL DE LAS HABILIDADES DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE CON TEA-GRADO 1

Desde la primera sesión hasta la quinta se ha podido ver mediante los registros de observación que han sido realizadas por el docente que ha puesto en práctica la intervención (ver [Tabla 33](#), [Tabla 34](#), [Tabla 35](#), [Tabla 36](#) y [Tabla 37](#), [Anexo IX](#)), que el alumno con TEA-Grado 1 ha mostrado una progresión en cuanto a los criterios que se esperaban conseguir.

En las diferentes figuras que se han realizado (ver [figura 9](#), [figura 10](#), [figura 11](#) y [figura 12](#), [Anexo IX](#)), se puede apreciar con mayor precisión la progresión que se ha conseguido en cada uno de los cuatro bloques propuestos para esta intervención.

También se puede observar cómo hay una progresión hasta la sesión tres, y en la cuarta todo lo que se había conseguido baja. Esto puede deberse a que todo el trabajo que se realiza con estudiantes con TEA no es continuo y al igual que los demás, pueden tener días malos en los que como consecuencia de no saber gestionarlo la progresión decrezca. Como resultado de una entrevista con la familia de dicho alumno (Uriel et al., 2009), comentaron que había tenido problemas con el desayuno y no quería ir al colegio ese día, por lo que este hecho hizo que todo lo que se había ido logrando en las sesiones iniciales empezara de cero. Se notó que fue ese día debido a que en la sesión cinco y por lo tanto la última de ellas, el alumno volvió a adaptarse bien a las acciones rutinarias de la sesión y a interaccionar con sus compañeros como en sesiones pasadas había hecho.

Por último, quería destacar los resultados de las autoevaluaciones que se realizaban al finalizar la sesión en forma de ruleta (ver [figura 6](#) y [figura 7](#), [Anexo III](#)). Fue una actividad que al alumno con TEA-Grado 1 le llamó mucho la atención y siempre era el primero en colocarlo, ya que se le veía motivado desde el primer día. En la mayoría de las actividades ponía verde y algún amarillo, menos en todas las actividades de la sesión cuatro en las cuales sorprendió porque puso amarillo en cómo se había sentido en las actividades, pero rojo en la cooperación. Esto

puede ser debido a que sí que estaba atento a los ejercicios que realizaban sus compañeros, pero que no quería participar y por lo tanto tampoco cooperar.

7.3 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL DE LAS HABILIDADES DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE CON TEA-GRADO 1

En el momento en el que la intervención educativa finalizó se volvió a realizar, como se muestra en el punto de “evaluación”, el mismo cuestionario que se llevó a cabo antes de poner en marcha la intervención, tanto al tutor del alumno como al alumno TEA-Grado 1 (ver [Tabla 38](#) y [Tabla 39](#), [Anexo X](#)). Con ello se pretende mostrar la evolución (ver [figura 13](#)) sobre los ítems que han mejorado con respecto a la evaluación inicial, a través de la puesta en práctica de esta intervención educativa.

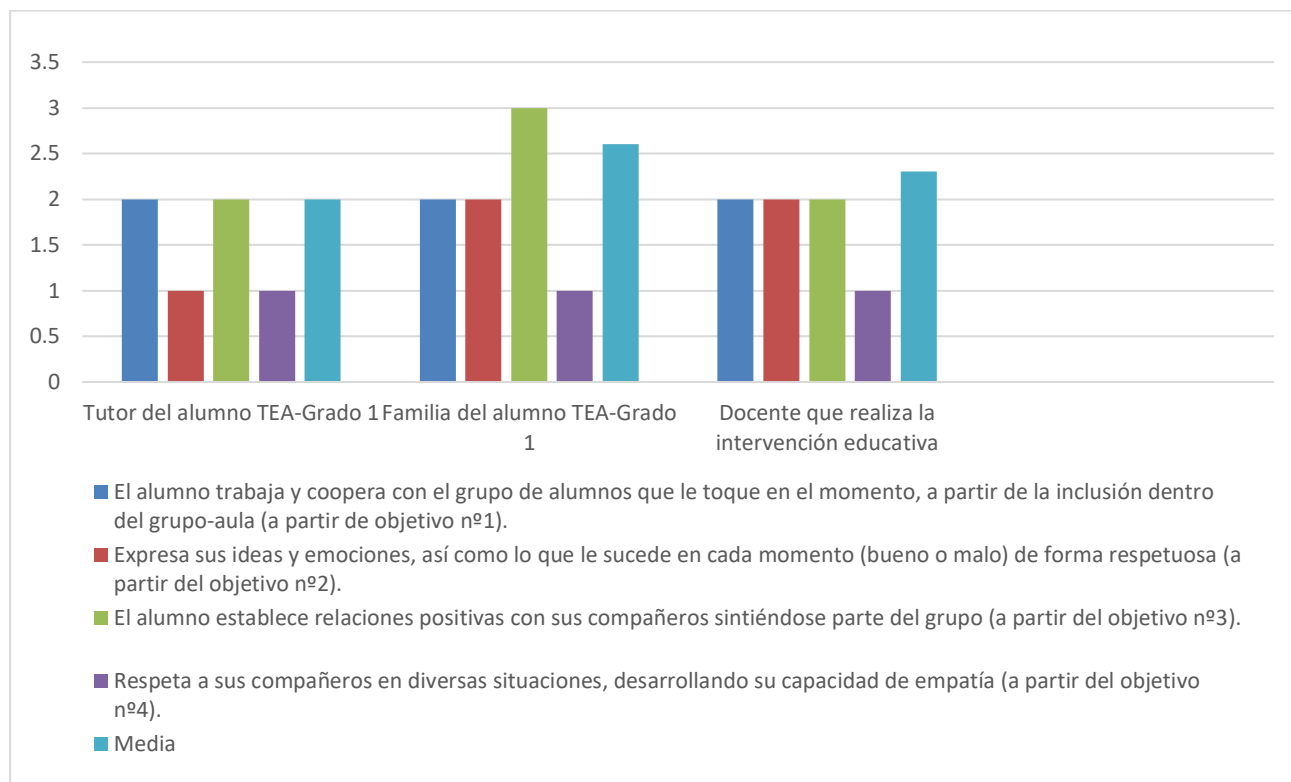
Mediante este contraste de frecuencias se puede observar que tanto el tutor como el propio alumno TEA-Grado 1 han evaluado positivamente diferentes puntos como por ejemplo “se acerca a jugar con sus compañeros” o “escucha la información que le dan sus compañeros”. Son puntos que como afirma el tutor del alumno TEA-Grado 1 ha ido mejorando, viéndose un cambio notable entre la primera sesión y la última.

Muchos de los ítems que en la evaluación inicial estaban en el apartado de “no”, en este cuestionario han pasado a encontrarse en la casilla de “a veces”, luego puede considerarse una “habilidad emergente”, como por ejemplo “se adapta a las normas que se han impuesto”, ya que como comenta el tutor en la entrevista, no lo hace de forma continua, pero sí que le cuesta menos seguir las normas impuestas. Además, cuando no las cumple porque se le olvida, sus compañeros se las repitan y él no tiene ningún problema en seguirlas, en la mayoría de los casos.

Dentro de esta evaluación final, se realizaron varios registros de observación en los que los informantes eran el tutor y la familia del alumno TEA-Grado 1, así como el docente que ha realizado esta intervención. Con estos registros se pretendía analizar si los objetivos que han sido propuestos para dicha intervención han sido conseguidos por el alumno TEA-Grado 1 o no (ver [Tabla 40](#), [Tabla 41](#) y [Tabla 42](#), [Anexo X](#)). Los datos de estos registros se presentan en la [figura 14](#), y se contrastan las frecuencias sobre la visión que ha tenido cada uno de los informantes. Como podemos ver en la figura lo que piensa el tutor del alumno y el docente que pone en práctica la intervención es muy similar, mientras que la familia observa más mejorías ante los mismos ítems.

Figura 14

Contraste de los resultados de los cuestionarios de la evaluación final realizados por el tutor y la familia del alumno TEA-Grado 1, así como por el docente que realiza esta intervención educativa



Fuente: Elaboración propia.

Analizando exhaustivamente los ítems 1- “*el alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula*”, 2- evaluación “*expresa sus ideas y emociones, así como lo que le sucede en cada momento (bueno o malo) de forma respetuosa*”, 3- “*el alumno establece relaciones positivas con sus compañeros sintiéndose parte del grupo*” y 4- “*respeto a sus compañeros en las diversas situaciones, desarrollando su capacidad de empatía*”, se ha recogido información con los registros de observación de los diferentes informantes que se ha comentado anteriormente.

Ítem 1: al inicio de la puesta en práctica el alumno no realizaba interacciones con sus compañeros, limitándose a seguir al grupo. Al finalizar esta intervención se puede observar que el alumno TEA-Grado 1 se siente a gusto con sus compañeros, y aunque a veces sigue entrando y saliendo del juego, lo hace cada vez menos, por lo que los demás estudiantes le valoran más y no dudan en ayudarle para que él se sienta dentro del grupo. Además, si se le ocurre alguna idea no duda en decirla y ver si a sus compañeros les gusta para poder ponerla en marcha (ver [Tabla 40](#), [Tabla 41](#) y [Tabla 42](#), [Anexo X](#)).

Ítem 2: se observa que con anterioridad el alumno no expresaba ni sus sentimientos, ni lo que pensaba, por lo menos en el ámbito educativo. Al finalizar esta propuesta se ha observado que el alumno con TEA-Grado 1 empieza a expresar cómo se siente, mostrando lo positivo en mayor medida que lo negativo. Además, cuando expresa algo que él asocia con algo negativo, además de hacerlo en menor medida lo hace en un tono más alto. Es un proceso lento, por lo que ya es un gran paso que lo exprese. A partir de ahora habría que trabajar la forma en la que se expresan los sentimientos e ideas (ver [Tabla 40](#), [Tabla 41](#) y [Tabla 42](#), [Anexo X](#)).

Ítem 3: se ha podido observar cómo el alumno se siente parte del grupo gracias a sus propios compañeros, los cuales en ciertas actividades comenzaron a animarle para que realizara la actividad mejor. A partir de ese momento el alumno con TEA-Grado 1 se sintió muy acogido por sus compañeros y entró de forma muy rápida en la dinámica del juego, animando él también a los demás miembros de su equipo. Además, la familia en la entrevista ha comentado que ellos han notado ese sentimiento de pertenecía al grupo por parte del alumno debido a que muchos días a la hora de comer les dice que si pueden ir al parque para poder estar con sus amigos. También nos han comentado que cuando van al parque no pasa todo el tiempo con sus compañeros, sino que también entra y sale de sus juegos ciertas veces (ver [Tabla 40](#), [Tabla 41](#) y [Tabla 42](#), [Anexo X](#)). Esto último denota que la intervención ha logrado la generalización de los aprendizajes (Olivar y De la Iglesia, 2013), que aunque no ha sido evaluada expresamente, puede observarse indirectamente a partir de este tipo de información que aporta la familia.

Ítem 4: se ha podido observar como el alumno con TEA-Grado 1 sí que se preocupa por los sentimientos de sus compañeros (sobre todo cuando son negativos) debido a que se acerca a un compañero por ejemplo si está enfadado o triste, pero no realiza mayor interacción que esa. Este acercamiento se ha visto favorecido gracias al sentimiento de pertenencia a un grupo que se ha generado (ver [Tabla 40](#), [Tabla 41](#) y [Tabla 42](#), [Anexo X](#)).

En resumen, después de la puesta en práctica de esta intervención educativa se puede decir que el alumno con TEA-Grado 1 ha adquirido las habilidades necesarias para interaccionar con los demás en diferentes contextos de forma adecuada. Aun así, la forma de expresar sus sentimientos no es la adecuada (como por ejemplo gritar cuando está enfadado...), así como no termina de interaccionar, cuando algún compañero expresa algunas emociones, debido a que únicamente se acerca, pero no establece mayor interacción que esa. Es un proceso que debe de seguir trabajando para que pueda continuar mejorando esos aspectos, ya que esta intervención ha favorecido a que comience a relacionarse con sus compañeros y con los adultos de su entorno más cercano de una forma correcta.

8. CONCLUSIONES

El presente trabajo trata acerca de la importancia de la interacción social gracias a la actividad física en alumnos con trastorno del espectro autista, siendo un tema de gran relevancia para la educación de esta población.

Actualmente la actividad física proporciona a este tipo de alumnado un ambiente seguro y estructurado para practicar habilidades sociales y mejorar su interacción con sus compañeros y el mundo que les rodea.

Además, la actividad física también puede mejorar su estado de ánimo, reducir el estrés y la ansiedad, y aumentar su autoestima y confianza en sí mismos. Por lo tanto, es esencial que los profesionales de la educación trabajen juntos para implementar programas de actividad física adecuados y adaptados a las necesidades individuales de cada alumno con trastorno del espectro autista.

La inclusión educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en este caso los alumnos con TEA, es un tema cada vez más presente en la sociedad actual en cuanto a términos educativos se refiere. Esta inclusión implica la creación de un espacio educativo en el que se reconozca la diversidad, promoviéndose el desarrollo integral de cada estudiante.

Una de las herramientas que se ha implementado en este trabajo, para conseguir los objetivos establecidos en este TFG, ha sido trabajar la inclusión a través del fomento de los puntos fuertes de los estudiantes, al mismo tiempo que se trabajaba en la superación de uno de sus puntos débiles. En este caso se ha trabajado un punto débil del alumno con TEA-Grado 1 como es la interacción social, desde uno de sus puntos fuertes que son las habilidades visoespaciales, favoreciendo su autoestima y autorrealización.

Seguidamente, se va a realizar un análisis sobre los *objetivos específicos* que han sido elaborados para este TFG:

El primer objetivo *indagar sobre la repercusión que tiene la Educación Física a la hora de potenciar las interacciones sociales*, se ha realizado a través de la exposición de los conceptos “Educación Física” e “interacción social”, así como analizar la importancia que tiene la unión de estos dos aspectos expuesto por autores como Ruiz (2010) o LOMLOE (2020). Además de la utilización de los contextos cooperativos que como señalan autores como Barriopedro et al. (2016) entre otros, favorece esta unión.

El segundo objetivo *profundizar en conocimientos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista, eligiendo estrategias para trabajar las interacciones sociales dentro del área de Educación Física*, se ha presentado la parte teórica sobre las dificultades que pueden tener

estos alumnos a la hora de relacionarse e interactuar con sus compañeros y se han expuesto metodologías para intentar solventar esas dificultades como trabajar con materiales visuales como señala Abarca-Sos et al. (2015), crear ambientes rutinarios con una estructura clara tal y como señala Berkeley (2001) citado en Gómez et al. (2008, p.182), o la utilización de los contextos cooperativos para lograr una mayor integración, aumentando las relaciones que se generen a lo largo de los juegos, tal y como expresan autores como Cuevas et al. (2016).

Por último, el tercer objetivo *diseñar una intervención educativa con la que favorecer estas interacciones fomentando el desarrollo integral de los alumnos de Educación Primaria que poseen dicho trastorno*, se ha realizado una investigación sobre distintos estudios que han resultado exitosos al ponerse en práctica en el ámbito educativo como los realizados por autores como García-Cuevas et al. (2016) o Lin et al. (2019) entre otros.

Destacar la viabilidad de este trabajo, gracias a la agrupación de diversas investigaciones y estudios que han obtenido beneficios trabajando la interacción social de estudiantes con TEA desde el área de la Educación Física. Además, este trabajo cuenta con un carácter innovador debido a que se ha trabajado mediante dinámicas visuales, trabajando uno de sus puntos débiles como son las interacciones a través de uno de sus puntos fuertes tal y como el área visoespacial (Olivar y De la Iglesia, 2015). Por último, se ha podido observar cómo esta intervención ha servido de ayuda para la mejora de las interacciones sociales, por lo que es aplicable a cualquier materia.

8.1 ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Con lo que se ha expuesto anteriormente, es evidente que el tema que se ha abordado como es *“el trabajo de la interacción social con estudiantes TEA a través de la actividad física”*, es necesario que se trabaje más en los centros educativos, dándole más importancia en el sistema educativo actual, debido a la poca información que los docentes tienen sobre la inclusión de este tipo de alumnado.

El conocimiento sobre este trastorno en el ámbito de la educación avanza de forma rápida, pero todavía se necesita seguir investigando y trabajando para que las escuelas sean más inclusivas sabiendo que no hay ningún alumno igual que otro, por lo que es el docente el que se tiene que adaptar a las necesidades específicas de cada alumno.

La interacción en estudiantes con TEA es un tema que me ha gustado abordar, debido a que no es una formación que los docentes recibamos, por lo que no sabemos que herramientas podemos utilizar para trabajar alumnos que presenten TEA. Son alumnos que nos vamos a encontrar en las aulas en nuestro día a día. Por esta razón me parece muy interesante tratar este

tema para tener una base sobre cómo trabajar con estos estudiantes, y de la forma en la que podemos hacer que mejorar sus interacciones sociales tanto con sus compañeros como con su entorno más cercano, mejorando su calidad de vida.

La propuesta de intervención educativa que se ha llevado a cabo es aplicable y adaptable a cualquier alumnado y no solo a este alumno en concreto con TEA-Grado 1, debido a que trata un tema importante como es la interacción entre ellos a través de actividades físicas centradas en la cooperatividad. Por ello considero que esta intervención puede aportar muchos beneficios a la hora de interactuar como expone Solana (2007) debido a que se necesitan todos los miembros del grupo para conseguir acabar la actividad, fomentando la interacción y la inclusión (Curto et al., 2009).

8.2 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La principal *limitación* que se ha encontrado ha sido el desconocimiento acerca del tema que se iba a abordar. Ha sido un arduo trabajo ya que se ha realizado una extensa búsqueda de información sobre el tema elegido, para seleccionar la que más se adapte al ámbito educativo, debido a que mucha de la información que se había escogido en un principio era más del ámbito clínico y médico.

El tiempo también ha sido otra limitación que ha estado presente. Esto se ha debido a que cuando se comenzó a realizar este TFG no era consciente de lo que suponía llevar la intervención educativa a cabo, por lo que los tiempos que se establecieron en un primer momento, tuvieron que ser modificados debido al escaso tiempo del que se disponía. Además, el alumno TEA-Grado 1 antes de empezar la propuesta sufrió una indisposición, lo que produjo un retraso de la propuesta. Aun así, creo que es imprescindible dedicar tiempo a la parte práctica ya que es de la mejor forma en la que se analizan y estudian los datos.

Debido a esta limitación del tiempo de intervención, no se realizaron las evaluaciones que habían sido planteadas con anterioridad para conocer tanto la actuación del docente que realizó la intervención educativa (ver [Tabla 28, Anexo VII](#)) así como la propia evaluación del alcance de la intervención (ver [Tabla 30, Anexo VII](#)). Por ello dichas evaluaciones no han sido cumplimentadas.

Otra limitación que se puede destacar era mi inseguridad al ser el primer contacto que tenía trabajando en primer plano con alumnos con TEA-Grado 1 en el ámbito educativo. Esta inseguridad se debía al conocer la repercusión que podía tener esta intervención en dicho alumno.

En relación con la *prospectiva* de este presente trabajo, y desde el punto de vista de una futura docente, la escuela se percibe como uno de los agentes socializadores por excelencia en el ámbito infantil. Son diversas las áreas y las disciplinas que hacen posible una alta interacción entre alumnos, pero la Educación Física brinda la posibilidad de hacerlo utilizando diferentes modelos pedagógicos y estilos de enseñanza que promueven la inclusividad y el fomento de las relaciones sociales entre compañeros.

Para concluir este trabajo en el que se ha llevado a cabo la implementación de una propuesta de intervención educativa, la cual pretende reducir las dificultades de los niños que presentan necesidades específicas especiales, más concretamente, los alumnos con TEA, cabe destacar que centrar la atención y plantear las actividades y sesiones de Educación Física desde un punto de vista inclusivo para todo el alumnado conlleva a potenciar aquellas fortalezas del alumnado y a disminuir sus debilidades en el mencionado área.

9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Abarca-Sos, A., Julián, J.A. y García, L. (2013). Adaptación del Currículum Ordinario de Educación Física en Educación Primaria y propuesta metodológica para alumnado escolarizado en centros de Educación Especial. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15 (3), 228-242.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A.; Farrell, P.; Frankham, J.; Gallannaugh, F.; Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (2ª ed.). Narcea.
- Alonso, J. R. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger: Guía para familiares y profesionales*. Amarú ediciones.
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038–1059.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Text Revision (DSM-5-T-R)*. American Psychiatric Association.
- Amuchástegui, G., Yafar, M. J. y Bologna Liprandi, C. (2018). Sentidos de la Educación Física en la escuela. *Investiga+*, 1(1), 56-59.
<https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/222>
- ARASAAC. (2023) *EDUCASAAC. SAAC unificados para toda la Comunidad Educativa*. *EDucaMadrid*, Plataforma Educativa de la Comunidad de Madrid.
<https://educasaac.educa.madrid.org>
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Paidós Ibérica.
- Bazerman, Ch., Little, J, Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículo. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
<http://hdl.handle.net/11086/4030>
- Barajas, J. C. (2014). La interacción social. *Sociología divertida*.
<http://sociologiadivertida.blogspot.com/2014/12/la-interaccion-social.html>

- Barriopedro, M. I., Ruiz-Pérez, L. M., Gómez-Ruano, M. A. & Rico, I. (2016). Las preferencias participativas del profesorado de educación física en su actividad profesional. *Anales de psicología*, 32(2), 332-340.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox of the Group of Schizophrenics*. International Universities Press. (version original en alemán de 1911).
- Bokova, I. (2014). *Mensaje con ocasión del Día internacional del deporte para el desarrollo y la paz*. UNESCO.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ª ed.). Siglo XXI de España editores S.A.
- Cagigal, J.M. (1981): *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Miñón.
- Casino, J.A. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores. Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 69-86.
- Cazden, C. (1987). *Language in the classroom*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 7, 18-33.
- Clemente, R., Regal, R., Górriz, A. y Villanueva, L. (2003). Interacción social entre iguales: comprensión de normas socioconvencionales y morales. *Jornadas de Fomento a la Investigación*, 8, 2-11. <http://sic.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/19.pdf>
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J.; y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59, 189-232.
- Corrales Salguero, A. R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física, de Dialnet. *Revista online*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233220>
- Cortez, E. A. (2006). ¿Qué educación física para la escuela hoy? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 38(1), 172-185.
- Curto, C.; Gelabert, I.; González, C. y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. INDE.

- De Clerq, H. y Peeters, T. (2005). Colaboración entre padres y profesionales. En J. Martos, P.M. González, M. Llorente y C. Nieto (Comp.), *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy* (pp. 413-455). Asociación de padres de personas con autismo (APNA).
- 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.
- Destefano, J. S. (1984). Learning to communicate in the classroom. En A Pellegrini y T Yawkey. *The development of oral and written language in social contexts*. Ablex, Norwood, N. J.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J. S. (2007). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de asperger. Manual práctico*. CEPE.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J. S. (2021). Comunicación referencial y Trastorno del Espectro Autista: Evaluación de la calidad y tipos de mensaje. En S. Melero *7th International Congress of Clinical and Health Psychology in Children and Adolescents*. (p.122). Pirámide.
- De la Mata Benítez, M. L. (2021). Interacción Social, Discurso y Aprendizaje en el Aula. *Investigación En La Escuela*, (21), 21–30. <https://doi.org/10.12795/IE.1993.i21.02>
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780-793. doi: 10.1080/10409289.2010.514522
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., y Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of familycentered helpgiving practices research. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370–378.
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné; D. Duran; J. Font y E. Miquel (coords). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori. 182.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o no Educación sin exclusiones*. Narcea.

- Edmond, M., Dominique, P. (1992). *La interacción Social: Cultura, instituciones y comunicación*. Ediciones PAIDOS.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationship between academic task structure and social participation structure in lessons. *En L.C. Wilkinson (coord.), Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Academic Press.
- Escribano L., González A., Sánchez M., Rodríguez A., Sánchez F., Gómez R., y Sastre I. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 74-89. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/13859>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fernández, C., Diego, T. Vaquero, J. L. Alonso, G. Barrado, J. M., Añino, S., Cofre, A., García, J. A. y Villagra, A. (2002). *Unidad Didáctica. Deporte sin exclusiones. Libro del alumno*. CSD.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.
- Fundación Pictoaplicaciones. (2020). Pictotraductor. Pictotraductor. <https://www.pictotraductor.com/>
- Gaffrey, M. S., Kleinhans, N. M., Haist, F., Akshoomoff, N., Campbell, A., Courchesne, E. y Muller, R.A. (2007). Atypical participation of visual cortex during word processing in autism: An fMRI study of semantic decision. *Neuropsychologia*, 45 (8), 1672-1684.
- Galindo, J., Karam, T., y Rizo, M. (2009). *Comunicología en construcción*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gálvez, E. (2013). *Cuaderno de Apoyo Didáctico. Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*. Santillana.
- García Cuevas, A. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 18-34.

- García-Cumbreras, M.Á.; Martínez Santiago-Santiago, F.; Montejo-Ráez, A.; Díaz Galiano, M.C.; García Vega, M. (2016): *Pictogrammar, comunicación basada en pictogramas con conocimiento lingüístico*. *Procesamiento del lenguaje natural*, 57, 185-188
- García-Sánchez, F. (2002). Reflexiones sobre el futuro de la Atención Temprana desde un Modelo Integral de Intervención. *Siglo Cero*, 32(2), 5-14.
- Giangreco, M.F. (1999). *El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. Tendencias, cuestiones, problemas y posibles soluciones*. *Aulas inclusivas*, 261-286.
- Gómez, M., Valero, A., Peñalver, I., Velasco, M. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 175-192.
- Gómez López, M., Valero Valenzuela, A., Peñalver López, I., & Velasco da Silva, M. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 175-192. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a09.pdf>
- González, C. (2017). La interacción en el camino hacia una comunicología. *Scielo*, 6 (13), 142-172. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2411-99702017000200007
- González, L. (2007). Educación física y autismo. *Revista Digital: Educación Física y Deportes*, 110, (2).
- Haya, I. y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 155-170.
- Hernández de la Torre, E. y Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 499-512.
- Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, (30), 61-74.

- Jervis, B., Craig, F., & Gaffney, M. (2012). Physical education for children with autism spectrum disorders: a systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 418-425.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kana, R.K., Keller, T.A., Cherkassky, V.L., Minshew, N.J. y Just, M.A. (2006). Sentence comprehension in autism: thinking in pictures with decreased functional connectivity. *Brain*, 129 (9), 2484-2493.
- Kanner I. (1943). Autistic disturbance of afective contact. *Nerv Child*, (2), 217-250.
- Kostelnik, P. y Soderman, G. (2009). *El desarrollo social de los niños*. Delmar Cengage Learning.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020). (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado de 30 de diciembre de 2020 N° 340*, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lin, H. Y., Huang, Y. H., Chen, I. H., & Chen, C. A. (2019). The effects of physical exercise on social-communicative behaviors in children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3387-3409.
- Lleixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la EF*, (23), 31-37
- Llorca, M. y Sánchez, J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Ediciones Aljibe.
- López López, M.C. (2001). La enseñanza en las aulas multiculturales. *Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Grupo Editorial Universitario.

- Manouilenko, I., y Bejerot, S. (2015). Sukhareva - Prior to Asperger and Kanner. *Nordic Journal of Psychiatry*, 69 (6), 1761–1764. <https://doi.org/10.3109/08039488.2015.1005022>
- Matín, E., Fernández, R., García, P., Jorge, C., López, L. (2011). *Trastorno del espectro autista*. 2º grado ed. Infantil. Bases psicopedagógicas ed. Infantil.
- Martín, P. (2004). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Alianza.
- Maso, J. L. (2013). La Educación Física Escolar... ¿Qué es? *Efdeportes.com, Revista Digital*, 18 (185). <https://www.efdeportes.com/efd185/la-educacion-fisica-escolar-que-es.htm>
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. *En T. van Dijk (coord.), Handbook of discourse analysis: Discourse and dialogue 3*, 119-131. Academic Press.
- Monzonís, N. & Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos*, (25), 180-185.
- Moreno, J. H., & Gisbert, D. D. (2017). Aprendizaje cooperativo en Educación Física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3).
- Moreno, P. D. P. (2012). La rúbrica y los flashes en la evaluación de la expresión corporal. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 3 (17).
- Navarro, M. I. M., López-Aymes, G., & Velázquez, E. J. (2017). Estrategias de interacción social en niños con altas capacidades. *Revista Talento*, 4 (1), 5-48.
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Ninci, J. (2018). The effects of physical exercise on social behaviors in individuals with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 48, 40-53.
- Olivar, J. S., y De la Iglesia, M. (2013). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger*. Manual práctico. CEPE.
- Olivar, J.S. y De la Iglesia, M. (2011). Trastorno de Asperger y trastorno del espectro del autismo: de la clarificación diagnóstica a la intervención en contextos naturales. *Psicología conductual* 19 (3), 643-658.

- Olivar, J.S. y De la Iglesia, M. (2015). Trastorno del Espectro del Autismo y su tratamiento. En R. González Barrón, I. Montoya-Castilla (Coord.). *Psicología clínica infanto-juvenil* (pp. 358-381). Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Día Mundial del Autismo: comprendámosla desde el espectro*. Bogotá. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Dia-Mundial-del-Autismo-comprendamosla-desde-todo-el-espectro.aspx>
- Parlebas, P. (1996): Perspectivas para una Educación Física moderna. *Cuadernos técnicos del deporte* (25). Instituto Andaluz de Deporte.
- Peñalver, I., Valero, A., Gómez, M. y Velasco, M. (2007). El niño autista en la clase de educación física: elaboración de un circuito por estaciones. *Revista digital*, 108. <https://www.efdeportes.com/efd108/el-nino-autista-en-la-clase-de-educacionfisica.htm>
- Perea, J. L. (2019). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. *Educación y Ciencia*, (22), 33-49. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10038>
- Pescador, G. (2014) *Respuesta educativa a alumnos con trastorno del espectro autista en un colegio de educación especial*. Escuela de Educación de Soria.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Poveda, D. (2001). *Interacción y aprendizaje en el aula*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ranjana, B., Paliwal, J. K., y Kuhad, A. (2020). Neuropsychopathology of Autism Spectrum Disorder: Complex Interplay of Genetic, Epigenetic, and Environmental Factors. En M. Essa, MM y Qoronfleh (Ed.), *Personalized Food Intervention and Therapy for Autism Spectrum Disorder Management*, 24, 97–142. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-30402-7>
- Raver, C. C., y Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2022). Educación Física. *En Diccionario de la lengua española* (actualización 2022). Consultado el 14 de marzo de 2023. <https://dle.rae.es/educación?m=form#1YqnuKu>
- Ríos Hernández, M. (2013). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la educación física y el deporte*, (9)
- Rodríguez, L. y Contreras, S. (2017). América Latina y Políticas de Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 17-20.
- Román, S. (2016). El uso de pictogramas en la inclusión de niños con trastorno de espectro autista en la Biblioteca Pública Periférica "Juan Gutenberg" - La Victoria. [Informe profesional de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Académico Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., y Parker, J. G. (2006). *Social, emotional and personality development*. Wiley.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Moreno, J. A. & Rico, I. (2010). Social Preferences for learning among adolescents in secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 3-20.
- Sánchez, C.A. y Gacia, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 1-19.
- Seguí, G. y Duran, D. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista. *Revista Educación Inclusiva*, 4 (3), 9-20.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. (1975). *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Solana, A. M. (2007). *Aprendizaje cooperativo en las clases de educación física*. Wanceulen.
- Stainback, W., Stainback, S. (Eds.) (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.

- Strayer, F. F., y Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool day groups. *Social Development*, 5, 117-130.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Alianza Editorial.
- UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Uriel, F., Scheinsohn, M. J., Becerra, L. y D'Anna, A. (2009). *Entrevista a padres para la Evaluación diagnóstica de niños y adolescentes*. Universidad de Buenos Aires.
- Van Dijk, T. A. (1985) Introduction: discourse analysis as a new cross-discipline. *Academic Press*, 6 (2), 361-397.
- Vargas, M. J. y Navas, W. (2012) Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 26 (2), 44-58. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>
- 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.
- Veiga Nuñez, O. y Martínez Gómez, D. (2007). *Actividad física saludable Programa Perseo*. Ministerio de Sanidad y Consumo, Agencia Española de Seguridad Alimentaria y nutrición. Subdirección General de Coordinación Científica.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Velázquez Callado, C. (2011). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Digital de Educación Física*, 147, 17-98.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.
- Verdejo, E., y Pappous, S. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 7, 105-118.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Zapatero Ayuso, J. A., González Rivera, M. D., & Campos Izquierdo, A. (2018). La evaluación por competencias en educación física y el proceso de construcción de una rúbrica. *Contextos educativos: revista de educación*, (22), 11-127.

ANEXOS

Anexo I: Actividades de la intervención educativa

Tabla 10

Primera sesión.

Primera sesión: <i>“La unión hace la fuerza”</i> Duración 45 minutos	
Recursos: aros (entre 22 y 24), agenda de pictogramas y pictogramas para el mejor entendimiento de las actividades (ARASAAC, 2023), petos amarillos y balones.	
Objetivos	
- Potenciar mediante el juego el trabajo en equipo (corresponde con el objetivo de la propuesta n°1 y n°2). - Conocer y fomentar los valores y actitudes a través de los juegos cooperativos (corresponde con el objetivo de la propuesta n°4)	
Contenidos	
Los contenidos de esta sesión son el n°1, 2, 3, 5,6, 11 y 12. Estos se hallan en la (Tabla 5).	
Desarrollo de la sesión	
Calentamiento (13 minutos)	<p>Para empezar, habrá en el suelo formando un círculo 18 aros cada uno con un número del uno al 18. Cada alumno tendrá uno de estos números asignados y escrito en la mano, por lo que se les pedirá que cada uno se sienta dentro del aro. De esta forma se facilitará el orden y se hará que todos los estudiantes estén sentados sin distracciones para que puedan prestar mayor atención.</p> <p>A continuación, se les mostrará la agenda de pictogramas (ver figura 1, Anexo II), para que sepan lo que van a hacer durante la sesión. Esta agenda estará a disposición del alumno que lo necesite, para que lo puedan ver en el momento en el que lo precisen, pero principalmente para el estudiante con TEA-Grado 1.</p> <p>El primer juego planteado como calentamiento es el de “<i>la cadena</i>”. Es un juego de persecución en el cual uno es el que empieza a “pillar”. Cuando consiga dar a alguno de sus compañeros se unirá a él formando una cadena, y así de forma sucesiva. Si la cadena se rompe no podrán capturar a ninguno de</p>

	<p>sus compañeros. En el momento en el que sean más de siete se les proporcionará un tiempo para pensar alguna estrategia conjunta para conseguir dar a más compañeros sin que la cadena se fracture. El juego termina cuando todos los estudiantes han sido capturados.</p> <p>Para facilitar el trabajo al alumno con TEA, el estudiante que empiece capturando llevará puesto un peto amarillo.</p>
<p>Parte principal (20 minutos)</p>	<p>Antes de explicar el siguiente juego se les volverá a solicitar que se coloquen en el aro que lleva su número. Cuando estén todos situados en los aros, empezaremos la explicación del juego llamado “<i>vamos a por el gusano</i>”. Es un juego en el cual hay que formar dos grupos de cuatro personas y dos grupos de cinco personas. Se coloca a un grupo en cada esquina del espacio que ha sido delimitado, y cada grupo estará colocado en una fila como si fuera un tren.</p> <p>El juego consiste en que el primero de cada fila dé con el balón (sin lanzarlo) al último de los demás grupos. El equipo deberá de crear una estrategia y ponerse de acuerdo para saber cómo van a defender al último y cómo van a intentar tocar ellos a otro equipo. Cada vez que toquen a un participante que esté en la cola del gusano, éste pasará a formar parte de ese equipo y se colocará el primero de esa fila.</p> <p>El siguiente juego “<i>colita pequeña</i>” es muy similar, pero se separarán por un lado a los dos grupos de cinco y por otro lado a los dos grupos de cuatro. Por ello, formarán dos círculos diferentes para el juego. Uno de los dos grupos se colocará en círculo, y el otro grupo se colocará formando un gusano como en el anterior juego, pero esta vez el campo límite será el círculo que forme su grupo contrario. Los integrantes que forman el círculo deberán pasarse el balón entre ellos e intentar tocar la cola del gusano, es decir, al alumno que está último en la fila. Mientras el cuerpo y la cabeza del gusano (el resto de la fila) deberá moverse para intentar protegerle. Una vez que todos los estudiantes hayan pasado por el puesto de cola y por la cabeza, el grupo que estaba haciendo el círculo pasa a formar el gusano, y los que estaban en el centro pasan a formar el círculo.</p> <p>Para la explicación de todos los juegos se realizará la dinámica de los aros (en la que cada uno se dirige a su aro y se sienta, para tardar el menor tiempo</p>

	posible y captar su atención). Además, una vez explicado cada juego, se realizarán preguntas para confirmar que todos han entendido la actividad.
Vuelta a la calma (12 minutos)	Para empezar la vuelta a la calma, se dispondrán cada uno en su aro. Se darán las manos y se les explicará que tienen que conseguir que el aro que está enganchado dé la vuelta entera pasando sus cuerpos por él, y sin que las manos se suelten. A medida que avance el juego se irán introduciendo más aros, para fomentar más la participación. Al principio el docente se meterá con ellos para que vean cómo se realiza, por si hubiera alguna duda. Una vez terminado se pasará a la <i>asamblea final</i> . Para ello se sentará cada uno en su aro correspondiente y hablaremos acerca de cómo se han sentido durante la sesión.
Criterios de evaluación	
Los criterios de evaluación de esta sesión son los que se encuentran en la (Tabla 8). Se realizará una autoevaluación en forma de ficha, en la cual cada uno de ellos pondrá una pegatina con una cara según se hayan sentido en cada una de las actividades (ver figura 6 y figura 7 , Anexo III). Al acabar la sesión, el docente cumplimentará una evaluación procesual del estudiante con TEA-Grado 1 (Anexo VI , Tabla 9).	

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 11

Segunda sesión.

Segunda sesión “Juntos somos más fuertes” Duración 45 minutos
Recursos: aros (entre 22 y 24), agenda de pictogramas y pictogramas para el mejor entendimiento de las actividades (ARASAAC, 2023), petos rojos, verdes y azules, globos gigantes, globos normales y conos.
Objetivos
- Potenciar mediante el juego el trabajo en equipo (corresponde con el objetivo de la propuesta n°1 y n°2). - Conocer y fomentar los valores y actitudes a través de los juegos cooperativos (corresponde con el objetivo de la propuesta n°4).

Contenidos	
Los contenidos de esta sesión son el nº1, 2, 3, 5,6, 7, 11 y 12. Estos se hallan en la (Tabla 5).	
Desarrollo de la sesión	
Calentamiento (13 minutos)	<p>Para empezar, habrá en el suelo formando un círculo 18 aros cada uno con un número del uno al 18, cada alumno tendrá uno de estos números asignados y escrito en la mano, por lo que se les pedirán que cada uno se sienten dentro del aro, de esta forma se facilitará el orden y se hará que todos los estudiantes estén sentados sin distracciones para que puedan prestar mayor atención.</p> <p>Como en la primera sesión, se les mostrará la agenda de pictogramas (ver figura 2, Anexo II), para que sepan lo que van a hacer durante la sesión. Esta agenda estará a disposición del alumno que lo necesite, para que lo puedan ver en el momento en el que lo precisen, pero principalmente para el estudiante con TEA-Grado 1.</p> <p>El juego de calentamiento que se realizará esta vez será el de “<i>la pelotona</i>”. Para este juego serán divididos en dos grupos para formar equipos más pequeños y que la participación y la colaboración sea más notable. En cada uno de esos dos grupos habrá otros tres que contarán con tres participantes cada grupo. Cada uno de esos tres grupos será un color (rojo, verde y azul) y tendrán puesto un peto de su color para que sea más visual.</p> <p>El juego consiste en que uno de los grupos lance un globo gigante hacia arriba y diga el nombre de un color. Todos los participantes del color que se haya nombrado deberán correr para coger el globo antes de que toque el suelo, y así sucesivamente. Si el globo se cae, ese grupo perderá una vida de las tres que tiene cada grupo. Si un grupo pierde las vidas muy rápido los grupos se reorganizarán y se volverá a empezar.</p>
Parte principal (20 minutos)	<p>Antes de empezar la explicación del siguiente juego, habrá que asegurarse de que todos los estudiantes están situados en sus respectivos aros y sin ningún material a la vista que les pueda despistar. Se explicará el juego de “<i>capaces somos</i>”. Es una actividad en la que estarán divididos en parejas; el docente será el que dé las pautas acerca de cómo golpear el globo y los</p>

	<p>estudiantes tendrán que irlo reproduciendo por parejas. Algunos de los ejemplos de órdenes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Golpear el globo únicamente con la izquierda. Ahora con la derecha. - Moverse entre los aros pasando la pelota con la mano derecha. Ahora igual, pero con la izquierda. - Intercalar las manos. - Vamos a cuatro patas y nos lo vamos pasando. <p>La segunda actividad de la parte principal se llama “<i>lo vamos a conseguir</i>”. Es muy similar a la anterior actividad, pero los grupos serán de seis integrantes y en lugar de un globo, meteremos dos. Algunas de las órdenes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasa el globo a un compañero con una parte del cuerpo que no sea la mano. - Pasarse el globo con la parte que queramos, pero no puede ser la misma que el anterior. - Lanza el globo a un compañero que no esté a tu lado. - Conseguir que los dos globos vayan pasando de un integrante a otro sin caerse hacia el mismo lado. Lugo hacia el lado contrario. <p>Antes de cada explicación se realizará la dinámica de los aros, y preguntas para confirmar que todos han entendido la actividad.</p>
<p>Vuelta a la calma (12 minutos)</p>	<p>El juego de vuelta a la calma se llama “<i>que no se caiga</i>”, y consiste en transportar el globo de un cono a otro (los cuales ya estarán colocados previamente), con la condición de que todos los estudiantes han tenido que tocarlo; si no el reto no se habrá completado.</p> <p>Una vez terminado se pasará a la asamblea final. La dinámica será la misma que en la anterior, por lo que se sentará cada uno en su aro correspondiente y se hablará acerca de cómo se han sentido durante esa sesión.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	
<p>Los criterios de evaluación de esta sesión se encuentran en la (Tabla 8).</p> <p>Como en la anterior sesión se realizará una autoevaluación en forma de ficha, en la cual cada uno de ellos pondrá una pegatina con una cara según se hayan sentido en cada una de las</p>	

actividades (ver [figura 6](#) y [figura 7](#), [Anexo III](#)). Al acabar la sesión, el docente cumplimentará una evaluación procesual del estudiante con TEA-Grado 1 ([Anexo VI](#), [Tabla 9](#)).

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 12

Tercera sesión.

Tercera sesión “Ayúdame para poder ayudarte” Duración 45 minutos	
Recursos: aros (entre 22 y 24), agenda de pictogramas y pictogramas para el mejor entendimiento de las actividades (ARASAAC, 2023), bloques, más aros, picas, conos, cuerdas y papeles de periódico.	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y fomentar los valores y actitudes a través de los juegos cooperativos (corresponde con el objetivo de la propuesta nº4). - Fomentar la coordinación y la cooperación en equipo mediante los transportes (desplazamientos de objetos) (corresponde con el objetivo de la propuesta nº1, nº2 y nº3). 	
Contenidos	
Los contenidos de esta sesión son el nº1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Estos se hallan en la Tabla 5 .	
Desarrollo de la sesión	
Calentamiento (13 minutos)	<p>Como en las dos sesiones anteriores, habrá en el suelo formando un círculo 18 aros cada uno con un número del uno al 18, cada alumno tendrá uno de estos números asignados y escrito en la mano, por lo que se les pedirán que cada uno se siente dentro del aro, de esta forma se facilitará el orden y hacemos que todos los estudiantes estén sentados sin distracciones para que puedan prestar mayor atención.</p> <p>A continuación, se les mostrará como en sesiones anteriores la agenda de pictogramas (ver figura 3, Anexo II), para que sepan lo que se va a hacer durante la sesión. Esta agenda estará a disposición del alumno que lo necesite, para que lo puedan ver en el momento en el que lo precisen, pero principalmente para el estudiante con TEA-Grado 1.</p> <p>La sesión empezará con el juego de “paquete-paquete” el cual servirá para formar los equipos para las demás actividades. Estarán dispersos andando o</p>

	<p>corriendo por el espacio. El docente dirá: paquete de y una forma de agruparse, por lo que los estudiantes deberán seguir los pasos que ha mandado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paquete de tres: ir juntos a la canasta - Paquete de cuatro: nos agarramos de los hombros y tocamos una portería - Paquete de cinco: nos tumbamos y hacemos un gusano - Paquete de dos: nos montamos a caballito - Paquete de seis: nos damos las manos en forma de círculo y nos sentamos en el suelo
<p>Parte principal (20 minutos)</p>	<p>Una vez que estén divididos en tres grupos de seis y están sentados en el suelo, se procederá a explicarles la siguiente actividad. Se llama “<i>cruzar el río</i>”; a cada equipo se les proporcionará una colchoneta y material diverso como bloques y aros, de tal forma que tendrán que cruzar un río sin tocar el suelo pensando una estrategia de cómo ir moviendo esos materiales para que todos logren llegar al destino.</p> <p>Al terminar este juego se volverán a colocar cada uno en su aro para la explicación del siguiente juego llamado “<i>transportame</i>”. En los mismos grupos de seis integrantes tendrán que formar un hexágono agarrando una pica con cada mano; es decir ellos estarán unidos por picas. Dentro de cada pica habrá un aro el cual no podrá tocar ninguna mano. Deberán realizar un pequeño circuito (a base de conos, y cuerdas), evitando que el aro toque la mano. Si la toca, deberán empezar el circuito de nuevo.</p>
<p>Vuelta a la calma (12 minutos)</p>	<p>Antes de empezar la asamblea final, se realizará un juego el cual se llama “<i>pasando por los papeles</i>” en el cual se harán cuatro grupos, dos de cuatro estudiantes y otros dos de seis estudiantes. Se les proporcionará una serie de papeles de periódico los cuales harán de piedras para poder cruzar hasta un punto. Ese punto está en el medio y cada grupo saldrá de una esquina. Tendrán que lograrlo, pero no lo podrán hacer si no cooperan con los demás equipos dejándose papeles unos a otros para poder formar un solo camino.</p> <p>Una vez terminado se pasará a la asamblea final. La dinámica será la misma que en la anterior, por lo que se sentará cada uno en su aro correspondiente y hablaremos acerca de cómo se han sentido durante esa sesión.</p>

Criterios de evaluación
<p>Los criterios de evaluación de esta sesión son los que se encuentran en la (Tabla 8).</p> <p>Como en las sesiones anteriores se realizará, como en sesiones anteriores, una autoevaluación en forma de ficha, en la cual cada uno de ellos pondrá una pegatina con una cara según se hayan sentido en cada una de las actividades (ver figura 6 y figura 7, Anexo III). Al acabar la sesión, el docente cumplimentará una evaluación procesual del alumno con TEA-Grado 1 (Anexo VI, Tabla 9).</p>

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 13

Cuarta sesión.

Cuarta sesión “Todos una” Duración 45 minutos	
Recursos: aros (entre 22 y 24), agenda de pictogramas y pictogramas para el mejor entendimiento de las actividades (ARASAAC, 2023), paracaídas y diferentes tamaños de pelotas.	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar mediante el juego el trabajo en equipo (corresponde con el objetivo de la propuesta n°1 y n°2). - Conocer y fomentar los valores y actitudes a través de los juegos cooperativos (corresponde con el objetivo de la propuesta n°4). - Fomentar la coordinación y cooperación grupal a través del paracaídas (corresponde con el objetivo de la propuesta n°1 y n°3). 	
Contenidos	
Los contenidos de esta sesión son el n°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Estos se hallan en la (Tabla 5).	
Desarrollo de la sesión	
Calentamiento (13 minutos)	Para empezar y al igual que en las sesiones anteriores, habrá en el suelo formando un círculo 18 aros cada uno con un número del uno al 18, cada alumno tendrá uno de estos números asignados y escrito en la mano, por lo que se les pedirá que cada uno se siente dentro del aro, de esta forma se facilita el orden y se logra que todos los estudiantes estén sentados sin distracciones para que puedan prestar mayor atención.

	<p>A continuación, se les mostrará la agenda de pictogramas (ver figura 4, Anexo II), para que sepan lo que vamos a hacer durante la sesión. Esta agenda estará a disposición del alumno que lo necesite, para que lo puedan ver en el momento en el que lo precisen, pero principalmente para el estudiante con TEA-Grado 1.</p> <p>Se procederá a la explicación del primer juego “<i>intercambios dinámicos</i>”, deberán elevar y bajar el paracaídas durante todo el juego. El docente dice una característica “los que llevan gafas, los que llevan puesto algo verde, los que son morenos...” y cuando el paracaídas se eleve, los que cumplen con esa característica deberán de cambiarse de posición antes de que el paracaídas haya bajado del todo.</p>
<p>Parte principal (20 minutos)</p>	<p>Antes de empezar el siguiente juego se les pedirá a los estudiantes que se sienten en el suelo alrededor del paracaídas, y para evitar posibles distracciones se quitará del medio para poder explicar la siguiente actividad. Se llama “<i>palomitas al medio</i>”, se trata de un juego en el cual el paracaídas estará en movimiento, pero sin elevaciones y bajadas muy bruscas ya que si no el juego no funciona. Tendrán en el paracaídas tres, cuatro y cinco pelotas, dependiendo del nivel de dificultad que queramos poner, y les diremos una secuencia que tienen que seguir (primero “pelota amarilla”, luego “roja” y luego “azul”), tendrán que mover el paracaídas para intentar meter las pelotas dentro del agujero, pero en ese orden, si el orden no es el correcto se volverá a repetir. Se les dejará un tiempo para que hablen entre ellos para saber cómo lo quieren hacer.</p> <p>Para la explicación del siguiente juego la haremos igual que en el anterior (pidiéndoles que se sienten alrededor del paracaídas), evitando así la distracción que puede haber al ir a los aros y volver. Se llama “<i>tiburones y salvavidas</i>”, todos se sentarán en el suelo sujetando el paracaídas y moviéndolo hacia arriba y hacia abajo. Habrá un tiburón (el cual estará debajo del paracaídas) y un socorrista (que estará de pie, dando vuelta alrededor del círculo). El tiburón deberá coger de los pies a algún alumno que esté moviendo el paracaídas para arrastrarle y conseguir que se haga tiburón. Si el socorrista le coge de los brazos antes de que esté metido debajo de la tela estará salvado.</p>

<p>Vuelta a la calma (12 minutos)</p>	<p>El juego de vuelta a la calma se llama “<i>despedidas aireadas</i>”, y para su desarrollo se necesitará un paracaídas gigante del cual agarrarán todos del borde. Lo elevarán y bajarán, y cuando el docente diga el nombre de un alumno este deberá de pasar al centro cuando el paracaídas esté elevándose y colocándose debajo del agujero de tal forma que cuando el paracaídas baje entre por el agujero. En ese momento el alumno que está en el centro dirá el nombre de un compañero y se repetirá el mismo procedimiento.</p> <p>Cuando hayamos terminado el juego, todos los estudiantes deberán colocarse en su aro correspondiente para realizar la asamblea final, hablando acerca de los sentimientos y emociones que hayan sentido.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	
<p>Los criterios de evaluación de esta sesión son los que se encuentran en la (Tabla 8).</p> <p>Como en las sesiones anteriores se realizará, como en sesiones anteriores, una autoevaluación en forma de ficha, en la cual cada uno de ellos pondrá una pegatina con una cara según se hayan sentido en cada una de las actividades (ver figura 6 y figura 7, Anexo III). Al acabar la sesión, el docente cumplimentará una evaluación procesual del alumno con TEA-Grado 1 (Anexo VI, Tabla 9).</p>	

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 14

Quinta sesión.

<p>Quinta sesión “Con la confianza nos unimos más” Duración 45 minutos</p>
<p>Recursos: aros (entre 22 y 24), agenda de pictogramas y pictogramas para el mejor entendimiento de las actividades (ARASAAC, 2023), aros más grandes, pelotas blandas, pañuelos para tapar los ojos, cuerdas y ladrillos.</p>
<p>Objetivos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar mediante el juego el trabajo en equipo (corresponde con el objetivo de la propuesta n°1 y n°2). - Conocer y fomentar los valores y actitudes a través de los juegos cooperativos (corresponde con el objetivo de la propuesta n°4). - Afianzar aspectos como la cohesión de grupo, así como la integración de todos los estudiantes (corresponde con el objetivo de la propuesta n°1, n°2 y n°3).
<p>Contenidos</p>

Los contenidos de esta sesión son el n°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Estos se hallan en la [Tabla 5](#).

Desarrollo de la sesión

Calentamiento (13 minutos)	<p>Como en las sesiones anteriores, habrá en el suelo formando un círculo 18 aros cada uno con un número del uno al 18, cada alumno tendrá uno de estos números asignados y escrito en la mano, por lo que se les pedirá que cada uno se sienta dentro del aro, de esta forma se facilitará el orden y se hará que todos los estudiantes estén sentados sin distracciones para que puedan prestar mayor atención.</p> <p>A continuación, como en las demás sesiones se les mostrará la agenda de pictogramas (ver figura 5, Anexo II), para que sepan lo que vamos a hacer durante la sesión. Esta agenda estará a disposición del alumno que lo necesite, para que lo puedan ver en el momento en el que lo precisen, pero principalmente para el estudiante con TEA-Grado 1.</p> <p>El primer juego que se realizará será “<i>las sillas cooperativas</i>”. Se trata del juego de la silla tradicional, pero con aros en lugar de sillas, y sin eliminar a ningún estudiante, es decir, se van quitando aros, pero no personas, por lo que tendrán que ir metiéndose los que no tengan aro en uno, aunque ya haya gente, cooperando para que ningún estudiante se quede fuera.</p>
Parte principal (20 minutos)	<p>Antes de comenzar la explicación del siguiente juego se comprobará que todos los estudiantes están sentados en su aro correspondiente y sin ningún material a la vista que pueda distraerles.</p> <p>Se comenzará explicando el juego de “<i>el trenecito</i>”. Para ello se harán dos grupos de cuatro personas y dos grupos de cinco personas. Con cuerdas se realizará un pequeño circuito. Los estudiantes de cada grupo se dispondrán en fila india, siendo el que está el primero la cabeza del tren. Este será el encargado de dirigir bien el tren para que sus vagones (los miembros de su grupo) no se salgan de la cuerda. Se irán cambiando para que todos pasen por la primera posición.</p> <p>Una vez terminado el juego se les pedirá que se sienten en el suelo al lado de los miembros de su grupo. Se les explicará la actividad de “<i>la serpiente ciega y larga</i>”. Para este juego harán una fila india cada grupo como en la anterior ocasión. Todos tendrán los ojos tapados a excepción del último de la fila, que</p>

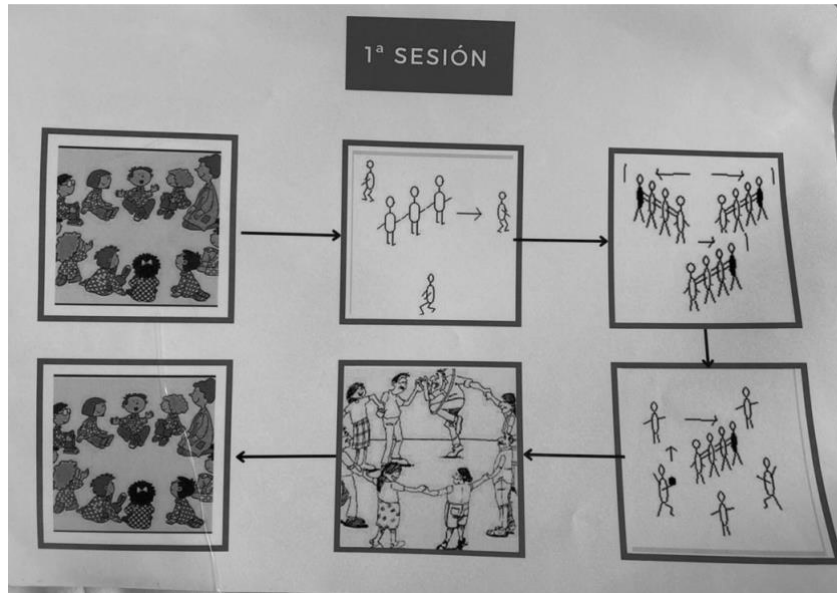
	<p>será el que irá emitiendo órdenes para llegar hasta un punto preestablecido para coger el material que está en ese punto. Para dar las indicaciones, el último de la fila tendrá que hacer una serie de gestos a la persona que tiene delante, y este se los pasará a la siguiente, de tal forma que llegue al primero.</p> <p>Los gestos serán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Una palmada en el hombro derecho: girar a la derecha. 12. Una palmada en el lado izquierdo: girar a la derecha. 13. Tocar el cuello: seguir recto. 14. Tocar los dos hombros a la vez: frenar. <p>Todos pasarán por la última posición para poder guiar a su equipo.</p>
<p>Vuelta a la calma (12 minutos)</p>	<p>Para el último juego “<i>la pelota seguidora</i>”, se les pedirá que se sienten en círculo, cada uno en su aro con las piernas estiradas. Al principio se introducirá un solo balón para que vean la dinámica. Tendrán que hacer que el balón pase por las piernas de todos los compañeros rodando, sin utilizar las manos y evitando que se caiga. Se introducirán balones de forma progresiva. Una vez terminado el juego y como ya estarán sentados cada uno en su sitio, comenzará la asamblea hablando de la sesión y de cómo se han sentido, así como un pequeño debate acerca de la cooperación para que vean que sin la ayuda de todos no habrían conseguido los retos.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	
<p>Los criterios de evaluación de esta sesión son los que se encuentran en la (Tabla 8).</p> <p>Como en las sesiones anteriores se realizará, como en sesiones anteriores, una autoevaluación en forma de ficha, en la cual cada uno de ellos pondrá una pegatina con una cara según se hayan sentido en cada una de las actividades (ver figura 6 y figura 7, Anexo III). Al acabar la sesión, el docente cumplimentará una evaluación procesual del alumno con TEA-Grado 1 (Anexo VI, Tabla 9).</p>	

Fuente. Elaboración propia.

Anexo II: Agendas de pictogramas

Figura 1

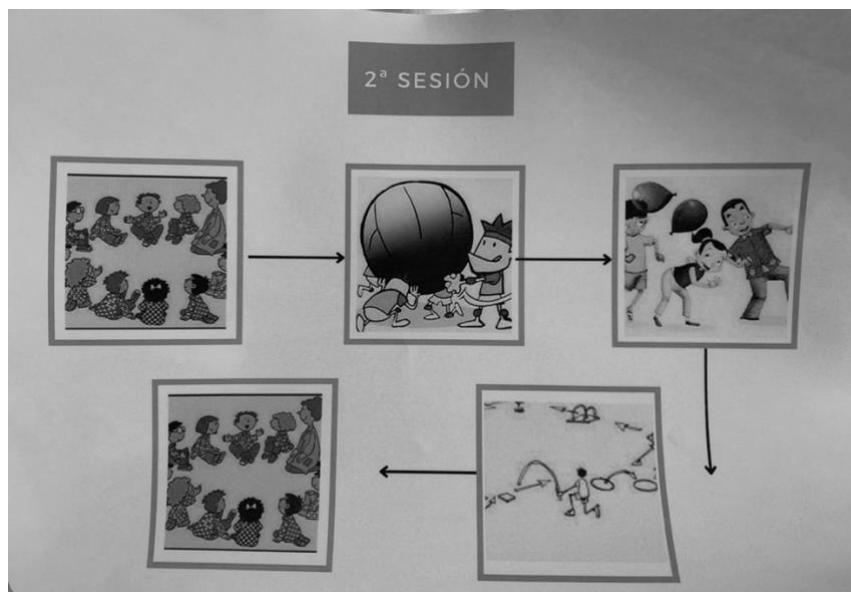
Agenda de pictogramas de la sesión 1 “La unión hace la fuerza”, para facilitar la organización de la clase y que los alumnos sepan las actividades que se va a realizar durante esa sesión.



Fuente. Elaboración propia a partir de Fundación Pictoaplicaciones (2020) y EducaSaac (ARASAAC, 2023)

Figura 2

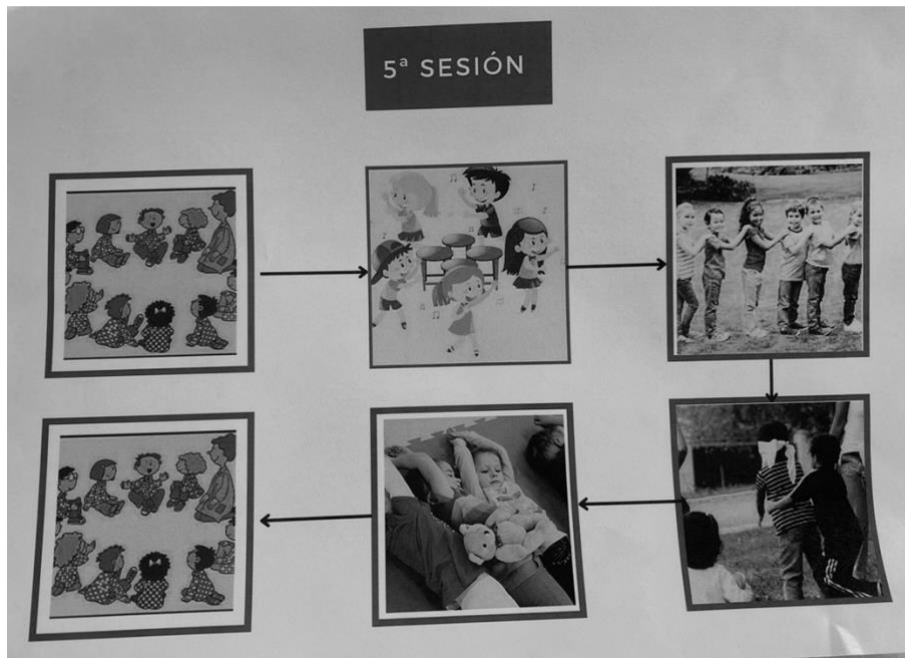
Agenda pictogramas de la sesión 2 “Juntos somos más fuertes”, para facilitar la organización de la clase y que los alumnos sepan las actividades que se va a realizar durante esa sesión.



Fuente. Elaboración propia a partir de Fundación Pictoaplicaciones (2020) y EducaSaac (ARASAAC, 2023)

Figura 5

Agenda pictogramas sesión 5 “Con la confianza nos unimos más”, para facilitar la organización de la clase y que los alumnos sepan las actividades que se va a realizar durante esa sesión.



Fuente. Elaboración propia a partir de Fundación Pictoaplicaciones (2020) y EducaSaac (ARASAAC, 2023)

Anexo III: Ruleta de autoevaluación

Figura 6

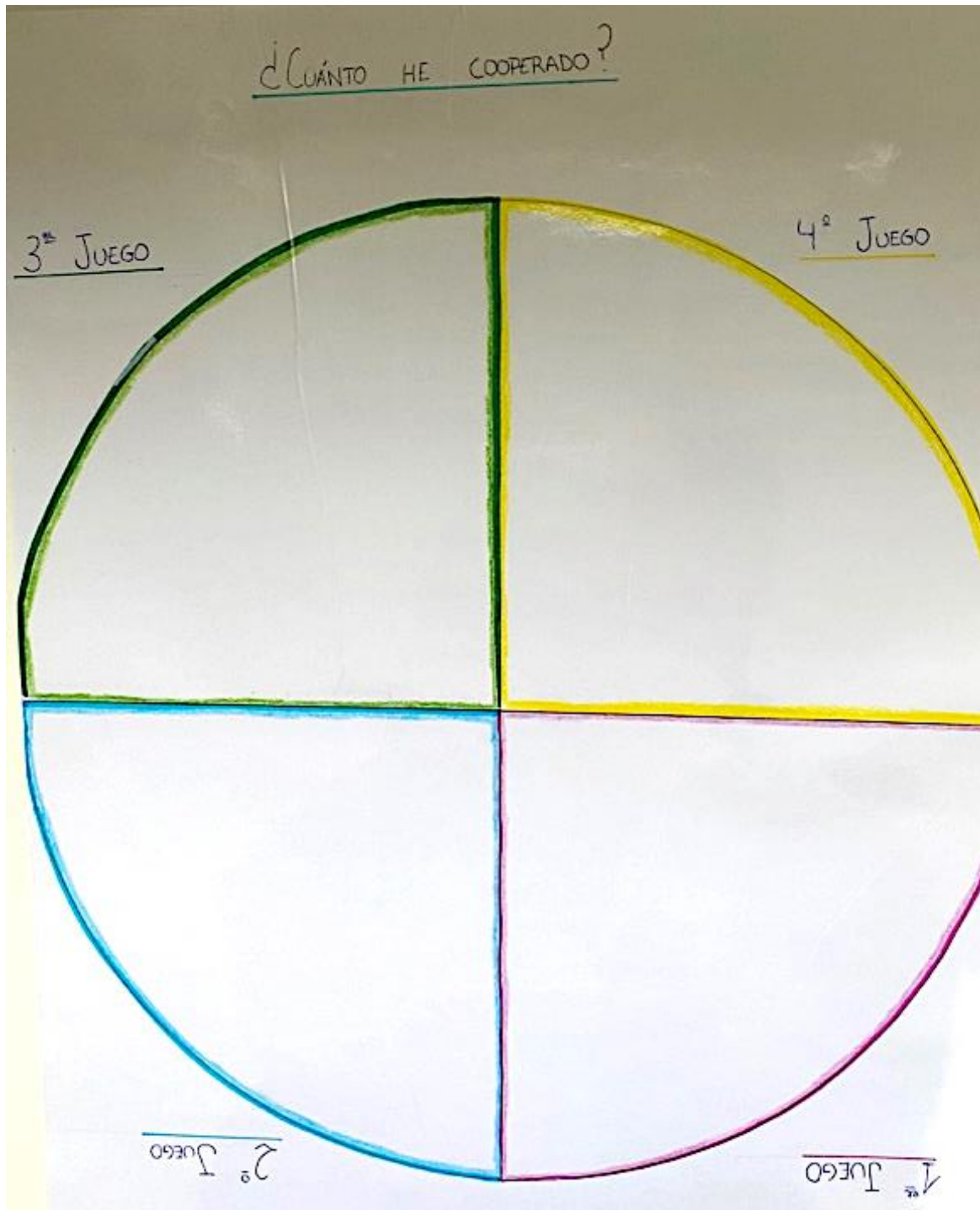
Ruleta de autoevaluación: ¿Cómo me he sentido? Será realizada por todos los alumnos al acabar cada sesión.



Fuente. Elaboración propia.

Figura 7

Ruleta de autoevaluación: ¿Cuánto he cooperado? Será realizada por todos los alumnos al acabar cada sesión.



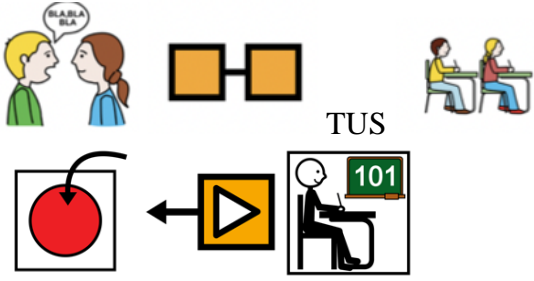
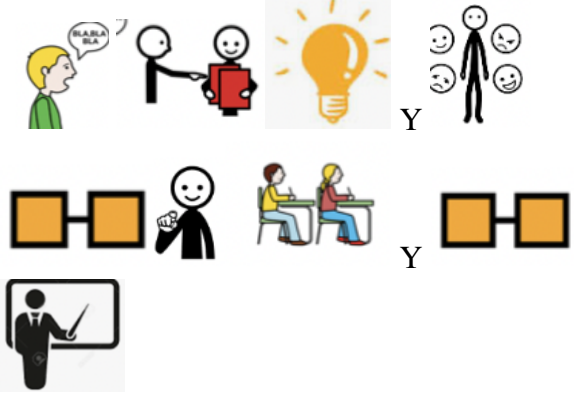
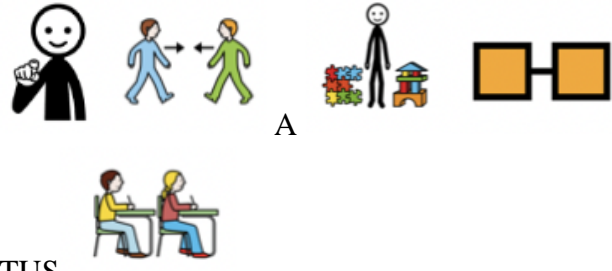
Fuente. Elaboración propia.






Anexo IV: Cuestionarios de la evaluación inicial que se realiza sobre el alumno con TEA-Grado 1

Tabla 19

Autocuestionario de la evaluación inicial que va a realizar el alumno con TEA-Grado 1 antes de poner en práctica la intervención educativa.

Informante: el alumno con TEA-Grado 1.

	Sí	No	A veces	Observaciones
<p>¿Interaccionas con tus compañeros dentro del aula?</p> 				
<p>Expresas tus ideas y sentimientos tanto con tus compañeros como con los docentes</p> 				
<p>Te acercas a jugar con tus compañeros</p> 				

<p>Te pones en el lugar del otro cuando un compañero expresa sus sentimientos</p> 				
<p>Aportas nuevas ideas al grupo</p> 				
<p>Escuchas la información que te dan tus compañeros</p> 				
<p>Sigues las normas de los juegos</p> 				
<p>Respetas los turnos de juego</p> 				

Fuente. Elaboración propia a partir de Fundación Pictoaplicaciones (2020) y EducaSaac (ARASAAC, 2023)

Tabla 20

Cuestionario de la evaluación inicial la cual va a ser realizada por el tutor del alumno antes de la puesta en práctica de la intervención educativa, sobre dicho alumno con TEA-Grado 1.

Informante: el tutor del alumno con TEA-Grado 1.

	Sí	No	A veces	Observaciones
Interacciona con sus compañeros dentro del aula				
Expresa sus ideas y sentimientos tanto con sus compañeros como con los docentes				
Se acerca a jugar con sus compañeros				
Muestra empatía ante los sentimientos de sus compañeros				
Aporta nuevas ideas al grupo				
Escucha la información que le dan sus compañeros				
Se adapta a las normas que se han impuesto				
Respeto los turnos de juego				

Fuente. Elaboración propia a partir de Moreno (2012).

Anexo V: Criterios de evaluación de la intervención educativa

Tabla 8

Criterios de evaluación de la intervención educativa.

Criterios del área de Educación Física (BOCYL)	Criterios específicos de la UD
<i>Bloque 1. Contenidos comunes</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Opinar coherentemente con actitud crítica, tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar de forma crítica en el momento en el que se produce algún conflicto o debate con sus compañeros.
<i>Bloque 3. Habilidades motrices</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver situaciones de interacción básicas tanto de forma individual como colectiva, así como aportar ideas tácticas en las actividades cooperativas.
<i>Bloque 4. Juegos y actividades deportivas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Participar con interés y autonomía en todo tipo de actividades respetando a las personas, las normas, los materiales y los espacios utilizados. - Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en las actividades, así como respetar sus normas, controlando sus conductas para no perjudicar el juego. - Ayudar a crear un buen ambiente de grupo, aceptando que forma parte de él, debiendo tener iniciativa para alcanzar logros de manera grupal.
<i>Bloque 6. Actividad física y salud</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar hábitos de higiene corporal y postural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir la práctica habitual de las rutinas de calentamiento y relajación.

-
- | | |
|---|--|
| - Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física. | - Realizar un uso correcto del material, así como respetar a los compañeros durante todas las actividades. |
|---|--|
-

Nota: Boletín Oficial de Castilla Y León (BOCYL), Unidad Didáctica (UD)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de julio* (pp. 34608-34614).

Anexo VI: Instrumento para la evaluación procesual

Tabla 9

Registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar cada sesión, sobre del alumno con TEA-Grado 1.

Informante: el docente que realiza la intervención educativa.

Bloque 1 del Decreto 26/2016. Contenidos comunes	0	1	2	3	Observaciones
Actúa de forma crítica en el momento en el que se produce algún conflicto o debate con sus compañeros.					
Bloque 3 del Decreto 26/2016. Habilidades motrices	0	1	2	3	Observaciones
Se desenvuelve en situaciones de interacción básicas tanto de forma individual como colectiva, aportando ideas tácticas en las actividades cooperativas.					
Bloque 4 del Decreto 26/2016. Juegos y actividades deportivas	0	1	2	3	Observaciones
Participa en las actividades y respeta las normas, controlando sus conductas para no perjudicar el juego.					
Ayuda a crear un buen ambiente de grupo, aceptando que forma parte de él, por lo que tiene iniciativa para alcanzar logros de manera grupal.					
Bloque 6 del Decreto 26/2016. Actividad física y salud	0	1	2	3	Observaciones

Adquiere la práctica habitual de las rutinas de calentamiento y relajación.					
Realiza un uso correcto del material, así como respeta a sus compañeros durante todas las actividades.					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016* (pp. 34608-34614).

Anexo VII: Instrumento para la evaluación final

Tabla 23

Registro de observación de la evaluación final, realizada por el tutor del alumno al acabar la puesta en práctica de esta, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.

Informante: el tutor del alumno con TEA-Grado 1.

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula (a partir de objetivo nº1).					
Expresa sus ideas y emociones, así como lo que le sucede en cada momento (bueno o malo) de forma respetuosa (a partir del objetivo nº2).					
El alumno establece relaciones positivas con sus compañeros sintiéndose parte del grupo (a partir del objetivo nº3).					
Respeto a sus compañeros en las diversas situaciones, desarrollando su capacidad de empatía (a partir del objetivo nº4).					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir de los objetivos marcados en esta intervención educativa.

Tabla 26

Cuestionario de la evaluación final, realizada por la familia del alumno al terminar la puesta en práctica de la intervención, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.

Informante: la familia del alumno con TEA-Grado 1.

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula (a partir de objetivo n°1).					
Expresa sus ideas y emociones, así como lo que le sucede en cada momento (bueno o malo) de forma respetuosa (a partir del objetivo n°2).					
El alumno establece relaciones positivas con sus compañeros sintiéndose parte del grupo (a partir del objetivo n°3).					
Respeto a sus compañeros en las diversas situaciones, desarrollando su capacidad de empatía (a partir del objetivo n°4).					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir de los objetivos marcados en esta intervención educativa.

Tabla 24

Registro de observación de la evaluación final, realizada por el docente que realiza la intervención educativa al acabar la puesta en práctica de esta, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.

Informante: el docente que realiza la intervención educativa.

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula (a partir de objetivo nº1).					
Expresa sus ideas y emociones, así como lo que le sucede en cada momento (bueno o malo) de forma respetuosa (a partir del objetivo nº2).					
El alumno establece relaciones positivas con sus compañeros sintiéndose parte del grupo (a partir del objetivo nº3).					
Respeto a sus compañeros en las diversas situaciones, desarrollando su capacidad de empatía (a partir del objetivo nº4).					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir de los objetivos marcados en esta intervención educativa.

Tabla 28

Cuestionario que va a realizar el tutor del alumno para evaluar la actuación del docente, al acabar la puesta en práctica de la intervención educativa.

Informante: el tutor del alumno con TEA-Grado 1.

	Sí	No	Observaciones
El docente ha estado pendiente del alumno con TEA-Grado 1 en todo momento, ofreciéndole su ayuda cuando lo ha necesitado.			

Ha fomentado durante las actividades la interacción social, haciéndole sentir al alumno con TEA-Grado 1 cómodo con ello.			
Ha logrado crear un ambiente cooperativo, en el que ningún alumno se sintiera desplazado.			
El docente ha realizado su rol de maestro sabiéndose adaptar a las diferentes necesidades del alumno.			
Ha observado y reflexionado sobre los problemas que han surgido a lo largo de la intervención, ofreciendo soluciones adecuadas.			

Fuente. Elaboración propia a partir de Moreno (2012).

Tabla 30

Cuestionario de evaluación de la intervención educativa, realizado al acabar la puesta en práctica de todas las sesiones, por parte del tutor del alumno y del docente que realiza dicha intervención.

Informante: el tutor del alumno con TEA-Grado 1 y el docente que realiza la intervención educativa.

	Sí	No	Observaciones
La intervención educativa ha cumplido la temporalización que estaba marcada.			
Las actividades que se han propuesto en esta intervención han hecho que se logren los objetivos que se han planteado para el alumno con TEA-Grado 1.			
Dichas actividades han servido para que el alumno con TEA-Grado 1 logre estimular sus interacciones sociales con sus compañeros.			
La metodología que se ha utilizado ha favorecido el logro de los objetivos por parte del alumno con TEA-Grado 1.			
La realización de las actividades le ha permitido al alumno con TEA-Grado 1 adquirir una serie de estrategias para desarrollar las interacciones sociales.			

Las evaluaciones procesuales han permitido observar las dificultades que el alumno ha podido tener para poder mejorarlas.			
---	--	--	--

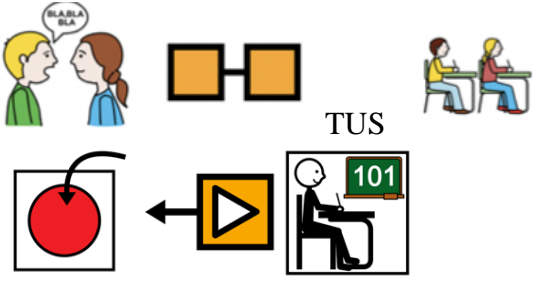
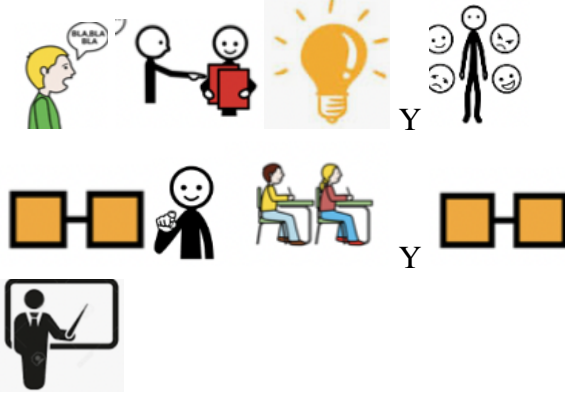
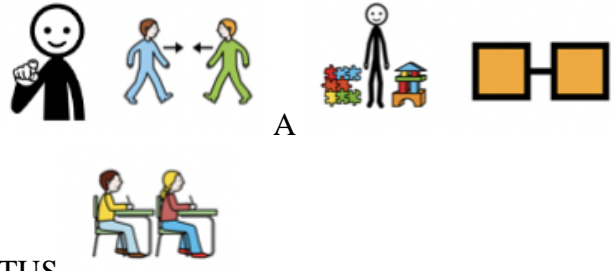
Fuente. Elaboración propia a partir de Moreno (2012).






Anexo VIII: Resultados de los cuestionarios de la evaluación inicial que se realiza sobre el alumno con TEA-Grado 1

Tabla 31

Resultados del autocuestionario de la evaluación inicial que realiza el alumno con TEA-Grado 1 antes de poner en práctica la intervención educativa.

Informante: el alumno con TEA-Grado 1.

	Sí	No	A veces	Observaciones
<p>¿Interaccionas con tus compañeros dentro del aula?</p> 				
<p>Expresas tus ideas y sentimientos tanto con tus compañeros como con los docentes</p> 				
<p>Te acercas a jugar con tus compañeros</p> 				

<p>Te pones en el lugar del otro cuando un compañero expresa sus sentimientos</p> 				
<p>Aportas nuevas ideas al grupo</p> 				
<p>Escuchas la información que te dan tus compañeros</p> 				
<p>Sigues las normas de los juegos</p> 				
<p>Respetas los turnos de juego</p> 				

Fuente. Elaboración propia a partir de Fundación Pictoaplicaciones (2020) y EducaSaac (ARASAAC, 2023)

Tabla 32

Resultados del cuestionario de la evaluación inicial realizada por el tutor del alumno antes de la puesta en práctica de la intervención educativa, sobre dicho alumno con TEA-Grado 1.

Informante: el tutor del alumno con TEA-Grado 1.

	Sí	No	A veces	Observaciones
Interacciona con sus compañeros dentro del aula				Lo hace muy poco y muchas veces de forma obligada
Expresa sus ideas y sentimientos tanto con sus compañeros como con los docentes				
Se acerca a jugar con sus compañeros				No, a no ser que tú se lo pidas. Pero de forma voluntaria no
Muestra empatía ante los sentimientos de sus compañeros				
Aporta nuevas ideas al grupo				Siempre se queda al margen de los juegos, sin aportar ideas, es decir, haciendo lo que otros dicen
Escucha la información que le dan sus compañeros				
Se adapta a las normas que se han impuesto				
Respeto los turnos de juego				Entra y sale del juego de forma continua, por lo que cuando decide entrar quiere que le toque a él

Fuente. Elaboración propia a partir de Moreno (2012).

Anexo IX: Resultados de la evaluación procesual

Tabla 33

Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 1 “La unión hace la fuerza”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.

Informante: el docente que realiza la intervención educativa.

Bloque 1 del Decreto 26/2016. Contenidos comunes	0	1	2	3	Observaciones
Actúa de forma crítica en el momento en el que se produce algún conflicto o debate con sus compañeros.					
Bloque 3 del Decreto 26/2016. Habilidades motrices	0	1	2	3	Observaciones
Se desenvuelve en situaciones de interacción básicas tanto de forma individual como colectiva, aportando ideas tácticas en las actividades cooperativas.					Está distante con sus compañeros
Bloque 4 del Decreto 26/2016. Juegos y actividades deportivas	0	1	2	3	Observaciones
Participa en las actividades y respeta las normas, controlando sus conductas para no perjudicar el juego.					Respeto alguna norma, pero no se mete mucho en el juego
Ayuda a crear un buen ambiente de grupo, aceptando que forma parte de él, por lo que tiene iniciativa para alcanzar logros de manera grupal.					
Bloque 6 del Decreto 26/2016. Actividad física y salud	0	1	2	3	Observaciones
Adquiere la práctica habitual de las rutinas de calentamiento y relajación.					

Realiza un uso correcto del material, así como respeta a sus compañeros durante todas las actividades.					El cuidado del material y respeto hacía sus compañeros es muy positivo.
--	--	--	--	--	---

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016* (pp. 34608-34614).

Tabla 34

Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 2 “Juntos somos más fuertes”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.

Informante: el docente que realiza la intervención educativa.

Bloque 1 del Decreto 26/2016. Contenidos comunes	0	1	2	3	Observaciones
Actúa de forma crítica en el momento en el que se produce algún conflicto o debate con sus compañeros.					Expresa lo que piensa en un pequeño conflicto que se genera durante la sesión
Bloque 3 del Decreto 26/2016. Habilidades motrices	0	1	2	3	Observaciones
Se desenvuelve en situaciones de interacción básicas tanto de forma individual como colectiva, aportando ideas tácticas en las actividades cooperativas.					
Bloque 4 del Decreto 26/2016. Juegos y actividades deportivas	0	1	2	3	Observaciones
Participa en las actividades y respeta las normas, controlando sus conductas para no perjudicar el juego.					
Ayuda a crear un buen ambiente de grupo, aceptando que forma parte de él, por lo que tiene iniciativa para alcanzar logros de manera grupal.					Su motivación aumenta cuando los estudiantes que forman parte de su grupo le animan para que consiga realizar la prueba. Casi antes de terminar el día, él también se anima a apoyar a sus compañeros.

Bloque 6 del Decreto 26/2016. Actividad física y salud	0	1	2	3	Observaciones
Adquiere la práctica habitual de las rutinas de calentamiento y relajación.					
Realiza un uso correcto del material, así como respeta a sus compañeros durante todas las actividades.					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016 (pp. 34608-34614).*

Tabla 35

Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 3 “Ayúdame para poder ayudarte”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.

Informante: el docente que realiza la intervención educativa.

Bloque 1 del Decreto 26/2016. Contenidos comunes	0	1	2	3	Observaciones
Actúa de forma crítica en el momento en el que se produce algún conflicto o debate con sus compañeros.					
Bloque 3 del Decreto 26/2016. Habilidades motrices	0	1	2	3	Observaciones
Se desenvuelve en situaciones de interacción básicas tanto de forma individual como colectiva, aportando ideas tácticas en las actividades cooperativas.					Aporta una idea en una estrategia, y al ver que sus compañeros la aceptan y les gusta, le hace motivarse y acude al docente a contarle lo que ha sucedido
Bloque 4 del Decreto 26/2016. Juegos y actividades deportivas	0	1	2	3	Observaciones
Participa en las actividades y respeta las normas, controlando sus conductas para no perjudicar el juego.					Poco a poco se va introduciendo de manera más voluntaria y participa más en las actividades

Ayuda a crear un buen ambiente de grupo, aceptando que forma parte de él, por lo que tiene iniciativa para alcanzar logros de manera grupal.					
Bloque 6 del Decreto 26/2016. Actividad física y salud	0	1	2	3	Observaciones
Adquiere la práctica habitual de las rutinas de calentamiento y relajación.					Tiene adquiridas las rutinas, y es el propio alumno con TEA-Grado 1 el que les recuerda en alguna situación lo que toca “hay que sentarse en el mismo aro que antes” ...
Realiza un uso correcto del material, así como respeta a sus compañeros durante todas las actividades.					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016 (pp. 34608-34614).*

Tabla 36

Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 4 “Todos a una”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.

Informante: el docente que realiza la intervención educativa.

Bloque 1 del Decreto 26/2016. Contenidos comunes	0	1	2	3	Observaciones
Actúa de forma crítica en el momento en el que se produce algún conflicto o debate con sus compañeros.					
Bloque 3 del Decreto 26/2016. Habilidades motrices	0	1	2	3	Observaciones

Se desenvuelve en situaciones de interacción básicas tanto de forma individual como colectiva, aportando ideas tácticas en las actividades cooperativas.					No quiere participar en las actividades, por lo que entra y sale de ellas muchas veces
Bloque 4 del Decreto 26/2016. Juegos y actividades deportivas	0	1	2	3	Observaciones
Participa en las actividades y respeta las normas, controlando sus conductas para no perjudicar el juego.					Cuando entra en las actividades no respeta las normas y sigue las suyas propias, generando mal ambiente entre los miembros de otros equipos
Ayuda a crear un buen ambiente de grupo, aceptando que forma parte de él, por lo que tiene iniciativa para alcanzar logros de manera grupal.					
Bloque 6 del Decreto 26/2016. Actividad física y salud	0	1	2	3	Observaciones
Adquiere la práctica habitual de las rutinas de calentamiento y relajación.					Al igual que en lo anterior sigue un poco sus criterios, no siguiendo las rutinas
Realiza un uso correcto del material, así como respeta a sus compañeros durante todas las actividades.					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016 (pp. 34608-34614).*

Tabla 37

Resultados del registro de observación de la evaluación procesual, realizada por el docente que pone en práctica la intervención educativa al finalizar la sesión 5 “Con la confianza nos unimos más”, sobre del alumno con TEA-Grado 1.

Informante: el docente que realiza la intervención educativa.

Bloque 1 del Decreto 26/2016. Contenidos comunes	0	1	2	3	Observaciones
---	---	---	---	---	---------------

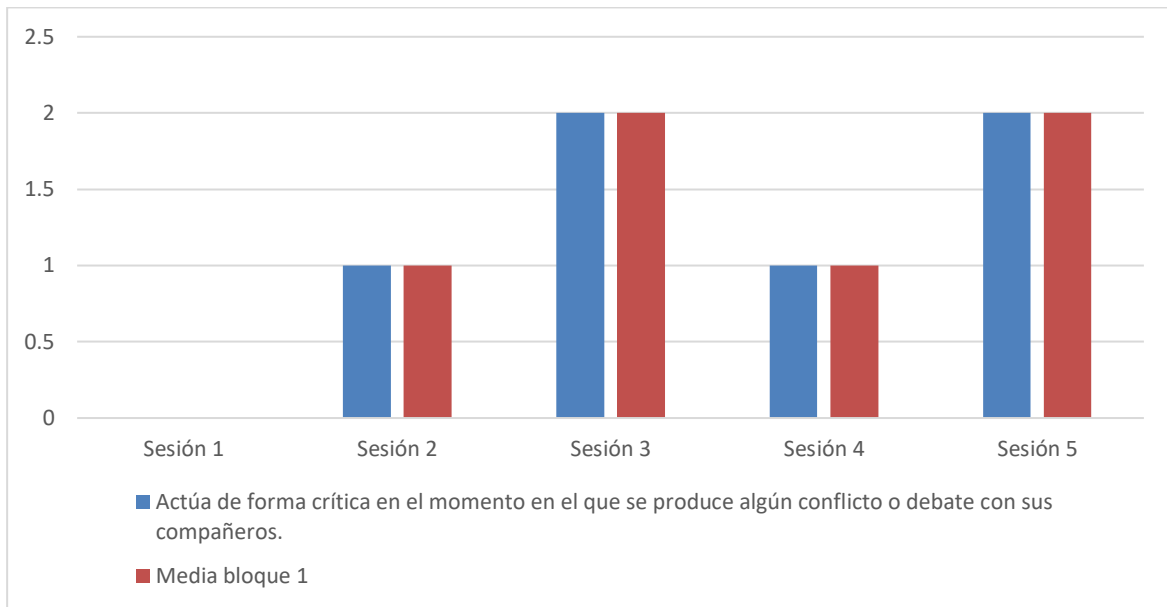
Actúa de forma crítica en el momento en el que se produce algún conflicto o debate con sus compañeros.					Expresa su opinión gritando cuando algo no le parece bien
Bloque 3 del Decreto 26/2016. Habilidades motrices	0	1	2	3	Observaciones
Se desenvuelve en situaciones de interacción básicas tanto de forma individual como colectiva, aportando ideas tácticas en las actividades cooperativas.					
Bloque 4 del Decreto 26/2016. Juegos y actividades deportivas	0	1	2	3	Observaciones
Participa en las actividades y respeta las normas, controlando sus conductas para no perjudicar el juego.					Sigue las normas, aunque alguna vez se le olvida, pero en cuanto alguno de sus compañeros se lo dice, las cumple sin ningún tipo de problema
Ayuda a crear un buen ambiente de grupo, aceptando que forma parte de él, por lo que tiene iniciativa para alcanzar logros de manera grupal.					Participa de forma activa y anima con sus compañeros a la persona que está realizando la actividad
Bloque 6 del Decreto 26/2016. Actividad física y salud	0	1	2	3	Observaciones
Adquiere la práctica habitual de las rutinas de calentamiento y relajación.					Tiene las rutinas muy adquiridas y no duda en recordárselo a sus compañeros si se les olvida
Realiza un uso correcto del material, así como respeta a sus compañeros durante todas las actividades.					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016 del 21 de Julio de 2016 (pp. 34608-34614).*

Figura 9

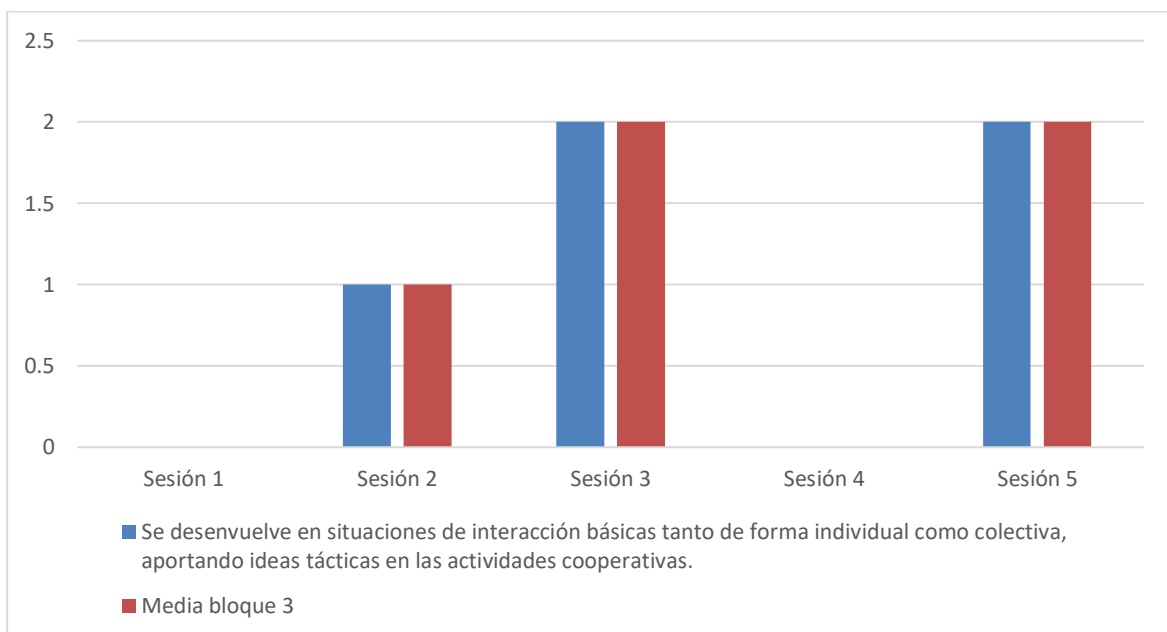
Resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación procesual por parte del docente que lleva a cabo la intervención sobre el alumno con TEA-Grado 1 del bloque 1 “Contenidos comunes”.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10

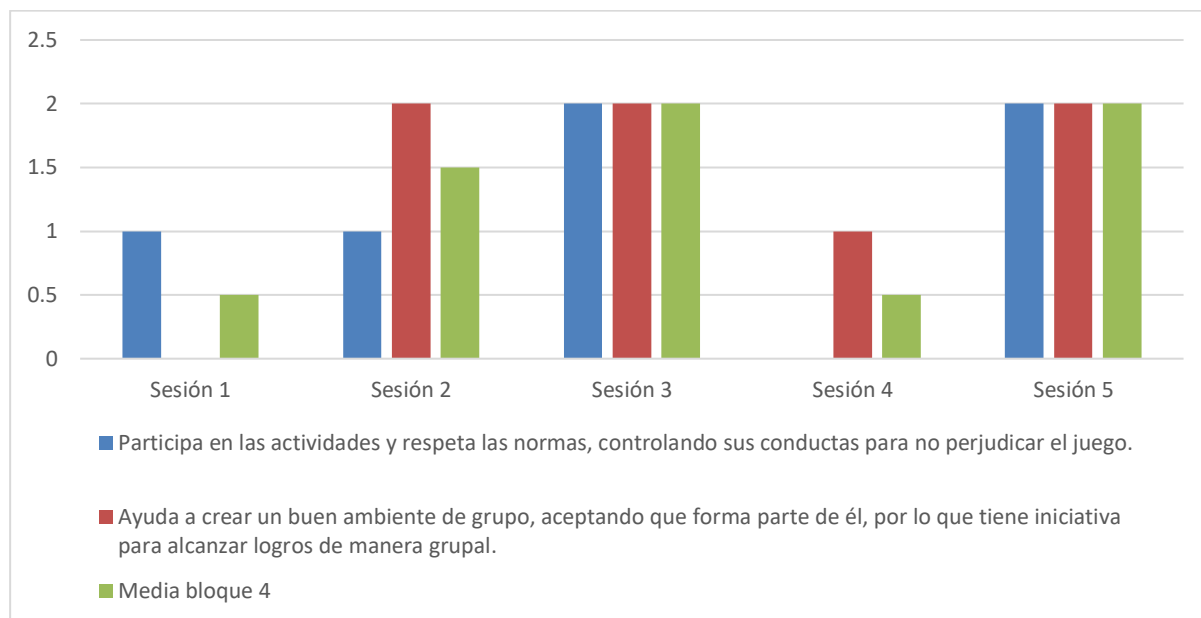
Resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación procesual por parte del docente que lleva a cabo la intervención sobre el alumno con TEA-Grado 1 del bloque 3 “Habilidades motrices”.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 11

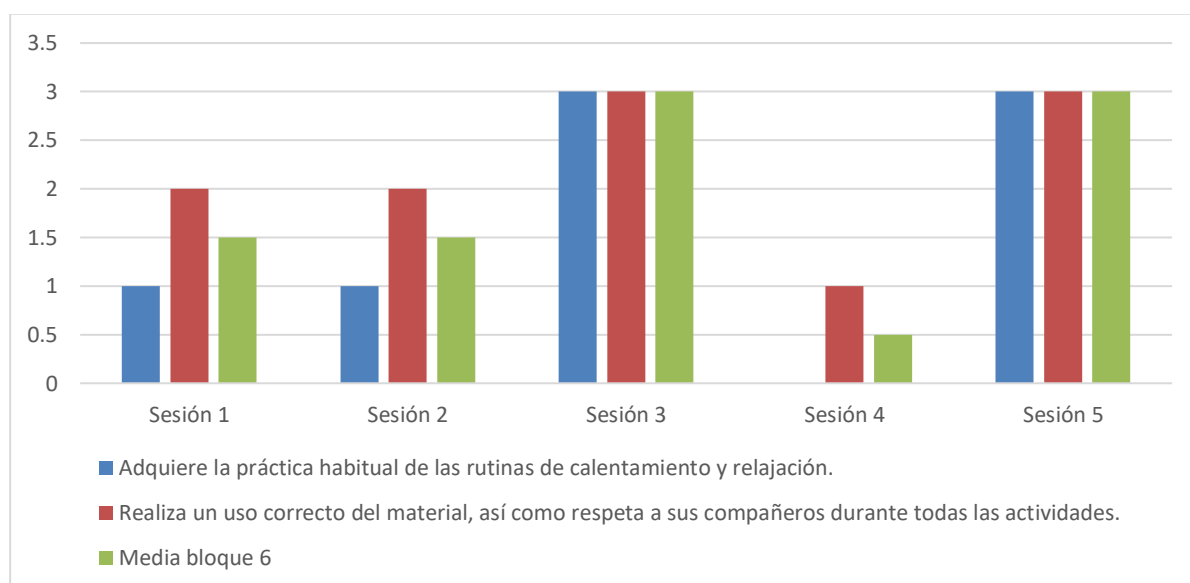
Resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación procesual por parte del docente que lleva a cabo la intervención sobre el alumno con TEA-Grado 1 del bloque 4 “Juegos y actividades deportivas”.








Fuente: Elaboración propia.

Figura 12

Resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación procesual por parte del docente que lleva a cabo la intervención sobre el alumno con TEA-Grado 1 del bloque 6 “Actividad física y salud”.



Fuente: Elaboración propia.

<p>Te pones en el lugar del otro cuando un compañero expresa sus sentimientos</p> 				
<p>Aportas nuevas ideas al grupo</p> 				
<p>Escuchas la información que te dan tus compañeros</p> 				
<p>Sigues las normas de los juegos</p> 				
<p>Respetas los turnos de juego</p> 				

Fuente. Elaboración propia a partir de Fundación Pictoaplicaciones (2020) y EducaSaac (ARASAAC, 2023)

Tabla 39

Resultados del cuestionario de la evaluación inicial realizada por el tutor del alumno después de la puesta en práctica de la intervención educativa, sobre dicho alumno con TEA-Grado 1.

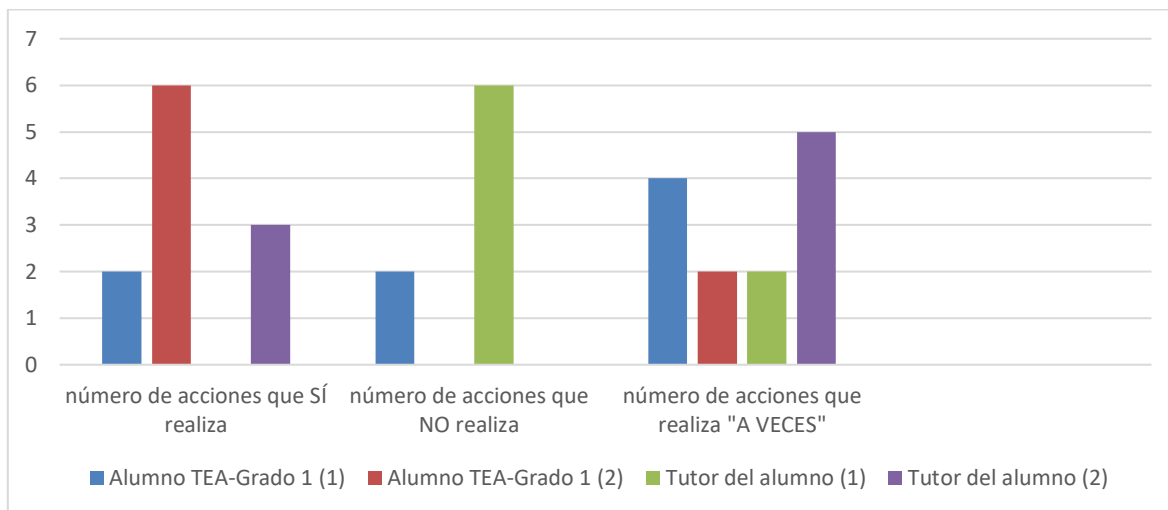
Informante: el tutor del alumno con TEA-Grado 1

	Sí	No	A veces	Observaciones
Interacciona con sus compañeros dentro del aula				
Expresa sus ideas y sentimientos tanto con sus compañeros como con los docentes				
Se acerca a jugar con sus compañeros				Tiene iniciativa para acercarse a sus compañeros cuando él quiere jugar con ellos
Muestra empatía ante los sentimientos de sus compañeros				A veces cuando el percibe que alguno de sus compañeros de grupo está triste se acerca a preguntarle
Aporta nuevas ideas al grupo				
Escucha la información que le dan sus compañeros				
Se adapta a las normas que se han impuesto				Hay normas que le cuesta más seguir, y en ocasiones se las inventa o incumple
Respeto los turnos de juego				Sabe en qué momento le toca participar y espera su turno. Cuando a veces no lo hace, sus compañeros se lo dicen y el lo respeta sin ningún problema

Fuente. Elaboración propia a partir de Moreno (2012).

Figura 13

Contraste de los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados antes y después de la puesta en práctica de la intervención educativa, siendo los informantes el alumno con TEA-Grado 1 y el tutor de dicho alumno.



Nota 1: Evaluación realizada antes de la puesta en práctica de la intervención (1), evaluación realizada después de la puesta en práctica de la intervención (2).

Nota 2: “Sí”: número de acciones que sí realiza. “No”: número de acciones que no realiza la. “A veces”: número de acciones que realiza a veces.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 40

Resultados del registro de observación de la evaluación final, realizada por el tutor del alumno al acabar la puesta en práctica de esta, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.

Informante: el tutor del alumno con TEA-Grado 1.

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula (a partir de objetivo nº1).					

Expresa sus ideas y emociones, así como lo que le sucede en cada momento (bueno o malo) de forma respetuosa (a partir del objetivo nº2).					
El alumno establece relaciones positivas con sus compañeros sintiéndose parte del grupo (a partir del objetivo nº3).					Gracias a ciertas actividades en las que el alumno se ha sentido muy aceptado, ha generado que establezca relaciones positivas de manera frecuente
Respeto a sus compañeros en las diversas situaciones, desarrollando su capacidad de empatía (a partir del objetivo nº4).					

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir de los objetivos marcados en esta intervención educativa.

Tabla 41

Resultados del cuestionario de la evaluación final, realizada por la familia del alumno al terminar la puesta en práctica de la intervención, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.

Informante: la familia del alumno con TEA-Grado 1.

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula (a partir de objetivo nº1).					Según nos ha ido contando el, parece que si, además nos hablaba cada día de un niño en concreto, con el cual había estado más a gusto
Expresa sus ideas y emociones, así como lo que le sucede en cada momento (bueno o malo) de forma respetuosa (a partir del objetivo nº2).					Cuando llegaba a casa nos contaba emocionado los juegos que había realizado, así como uno de los días en los que él fue enfadado al colegio, cuando llegó a casa no nos quería contar nada, y después de un rato vino y nos contó gritando que no había jugado porque estaba enfadado

El alumno establece relaciones positivas con sus compañeros sintiéndose parte del grupo (a partir del objetivo n°3).					Creemos que ha desarrollado ese sentimiento de pertenencia al grupo, debido a que ahora es el quien nos pide ir al parque dónde van muchos de sus compañeros, cuando antes solo quería ir y jugar con uno de nosotros o simplemente solo
Respeto a sus compañeros en las diversas situaciones, desarrollando su capacidad de empatía (a partir del objetivo n°4).					Si que hemos observado que cuando sus compañeros lloran, por ejemplo, él se acerca, pero no interactúa más con ese niño. Aunque si que es cierto que cuando a algún compañero le ha sucedido algo en el aula, cuando llega a casa nos lo cuenta, pero en el momento en el que sucede simplemente se acerca.

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir de los objetivos marcados en esta intervención educativa.

Tabla 42

Resultados del registro de observación de la evaluación final, realizada por el docente que realiza la intervención educativa al acabar la puesta en práctica de esta, acerca del logro por parte del alumno con TEA-Grado 1 sobre los objetivos marcados.

Informante: el docente que realiza la intervención educativa.

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno trabaja y coopera con el grupo de alumnos que le toque en el momento, a partir de la inclusión dentro del grupo-aula (a partir de objetivo n°1).					
Expresa sus ideas y emociones, así como lo que le sucede en cada momento (bueno o malo) de forma respetuosa (a partir del objetivo n°2).					Expresa en múltiples ocasiones las cosas que le ocurren, sobre todo si es malo, lo cual lo dice en un tono más alto

El alumno establece relaciones positivas con sus compañeros sintiéndose parte del grupo (a partir del objetivo nº3).					En el momento que siente que sus compañeros le apoyan le motiva y se introduce de forma inmediata en la dinámica del juego
Respeto a sus compañeros en las diversas situaciones, desarrollando su capacidad de empatía (a partir del objetivo nº4).					Si que muestra sentimiento de preocupación cuando le sucede algo a alguno de sus compañeros, pero no realiza una mayor interacción

Nota: Escala de la valoración. 0 (Nada) 1 (En vías de adquisición) 2 (Adquirido) 3 (Excelente)

Fuente. Elaboración propia a partir de los objetivos marcados en esta intervención educativa.