

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA – UDELAR
CENTRO UNIVERSITARIO DE PAYSANDÚ – CUP
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA – ISEF
SEMINARIO TESINA

GASTÓN APECETCHE
AGUSTÍN BREMERMAN
JIMENA GARCÍA
FEDERICO SÁNCHEZ

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE UTILIZAN LOS DISTINTOS
PROFESIONALES EN CENTROS DE ATENCIÓN A POBLACIÓN CON TEA
(TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA)**

Paysandú, Uruguay

2019

GASTÓN APECETCHE
AGUSTÍN BREMMERMANN
JIMENA GARCÍA
FEDERICO SÁNCHEZ

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE UTILIZAN LOS DISTINTOS
PROFESIONALES EN CENTROS DE ATENCIÓN A POBLACIÓN CON TEA
(TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA)**

Dr. Edwin Alexander Cañón B – Orientador

Profesora Lic. Serena Torres - Tribunal

RESUMEN

Nuestro estudio, tuvo como objetivo investigar las distintas estrategias metodológicas que los profesionales desarrollan desde el movimiento para realizar sus intervenciones con niños que presentan TEA en centros de atención de esa población en la ciudad de Paysandú. La misma es desarrollada desde un lineamiento descriptivo con un abordaje teórico-metodológico cualitativo y se encuentra organizada a partir de 5 momentos. El primero (introducción) donde presentamos las aproximaciones iniciales en relación a las tomas de decisión que influyeron en la selección del objeto a ser estudiado. En el segundo (Marco Teórico), fue necesario realizar de forma inicial un mapeo (marco teórico referencial) de la literatura específica de la Educación Física acerca de la temática por medio de una revisión sistemática, para luego en el tercero, abordar, dialogar y articular conceptos, ideas y teorías (marco teórico conceptual) que discuten las estrategias metodológicas usadas al trabajar con población con TEA desde la Educación Física. El cuarto momento (Metodología), abarca todas las descripciones metodológicas y de producción de información que nos llevaron a realizar entrevistas a personajes claves (psicomotricista y dos fonoaudiólogos), bien como algunas observaciones de las clases dadas por diversos profesionales en instituciones que trabajan con población TEA, ya que, en la referenciada ciudad, el educador físico no se encuentra desarrollando intervenciones con este tipo de poblaciones. Las informaciones obtenidas fueron analizadas en el quinto momento mediante un proceso interpretativo que permitió desde una mirada académica, establecer relaciones entre el material empírico, lo teórico y lo formativo. En este sentido, fueron desarrolladas categorías de análisis (Docencia/Competencia de los profesionales; Particularidades de los Autistas; Prácticas que se pueden desarrollar con los niños autistas; y Estrategias metodológicas, esta última diversificándose en métodos y didácticas que pueden ser usadas al realizar intervenciones con la mencionada población) que ayudaron a constatar de forma general algunos criterios pedagógicos, humanistas y de competencias necesarios para que el licenciado del área pueda desempeñar su función docente con este grupo poblacional. Como consideraciones finales, encontramos que para que el licenciado pueda desarrollar un trabajo formativo y pedagógico con población que presenta TEA como ejercicio a posteriori de la profesión, se hace necesario desarrollar una serie de experiencias, durante su formación de grado para establecer cuales saberes, conocimientos y competencias podrían articularse en sus distintas intervenciones. Así mismo, se hace importante que el profesional de la Educación Física conozca, estudie y use interdisciplinariamente, elementos técnicos, pedagógicos y sociales como medios para desenvolver su rol docente en instituciones formales y no formales en las que se integra este grupo poblacional.

Palabras-Claves: Educación Física; Estrategias metodológicas; Autismo.

I. Introducción.....	1
II. Marco Teórico.....	5
II.1. Marco Teórico Referencial.....	6
II.2. Marco Teórico Conceptual	15
II.2.1. Tipos de discapacidad.....	15
II.2.2. Modelo social y modelo biomédico.....	18
II.2.3. Trastorno de Espectro Autista (TEA).....	19
II.2.4. La discapacidad en el Uruguay.....	21
II.2.5. La inclusión educativa en el Uruguay.....	23
II.2.6. La inclusión educativa de individuos con TEA.....	24
II.2.7. Trabajo metodológico con niños con TEA.....	26
II.2.8. Educación Física, Discapacidad y TEA.....	28
III. Marco Metodológico.....	30
IV. Análisis de la información.....	32
V. Consideraciones finales.....	51
VI. Referencias bibliográficas.....	53
VII. Anexos.....	55
VII.1. Artículos académicos, monografías, revistas.....	55
VII.2. Termino de consentimiento libre y esclarecido- TCLE.....	56
VII.3. Formato de entrevistas.....	58
VII.4. Formato de las observaciones.....	59

I. Introducción

La presente investigación se encuentra constituida por un grupo de cuatro estudiantes (dos oriundos de la ciudad de Paysandú, otro de la ciudad de Dolores y el otro de la ciudad de Montevideo) cursando actualmente el último año de la Licenciatura en Educación Física en el Centro Universitario de Paysandú (CUP) – Uruguay.

Durante nuestro paso por el ámbito escolar (1ro a 6to año) contamos con la disciplina de Educación Física, pese a que en la época la implementación de la ley 18.213/2007¹ que declara la obligatoriedad de ese componente curricular en las escuelas de enseñanza primaria (preescolar - 1ero a 6to año) y secundaria de todo el país no había sido decretada². Considerando que actualmente la educación media o secundaria se divide en dos ciclos, uno básico (1ro a 3er año) y otro de bachillerato (4to a 6to año), la Educación Física se encuentra presente como componente curricular obligatorio hasta cuarto año, ya que en su restante (5to y 6to grado de liceo) el contacto con la disciplina (en nuestro caso) fue totalmente cortado debido a que la misma no tenía (y actualmente no tiene) el suficiente peso como componente curricular al interior del programa académico.

Durante todo nuestro trayecto en la educación primaria vivenciamos una Educación Física regular en donde a nivel preescolar, eran trabajados contenidos a partir de juegos recreativos, en 1ero y 2do año, juegos cooperativos y habilidades motrices, 3ero y 4to adaptación a los distintos deportes y por último en 5to y 6to se perfeccionaban los deportes y juegos con reglas entre otras experiencias.

En el transcurso de nuestro crecimiento escolar tanto en la educación primaria como secundaria, compartimos experiencias, actividades, prácticas y vivencias con compañeros que presentaban algún tipo de discapacidad³ (física, mental o cognitiva) en las cuales se visualizaban algunos

¹ Mayor información: <https://docs.uruguay.justia.com/nacionales/leyes/ley-18213-dec-5-2007.pdf>. Acceso en Julio 2019.

²Anteriormente las escuelas que contaban con la disciplina de Educación Física se hacían cargo del pago de sus respectivos docentes mediante la recaudación de fondos por medio de la participación de los padres de familia en las distintas comisiones fomento. Estas comisiones son un espacio de familias y vecinos que apoyan la gestión de la dirección escolar cooperando en múltiples aspectos excepto los del ámbito pedagógico.

³ Para la ley 18.651 de “Protección integral de personas con discapacidad” la persona con discapacidad es entendida como “Toda persona que padezca o presente una alteración funcional, permanente o prolongada, física o mental” (p. 1).

Mayor Información:

https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/URY/Anexo%205_18844_S.pdf Acceso en Julio de 2019.

elementos como el síndrome de Down, la inestabilidad corpórea⁴ y déficit atencional entre otros.

Estas experiencias se vieron atravesadas por diversas dificultades que en algunos de los casos los hacían dependientes (colegas con algún tipo de discapacidad) de los otros (profesores, padres y/o colegas de estudio), debido a que las instituciones en muchos de los casos no contaban con recursos y adaptaciones físicas, profesionales y didácticas que pudieran brindar una educación e integración efectiva tanto a la institución escolar cuanto al conocimiento que en ellas se brindaban.

A su vez, en las clases de Educación Física preferían no participar por el hecho de no sentirse integrados por la institución, el profesor de educación física y por los compañeros de clase. Muchas veces se veía como los compañeros con diferentes discapacidades decidían no incluirse en las clases de educación física ya que esta es una disciplina en donde se intervine mucho a partir del movimiento corporal, razón por la cual, optaban por observar la clase en donde claramente se podía visualizar una exclusión tanto por los docentes, cuanto por los propios compañeros de clase.

Luego de nuestro egreso como bachilleres, ninguno de nosotros ingreso de forma inmediata al nivel Universitario (Terciario), por una serie de motivos y prioridades entre los que se encuentran la indecisión en el curso a realizar, espacio para el descanso educativo o factores económicos/laborales, lo que nos permitió tomarnos un tiempo para pensar y reflexionar sobre nuestro futuro profesional.

Llegado el momento de decidir por realizar la licenciatura, coincidimos en que nuestra elección por dicho curso fue motivada por algunas referencias positivas de docentes de Educación Física que nos marcaron a lo largo de nuestra vida escolar, despertando así una serie de expectativas de estudio, profesionalización y trabajo que coincidía en gran medida con diversas experiencias deportivas, competitivas y recreativas muy presentes en nuestra etapa de vida extraescolar.

En el caso de Jimena y Federico, ambos decidieron salir de sus lugares de origen para realizar estudios en la ciudad de Paysandú, pues la “cercanía” y en parte la “personalización” de la educación a recibir para su formación profesional les hizo tomar la decisión de dejar de lado ciertas comodidades para asumir un conjunto de responsabilidades que hasta el momento no tenían mucha representatividad debido a su posición de sujeto en el respectivo entorno familiar.

⁴ Para Levin (1991) la inestabilidad corpórea es entendida como la necesidad de moverse, esto significa que el niño se apropia del lugar y a partir de esto se mueve, se expresa, en oposición al estado de inhibición, que logra cuando queda quieto o relaja sus posturas.

Acciones como el aprender a cocinar, lavar ropa, pagar cuentas, priorizar actividades etc., nos permitió conocer otra forma de encarar y entender la vida otorgándonos la responsabilidad total de nuestras acciones en relación al estudio y la administración de los recursos con los cuales vivimos hasta la actualidad. Caso diferente sucedió con Agustín y Gastón que al ser oriundos de la ciudad de Paysandú tuvieron una mayor facilidad para integrarse y adaptarse a la vida universitaria ya sea por el conocimiento del entorno, por la cercanía familiar o por vivenciar la dinámica cotidiana de la propia ciudad.

Al inicio de nuestros estudios de Licenciatura nos encontramos con el programa Curricular en su versión 2004 centrado específicamente en *“La formación de licenciados en Educación Física capacitados para integrarse a diversas áreas profesionales y para poder desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión, de forma comprometida y comprensiva, a los efectos de poder aportar desde la especificidad de la disciplina”*. (Diseño Curricular 2004)⁵.

Ingresamos al Instituto Superior de Educación Física – ISEF⁶ en el Centro Universitario Paysandú (CUP)⁷ con la expectativa de vivenciar una formación profesional bombardeada por una multiplicidad de discursos, elementos y actividades prácticas que nos permitieran conocer, saber y dominar una cantidad de técnicas y habilidades motrices/deportivas y de rendimiento que a su vez serían repasadas a nuestros futuros estudiantes.

Así mismo, teníamos muy presentes diversos ideales e imaginarios en relación a la actuación del profesional del área en lugares como la escuela, los clubes deportivos y gimnasios, así como la legitimación que el licenciado tendría al transmitir una buena condición física, un dominio integral y técnico de distintas modalidades deportivas y un rendimiento similar o parecido al de atletas consagrados.

Este conjunto de discursos fue poco discutido en el transcurrir de los años de formación, pues disciplinas teóricas (y sus distintos componentes prácticos) nos direccionaron más hacia el dominio de aspectos didácticos y pedagógicos de la enseñanza que hacia la reflexión de ideas infundadas socialmente de lo que sería/debería/se esperaría de un profesional de la Educación Física.

A lo largo de nuestro proceso de formación no tuvimos ninguna experiencia que nos aproximara a conocer, trabajar e interactuar de forma pedagógica y profesional con poblaciones especiales y/o que presentan diferentes tipos de discapacidad. Sumado a esto, el desconocimiento tanto

⁵ Mayor información: <http://isef.edu.uy/ensenanza/planes-de-estudio/> Acceso: Julio de 2019.

⁶ Mayor información: <http://isef.edu.uy/institucional/regionales/regional-noroeste/> Acceso: diciembre de 2019.

⁷ Mayor Información: <http://www.cup.edu.uy/> Acceso: diciembre de 2019.

referencial como personal de las distintas formas de trabajo con este tipo de poblaciones hizo que nos chocáramos con otra realidad (de la cual el educador físico hace parte) en la disciplina de Práctica Docente ²⁸, pues tres de nosotros decidimos desarrollar nuestro trabajo práctico en el Centro A.S.DO.PAY⁹ con población infantil que presenta Síndrome de Down. En este sentido, percibimos durante la experiencia que muchas de las actividades que podríamos usar para trabajar con esta población se encuentra mediadas por la música, el uso de materiales coloridos y actividades específicas para generar rutinas como parte de su interacción con el medio que lo rodea.

A lo anteriormente mencionado, le sumamos la experiencia e interacción práctica de un integrante del grupo que posee un primo diagnosticado con Trastorno de Espectro Autista¹⁰(TEA) y que fue determinante en la elección de nuestro tema de trabajo final de grado (Tesina) considerando que el Autismo en el campo específico de la Educación física es un tema poco explorado en el Uruguay.

En este sentido y entendiendo que la discapacidad también hace parte del campo de acción profesional del licenciado en Educación Física, nos interesa indagar sobre las estrategias metodológicas a ser utilizadas en centros de atención con población TEA (Trastorno del espectro autista) en la ciudad de Paysandú. Siendo así, nuestra pregunta de investigación estará direccionada a conocer **cuáles son las estrategias metodológicas que los Licenciados en Educación Física (si existen) u otros profesionales (psicomotricistas, psicopedagogos, entre otros) desarrollan a partir del movimiento, para intervenir con niños que presentan TEA en centros de atención en Paysandú.**

A partir de este cuestionamiento es que nos planteamos como objetivo general, **comprender las estrategias metodológicas que los Licenciados en Educación Física u otros profesionales utilizan en centros de atención a población con TEA en la ciudad de Paysandú para realizar sus distintas intervenciones.**

⁸Materia del último año de la carrera de la Licenciatura en Educación Física – CUP que tiene como foco central las prácticas profesionales en los distintos ámbitos formales en los cuales la Educación Física como disciplina de intervención se encuentra presente. Cuando hablamos de ámbito no formal nos referimos a todas aquellas intervenciones educativas y de aprendizaje que se llevan a cabo fuera del contexto escolar.

⁹El centro “A.S.DO.PAY” (Asociación Síndrome de Down de Paysandú) es una asociación civil sin fines de lucro, creada y dirigida por un grupo de padres con una problemática en común, su hijo/a con síndrome de Down. Mayor información: [http](http://). Acceso: agosto de 2019.

¹⁰ Para Riviére (2003), las personas con autismo se caracterizan por tener dificultades para establecer relaciones sociales, alteraciones de la comunicación y el lenguaje y falta de flexibilidad mental y comportamiento.

II. Marco teórico

Elaborar un Marco Teórico implica que quien investiga parta de la existencia de antecedentes respecto al tema y las distintas teorías, observaciones, dinámicas y perspectivas presentes en relación a un objeto de estudio determinado. Es así como la construcción de este marco teórico permitirá obtener definiciones, puntos de vista y diversas conceptualizaciones que nos ayuden a sustentar teóricamente nuestro tema de investigación y las distintas intervenciones que la Educación Física como disciplina académica puede ayudar a construir su accionar pedagógico con población autista.

La función del Marco Teórico es orientar nuestra investigación en relación a la temática del Trastorno de Espectro Autista, las condiciones físicas, psicológicas y emocionales de quienes lo presentan, así como las distintas estrategias metodológicas usadas por Licenciados y/o profesionales de diversas áreas para desarrollar su quehacer docente desde una mirada humana y de calidad. Es así que la producción de un Marco Teórico polifónico (distintas voces) dará el soporte básico para conocer, explicar y comprender la relación entre Educación Física, su accionar pedagógico y las estrategias metodológicas de trabajo con sujetos que presentan TEA.

Federico Tobar y Margot Romano Yalour (2003) plantean que el Marco Teórico implica la respuesta al interés de presentar aportes estudiados sobre el tema, buscando establecer mediante su elaboración el estudio, entendimiento y claridad epistémica en relación a la intención del investigador para llegar a responder su propia pregunta investigativa. Este capítulo de la investigación admite dos instancias, un Marco Referencial y un Marco Conceptual.

Para los autores mencionados, el Marco teórico Referencial posibilita que el investigador pueda seleccionar y reseñar de manera organizada y sistemática los abordajes teóricos, técnicos y en parte metodológicos en relación al tema investigado. Es en este marco donde se pretende sistematizar el conjunto de vivencias, experiencias, producciones y acciones que han sido desarrolladas dentro de un campo académico o área de conocimiento determinada con la intención de establecer insumos necesarios para problematizar tema en relación a su producción de literatura en un campo determinado.

La referencia está en poder entender, codificar y decodificar los diferentes abordajes y tratamientos que se le han dado al tema investigativo que, en nuestro caso se encuentra direccionado hacia las estrategias metodológicas usadas por los Licenciados en Educación

Física u otros profesionales en centros de atención a población con TEA en la ciudad de Paysandú.

Por otra parte, el Marco teórico conceptual es el encargado de establecer las diferentes conexiones académicas y disciplinares entre los sentidos, significados y posturas científicas desde las cuales el grupo investigador se ubica, la producción de literatura existente y mapeada en el Marco referencia, y la intención de responder la pregunta investigativa. En nuestro caso, lo que buscamos es establecer un hilo conductor entre los contenidos desarrollados por la literatura académica de la Educación Física y las experiencias de los distintos profesionales que interactúan a partir de sus labores e intervenciones diarias con sujetos que presentan TEA.

II. 1. Marco Teórico Referencial

En esta instancia investigativa, fue realizada una revisión sistemática que permitió aproximarnos a la producción de literatura existente en el área de la educación física siguiendo un conjunto de criterios de acceso y búsqueda que le otorgan a nuestro proceso investigativo un rigor metodológico fundamental en investigaciones de carácter cualitativo.

Nuestra estrategia de búsqueda se centró en repositorios o bases de datos que resguardan archivos y producciones científicas en relación al tema central de nuestra investigación. Así mismo, este conjunto de producciones sirvió de base para aportar desde lo conceptual una serie de elementos teóricos que permitieron la elaboración y organización del hilo conductor entre la metodología, la producción de las informaciones y los respectivos análisis del material empírico. En la presente revisión sistemática fueron utilizados un conjunto de palabras claves que nos ayudaron a realizar el respectivo mapeo de la información existente en relación a la producción de literatura desarrollada por el área en lo referente al autismo para seguidamente entender cuáles son las estrategias metodológicas más usadas para trabajar con este tipo de población. Para esto fueron consideradas las siguientes palabras claves:

- Autismo
- Educación Física
- Discapacidad
- Integración
- Inclusión

- Inclusión educativa
- Integralidad

Las bases de datos utilizadas para la elaboración de la revisión sistemática fueron elegidas en pro de la posibilidad de recuperan textos académicos completos nacionales e internacionales que se aproximen/aborden temas relacionados con nuestra temática de investigación en el campo específico de la Educación Física. Estas bases de datos fueron las siguientes:

- **Google Académico:** es buscador que permite localizar documentos académicos como artículos, tesis, libros y resúmenes de diversidad de fuentes como editoriales universitarias, asociaciones profesionales, grupos de investigación y otras organizaciones académicas.
- **Biur:** es una base de datos donde se encuentran unificados los catálogos de casi todas las bibliotecas y/o unidades de información de la Universidad de la República, producidos tanto por los propios estudiantes como por los docentes en diversas aéreas de conocimiento.
- **Dialnet:** es un proyecto de cooperación bibliotecaria que comenzó en la Universidad de La Rioja. Se constituye como un portal que recopila y proporciona acceso fundamentalmente a documentos publicados sobre diversidad de temas procedentes de múltiples países.
- **Portal Timbo:** el portal Timbó posibilita el acceso on-line a bibliografía y literatura científica-tecnológica nacional e internacional, así como a importantes bases de datos de centros de estudio internacionales y que no se encuentran en acceso abierto para el público en general.
- **Colibrí:** es una biblioteca web de la Universidad de la República. Es una colección digital de acceso abierto que agrupa y resguarda la producción de la propia universidad con la finalidad de preservar, disponibilizar y contribuir a incrementar su difusión y visibilidad en los distintos campos de conocimiento.

Para desarrollar las respectivas búsquedas, fue necesario realizar un conjunto de combinaciones entre las distintas palabras claves con la finalidad de lograr una mayor recuperación de la información en cada una de las bases de datos mencionadas. Estas palabras claves fueron:

- “Autismo” and “Educación Física”

- “Educación Física” and “Discapacidad”

Estas combinaciones fueron ingresadas en la caja de búsqueda de las respectivas bases de datos y/o repositorios “entre comillas”– y usando el operador Booleano “and” – permitiéndonos reducir sustancialmente las búsquedas y recuperar de forma racional las producciones existentes tanto en el área cuanto en la temática. Las referidas búsquedas fueron desarrolladas entre los meses de Abril y Mayo de 2019 y fueron considerados un conjunto de criterios de inclusión/exclusión que permitieron filtrar informaciones del conjunto inicial de resultados de las búsquedas. Estos criterios de selección fueron los siguientes:

- Fueron seleccionados únicamente las informaciones presentes idioma español y que le aportaban de manera significativa al objetivo de nuestra revisión.
- No fueron consideradas restricciones temporales.
- Fueron abordados los primeros 100 resultados arrojados en cada una de las bases de datos donde se realizaron las búsquedas.
- Fueron seleccionados todos aquellos resultados (Tesis, libros, documentos, artículos etc.) que permitieron realizar la descarga total del archivo seleccionado.

Nuestro ejercicio de búsqueda de la información se desarrolló mediante la organización y sistematización de los archivos recuperados según los supracitados criterios de selección para luego ser plasmado en la tabla 1 donde se muestran los resultados generales obtenidos durante el respectivo proceso.

Tabla 1 – Sistematización de los resultados finales de búsqueda

Palabras Claves	PAGINAS WEB ELEJIDAS PARA LA BUSQUEDA										
	BIUR		GOOGLE ACADEMICO		DIALNET		COLIBRI		TIMBO		
	Recorte	Interesan	Recorte	Interesan	Recorte	Interesan	Recorte	Interesan	Recorte	Interesan	
"Autismo" AND "Educación Física"	100	0	100	6	100	5	100	3	100	1	
"Educación Física" AND "Discapacidad".	100	2	100	5	100	2	100	0	100	3	TOTAL
TOTAL		2		11		7		3		4	27
Seleccionados		1		8		4		3		2	18

Fuente: Los autores.

Como resultado final del proceso, fueron recuperadas 27 materialidades que mediante una lectura inicial (título – Resumen) aportaban contenidos parciales que contribuyeron con nuestro

objeto de revisión. Considerando que esos 27 resultados eran aun bastantes numerosos, fue tomada la decisión de realizar una lectura más minuciosa (texto integral) para filtrar de forma definitiva aquellos resultados que aportaban significativamente en lo referente al autismo y a las estrategias metodológicas usadas para trabajar con población que presenta TEA. Luego de una lectura minuciosa de las 27 materialidades fueron eliminadas 9 que se escapaban de nuestra idea central de revisión, dando como resultado un total de 18 materiales que proporcionaron elementos académicos y conceptuales importantes para nuestra investigación.

Al realizar la lectura de estas 18 producciones, fue necesario establecer un agrupamiento temático considerando las especificidades presentes en las mismas. En este sentido, el material recolectado fue clasificados en dos categorías temáticas específicas (Anexo 1) que nos permitieron entender los sentidos otorgados a la literatura desarrollada en el área. En la primera categoría denominada “Autismo”, fueron agrupadas las materialidades relacionadas con el propio trastorno, sus características, detecciones y diagnósticos etc. Por su parte, en la segunda categoría denominada “Estrategias Metodológicas” fueron concentradas producciones relacionadas con acciones, intervenciones, trabajos y actividades (métodos, materiales, deportes, otros) que los profesores de Educación Física implementan para desarrollar diversos trabajos con población Autista.

Dentro de la categoría “**Autismo**” encontramos las siguientes producciones (3 monografías y 4 artículos):

Las monografías de Barnada, Fanetti y Leone (2014); Busto (2016) así como la de Arismendi (2014) tituladas “La inclusión de la discapacidad en la propuesta académica”, “Aportes para un enfoque integral en el abordaje psicológico de niños con diagnóstico de TEA y sus familias” y “Autismo, Comunicación y Educación Especial” respectivamente, presentan elementos importantes para entender la discapacidad y más específicamente el autismo dentro del campo de estudio académico de diferentes áreas de conocimiento.

Por su parte artículos como el de Llorca Llinares (s.f); Sazigain y Argudin (2011); Mendoza (2008); Caus *et al.* (2013) titulados como “Evolución de la intervención en un niño con autismo: un análisis de su expresividad psicomotriz”, “Acciones para el desarrollo psicomotor en niños autistas”; “Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física (PAIADEF)” así como “La formación del profesorado en educación en educación física con relación a las personas con discapacidad” respectivamente, donde se

abordan cuestiones de carácter formativas y procedimentales en relación a las distintas formas de abordar, interactuar y trabajar con la población que presenta TEA.

Considerando lo anterior, la categoría que más llamó nuestra atención y la cual complementa nuestro objeto de investigación fue la de **“Estrategias Metodológicas”** en la que se concentran 11 producciones (6 artículos, 4 monografías y 1 tesis), que van direccionadas a responder tanto nuestra pregunta de investigación cuanto el objetivo central de la presente revisión sistemática.

Inicialmente, el trabajo final de grado (monografía) de Laura García Herrero titulado “Trastorno del Espectro Autista en un aula de Educación Especial durante la etapa de Infantil: propuesta de intervención” (2014), recalca la importancia de un diagnóstico temprano presentando inicialmente las distintas características del autismo junto a las necesidades que presentan los alumnos con TEA. Así mismo, presenta algunos modelos metodológicos de intervención con los cuales puede ser desarrollado un trabajo pedagógico con este tipo de población. Siendo así, explica cómo se interviene con niños autistas a través de dos programas específicos: uno denominado TEACCH (abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados) que consiste en la utilización de materiales visualmente atractivos para llamar la atención del niño; de esta forma, se consigue que el niño adquiera autonomía en la realización de gran variedad de tareas asignadas por el profesional con el cual se encuentra trabajando. Como segundo programa a ser utilizado es el PECs (Sistemas aumentativo y alternativo de comunicación), el cual consiste en un programa de trabajo visual que funciona mediante la organización de fases (3) centralizadas en el intercambio físico, el aumento de la espontaneidad y finalmente la discriminación de las figuras.

De forma similar, el artículo de Heredia y Duran (2013) titulado “Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas”, comprende una investigación acerca de los efectos que tiene el aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumno con autismo. A partir de una población integrada por nueve estudiantes con autismo, fue centrada la observación en uno de los participantes de siete años de edad a quien se le realiza un análisis comparativo en relación a su integración y participación al interior de la clase de Educación Física tanto en las actividades individuales como en las de carácter grupal.

Así mismo, el artículo titulado “Trabajo en el medio acuático en el proceso de enseñanza del niño autista” de autoría de Pedro Ángel Baena, Noemí Castilla y Gracia López Contreras (2010), hace énfasis en una intervención donde fueron desarrolladas diferentes actividades en

pro de la interacción e integración de niños autistas en el medio acuático. Lo anterior permitió reconocer los beneficios de dichas actividades respecto al trastorno ya que, además de estimular el acatamiento de instrucciones y normas establecidas en el entorno, permite incrementar la coordinación motora, el equilibrio, la atención, la disciplina de quien presente este síndrome.

En esa misma línea, el artículo titulado “La intervención desde la educación física en personas con autismo” de Lombardo y Biasatti (2017), expone acerca de la intervención realizada en clase de Educación Física con personas con autismo donde fueron planificadas un conjunto de actividades entre las que se encuentran los deportes, el juego motor y la actividad física, permitiendo así reconocer que los mismos son promotores de educación y salud beneficiando de forma directa el bienestar bio-psico-social.

Por otra parte, el trabajo monográfico de final de grado de Jorge Manrique Vecino titulado “Respuesta desde el área de educación física a un alumno con trastorno del espectro del autismo en un aula unitaria de un colegio rural agrupado”(2014), es desarrollado un análisis de las propuestas realizadas en el aula de Educación Física para niños con trastorno del espectro autista, en el cual se crearon una serie de condiciones de trabajo e interacción pedagógica para dichos estudiantes con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades que ofrece el área en beneficio del pleno desarrollo de su personalidad.

De forma similar al anterior, el trabajo académico titulado “El uso de recursos musicales en la comunicación de niños con trastorno del espectro autista” de autoría de Dinorah Larrossa Sopena (2015), toma como punto de partida la idea que la música es un lenguaje universal usada con fines terapéuticos y expresivos. A partir de esto se atendió al uso de los recursos musicales en actividades pedagógicas de niños con TEA observando que la misma es mediadora y facilitadora de la comunicación social. Siendo así, fue implementado en una población de 2 niños con diagnóstico de TEA – siguiendo los criterios del DSM-V – 12 sesiones de aula con música permitiendo observar que los niños participantes de las mismas se integraban con mayor facilidad al grupo de referencia del cual hacían parte. Se constató que la música es facilitadora de los procesos de comunicación, ya que promovió, el desarrollo de las habilidades, que son precursoras de la comunicación, tales como atención conjunta, la imitación, la capacidad de anticipación, la respuesta emocional al otro, y la actividad compartida.

En esta perspectiva, la monografía de Ana Luisa Molina Gálvez titulada “Autismo, Actividad Física y Deportiva” (2006), presenta como punto de partida un análisis morfológico de una persona con autismo caracterizando específicamente su biotipo, el sistema Osteo-articular, el

sistema vascular, el sistema nervioso y el sistema sensorial. En una segunda instancia, analiza las capacidades y cualidades motoras de sujetos autistas teniendo en cuenta la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad para luego centrarse en la actividad física y las características que la misma puede llegar a desarrollar en alumnos con autismo discutiendo de forma simultánea, algunas propuestas metodológicas que ayudan a favorecer su integración.

A su vez, el artículo titulado “La motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer”, de autoría de Gómez López *et al.* (2008), fue realizada una experiencia que consistió en observar el trabajo de motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas en un contexto áulico de una institución de Educación Primaria común. A partir de esto se propusieron circuitos rotativos por estaciones a efecto de estimular la adquisición y mejora de habilidades motrices básicas y de dinámica general entre las que se encuentra la marcha, la carrera, los saltos y giros entre otros.

Otro de los trabajos monográficos encontrados es el titulado “Beneficios de la actividad física en niños con Autismo” (2018) de Anel José Montañez Lebron el cual presenta una investigación acerca de las intervenciones de la Actividad física para disminuir los comportamientos disruptivos en niños diagnosticados con TEA. Se observó si la Actividad Física podía o no beneficiar el rendimiento académico del estudiante en la medida que beneficiaba al mismo respecto al movimiento y al dominio del espacio. En este caso, los niños con TEA requieren que al interior de la clase de Educación Física se les propongan una serie de actividades acordes a las características de los mismos. El autor cita a Palomo (2013) que a partir de los criterios de diagnóstico del DSM-V, entiende que la mayor dificultad del niño está en el aspecto socioemocional, por lo que las actividades deben enfocarse básicamente en propuestas lúdicas. Según las modalidades del juego que se propone, el niño puede desarrollar sus habilidades. El estudio converge en la idea que el niño necesita jugar, independientemente del trastorno que posea.

Un otro artículo que camina por la misma línea es el Jorge Fernández que se titula “La actividad físico-deportiva como base para la integración en el área de educación física: Autistas” (2011). Trata de una investigación acerca de diferentes propuestas teóricas que explican las experiencias motrices del niño a temprana edad. En el caso de niños con Síndrome Autista, fue posible comprobar la falta de interés por el movimiento voluntario, salvo aquellos que tenían como único efecto el placer. Esto significa, que el niño autista tiene por naturaleza el interés por el movimiento voluntario, por esta razón es importante que el trabajo realizado desde la

educación física favorezca la rehabilitación de los niños con el trastorno, pero también favorecer la reinserción del niño dentro del grupo al que ha sido asignado desde la institución educativa. Para finalizar, el artículo de Diana Ruiz-Vicente, Juan José Salinero *et al.*, titulado “Descripción de la práctica de actividad física, habilidades motrices básicas y composición corporal en niños y jóvenes de espectro autista. Diferencias por sexo” (2015), presenta una investigación que tiene por objetivo describir los niveles de práctica de educación Física, habilidades motrices básicas y la composición corporal de niños y jóvenes con TEA. Siendo así, se constató que la actividad física en estudiantes con TEA debe partir de la noción que los mismos representan en relación a la actividad física moderada considerando que las diferencias por sexo pueden ser representativas a la hora de desarrollar algún tipo de actividad. Según los investigadores, los niños con Trastorno del Espectro Autista presentan mayor predisposición a la obesidad, así como disminución en sus niveles mínimos de habilidades motrices. Siendo así, el texto concluye que existen diferencias de acuerdo al sexo de los participantes lo que significa que para el docente de Educación Física el proponer una metodología que se adecue a las características de los participantes se convierte en un elemento indispensable para promover la práctica de ciertas actividades que ayuden a la mejora y manutención de las habilidades motrices de la población autista.

En conclusión, realizar el presente Marco Referencial haciendo uso de la metodología de revisión sistemática ha permitido visualizar que las producciones existentes en relación al autismo son pocas y menor aun cuando hablamos del campo específico de la Educación Física. De esta forma, el material encontrado se encuentra direccionado desde dos perspectivas temáticas: La primera denominada como Autismo, centralizada en el estudio, abordaje y caracterización propias del trastorno, sus características, detecciones y diagnósticos y la segunda denominada de Estrategias Metodológicas que abordan y profundizan en acciones, intervenciones, trabajos y actividades (métodos, materiales, deportes, otros) que los profesores de Educación Física y/o de otras áreas pueden implementar para desarrollar su labor docente con este tipo de población. En esta línea, las diferentes teorías, acciones y actividades presentadas en este grupo han dado la posibilidad de referenciar diferentes formas de atender al desarrollo de las habilidades motrices, de aprendizaje y de salud integral del niño con autismo haciendo uso de planificaciones centralizadas en actividades de carácter lúdico que refuercen comportamientos y actividades rutinarias en su vida diaria.

Todos los materiales teóricos encontrados y seleccionados en esta revisión sistemática son procedentes de autores extranjeros permitiéndonos de esta forma entender que el material producido en el Uruguay es muy escaso, haciendo de este trabajo investigativo una producción inédita – y en parte original – para el campo específico de la Educación Física. Así mismo, posibilita que este trabajo final de licenciatura sea uno de los primeros aportes significativos del área para generar a futuro proyectos académicos, de trabajo, de revisión y/o de investigación didáctica en pro de fortalecer el campo de acción y formación del licenciado en Educación Física.

II.2 Marco Teórico Conceptual

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, el 13 de diciembre del 2006 en su sede de Nueva York, ratifica la Convención Sobre Los Derechos de las Personas Con Discapacidad¹¹, en el marco de un interés por defender los Derechos Humanos y garantizar la inclusión y la rehabilitación de las personas con discapacidad.

En el artículo 1 establece los propósitos de la Convención, los cuales están basados en ideales de libertad, justicia, reconocimiento de la dignidad y de los Derechos iguales e inalienables para todos los miembros de la familia humana. De acuerdo a esto, se consagra una serie de derechos que conciernen a la persona con discapacidad, a efecto de posibilitar a la misma de oportunidades de participación activa en todas las actividades sociales, políticas, culturales y deportivas.

Artículo 1: Propósito

El propósito de la presente convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente.

Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (2006, p. 4)

¹¹Mayor información http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf. Acceso: 22 de agosto de 2019.

A partir de lo citado anteriormente, se desprende que los países firmantes del mismo¹² entre los que se encuentra Uruguay, se comprometen a dictar y cumplir leyes que protejan los derechos de las personas con discapacidad.

II.2.1 Tipos de discapacidad

De acuerdo a la ley N°18.651¹³, la discapacidad se puede reconocer desde lo físico, sensorial o cognitivo. Según se considera en la misma la persona con discapacidad es aquella que presenta una alteración funcional, sea esta permanente o prolongada, que signifique para la misma, en relación a su edad y medio social en que se desarrolla, un obstáculo para la integración. De acuerdo a la Ley antes mencionada, en su artículo 6, el Estado debe asumir el compromiso y responsabilidad para garantizar los espacios para que estas personas logren la más amplia promoción y desarrollo individual y social.

La discapacidad de acuerdo al artículo 2 de la Ley N° 18.651, menciona que será considerada una persona con discapacidad aquella que “padezca o presente alguna alteración funcional permanente o prolongada [...] implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (p. 1)

La discapacidad puede o no desenvolver algún tipo de trastorno, principalmente cuando el interés del sujeto es participar de manera activa y autónoma, y que por su condición está impedido de hacerlo.

La Organización Mundial de la Salud (O.M.S), expresa que “*los trastornos mentales son alteraciones de los procesos cognitivos y afectivos del desarrollo, consideradas como anormales con respecto al grupo social de referencia del cual proviene el individuo*” (1995). La ONU, a través de su organismo O.M.S, hace referencia a que, trastorno implica aquella situación que deteriora la salud mental, física o emocional del sujeto, que pueden involucrar a éste en episodios violentos como consecuencia de depresión, ansiedad, o cualquier otro malestar psico-emocional, que impida al mismo su construcción autónoma.

¹² Algunos de los países que firmaron el convenio son: la totalidad de las naciones que integran la Unión Europea, Estados Unidos, Uruguay, Argentina, Brasil, etc.

¹³ Mayor información: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1980385.htm> Acceso: 22 de agosto de 2019

Según lo expresado por el Organismo Mundial, en Estado Unidos, la *American Psychiatric Association* (Apa), elabora el “Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales” (DSM-IV¹⁴,1995) que plantea un enfoque de educación inclusiva donde se busca tener una referencia mundial respecto a los criterios para diagnóstico, consensuando y simplificando la clasificación de los diferentes trastornos. Es además un manual práctico, de aplicaciones sencillas que permite obtener diagnósticos y estadísticas de los trastornos mentales publicado por la Apa.

De acuerdo a este documento, los trastornos en el inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia se clasifican en Trastornos de Aprendizaje (Trastorno de la lectura, Dislexia, Dislalia, Discalculia y No especificado), Trastorno de las Habilidades Motoras (trastorno del desarrollo de la coordinación), Trastorno de la comunicación (trastorno del lenguaje expresivo, trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo, trastorno fonológico, tartamudeo y trastorno de la comunicación no especificado), Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (Trastorno por déficit de atención con Hiperactividad, Tipo combinado), Trastorno de Tics (Trastorno de la Tourette, trastorno de tics motores o vocales crónicos, trastorno de tics transitorios). Además de los anteriores, también es posible reconocer los Trastornos Generalizados del Desarrollo (Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado no especifica (DSM IV, p. 13).

¹⁴Subscripto por: Elles Flores, DMG Morales, I. A. Albores 1995. Mayor información: <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagn3b3stico-y-estad3adstico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf> Acceso en 22 de agosto de 2019.

Figura 1 –Trastornos de inicio en infancia, niñez y adolescencia según el DSM IV

TRASTORNOS DE INICIO EN LA INFANCIA, LA NIÑEZ O LA ADOLESCENCIA		
<u>Trastornos del Aprendizaje</u> - Trastorno de la lectura - Dislexia, - Dislalia, - Discalculia - No especificado	<u>Trastornos Generalizados del Desarrollo</u> - Trastorno Autista - Trastorno de Rett, - Desintegrativo infantil - Trastorno de Asperger - trastorno generalizado no especificado	<u>Trastornos de la comunicación</u> - Trastorno del lenguaje expresivo, - Trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo - Trastorno fonológico - Tartamudeo - Trastorno de la comunicación no especificado
<u>Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador</u> - Trastorno por déficit de atención con Hiperactividad, - Tipo combinado	<u>Trastornos de Tics</u> - Trastorno de la Tourette - Trastorno de tics motores o vocales crónicos - Trastorno de tics transitorios	<u>Trastornos de las Habilidades Motoras</u> - Trastorno del desarrollo de la coordinación

Fuente: DSM IV, pag.13

Por su parte, la *American Psychiatric Association* reconoce la existencia de un trastorno que comprende al mismo tiempo un trastorno de aprendizaje y trastorno en la comunicación, este es el de Espectro Autista. Para éste se propone la intervención sobre el desarrollo de las habilidades sociales, para que el sujeto TEA se encuentre escolarizado en un centro ordinario. Cuando se atiende el proceso de aprendizaje como aquel que está en relación con las características del desarrollo del niño, se debe pensar que el niño es la respuesta a un proceso donde cada uno tiene un ritmo y una velocidad de aprendizaje, así como también diferentes capacidades de concentración.

El trastorno implica una desviación del foco atencional y por ende un cambio en los tiempos de aprendizaje, principalmente en la organización de las funciones cognitivas, el equilibrio emocional, lenguaje claro y amplio y una deficiencia en el manejo de tiempos y espacios, que también está influenciado por la madurez motriz.

De acuerdo a esta descripción, teniendo en cuenta diferentes investigaciones al respecto, se han creado dos modelos, Modelo Social y Modelo Biomédico, que como lo indica el nombre, son aproximaciones o referencias que permiten clarificar el tipo de trastorno que sufre el sujeto, pero no son conocimientos estrictos o generalizados.

II.2.2 Modelo social y modelo biomédico

Según los modelos establecidos, se logran marcos conceptuales estándares que dan la posibilidad de localizar al sujeto dentro del trastorno y a partir de esto realizar un enfoque sistémico que permita básicamente integrar y favorecer en cuanto a la participación. Según el modelo Biomédico, existen determinadas pautas que son favorables para el diagnóstico del trastorno, sin embargo, el modelo social hace referencia a las particularidades del sujeto con trastorno TEA y como éste interactúa con el cometido de posibilitar la inserción del sujeto en el grupo de trabajo, la adecuación a las consignas y potenciar los niveles atencionales.

Para el presente trabajo se hará un enfoque predominantemente social, atendiendo a la influencia de la Educación Física para la participación y adaptación del sujeto con T.E.A. El modelo social se propone como objetivo que la persona con discapacidad pueda superar la ambigüedad de vivir con dicho trastorno, en una sociedad que desconoce ampliamente las características del sujeto con T.E.A.

Agustina Palacios (2008) analiza desde el modelo social la construcción de los procesos de integración del niño con trastorno TEA, a efectos de evitar la exclusión “ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objetos de maleficios o la advertencia de un peligro inminente” (p. 54).

Desde el modelo social los niños y niñas con discapacidad están siempre expuestos a omisiones, lo que hace que sientan la necesidad de promover en el ambiente en el que se encuentran, alguna actividad que genere tensión en el resto del grupo.

Por otro lado, Jorge Victoria Maldonado (2013) el modelo social tiene respecto a la discapacidad, un tratamiento actual que propicia y enfatiza en la idea que la persona con discapacidad puede contribuir de igual manera que una persona que no la posee, en la construcción de la vida social. El nuevo paradigma de este modelo prioriza la idea de autonomía y la importancia de dar igualdad de oportunidades.

La discapacidad desde la construcción socio-cultural promueve un discurso basado en los derechos de la persona, enfrentando las ideas culturales que históricamente han marcado una diferencia respecto a “capaces e incapaces”¹⁵.

El modelo social de la discapacidad en la actualidad, impulsa un nuevo posicionamiento, con una visión humanista que pretende la comprensión de la persona con trastorno, la búsqueda de estrategias apropiadas para su estimulación e inserción y la creación de políticas emancipadoras. De acuerdo a esto la discapacidad no tiene causas ni religiosas ni culturales ni sociales, pero si debe considerarse que las causas de las discapacidades son básicamente de carácter social, en el sentido de no encontrar los medios apropiados para incluir la persona con discapacidad. Para el autor uno de los graves problemas de la discapacidad es la falta de sensibilidad del estado como asociación política responsable, que debería crear medios para subsanar los obstáculos que impiden la integración del sujeto con discapacidad al colectivo social.

II.2.3 Trastorno del Espectro Autista (T.E.A)

El trastorno de aprendizaje implica un trastorno psico-social donde se desvía el foco atencional y por esto se da un cambio en los tiempos de aprendizaje, principalmente en la organización de las funciones cognitivas, el equilibrio emocional, el lenguaje, una deficiencia en el manejo de tiempos y espacios, así como una madurez motriz alterada.

Narvarte, (2017) expresa, *“Los trastornos de aprendizaje son consecuencia primaria de una instancia en la que el niño no logra avances según su periodo de desarrollo”* (p. 25). Desde la perspectiva de Narvarte, el trastorno TEA implica un deterioro en el proceso de aprendizaje, principalmente debido a una dificultad en la integración social y por el encuadre que socialmente el niño presenta, principalmente por la inhibición en las relaciones sociales, inseguridad en la integración, obstáculos en la construcción de los vínculos, trayendo este como consecuencia un proceso de adaptación inadecuado.

El término “espectro” hace referencia a los diferentes síntomas, fortalezas y grados de deterioro que pueden presentar quienes lo tienen. En este sentido es importante favorecer lo relativo a la comunicación e interacción social en diversos contextos, en el entendido de que quien presenta dicho espectro manifiesta dificultades para el acercamiento social, baja tolerancia al fracaso,

¹⁵ Instituto de Investigaciones Jurídicas. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, Nº 138, paginas 1993-1109.

poca integración al lenguaje, falta de expresión facial y dificultades para compartir juegos imaginativos, hacer amigos y mantener y comprender las relaciones en tiempo y espacio. Presentan además una memoria capaz de almacenar datos de todo tipo, expresarse de manera inteligente, necesidad excesiva de oler y tocar los objetos, fascinación visual con luces o movimientos, así como respuestas adversas a sonidos y texturas específicas. Por otra parte, tomando a García Herrero (2014), etimológicamente, el término autismo significa “encerrado en uno mismo”. Esta palabra fue utilizada por el psiquiatra Eugen Bleuler, donde explica que el síntoma autista consiste en una separación de la realidad externa, reaccionando muy débilmente a los estímulos del entorno.

Una vez definido los conceptos, es importante abordar las características conductuales de quienes presentan TEA. Las personas con dicho trastorno se caracterizan por: una extremada soledad, que según Leo Kanner (1943), citado por Cuxart (2000), la persona autista no se relaciona con otras personas, o bien si lo hace es con un número selecto, e incluso puede presentar hacia ellas dependencia o alguna manifestación de agresión o bien sobrestima. Presentan un deseo obsesivo de invariación ambiental, lo que significa que rechazan cualquier modificación en el ambiente o en las rutinas. El TEA constituye en la actualidad uno de los trastornos que avanza sigilosamente en la población, de hecho, PichónRiviere (2013), afirma que existe una prevalencia de 10 sobre 10.000 personas, lo que se constata en el transitar cotidiano de diferentes instituciones formales y no formales, que atienden grupos diversos en los que se reconocen sujetos con estas características.

Baron-Cohen (2008), atribuyen el autismo a una causa de origen biológico, aunque, si bien se lo explica como un trastorno genético, no se sabe aún el porcentaje exacto que tienen los genes para desarrollar el autismo. Por su parte, el artículo Autismo: Trastorno del Espectro Autista, publicado en la Revista científica Medline Plus (2014) de autoría de José Ángel Alda, describe el Trastorno de Espectro Autista como una afección neurológica y de desarrollo que comienza en la niñez y dura toda la vida. Afecta el comportamiento de la persona, la interactúa con otros, la comunicación y el aprendizaje. Según los resultados obtenidos y publicados por la revista científica mencionada, el sujeto con TEA tendrá siempre una afección en lo que implica el relacionamiento, adaptación y socialización. Sin embargo, desde la mirada pedagógico-didáctica es necesario pensar estrategias que fomenten la interacción de estas personas, mitiguen los efectos y logren así un proceso de adaptación, independientemente del ritmo que pueden hacerlo.

II. 2. 4. La discapacidad en el Uruguay

María Antonieta Rebollo y Silvia Rodríguez¹⁶, en Simposio Satélite sobre Dificultades del Aprendizaje, (2006), establecen que la sociedad necesita recibir de parte de diferentes fuerzas vivas, una información pertinente acerca de la discapacidad, con el único objetivo de mitigar la discriminación, cualquiera que sea el factor que genere dicha realidad, es importante desarrollar un proceso o conjunto de procesos que conduzcan a la inclusión de aquellas personas con alguna dificultad, discapacidad, sea ésta específica o no.

Referir a la inclusión de las personas con discapacidad implica atender al concepto de equidad, que según manifiesta Pablo Carbone, significa que el sujeto sea atendido en la singularidad, lo que equivale decir según sus características emocionales, intelectuales, sociales, para favorecer el desarrollo armónico. Esto significa que cuando se atiende dicha singularidad se reconoce que el sujeto tiene una dis-capacidad, o una dis-función, que a su vez implica tener otras capacidades, lo que debe ser descubierto por el docente para proponer actividades adaptadas.

Esta realidad ha determinado que a nivel nacional se cree un marco legal, que defienda, incluya, a las personas con discapacidad, asumiendo la responsabilidad de formar al resto de las personas para la aceptación de los primeros.

Lo explicado anteriormente ha habilitado la creación de diferentes leyes, entre ellas la ley de Protección Integral De Personas Con Discapacidad, N° 18.651¹⁷ que establece la necesidad de incluir a las personas con discapacidad en los diferentes contextos de la sociedad, asumiendo la responsabilidad de asegurar y brindar, según lo expuesto en el Art. 1(sección Protección Integral a los Derechos de Personas con Discapacidad) su atención en la salud, la inclusión educativa, la rehabilitación física, psíquica, social y económica, para que las personas con discapacidad puedan desempeñar diferentes actividades sociales. Ante esta situación, la ley prevé formas de trabajar para atender los requerimientos de las personas con discapacidad, tales así que en dicha ley establece en el artículo 6 que, ante la necesidad de prestar amparo a las personas con discapacidad, se considera importante la existencia de equipos multidisciplinares,

¹⁶ María Antonieta Rebollo médica y profesora uruguaya, destacada en Neuropediatría como investigadora científica, docente y médica especializada. Silvia Rodríguez rectora y profesora del Instituto Universitario Centro de Docencia en psicopedagogía habilitada por el Ministerio de Educación y Cultura para abordar diferentes investigaciones de las alteraciones del desarrollo neurológico, el aprendizaje, el tono muscular y la disfunción cerebral mínima.

¹⁷Ley de Protección Integral De Personas Con Discapacidad N°18.651. Mayor información: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp348707.htm> Acceso: 02/09/2019

así como profesionales, técnicos o idóneos, para atender de manera particular las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

El Estado prestará a las personas con discapacidad el amparo de sus derechos en la medida necesaria y suficiente que permita su más amplia promoción y desarrollo individual y social. Dicho amparo se hará extensivo además y en lo pertinente:

- 1) A las personas de quienes ellos dependan o a cuyo cuidado estén.
- 2) A las entidades de acción con personería jurídica cuyos cometidos específicos promuevan la prevención, desarrollo e integración de las personas con discapacidad.
- 3) A las instituciones privadas con personería jurídica, que les proporcionen los mismos servicios que presentan a sus afiliados en general.

Declárase de interés nacional la rehabilitación integral de las personas con discapacidad. (2010, p. 2)

En este contexto se crea el Programa Uruguay sin Barreras, llevado adelante por el Programa Nacional de Discapacidad (PRO.NA.DIS)¹⁸ que tiene como objetivo incluir a todas las personas con discapacidad en los sistemas educativos, en los ámbitos laborales y en los espacios públicos para favorecer la independencia de los mismos, creando incluso el Sistema Nacional de Cuidados (Decreto 214-14)¹⁹, que consiste en una prestación económica para las personas con pensión por invalidez, para contratación de un asistente personal de apoyo al beneficiario, con el objetivo de favorecer el respeto a los DDHH de las personas con discapacidad.

A nivel social se avanza respecto a hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo, en lo que respecta a las personas con algún tipo de trastorno en los procesos de aprendizaje, muchas veces no existen las infraestructuras apropiadas para su inclusión. Existen limitaciones desde lo edilicio, así como también en cuanto a lo pedagógico y didáctico que muchas instituciones educativas presentan, generando un contexto de exclusión más de que inclusión. Ante esta situación el Consejo de Educación Inicial y Primaria, crea para sistematizar experiencias de escuelas inclusivas, la Red Mandela²⁰.

Dicha red tiene como propósitos favorecer el desarrollo de escuelas que implementen proyectos de educación inclusiva para mejorar los apoyos disponibles, implementando, sosteniendo y evaluando prácticas de educación inclusiva en las escuelas comunes, a efectos de modificar el

¹⁸PRO.NA.DIS creado por el Ministerio de Desarrollo Social en el 2016.

Mayor información: <http://pronadis.mides.gub.uy/75307/presentacion> Acceso en Julio 2019.

¹⁹Creado en el año 2018. Mayor información: <http://www.sistemadecuidados.gub.uy/> Acceso en: 25 de Julio de 2019.

²⁰ Mayor información: www.cep.edu.uy/educacionincliniva. Acceso en Julio de 2019

concepto de escuelas especiales. El trabajo a través de la red favorece los procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores claves para la inclusión educativa, estimulando procesos de intercambio, con aprendizajes compartidos, que visibilicen las buenas prácticas de inclusión.

II. 2.5. La inclusión educativa en el Uruguay

Según la Ley N.18.437²¹, Ley General de Educación, establecen en subcapítulo 2 los principios que rigen la educación entre los que se encuentra “la diversidad e inclusión educativa” que se expresa más específicamente en el artículo 8 del capítulo mencionado.

El Estado asegurara los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

Para el efectivo derecho a la educación, las propuestas educativas respetaran las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Cap. 2, Art. 8, p. 8)

Según lo citado en el párrafo anterior, la educación en el sistema uruguayo debe propiciar la participación, la inclusión y la transitabilidad en la sociedad por parte de todos los individuos, creando una propuesta que sea integral, en la cual la Educación Física, la recreación y el deporte se pondrán en ejercicio atendiendo ciertos lineamientos. Entre dichos lineamientos, se busca que los educandos desarrollen actitudes e incorporen principios referidos a los derechos humanos, que desarrolle el cuerpo, el movimiento, la interacción y las actividades humanas, contribuyendo a la mejor calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como también a la adquisición de valores necesarios para una convivencia social armónica y el diálogo intercultural.

En el contexto del Sistema Educativo, el objetivo principal es la integralidad del sujeto, de acuerdo a esto el trabajo multidisciplinar es prioridad en la construcción de la subjetividad. En esas múltiples áreas, la Educación Física, se constituye como un conocimiento que favorece la construcción del esquema corporal, el desarrollo físico y la interacción en el espacio.

²¹ Ley 18.437. Ley General de Educación. Publicada 16 de Enero del 2009. Nº 27.654

Mayor información: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf> Acceso: 9 de Agosto de 2019.

Según los programas de educación vigentes, la Educación Física comprende una de las áreas del sistema multidisciplinar, fundamental para promover destrezas, integrar y promover actividades relativas a la conservación de la salud Bio-Psico-Social.

Por esto, la labor que la Educación Física - como disciplina académica y de intervención - debe desarrollar para la inclusión es favorecer un proyecto pedagógico y didáctico, que implique producir propuestas áulicas de participación de todos los estudiantes, fomentando la tolerancia en cuanto a la actividad con niños con TEA. Dichas propuestas se desarrollarán en los diferentes espacios educativos, de modo tal que “El Consejo Nacional de Educación” deberá garantizar la integración de dichas propuestas en todos los espacios educativos públicos del país.

Para estos logros, el Estado debe asignar recursos, formar docentes con capacidad pedagógica y didáctica acorde para promover y coordinar acciones de inclusión de Estudiantes con cualquier tipo de trastorno, así lo establece la Ley General de Educación N°18.437 en su capítulo 11, artículo 79 (pag.26, año 2008). Sea el trastorno específico o no, en el caso particular de quienes padecen TEA, se deberá garantizar actividades adaptadas a la curva atencional, al factor emocional y corporal del individuo con esta característica.

II. 2.6 La inclusión educativa de individuos con TEA

Hablar de trastornos de aprendizaje exige desde una mirada profesional definir claramente que se entiende por fracaso escolar, retardo en el aprendizaje y trastornos en el aprendizaje. El fracaso escolar sucede frecuentemente como consecuencia de un conjunto de factores entre los que se incluye el contexto social, economía, los movimientos culturales y las instituciones escolares.

Cuando se analiza si existe influencia entre los trastornos psicosociales y el proceso de aprendizaje el docente en principio debe atender a la detección de ciertas características, con la finalidad de favorecer un diagnóstico, que el docente hace de primera mano y luego traslada a diferentes profesionales. El docente, por su perfil de egreso, presenta conocimientos específicos y determinados acerca de la sintomatología que puede presentar un niño con TEA, ante esto debe realizar un informe, a partir de una evaluación pedagógica, que será enviada al neuropediatra, para que diagnostique el trastorno.

Para Navarrete (2012) *“Los trastornos de aprendizaje son consecuencia primaria de una instancia en la que el niño no logra avances según su período de desarrollo”* (p. 17). En este

sentido, el trastorno implica una desviación del foco atencional y por ende un cambio en los tiempos de aprendizaje, principalmente en la organización de las funciones cognitivas, el equilibrio emocional, lenguaje claro y amplio y una deficiencia en el manejo de tiempos y espacios, que también está influenciada por la madurez motriz.

La motivación, es vital porque activa en el sujeto energías que lo predisponen a hacer algo, ya que como menciona Wolf (1996), *“La motivación es un motor interno que conecta mente y voluntad en la consecución de un plan de acción que conecta con un fin que la persona visualiza de un modo frecuente para reafirmarse a sí misma en la importancia de llevar a cabo ese esfuerzo necesario”*.

El niño desarrolla su proceso de aprendizaje influido por el contexto social, de hecho Vygotsky, desde la Psicología Social, asegura que es en el contexto donde se encuentran los andamiajes, es decir que entre pares y con el docente el niño puede tener un mayor desarrollo de la Zona de Desarrollo Próximo, es decir la distancia que Lev Vygotsky (1982), reconoce entre el desarrollo potencial del aprendizaje (ZDP) y el desarrollo real del aprendizaje (ZDAR), a través del cual mediante un andamiaje o sostenimiento de un sujeto más experimentado, se impulsa el proceso de desarrollo cognitivo del niño. Esto dará la posibilidad de una convivencia más adecuada para aprender, porque convivir es vivir con “el otro”, esto es estar, aprender, compartir, pero es también tolerar y ceder frente a determinadas actitudes. Cuando el niño es hiperactivo esto se hace difícil de lograr.

Cuando en el aula se detecta que el niño presenta cierta dificultad en la atención, comprensión e incluso que esto afecta los vínculos, se percibe el trastorno, luego se dialoga con la familia y se solicita se consulte con el médico, siempre tratando de no estigmatizar al niño. Esto habla de una ética del profesional de la educación.

II. 2.7. Trabajo metodológico con niños con TEA

El docente debe planificar haciendo adaptaciones curriculares, para favorecer los aprendizajes de cada niño, pero cuando el niño no acata normas de trabajo, de convivencia, se necesitan crear nuevos espacios educativos, que integren y den al maestro la posibilidad de motivar al niño. En este sentido, será importante que, al momento de planificar, la prioridad sea el estudiante y sus singularidades, recortar los contenidos programáticos y adecuarlos en cuanto a los recursos y metodologías a las características de los estudiantes.

Riviere (2003) explica desde la psicología social que el autismo, es un trastorno que tiende a prevalecer en la sociedad moderna, lo cual se visualiza en los centros educativos una vez que se cotejan los números de alumnos diagnosticados con este trastorno de espectro autista. Para este autor el autismo, que, según cita, Kanner (1943) lo definía como aquel sujeto “*que vive ausente de otros, que se puede sentir incompetente para regular y controlar su conducta mediante la comunicación.*”

Las personas con autismo, caracterizados por las alteraciones en la comunicación y el lenguaje, desafían al docente en cuanto a cómo formar al estudiante y qué propuestas educativas planificar. La prioridad está en crear vínculos afectivos con el alumno, hacer propuestas en las que se lo incluya al resto de los estudiantes y es en este sentido que el área de la educación física será un lugar favorable para dicha inclusión.

El diseño de enseñanza, que le permita al niño con TEA desarrollar habilidades sociales e intervenir en propuestas educativas de manera activa y propiciar la intervención tanto de la familia como de los compañeros de clase que no presentan este trastorno, debe ser innovador, integrador y flexible, en tiempo y espacios. Para este logro será necesario que el docente investigue acerca del trastorno y a partir de esto elabore propuestas que sean viables, teniendo como exigencias para quien trabaja con personas TEA tener en cuenta las características que presenta la persona mencionada.

La comunicación con el niño con TEA debe ser directa y centrada en una situación específica, esto significa consignas breves, precisas y que requieran de un breve tiempo para su realización. Las personas con autismo, no deben ser pensadas como discapacitados intelectuales, en realidad lo que suele suceder en ellos es la incompreensión de las expectativas del otro. Las dificultades para comprender las reglas, tanto en el juego como en la adquisición de roles es muchas veces consecuencia de la exclusión y el acoso que han padecido durante el transcurso escolar. Trabajar con niños autistas significa para quien lo haga un desafío, pero además un compromiso en el sentido que debe aprender a mantener la distancia interpersonal acorde al contexto y a la intimidad de la persona. En cuanto al área motriz, si bien pueden manifestarse algo torpe, es necesario atender las respuestas estereotipadas motoras, que pueden generar fatiga física.

Las intervenciones educativas en diferentes instituciones de este carácter se deben enfocar con una visión positiva, dar una mirada ecológica que significa promover un acercamiento al ambiente donde se desarrolla y comenzar con adaptaciones sencillas para promover la

adaptación al trabajo. Dichas adaptaciones requieren de interacción y comunicación, manteniendo rutinas y presentar pequeñas dificultades que harán la necesidad por parte del niño con TEA anticipar posibles soluciones.

La jornada escolar debe implicar la existencia de materiales adaptados, esto a su vez supone una adaptación al currículo, una adaptación a los objetivos y contenidos de dicho currículo, procurando ciertos niveles de generalización, teniendo en cuenta que quien tiene un trastorno de espectro autista presenta ciertos niveles de inocencia, por lo que la interpretación del lenguaje siempre es en sentido literal, incluso pueden presentar cierta dificultad para entender las reglas no escritas.

En cuanto a la comunicación y el lenguaje el docente debe evitar comentarios que sean irrelevantes para no interrumpir el foco de atención, favoreciendo el entendimiento y el nivel de reacción a las diferentes propuestas.

La metodología de trabajo con alumnos con TEA lleva a quien está a cargo de la clase atender la vulnerabilidad emocional y particularmente el estilo de aprendizaje, ya que son estudiantes que se centran en ciertos detalles que para otros puede ser no significativo y ni siquiera captado.

Por otro lado, Laura García Herrero (2014) expresa que existen diferentes modelos para intervenir en el trabajo con personas TEA, en principio cita el Programa creado en 1989, denominado TEACCH, un proyecto que trata de abordar la individualización, esto significa apartarse de la noción que todo niño autista aprende de la misma forma y en el mismo ritmo, el docente debe detectar las características singulares del alumno, para luego desarrollar las estrategias más pertinentes.

Es necesario que las propuestas potencien la relación social, fortalezcan los procesos de comunicación, pero también fomentar la generalización de las conductas aprendidas a situaciones nuevas. La metodología sugerida para el docente es buscar materiales atractivos visualmente, crear una hoja de ruta donde sea posible ver la importancia de dar una marcha atrás en aquellas decisiones que según se observan no son las adecuadas. Crear una relación estrecha con el entorno familiar del estudiante con TEA será fundamental, tanto para lograr acuerdos como para motivar el proceso de enseñanza – aprendizaje y conciliar rutinas que puedan modificarse si es necesario. Para el trabajo con personas TEA según García Herrero y de acuerdo al método TEACCH, es conveniente elaborar agendas de trabajo, estructurar el

entorno de manera organizada para que el niño conozca donde se ubican los materiales y pueda centrar la atención en los aspectos principales y no en detalles que pueden ser distractores.

El trabajo cara a cara, que implique un vínculo de cercanía entre el docente y el estudiante hará favorable el sistema de trabajo en cuanto a lograr principalmente aceptación por parte del estudiante y tranquilidad en este, ante el convencimiento que está siendo atendido en su singularidad. Promover instrucciones que sean visuales, le da al niño una opción más clara respecto a cómo proceder en la realización de consignas.

II. 2.8. Educación Física, Discapacidad y TEA

En el caso particular del docente de Educación Física, debe recopilar información respecto a la singularidad de cada estudiante, esto le permite conocer cuáles son las discapacidades que pueden prevalecer en algunos de los estudiantes, a partir de esto deberá planificar teniendo en cuenta que, un estudiante con discapacidad demanda una atención sostenida del docente, que los tiempos de atención y tensión pueden ser considerablemente superiores a los del resto de los estudiantes, tienen mayor probabilidad de presentar altibajos en el humor y en las expresiones de las emociones. El estudiante con discapacidad debe ser incentivado a la autonomía, independientemente de cuál es su discapacidad, debe ser motivado en principio para la aceptación de su condición y a posteriori el desarrollo autónomo en cada una de las actividades.

Desde la psicología social De Barbieri (2018) asegura la importancia que el docente pueda poner en práctica las actividades planificadas, sin tener respecto al estudiante con discapacidad una mirada compasiva, en realidad debe predominar la empatía y la solidaridad, pero jamás subestimar las posibilidades de realización del estudiante. La discapacidad debe significar simplemente o un enlentecimiento u obstáculos para concretar la actividad, pero no un impedimento.

El docente como adulto puede asumir diferentes modalidades, ser “frágil” y abstenerse de dar autonomía al estudiante o bien ser “fuerte” para proponer actividades que integren al estudiante con discapacidad, sin que éste sienta que el adulto tiene frente a él algún sentimiento de culpa. En cuanto al docente de Educación Física, es importante que tenga un posicionamiento tal que le permita atender al estudiante con TEA sin abandonar a los estudiantes que no tienen este trastorno. Para esto deberá proponer al decir Heredia Morena y Duran Gisbert (2013), un

aprendizaje cooperativo para aumentar la participación en las clases, pero también para interiorizar a los estudiantes sin trastorno sobre las características del compañero con trastorno.

En Educación Física hacer adaptaciones curriculares para el estudiante con TEA implica en principio generar una situación didáctica que sea apropiada a las características del alumno con autismo, a sus dificultades, pero buscando satisfacer aquellas posibilidades que este estudiante posee de manera elevada.

Adaptar la Educación Física implica al docente una planificación que responda a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y en el caso de aquel con autismo implica promover actividades de coordinación y colaboración, principalmente para que las prácticas psicomotrices sean afianzadas y por tanto promuevan de parte del estudiante con autismo la cooperación que previamente recibe del grupo.

Velázquez (2004), citado por García Herrero menciona el juego cooperativo como una de las herramientas más productivas, tanto para la motivación, la cohesión social, como para el desarrollo cognitivo y la facilitación de la organización en el aula.

Ana Luisa Molina, entrenadora personal en el área deportiva, especializada en autismo severo, explica que pueden encontrarse múltiples posibilidades para la evolución del desarrollo psicomotriz y de la actividad física de sujetos con TEA. En principio quitarse el preconceito de la persona con autismo con malformaciones, si afianzar la idea que tienen una estructura muscular que debe ser estimulada por la tendencia a la hipertonía, por lo que proponer actividades de relajación, puede ser un punto de partida significativo.

El estudiante con autismo presenta deterioro en el sistema nervioso autónomo, lo que requiere de un funcionamiento en cuanto al tiempo y al desgaste de energías que debe ser regulado por el sistema nervioso central (SNC), por lo que al diseñar la forma de trabajo es necesario tener en cuenta que esa disfunción cerebral lleva a la hiperactividad y que por lo tanto pueden tener crisis convulsivas, necesitando de ejercicios de relajación que permitan una descontracturación paulatina de los músculos y relajación del SNC.

Las actividades en el área de Educación Física deben implicar atender las capacidades y cualidades motoras, por ejemplo, saber que la persona con autismo no maneja con autonomía la fuerza, que la resistencia aeróbica es menor por la falta de dominio de la respiración, que respecto a la velocidad pueden tener impulsividad, que los lleva a ser rápidos, pero no por esto

coordinados. Trabajar la capacidad de coordinación, ritmo, orientación y equilibrio son sin lugar a dudas relevantes para una adecuación del estudiante con autismo a la clase de Educación Física.

Gómez y Valero *et al.*, señalan la importancia de la Educación Física en el niño con autismo, pero reconocen que exigen por parte de quien la enseña, tener en cuenta las posibilidades de participación del niño en las actividades, sus hábitos, conductas motrices, aspectos cognitivos, comunicativos, expresivos y sociales. Ante esto fomentar la igualdad social y educativa en las actividades físico- deportivas. A través del deporte se promueve la inclusión de todos, sin discriminación, las actividades deportivas son inclusivas de manera natural, pero exige que quien las promueve conozca y valore las capacidades y valores de cada uno.

Valorar la diversidad no significa proponer a todos la misma actividad y en el caso del estudiante con autismo es necesario valorar las limitaciones funcionales y buscar ante todo una empatía del estudiante hacia las propuestas. Incluir rutinas, partiendo de la noción que los niños con TEA se fatigan rápidamente tanto desde lo físico como de lo mental, las practicas que se proponen deben implicar circuitos que permitan la renovación y flexibilidad de reglas.

III. Marco Metodológico

Toda investigación requiere de un diseño metodológico que según Hernández Sampieri (2006) es un plan de trabajo con el interés de cumplir con los objetivos planteados. De acuerdo a esto, se debe resolver en primer término el enfoque que puede ser clasificado en cuantitativo y cualitativo atendiendo a las necesidades e intereses de los investigadores. En la presente tesina se pretende observar y entender las estrategias metodológicas que usan un conjunto de profesionales que trabajan en la cotidianidad educativa con población TEA y su inclusión. El diseño metodológico implica abordar desde la integralidad el proyecto investigativo, determinando y acordando espacios para obtener datos que hagan posible el análisis de la información a ser producida en la investigación.

La investigación según Miguel Martínez (2006), es un registro sistemático, analítico, valido y confiable de los procesos en los cuales se presta atención y se pretende estudiar un objeto, fenómeno y o población determinada, que en nuestro caso está centrada en conocer cuáles son las formas metodológicas que los distintos profesionales que trabajan con población TEA establecen importantes para desarrollar sus respectivas actividades. La investigación cualitativa

comprende una recolección de datos en un ambiente natural, por lo que el investigador debe observar el trabajo de los profesionales con los individuos con TEA siguiendo los cánones normales, esto es sin modificar los escenarios para que los datos sean fidedignos.

Para obtener los datos es necesario recurrir a técnicas de investigación, las cuales son herramientas que permiten aplicar el método, producción y análisis de la información. En el presente proyecto de carácter cualitativo, se utilizarán las técnicas de la observación y la entrevista. La observación, admite diferentes opciones, directa, o indirecta. La observación directa participante será la técnica base de esta investigación porque los investigadores se ponen en contacto directo con las experiencias llevadas a cabo por diferentes profesionales, por ejemplo, Psicomotricistas, Psicopedagogos, Profesores, Licenciados en Educación Física, entre otros. Las observaciones a realizar serán 3, una por cada institución seleccionada, las mismas serán registradas en un cuaderno de bitácoras.

Para la observación se considerará una clase atendida por técnicos en Hidroterapia en el centro uno, y las otras dos observaciones en el centro dos y tres, a cargo de las psicomotricistas. Por otro lado, las entrevistas según Grinnell (1997) pueden ser divididas en estructuradas, semi-estructuradas o no estructuradas o abiertas. Las entrevistas semi-estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos o información sobre el tema.

Para Grinnell (1997), las entrevistas estructuradas comprenden un conjunto de preguntas elaboradas de ante mano, que se formulan al entrevistado independientemente de las respuestas que previamente ha dado. Esta entrevista es frecuente en las encuestas, porque permite un mejor análisis de datos. Será importante construir preguntas que no sean tendenciosas o influir en la respuesta, el entrevistado debe tener tiempo y espacio apropiado para fluir en su opinión. En cuanto a los tipos de preguntas que constituyen el cuestionario, podrán ser abiertas, cerradas o mixtas.

En el presente caso el cuestionario consta predominantemente de preguntas abiertas, con la intención que el entrevistado aporte el mayor conocimiento posible respecto al tema de investigación. Las entrevistas implican que una persona calificada o idónea en el tema aplique un cuestionario a sujetos participantes, que también serán idóneos en el tema. En este caso las entrevistas se realizarán, en el centro “uno” a la Fonoaudióloga, en el centro “dos” a la Psicomotricista y en el centro “tres” a la Fonoaudióloga.

Las entrevistas se realizan siempre a partir de la firma de un consentimiento informado, a través del cual se le informa al entrevistado que el objetivo de la misma es puramente académico y que se mantendrá absoluta confidencialidad. Se acuerda además el espacio y el tiempo de realización, procurando que el entrevistado se encuentre en un tiempo de distensión laboral, para no afectar su trabajo ni los aportes que puede realizar.

Serán producidas, sistematizadas y analizadas las distintas informaciones resultantes del trabajo de campo considerando que realizamos algunas observaciones directas en los centros 1, 2 y 3, a dos Psicomotricistas y una clase en el medio acuático. Tanto en las entrevistas como en las observaciones, se busca generar una dialéctica con los aportes teóricos de los artículos seleccionados, con una intención específica de abordar de conocer como desde el movimiento se puede trabajar con población TEA. Es importante especificar que ninguno de estos centros de educación integral cuenta con Licenciados en Educación Física, sin embargo, los profesionales a cargo, trabajan desde el movimiento.

IV. Análisis del material empírico

En el presente capítulo, a partir de los datos recolectados, se procesa los mismos, se los relaciona con el marco teórico pertinente, de modo tal que se demuestre la relación simbiótica entre teoría y práctica. La recopilación ha permitido anticipar ciertos aspectos que son relevantes para el objetivo de nuestra investigación el cual es “Comprender las estrategias metodológicas que los Licenciados en Educación Física u otros profesionales utilizan en centros de atención a población con T.E.A”, y por lo tanto mejorar el proceso hacia una conclusión fluida y abierta.

Los datos se recolectaron a partir del diálogo con las entrevistadas, posterior al consentimiento informado, el cual tiene como objetivo dar seguridad a los entrevistados que los datos serán confidenciales y estrictamente de uso académico. También, se realizaron observaciones directas no participantes, donde la receptividad tenida por los distintos colaboradores para nuestro trabajo investigativo fue muy buena, teniendo que realizar aproximaciones iniciales para explicar el tema de investigación y luego así combinar días, horario para realizar las correspondientes entrevistas y observaciones. El equipo del presente trabajo investigativo, le entrego una copia de las preguntas a ser realizadas a cada una de las participantes con la finalidad de que tuvieran un conocimiento general de las preguntas que se realizarían en la entrevista y así poder lograr un dialogo más fluido y abierto.

Los nombres de las entrevistadas son ficticios (Andrea, Mónica, María) con la finalidad de preservar el anonimato de la persona. Dichas entrevistas fueron grabadas, autorizadas por los colaboradores por medio de la firma del Término de Consentimiento Informado – TCLE, estas se transcribieron para organizar la información, sistematizar y utilizar como documento empírico.

A partir de los datos empíricos recopilados tanto en las entrevistas cuanto en las instancias de observaciones en nuestro trabajo de campo, los mismos fueron organizados en diferentes categorías analíticas que permitieron una aproximación inicial a dar respuesta a nuestra pregunta de investigación Cuáles son las estrategias metodológicas que los Licenciados en Educación Física (si existen) u otros profesionales (psicomotricistas, psicopedagogos, entre otros) desarrollan a partir del movimiento, para intervenir con niños que presentan TEA en centros de atención en Paysandú.

Considerando todo lo obtenido en el momento de la producción de la información, fue posible establecer cuatro categorías temáticas a saber:

- 1. Docencia / competencia de los profesionales**
- 2. Particularidades de los Autistas**
- 3. Prácticas que se pueden desarrollar con los niños autistas**
- 4. Estrategias metodológicas.**

Respecto a la categoría 1 denominada “**Docencia – Competencias de los profesionales**”, fue posible establecer que quienes atienden de manera específica la población de niños con TEA reúnen ciertas condiciones y actitudes que les permite crear alternativas e instancias en las cuales sea posible incluir sus estudiantes en el aula. En la entrevista a Mónica, profesional que trabaja de manera directa con los niños autistas, explico que es frecuente que los niños con estas características presenten trastorno del lenguaje, lo que ha determinado el compromiso ético-profesional de formarse y actualizarse en cursos específicos tales como neuro facial y evaluaciones de lenguaje con enfoques neuro-lingüísticos.

De manera coincidente Andrea, otra de las profesionales entrevistadas complementó la idea anterior manifestando haber tenido la necesidad de realizar cursos y posgrados que le permitieron una mayor idoneidad para atender específicamente las dificultades del lenguaje de los niños con TEA principalmente cuando estos presentan afasias o accidentes vasculares. A lo

anterior otra de las profesionales informantes de nuestra investigación (María) expresó que trabajar con niños TEA exige una capacitación técnica, una especialización orientada siempre a enriquecer el trabajo de modo tal que se pueda atender las demandas de estos niños, no solo con perspectivas profesional sino también humanista. Así mismo, expresó haber realizado formación en equinoterapia y actualmente estar desarrollando una formación gestáltica para atender de manera específica no solo al niño sino también al vínculo de este con la familia y la institución. “(...) *hice una especialización en técnicas psico-corporales, con el sistema Rio Abierto en el espacio de desarrollo armónico en Montevideo y después hice algunos cursos que han salido de Autismo*”.

Lo manifestado por cada una de las informantes en nuestra investigación, nos ha permitido establecer una relación analógica con aquello que García Herrero (2014) menciona en su trabajo monográfico en relación a que al principio de su ejercicio profesional, poseía diferentes carencias no solo respecto a la información específica de niños con TEA sino también acerca de las diferentes propuestas teóricas, de investigación, documentales y de artículos referentes al tema para mejorar y comprender, lo que implica hacer un ejercicio responsable de su profesión.

En la dinámica de la entrevista, una de las entrevistadas (Andrea), hace énfasis en la necesidad de “conocer al niño”, en el entendido que solo a partir de esto sería posible iniciar un plan o proyecto de trabajo. “*Cada niño tiene su particularidad y su forma, no todos son iguales*” razón por la cual, entender sus posibilidades exige conocerlo para luego propiciar instancias de trabajo donde cada uno pueda desarrollar sus habilidades y mitigar o superar sus debilidades.

La colaboradora expreso además que conocer el niño es un proceso, que implica también una adaptación recíproca del mismo al profesional, también implica que el profesional consiga establecer relaciones de empatía, tranquilidad y trabajo mutuo ya que si por diferentes razones se cambia el profesional que trabaja con el niño, éste manifestará cierto retroceso en cuanto vuelve, realiza una nueva adaptación en la que pueda generar vínculo, organizarse para el trabajo y predisponerse para interactuar con el docente.

Lo expresado por la entrevistada, remite al artículo publicado por Gómez López y Valero Valenzuela (2008), quienes a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaffer, los mismos aseguraron que al momento de trabajar con el niño autista es importante, “*conocer siempre lo que saben hacer y hasta donde son capaces de llegar*” (p. 181). Según esta investigación, el

conocimiento del niño puede orientar al profesional para proponer siempre aspectos positivos, fortalecer la autoestima y mejorar la integración del niño al grupo.

En lo relacionado al saber y conocer cuál es el grado, las características y el tipo de diagnóstico que presentan los niños con TEA, Andrea, responde en su entrevista *“Lo que se necesita es saber bien que características tienen unos y que características tienen otros, como para poder lograr un fin”*.

Esto coincide con lo manifestado por Mónica quien entiende la importancia de observar al niño y ver con detenimiento cuál es su intensidad comunicativa, es decir, de qué forma es posible realizar un abordaje simple para atender al niño desde el momento en el que llega a la consulta estableciendo un camino terapéutico o de acción en relación a su grado, diagnóstico y sus características. Cuando se indaga respecto a la importancia de estar abierto al niño, María responde que es fundamental que el profesional acepte al niño como es y proponer a partir de esto, una interacción apropiada a su historia en relación a las condiciones de vida, su historia y las características propias de interacción del niño.

Un elemento significativo en relación a la competencia profesional en cuanto al abordaje de niños con TEA, se indaga acerca de la importancia de establecer, articular y generar multiplicidad de vínculos. A lo anterior, la informante María responde que es prioridad, generar el vínculo entre el profesional y el niño, teniendo presente que esto no se logra en tiempos breves, por el contrario, a diferencia de otros niños, el vínculo se irá gestando progresivamente con el trabajo directo logrando así de forma inicial una conexión espontánea y voluntariamente con la mirada entre el niño y su profesional.

También considera que el vínculo es sin lugar a dudas, el primer aspecto a trabajar, para afianzar al niño, para que este conozca el lugar, su profesional e incluido las actividades que va a desarrollar. En este sentido, la colaboradora se vale del ejemplo en el cual, en la clase de equinoterapia, ha sido fundamental que el niño conozca, se contacte con el caballo, gane confianza y a partir de ahí el profesional desarrollar un trabajo específico y estructural ya que como menciona la profesional, *“se trabaja mucho más lo que es el vínculo, mucho lo sensorial, y después vamos viendo desde la motricidad y lo cognitivo”*.

Lo expresado por esta entrevistada, da lugar a establecer una relación con lo expresado en el trabajo de Manrique (2014) en el cual observó lo importante de empatizar con el alumno y crear vínculos de confianza. Según Manrique, el profesor de educación física tiene que establecer

relaciones positivas con el niño e incluso favorecer las mismas entre compañeros y con otros docentes. Para este autor el niño necesita que el vínculo le genere sensación de seguridad, afecto, contención, en la clase de educación física, a partir de actividades lúdicas que faciliten y motiven la integración del niño.

Considerando que el interés de este trabajo investigativo es conocer estrategias metodológicas para el trabajo con niños autistas, respecto a esto ha sido necesario indagar acerca de la importancia de afectos - en este caso el amor, la actitud del docente, la paciencia etc. – que son los principales desencadenadores de confianza en el que se debe establecer el trabajo a ser desarrollado. Respecto a esto María considera que el niño necesita “*amor, mucho amor*”, en la medida que este se siente parte importante de la familia y del ambiente donde convive logra expresar múltiples avances significativos en los aprendizajes. Así mismo, Mónica expresa que los niños se manejan mejor en sus rutinas, cuando estas están direccionadas con amor y donde el agente que trabaja con el niño se muestra paciente, capaz de contemplar los ritmos que son propios de él. Lo mencionado anteriormente involucra no solo al personal que trabaja con el niño, sino también a la familia y a todos quienes brindan apoyo para que el niño pueda adaptarse con mayor facilidad a las situaciones de aula.

Por otro lado, María considera que en el centro en el cual ella desempeña sus distintas labores, lo más importante es manejarse con la noción de la familia integrada, ya que cuando la familia no participa de este proceso, el niño vivencia ese desinterés o carencia, razón por la cual, se hace más difícil conciliar con su concentración, el trabajo y la aceptación. En este sentido, creemos que es importante que la familia ayude en este proceso terapéutico ya que se necesita concientizar a los referentes familiares, que el profesional con el escaso tiempo que tiene para interactuar y relacionarse con el niño mediante las distintas actividades, no es suficiente para avanzar en las necesidades y los logros que los mismos merecen.

Andrea expresa por su parte que es importante que la familia ayude en este proceso terapéutico, que se necesita concientizar a los referentes familiares que el profesional, con el escaso tiempo que tiene para trabajar y relacionarse con las actividades, si no cuenta luego con la asistencia de la familia, los logros, se desmerecen. En relación con lo expresado anteriormente, ese trabajo coordinado entre el profesional y la familia, habilita positivamente a establecer reglas y límites.

Al respecto Mónica, menciona que los límites siempre son importantes ya que, independientemente de las características de esta población particular, es importante que se

puedan crear nociones “*bueno y malo*”, conociendo cuales son los límites, más allá de sus “*berrinches o agresiones*”. Entiende que los límites, hacen parte de la estrategia para trabajar con niños autistas.

Si bien los límites, como expresa la entrevistada hace parte de la estrategia, también lo son las rutinas, debido a que las mismas proporcionan un aprendizaje constante y repetitivo haciendo que las actividades sean rutinarias y ejecutadas todos los días por varias veces al día.

En esta línea, Gómez Manuel y Valero Alfonso (2008), mencionan que el trabajo con niños autistas es específico en cuanto a la necesidad de incluir rutinas, principalmente respecto a los materiales, espacios, acciones y lugares en el que el niño necesite un conocimiento muy específico en relación a normas de comportamiento. Modificar de manera brusca las mismas ya sea la ubicación de los materiales o del espacio en sí, puede alterar el humor del niño y su predisposición al trabajo de aprendizaje.

Existe cierta coincidencia entre lo expresado anteriormente y lo manifestado por Lombardo y Biasatti (2017), según lo descrito en su artículo, ellos manifiestan que las rutinas, en el trabajo con niños autistas, específicamente en lo que concierne a la Educación Física, comprende básicamente un calentamiento y algún ejercicio que permita al niño volver a la calma, controlar sus niveles de ansiedad y por ende predisponerlo al trabajo.

Por su parte García Herrero (2014) en su trabajo de fin de año, manifiesta que las rutinas, por considerarse repeticiones diarias, consiguen que el niño pueda trabajar de manera autónoma, el niño comprende la actividad y puede llevarla a la práctica sin dificultades. Menciona algunos tipos de rutina, por ejemplo, la de Bienvenida, donde el niño logra establecer un proceso que consiste por ejemplo en quitar su abrigo, colgarlo y otros.

Desde nuestra perspectiva, el niño autista, más allá de la tarea innovadora que el profesional pretenda llevar a la práctica, necesita que las mismas se estructuren dentro de la formación de rutinas. Siendo una de las características del sujeto con TEA, organizar el tiempo, el espacio y la acción a través de rutinas, el profesional no puede desconocer dicha condición.

Al tener en cuenta la importancia que para estos niños significa, la rutina, la organización, es importante saber cuánto influye en el niño la permanencia en el tiempo del profesional que trabaja en su terapia. Al respecto Andrea expreso que es importante mantener el contacto durante un tiempo prudencial, para que el niño logre adaptarse, para generar vínculos, para

organizarse; sin embargo otras de las profesionales, María manifestó que si es interesante cambiar el profesional que atiende al niño, luego de un tiempo importante (por ejemplo un año), para que este pueda dar una mirada más objetiva de la realidad, atender las especificidades del niño, desde otra óptica que de pronto el profesional anterior no lo pudo realizar.

El niño con trastorno del espectro autista, necesita de un espacio en el que se minimicen las distracciones visuales y auditivas. Así lo expresan Lombardo y Biasatti (2017), los cuales discuten que la zona física donde el niño se desarrolla, tiene que reunir características específicas en cuanto a su tamaño, considerando que como menciona Manrique Vecino (2014), dicho espacio debe ser fácilmente controlable, dar al niño la sensación de seguridad en su proceso de interacción. Este espacio mismo debe significar para el niño un lugar de contención, debido a que la persona con autismo presenta un déficit para procesar los estímulos ambientales que le rodean razón por la cual, el espacio debe ser apropiado para mitigar esos estímulos.

Siguiendo los aportes del autor anteriormente mencionado, sugiere que los espacios sean pequeños, para lograr un mejor control y darle seguridad al niño. Si los cambios suceden de manera repentina, provocan en el niño incertidumbre, lo que puede generar situaciones de rechazo.

De lo expresado por los diferentes teóricos que aportan desde sus experiencias a las diversas discusiones del presente trabajo, fue constatado por el equipo de investigadores en cada una de las observaciones realizadas en los 3 centros integrales que desarrollan labores con población autista. Siendo así, fue visible ver que los salones en los cuales esta población reciben clases son de características pequeños, con adecuada ventilación, iluminación significativa tanto natural como artificial y en el cual pueden ser regulados tanto los estímulos internos como externos con el fin de generar seguridad para conciliar la concentración, el trabajo y el aprendizaje del niño.

En este trabajo coordinado entre profesionales, es fundamental atender a la construcción del espacio, en el entendido que el niño con TEA requiere un espacio diseñado, específicamente para el objetivo que se persigue. García Herrero, parte de la noción que el síntoma autista consiste en separar la realidad interna de la externa, razón por la cual, el entorno de trabajo del niño debe propiciar un espacio seguro y de concentración del mismo; en otras palabras, el espacio debe controlar los estímulos ambientales con el objetivo de establecer puntos de concentración específicos en relación a la actividad a ser desarrollada. Así mismo, las

decisiones que deben tomar los profesionales que trabajan con estos niños debe involucrar la construcción de un ambiente que sea cooperativo para el aprendizaje, es decir, que permita desarrollar capacidades, funciones comunicativas, competencias de anticipación y fomentar que las conductas aprendidas se relacionen con las diversas situaciones en las que el niño a nivel social se encontrará inmerso.

A lo mencionado en párrafos anteriores, Lombardo y Biasatti (2017), consideran que el espacio debe tener una mirada integral de las necesidades del niño, tratando de beneficiar su bienestar, sin que en ese espacio se encuentren perturbadores, que puedan ser contradictorios al aprendizaje y a la concentración.

Otro aspecto a considerar en este análisis es el trabajo interdisciplinar, que según el artículo de Lombardo y Biasatti (2017), trabajar en equipo, permite una intervención más eficaz, tanto desde lo educativo como desde lo terapéutico. Es este tipo de trabajo, el que permite una mirada integral del niño, encontrando cuales son las funciones cognitivas que es necesario estimular para que el niño enfrente los desafíos de la vida cotidiana.

Un ejemplo importante del trabajo interdisciplinar es el presentado por María Luisa Molina (2006) el cual se encuentra direccionado hacia el entrenamiento deportivo. En esta lógica la autora menciona que es fundamental que en este tipo de estudios exista una coordinación de trabajo entre entrenadores, médicos, psicólogos, nutricionistas, padres y otros especialistas, siempre con la perspectiva puesta en lograr resultados óptimos sea en el campo deportivo, pero también en lo físico y lo personal.

Siendo así, indagamos a las entrevistadas acerca del enfoque del trabajo, queriendo entender si el mismo se realizaba predominantemente en forma individual (con un solo niño) o grupal (más de 2 niños). A lo anterior, la colaboradora Andrea nos informó que *“la forma de trabajar que predomina es la individual, la atención personalizada les que permite al niño mayor confianza favoreciendo los vínculos empáticos ya que esto es productivo para los aprendizajes”*.

María, por su parte, mencionó que en el centro donde trabaja, la preferencia es trabajar en grupos, aunque estos son muy reducidos, por lo general no más de 3 integrantes. La dupla es la forma más recomendada en el sentido que permite la socialización del niño y además mejora los procesos de aprendizaje.

“En este centro donde actualmente estoy trabajando, lo hacemos con grupo de 2 o 3 niños, más de eso por lo general no, con algunos que son más grandes puedes armar un grupo de 5, pero también tenés que ver el grado de autismo que tienen; a mí en particular me gusta trabajar de forma individual o máximo de a dos niños”.

Desde el trabajo teórico, García Herrero (2014) propone que en la interacción con niños con TEA se puedan desarrollar actividades predominantemente individuales. En esta lógica, y según su experiencia, el trabajo cara a cara permite evaluar y comunicarse con el niño de manera más eficiente, incluso que la posición adoptar en esta instancia de trabajo es uno al lado del otro, esta estructura favorece la imitación, porque el niño con TEA, tiende a imitar las conductas o respuesta del adulto. Trabajar de manera personalizada permite incluso la comunicación más allá de las palabras, atender la mirada, las actitudes frente al trabajo, son instancias que pueden realizarse en el trabajo individual.

Trabajar de manera personalizada permite incluso la comunicación más allá de las palabras, atender la mirada, las actitudes frente al trabajo, son instancias que pueden realizarse en el trabajo individual.

A partir de esto se concluye que los profesionales, deben hacer un ejercicio competente del trabajo que, sostenido fundamentalmente en el conocimiento, porque a partir de este, será factible una propuesta educativa que tenga como eje prioritario al niño y sus características, involucrando en esto la familia, el contexto y las necesidades específicas de cada situación.

Por su parte nuestra segunda categoría analítica denominada “**Particularidades del Autista**”, surge para los autores del trabajo la interrogante respecto a qué se necesita saber para abordar un trabajo profesional, con niños con trastorno autista. Al respecto surge como uno de los primeros aspectos a considerar, que el niño autista construye y rige su vida a través de rutinas.

Manrique Vecino (2014), aporta respecto a las rutinas que las mismas se deben estructurar a partir de un horario individual, en particular fomentarlas dentro del área de la Educación Física para que se vean favorecidos los objetivos como por ejemplo la autonomía, disminuir las incertidumbres y además permitir al niño formar hábitos y organizarse de manera secuencial.

Al tener en cuenta la importancia de la rutina para estos niños, la permanencia del profesional que interactúa con los mismos es muy importante pues es en esta interacción que va a ser posible el desarrollo de una terapia de la cual su círculo familiar hace parte.

En los individuos con TEA, es frecuente que no acepten propuestas que no están organizadas de manera previa, por lo que la rutina se debe construir paulatinamente.

Heredia Moreno y Duran Gisbert (2013) aportan que cuando el alumno con TEA tiene una rutina marcada, él llega a conocerla con exactitud, de modo que puede desenvolverse con mayor autonomía y además puede lograr pequeños episodios de espera.

Otras de las particularidades a considerar, es que son niños que requieren de reglas preestablecidas, e incluso que el adulto de manera repetitiva marque los límites, tanto del control del cuerpo, del cuidado con los materiales, entre otros. Esto fue verificado en las observaciones, en el trabajo con la psicomotricista, fue posible ver como la profesional orienta constantemente al niño, estableciendo diferentes acciones a realizar, (por ejemplo, ubicarse en la alfombra).

El niño autista, según lo mencionado por las colaboradoras, manifiesta un escaso contacto físico. María aportó que desde lo corporal les cuesta mucho el contacto, son poco tolerantes a ese tipo de manifestaciones, por lo que es importante buscar diferentes tipos de estrategias que sean favorables para establecer lazos afectivos. Mónica aportó que los niños prefieren que el adulto no se acerque demasiado a ellos, incluso rechazan el contacto con el otro a partir de conversaciones incoherentes, como formas de manifestar el rechazo.

Manrique Vecino (2014) argumenta que el niño con TEA no acepta el contacto corporal, y esto significa un gran inconveniente para jugar con otros, para recibir apoyo, *“A veces puede pasar que el alumno con TEA no acepte el contacto corporal. Es un inconveniente para poder jugar con los demás y recibir apoyos”* (p. 32). Según lo expresado por Manrique, el profesor de Educación física debe favorecer algunas actividades que le permitan lograr cierta adaptación al contacto, como por ejemplo rodar por distintas superficies, proponer juegos donde deba reconocer los objetos a través del tacto, solo así se consigue que el niño se torne más dispuesto a cierto contacto.

Otra particularidad del niño autista es que algunas veces realizan conversaciones incoherentes. Larrosa Sopena (2015), a partir del análisis del DMS V²², destaca que los sujetos autistas no

²² El DSM V es un manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición, es la actualización de 2013 del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, la herramienta taxonómica y de diagnóstico publicada por la Asociación Americana de Psiquiatría. Mayor información: <http://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

tienen interés por formar amistades, prefieren realizar sus actividades de manera solitaria, no logran comprender las emociones de los otros y por esto, presentan cierta incapacidad para una conversación o discurso que sea coherente o fácil de ser interpretado por otra persona.

Los sujetos con autismo, tienen un lenguaje menos espontáneo, según Larrosa, quien cita a Ramos (2009), las funciones comunicativas no son un propósito social de estudiantes con TEA. Este aspecto fue descrito por Mónica, que en su entrevista expuso que estos niños en algunas ocasiones tienen conversaciones incoherentes. Explicó que si bien, logran realizar oraciones, desarrollar un vocabulario léxico amplio e incluso comprender el sentido de las palabras, no consiguen la interacción comunicativa.

El profesional, que trabaja con niños autistas, debe tener en cuenta que ellos se caracterizan por ser selectivos, Mónica, aporta en su entrevista que son “muy selectivos”, por ejemplo, cita el caso de un niño que quería comer solo cosas amarillas, quedando así en evidencia que la capacidad que tienen estos niños para seleccionar objetos, actividades, estañen relación con su condición de ser rutinarios.

Entre las particularidades del niño con TEA, el aspecto cognitivo revela que los niños presentan un nivel muy alto, ellos pueden aprender de hecho ellos se apropian del conocimiento, sin embargo, tienen dificultades para comunicar, interactuar y desarrollar el conocimiento con otros.

A pesar del nivel cognitivo que poseen, no toleran el “no”, la frustración implica para ellos un estado de negatividad absoluta, porque incluso, según explico Mónica, cuando se le dice algo puntual, la reacción de ellos es auto-agredirse.

María describió que los niños autistas tienen muy en cuenta la frustración, porque muchas veces, están trabajando de manera adecuada, con respuestas aceptadas, y de pronto hacen un retroceso significativo, esto es consecuencia muchas veces de algo que no les gusta o los frustra, por lo que el profesional debe retomar el trabajo desde el comienzo.

En cuanto a la modalidad de trabajo, Andrea acoto que a estos niños no les gusta trabajar en el cuaderno, es claro que esto les significa a ellos una actividad que en definitiva le provoca tensión, y esta a su vez genera dispersión.

María indico que las formas de trabajo con estos niños, implican constantes avances y retroceso, muchas veces se logra que el niño avance en la actividad propuesta, pero ante el menor

distractor, retrocede en todo lo que había logrado. Esto fue observado, de manera particular en uno de los centros, que lindera con una gran obra, y donde los ruidos de las maquinarias provocaban que los niños dejaran de hacer sus actividades y los profesionales necesitaran buscar la forma de recuperar la atención.

Otra de las especificidades a tener en cuenta, es que, a los niños con TEA, el contacto con los animales les resulta muy positivo, disfrutan de esta relación, incluso en la entrevista a María, esta manifestó que les gusta estar con el caballo, peinarlo, bañarlo, es decir que generan con el animal un vínculo muy armonioso.

Estas particularidades, habilitan a concluir que el niño autista requiere que el profesional, adecue las propuestas lúdicas, de aprendizaje y de convivencia, a dichas especificidades. Un profesional responsable, no puede accionar, desde el desconocimiento, sino desde el conocimiento de las características del sujeto autista.

La tercera categoría analítica **“Prácticas que se pueden desarrollar con los niños autistas”** marcó un elemento muy importante en nuestro proceso de análisis ya que centró su especificidad en las distintas prácticas que el educador físico puede utilizar para desarrollar su accionar docente con este tipo de población.

En las observaciones realizadas en 3 instituciones especializadas en la atención de niños con TEA, se pudo constatar lo expresado en la teoría, los niños trabajan con agendas, donde se establece la hora en que deberá ser atendido por cada uno de los profesionales (fonoaudióloga, psicomotricista, entre otros), e incluso se nos explicó por parte de uno de los agentes de centro, que se realizan evaluaciones en conjunto, elaborando un informe, que luego será destinado al neuropediatra, que considera los avances o no del niño.

Otro aspecto a considerar en este análisis, es la actividad que los niños pueden desarrollar, ya sea dentro del mismo centro, o bien en espacios de otras instituciones, como por ejemplo Equinoterapia que según el relato de María, les genera a los niños “un placer especial”, e incluso les permite ayudar en la tarea de traer el caballo al predio destinado para la actividad, preparar la indumentaria del caballo, es decir que el niño, se vuelva participe de la actividad a desarrollar.

Otra sugerencia en cuanto a las prácticas a realizar en niños con TEA, es lo relacionado con la expresión corporal. García Herrero (2014), plantea que estas deben ser parte de la rutina, por ejemplo, que las mismas se encuentren presentes en las planificaciones de las actividades

programadas mediante un día y un horario específico de la semana. Estas actividades permitirán al niño identificar distintas partes del cuerpo, recordarlas, nombrarlas y lo más importante controlar los movimientos y funciones que las mismas tienen en su esquema corporal.

En uno de los centros observados, si bien los investigadores no presenciaron una planificación de expresión corporal, si fueron informados (fuera de la entrevista), que se realizaban actividades usando para la ocasión telas, música, sonidos, luces tenues etc., permitiendo la creación de un clima apropiado para que el niño, su concentración y las prácticas puedan ser desarrolladas sin interrupciones externas.

En una de las observaciones, realizadas fuera de la institución, específicamente en la piscina, donde los niños realizan hidroterapia, se constató que los mismos son atendidos de manera individual no más de 3 por clase, cada uno con su terapeuta, ya que permite que la atención se centre en una acción específica propia. Desarrollar esta actividad va a depender exclusivamente del grado de autismo que el niño presente o con el cual sea diagnosticado. La hidroterapia según García Herrero (2014) debe estar identificada en el pictograma, que además debe ser un instructivo de las condiciones para realizar alguna actividad que lo lleve a mecanizar una acción específica para un local determinado.

Este punto de vista, es ratificado por Baena Beato *et al.* (2010), quien plantea que, dentro de las actividades físicas extracurriculares, se deben proponer estrategias terapéuticas en el agua, permitiendo a los niños con TEA incrementar la coordinación motora, el equilibrio, la atención, y la disciplina, además de estimular el respeto a las normas de comportamiento al interior del espacio. Considera que el agua es un buen factor para controlar la posición del cuerpo, adquiriendo incluso consciencia respecto al desplazamiento y acciones motrices que puede desarrollar el niño con TEA.

Siguiendo con las prácticas que se pueden desarrollar con niños autistas, se debe mencionar el taller de grafomotricidad que a lo largo de las diferentes observaciones fueron recurrentes de ser usadas como metodología de trabajo, ya que los propios agentes de educación enfatizaron el beneficio que esta práctica presenta para mejorar el conocimiento, la vivencia y la interacción con el movimiento. Un ejemplo en relación a lo anterior son los trabajos desarrollados con masas, plastilina para moldear rasgar, arrugar, alisar, cortar, con diferentes texturas etc.

Por su parte María Gómez (2008), expresa la importancia de permitir a los niños dibujar en el suelo, permitirles movilizarse sobre figuras que representen sus pies, e incluso acompañar los

trabajos antes mencionados con actividades corporales, tales como, andar en zigzag entre conos, lanzar la pelota dentro de un aro, caminar entre bancos, subir una rampa, caminar entre otros, con la finalidad de que el niño pueda desarrollar la motricidad fina en relación a la gruesa.

Cuando el docente se plantea una posible práctica a desarrollar con niños autistas, proponer juegos simbólicos puede significar exponerlos al fracaso, teniendo en cuenta que en la tesis realizada por Larrosa (2015), una de las principales dificultades que presenta el niño con TEA son las debilitada habilidades comunicacionales, creativas e imaginativas que esta población presenta generando claramente dificultad o rechazo del niño hacia las mismas. Gómez, M y Valero, A (2008), en su artículo ratifica esta idea asegurando que una de las características del sujeto con TEA es precisamente la falta de imaginación, algo que también afirma García Herrero (2014), cuando especifica sobre los aspectos a tener en cuenta para detectar el autismo.

Del trabajo de fin de año de Manrique (2014) surge el concepto de juego simbólico en el cual *“con el juego simbólico se representan roles imaginarios, situaciones ficticias, se transforman objetos, o se crean también con sus propios movimientos”* (p. 35), siendo esto precisamente lo que no pueden realizar con facilidad los sujetos con TEA. Lo anterior presento un elemento contradictor en el sentido de que, durante las observaciones realizadas en uno de los centros, la profesional propuso el desarrollo de un juego simbólico direccionado a la imitación y el conocimiento previo de ser “Simios”, limitándose únicamente a manifestar en ellos la materialización de la respuesta. En relación a lo anterior los niños lograban treparse, tirarse desde lo alto e imitar las principales acciones propuestas, razón por la cual, se puede afirmar que de acuerdo al grado de autismo que presente el niño, el juego simbólico sería posible teniendo en cuenta que la creatividad que ellos poseen se encuentra en un estado muy acotado.

Mónica, en su entrevista, sugiere como una práctica a desarrollar con los niños autistas, trabajar la respiración, esto permite - según ella - moderar de forma significativa la ansiedad en cuanto que, si por ejemplo se le propone soplar, el niño comprende que el aire pasa por la boca y que es necesario un tiempo para hablar. En relación a lo anterior, Ana Luisa Molina (2006), en su monografía, destaca la importancia de hacer propuestas de relajación, porque de esa forma el niño mejora su equilibrio, modera la ansiedad, siente sensación de bienestar, mejora la capacidad de percepción, del control tónico además de favorecer el control de la energía. A través de la relajación, el niño consigue distenderse, permitiendo de esta manera la relación tanto del entorno natural como también con los músculos flexores y extensores, la musculatura abdominal, el cuello, la cara y el tórax.

Al respecto García Herrero (2014) propone que en la estructuración espacial del aula debe lugar a un rincón de relajación, en el cual es conveniente que cuente con una alfombra, tranquilidad, música relajante, así como también imágenes que favorezcan el mantenimiento del equilibrio emocional del sujeto. Lo anterior coincide con lo expresado por los autores con Baena Beato *et al.* (2010), que manifiestan que los niños autistas, suelen caracterizarse por realizar actos estereotipados lo que implica generar diversos tipos de tensión, por lo que ayuda a favorecer la relajación muscular con la finalidad de permitir controlar los distintos actos compulsivos y las autoagresiones comúnmente presentes en esta población.

Otras de las posibles prácticas, que el licenciado en Educación física puede proponer es el trabajo en grupo, sin embargo, de acuerdo a lo aportado por la colaboradora María en su entrevista, las posibilidades de trabajar en grupo se reducen básicamente a una dupla considerando que aun en estas condiciones, este tipo de actividades en compañía enriquece el proceso de interacción del niño proporcionando beneficios anímicos, de movimiento y de interacción con los demás.

En el artículo de Manuel Gómez y Alfonso Valero (2008) encontramos una amplia coincidencia con lo descrito anteriormente. Para él, las modalidades deportivas ideales, son aquellas que se plantean de manera dual, aunque, predominantemente deberán ser individuales. En esta línea, Heredia Moreno (2013) coincide en que el juego cooperativo en Educación Física es una buena herramienta para motivar y favorecer el desarrollo cognitivo, pero no deja de expresar la particularidad de los niños con TEA, donde los grupos de gran tamaño, pueden significar contraproducentes, para la aceptación de la actividad, la adaptación y la motivación.

La Educación física, posicionada en la idea de formar al niño desde la integralidad, debe atender el nivel cognitivo, principalmente proponiendo actividades que potencien su desarrollo, en otras palabras, que el hacer propuestas de actividades físicas, deportivas o prácticas permitan el desarrollo de otras habilidades como el contar, agrupar, reconocer colores, favorecer el lenguaje etc.

Una de las entrevistadas, Mónica, aportó que, por las características de los niños con TEA, favorecer el nivel cognitivo, es fácil, en el sentido que ellos tienen disposición para aprender, debido a su inteligencia. García Herrero (2014), permite verificar lo dicho por la profesional en cuanto que manifiesta que el plano cognitivo de los niños con TEA, si bien tiene deterioros con respecto a la interacción social, no lo presentan en cuanto a las posibilidades de aprender, es

decir, que teniendo en cuenta las expresiones emocionales de este niño, se puede lograr establecer un buen proceso de aprendizaje en relación a otros procesos simultáneos desarrollados con otros profesionales.

En conclusión, la presente categoría analítica nos permitió entender que el profesor de Educación Física se puede desenvolver en distintas prácticas como equinoterapia, expresión corporal, hidroterapia, talleres de grafomotricidad, trabajar desde el juego simbólico (dependiendo del grado de autismo), promover las terapias de relajación acompañando con trabajos de respiración. Fomentar el juego individual como así también de forma grupal y agregar trabajos cognitivos.

Respecto a la categoría 4 denominada de “**Estrategias metodológicas**”, desde la formación como profesionales de Educación Física, es importante prestar atención al conjunto de *estrategias metodológicas* que el licenciado en Educación Física utiliza para desarrollar su accionar docente para favorecer el proceso de aprendizaje y socialización de los niños con TEA.

Esta categoría se sub divide en dos, “Métodos que van a ser usados” y “Didácticas”. En la primera sub división encontramos el Método Teacch, el Pecs, los pictogramas, trabajos sensoriales, utilización de la mirada, señalamiento y colores. En tanto en la segunda categoría encontramos, juegos de animales, música, imágenes, pelotas, trabajar con espuma/burbujas, con el agua, con tarjetas (de colores/ilustrativas), diferentes sonidos, instrumentos musicales, elementos de colores y diferentes tamaños (aros, pelotas, cuerdas, prismas, etc.), plasticina, entre otros.

En cuanto a los métodos, Mónica, responde que uno de los más apropiados para establecer rutinas es el denominado *TEACCH*²³ que según García Herrero (2014), “*es uno de los programas más completos que cubre las necesidades de todas las formas del espectro autista a lo largo de todo el ciclo vital...*” (p. 24). En este sentido, el referenciado autor menciona que este método aplicado a niños autistas, permite obtener resultados positivos debido a la provisión de materiales no muy estructurados que le son atractivos visualmente al niño, haciendo que éste presente una mejor predisposición para trabajar, realizar tareas de manera más autónoma potencializando así de manera autónoma su trabajo independiente. Para Gómez y Valero, (2008), aparte de desarrollar un trabajo independiente, este método es apropiado para las

²³ Tratamiento y educación de niños con Autismo y problemas de comunicación relacionados.

personas con autismo de alto nivel de funcionamiento, siendo eficaz para intervenir en los aspectos conductuales y rutinarios de los sujetos.

La profesional de una de las instituciones observadas, aporta que, para mejorar la comunicación, se aplica el método PECS²⁴, donde se logra una comunicación alternativa aplicando imágenes cotidianas con las cuales se puedan asociar acciones, rutinas y formas de comportamiento. Ejemplo de esto se ve visualizado en las acciones establecidas por medio de la identificación de frutas o con ciertos tipos de rutinas establecidas entre la que se encuentran las distintas preparaciones para la higiene.

Gómez y Valero, A (2008) desde su artículo describe este método como alternativo y aumentativo de la atención la comunicación debido a que el niño aprende a través de éste a construir y formular frases cortas a ser utilizadas en su diario vivir. Por su parte García Herrero (2014), describe este método como apropiado para que estos niños con déficit de comunicación social consigan aumentar la espontaneidad y el intercambio físico con el medio.

La misma profesional entrevistada, apporto que otro de los métodos favorables para construir rutinas es el Pictograma, que según Manrique Vecino (2014), consigue atraer la atención del niño con TEA, favoreciendo la comprensión del mensaje que se pretende dar, porque, así como las palabras se traducen en imágenes, las imágenes se traducen en palabras. Por su parte Lombardo, M y Biasatti, M (2017), reconocen que el Pictograma, que debe ser previamente explicado, permite establecer límites físicos y visuales, dando mensajes claros para que el niño transite por los diferentes espacios de las instituciones.

Una de las profesionales que dio lugar a las entrevistas, aseguro que es muy importante trabajar estimulando los niveles sensoriales, como el tacto, la vista, el gusto, porque a partir de ellos, el niño desarrolla el placer de tocar, reconocer diferentes texturas, individualizar imágenes, organizar secuencias, e incluso a través del oído diferenciar sonidos u olores a través del olfato. Esto es, en cierta forma lo que permite remitir al trabajo de García Herrero (2014) para quien usar apoyos visuales en personas con TEA es muy importante, e incluso más que desde lo auditivo porque ellos presentan dificultad para procesar estos estímulos.

El procedimiento visual en los niños con TEA es similar a los niños que no presentan este trastorno, por lo que es un buen potencial para desarrollar aprendizajes en relación al medio,

²⁴ Comunicación por intermedio de imágenes.

las prácticas y las secuencias en la elaboración de las rutinas. Considerando lo anterior, y llevando en cuenta las observaciones realizadas por el equipo investigador, en las diferentes instituciones se pudo constatar la importancia de plantear como método de comprensión y atención por parte del niño, el buscar la mirada directa entre el docente y el aprendiz, favorecer el señalamiento repetitivo e incentivar a la identificación de colores, formas y texturas.

Desde las estrategias *didácticas*, el profesional que trabaja con niños con TEA debe identificar aquellos estímulos que motivan al niño a participar de las actividades motivantes y que posibilitan un aprendizaje autónomo, creativo y en parte eficiente. Entre estos estimuladores, plantear juegos de animales es muy enriquecedor, sobre todo teniendo en cuenta el gusto y la sensibilidad que como niños tienen por ellos, así como también generar un ambiente armónico evitando sonidos estridentes que lleven al niño a generar desespero o miedo de su entorno.

También se hace importante promover actividades o prácticas con música de características relajantes, imágenes con colores pasteles, el uso de tarjetas para estimular el nivel cognitivo e imágenes preferiblemente de colores más fuertes para transmitir acciones o mensajes determinados.

Es importante que en los espacios áulicos se propongan actividades haciendo uso de diferentes superficies y ámbitos que contribuyan al desarrollo sensitivo y corporal como por ejemplo actividades a ser desarrolladas en la alfombra, colchonetas, en espacios verdes e incluso el uso de espacios como la piscina. También se hace supremamente relevante el uso de materiales como aros, pelotas, espumas, cuerdas, telas de diferentes colores, texturas de diferentes tamaños, instrumentos y figuras en goma EVA que permitan al niño estimular una multiplicidad de aspectos enriquecedores para las distintas funciones sensoriales, el aprendizaje y la socialización.

En síntesis, en esta última categoría encontramos las posibles estrategias metodológicas que puede utilizar el profesor de Educación Física para trabajar con niños autistas, en estas podemos encontrar distintos métodos para generar rutinas, así como también para favorecer el proceso de aprendizaje y socialización de estos niños. Además, no podrá faltar la selección del material, donde se tendrá cuidado en que esta tenga diferentes texturas, que no generen sonidos que puedan repercutir en la conducta de estos niños, buscar diferentes imágenes, utilizar elementos de colores y diferentes tamaños (aros, pelotas, cuerda, primas, telas), entre otros elementos.

V- Consideraciones Finales

Para desarrollar el presente trabajo investigativo el equipo académico fue constituido por cuatro estudiantes de la Licenciatura de Educación física del ISEF – CUP de la generación 2015 que, en una decisión conjunta, optaron por estudiar como temática central las estrategias metodológicas a ser utilizadas desde distintos profesionales en sus intervenciones con sujetos con trastorno de espectro autista (T.E.A). La selección del tema respondió principalmente a situaciones dadas durante nuestra práctica docente en la cual como estudiantes en formación nos enfrentábamos a diversos espacios y grupos en los que el licenciado se encuentra inmerso, y que en cierta medida evidenciaba un conjunto de racionalidades que nos hacía pensar las dificultades para desarrollar actividades con los respectivos grupos poblacionales. La realidad percibida en ese espacio de formación nos llevó a plantearnos como objetivo central en esta investigación, cuáles son las distintas estrategias metodológicas que los profesionales desarrollan desde el movimiento para realizar sus intervenciones con niños que presentan TEA en centros de atención de esa población en la ciudad de Paysandú; para lo cual, precisamos inicialmente indagar sobre la presencia del educador físico en estos espacios de intervención evidenciando que en la ciudad de Paysandú el Licenciado en Educación Física no se encuentra desarrollando ningún tipo de labor docente en espacios de atención a sujetos con T.E.A. Una vez tomada la decisión de estudiar la mencionada particularidad, fue iniciada nuestra producción académica mediante el desarrollo del Marco Teórico que, de forma inicial, se constituyó por un mapeo de la producción de literatura (referencial) existente en el área de la Educación Física en relación al trabajo con población T.E.A mediante la realización de una revisión sistemática. En este sentido, fueron pocas las producciones de literatura existentes que abordan nuestro tema central y nula las producciones uruguayas que discuten esta temática lo que nos da a entender que, en el país, este estudio es un tanto original y otro tanto inédito siendo la semilla germinal para nuevas posibilidades de estudios o investigaciones en el área.

Seguidamente y desde el marco teórico conceptual, fue discutida y abordada la temática por medio de un diálogo entre conceptos, teorías y abordajes académicos en relación a las estrategias metodológicas usadas por distintos profesionales al trabajar con población con T.E.A, con la finalidad de conocer qué tipo de estrategias puede el Educador Físico echar mano a la hora de orientar sus intervenciones con dicho grupo poblacional.

Dentro de lo discutido están temas como la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidades, la ley de educación, el autismo, metodologías de trabajo para niños con TEA y

las características que se debe tener en cuenta para implementar trabajos pedagógicos con esta población.

Posteriormente en el capítulo Metodológico, fueron descritas las distintas tomas de decisión en relación a la producción y organización de las informaciones aportadas por los colaboradores de la investigación para su posterior análisis. De carácter cualitativo, esta investigación realizó entrevistas semi-estructuradas a personajes claves (psicomotricista y dos fonoaudiólogas), bien como algunas observaciones de las clases dadas por diversos profesionales en tres centros de educación integral que trabajan con población TEA, ya que como fue mencionado en párrafos anteriores, en la ciudad de Paysandú el educador físico no se encuentra desarrollando intervenciones con este tipo de poblaciones.

La producción de la información nos llevó a organizar de forma artesanal procedimientos, diagramaciones y una sistematización de lo informado por los colaboradores, con la finalidad de facilitar los análisis finales. Como resultado del proceso mencionado, fueron elaboradas cuatro categorías temáticas: Docencia/Competencia de los profesionales; Particularidades de los Autistas; Prácticas que se pueden desarrollar con los niños autistas; y Estrategias metodológicas, esta última diversificándose en métodos y didácticas que pueden ser usadas al realizar intervenciones con la mencionada población.

Las categorías analíticas se agruparon inicialmente por la lectura y re-lectura del material recopilado, así como por la resonancia presentada en los aportes de los distintos colaboradores, permitiendo articular lo manifestado en las entrevistas, las observaciones y los materiales teóricos-conceptuales abordados.

A partir de esto se concluye que los profesionales de la Educación Física deben hacer un ejercicio competente del trabajo a ser desarrollado sostenido fundamentalmente en el conocimiento, la experiencia y la aproximación a estos grupos poblacionales en su proceso de formación de grado. Así mismo, se debe entender que la población con T.E.A requiere que el profesional de la Educación Física con su accionar pedagógico, adecue sus propuestas lúdicas y de intervención en consideración a las distintas formas de trabajo enfatizadas en las rutinas, reglas, límites, convivencia y trabajo emocional.

También fue posible entender que el profesor de Educación Física puede hacer uso de algunas prácticas específicas como equinoterapia, expresión corporal, hidroterapia, talleres de grafomotricidad, trabajo con juegos simbólicos, terapia de relajación etc., que, dependiendo del

grado de diagnóstico, contribuyen a desarrollar el aprendizaje, la sensibilidad y la atención en el referenciado grupo poblacional.

Por último, podemos constatar distintos métodos para generar rutinas, así como también para favorecer el proceso de aprendizaje y socialización de estos niños. Complementario a lo anterior, la selección del material para desarrollar intervenciones es fundamental debido a que deben ser considerados elementos que posean diferentes texturas y tamaños, colores encendidos, uso de imágenes y actividades que no generen sonidos de frecuencias demasiado altas permitiendo establecer un clima de atención y trabajo cómodo y tranquilo.

El equipo de trabajo considera, que la figura del Licenciado en Educación Física en instituciones que trabajan con población T.E.A contribuiría desde el trabajo interdisciplinar, el movimiento, lo lúdico y lo pedagógico al mejoramiento de la socialización, la maduración de sus procesos biológicos, la autonomía física, social, emocional y los sentidos generados en los aprendizajes por medio de experiencias corporales múltiples ofrecidas en el aula. A lo anterior, se suma el aporte que la actividad física, el deporte y el contacto con las prácticas corporales pueden establecer en la creación parcial de rutinas o hábitos de vida, lo que implica que el profesional de la Educación Física continúe perfeccionando su accionar docente por medio de cursos especializados o de actualización permanente que orienten su conocimiento en pro de las necesidades especiales de las poblaciones a ser incluidas en nuestra sociedad.

VI- Referencias bibliográficas

Beato, B; Ángel, P; Gutiérrez, C; Contreras, L. 2010 “Trabajo en el medio acuático en el proceso de enseñanza del niño autista”. Catalunya España.

De Barbieri, Alejandro 2018. “Educar sin culpas” Editorial Grijalbo

DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Masson

García Herrero, L. 2014. Trastorno del Espectro Autista en un aula de Educación Especial durante la etapa de Infantil: propuesta de intervención. Universidad de Valladolid. España

García, C; Bartoll, O; Isidori, E. 2017 “Aprendizaje de un idioma extranjero a través de la educación física: una revisión sistemática. Porto Alegre.

Guía para los profesores y educadores de alumnos con autismo. Editada por Federación Autismo Castilla y León.

Gómez, M; Valero, A. 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.

Larrosa, D; 2015 “El uso de recursos musicales en la comunicación de niños con trastornos de espectro autista” Facultad de Psicología. Montevideo.

Manrique, V. 2014 “Respuesta desde el área de Educación Física a un alumno con trastorno del espectro Del autismo en un aula unitaria de un colegio rural agrupado”. Universidad de Salamanca.

Médium Plus. 2015. “Enciclopedia Médica”. Ed. Universitaria. EEUU

MIDES. PRONADIS. 2006. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Molina, Ana L; 2006. “Autismo, actividad física y deportiva” Guadalajara.

Naravate, M. 2012. “Trastornos escolares”. Editorial LESA

Palacios, L. 2010 Trastorno de Ansiedad, Trastorno obsesivo, Trastorno de Espectro Autista. Publicación Udelar

Rebollo María. A. 2000. Dificultades del aprendizaje. Editorial Homosapiens. Bs. As

Revista Nacional e Interacción de educación inclusiva. 2013. Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. Vol.6 N°3

Rubinstein, S. 2010 “La inclusión en la formación de grado en educación física de Uruguay: necesidades, posibilidades y limitaciones. Porto Alegre. Brasil.

Tobar, F; Romano, M. 2001 “Como fazer teses em saúde pública”. Ed. Fiocruz. Rio de Janeiro.

Wolff. W. 1996. Introducción a la Psicología. Editorial Fondo de la cultura. México.

Lombardo, M; Biasatti, M. 2017 “La intervención desde la Educación Física en personas con autismo”. Universidad Nacional de la Plata.

Webgrafía:

Ley 18.437. Ley General de Educación. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Ley N° 18.651 Protección Integral de Personas con Discapacidad. <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8326366.htm>

OMS 2019 “Organización Mundial de la Salud”: <https://news.un.org>

VII- Anexos

VII.1. Artículos académicos, monografías, revistas.

Título de Investigación	Autores	Año de Publicación	Tipo de Documento	Categoría
"La inclusión de la discapacidad en la propuesta académica"	Florencia Barnada Florencia Fanetti Sofía Leone	2014	Monografía	Autismo
"Aportes para un enfoque integral en el abordaje psicológico de niños con diagnóstico de TEA y sus familias"	María Cecilia Busto Medina	2016	Monografía	Autismo
"Evolución de la intervención en un niño con autismo: un análisis de su expresividad psicomotriz"	Miguel Llorca Llinares	S.F.	Revista	Autismo
"Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas"	Jesús Heredia Moreno David Duran Gisbert	2013	Revista	Estrategias metodológicas
"Autismo, Actividad Física y Deportiva"	Ana Luisa Molina	2006	Monografía	Estrategias metodológicas
"El trabajo de la motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer"	Manuel Gómez Alfonso Valero Valenzuela	2008	Revista	Estrategias metodológicas
"Trastorno del Espectro Autista en un aula de Educación Especial durante la etapa de Infantil: propuesta de intervención".	Laura García	2014	Monografía	Estrategias metodológicas
"Acciones para el desarrollo psicomotor en niños autistas"	Sazigain, M.A. Argudin Y.	2011	Revista	Autismo
"Trabajo en el medio acuático en el proceso de enseñanza del niño autista"	Pedro Ángel Baena Noemi Castilla Graciela López	2010	Revista	Estrategias metodológicas
"Autismo, Comunicación y Educación Especial"	Fabiana Joselin Arismendi Curbelo	2014	Monografía	Autismo
"La intervención desde la educación física en personas con autismo"	Maximiliano Lombardo Marcelo Biasatti	2017	Artículo	Estrategias metodológicas
"La formación del profesorado en educación en educación física con relación a las personas con discapacidad"	Nuria Mendoza	2008	Artículo	Autismo
"Respuesta desde el área de educación física a un alumno con trastorno del espectro del autismo en un aula unitaria de un colegio rural agrupado"	Jorge Manrique Vecino	2014	Monografía	Estrategias metodológicas
"Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física (PAIADEF)"	Nuria Caus Esther Santos Josefa Blasco Lilyan Vega Santiago Mengual Emilio Yangúz	2013	Revista	Autismo

"Beneficios de la actividad física en niños con Autismo"	Anel José Montañez	2018	Monografía	Estrategias metodológicas
"La actividad físico-deportiva como base para la integración en el área de educación física: autista"	Dr. Jorge J. Fernández y Vázquez	2010	Revista	Estrategias metodológicas
"Descripción de la práctica de actividad física, habilidades motrices básicas y composición corporal en niños y jóvenes de espectro autista. Diferencias por sexo"	Diana Ruiz Vicente Juan José Salinero Cristina González Millán María Lledó Soriano Teresa García Pastor Cecilia Inés Theirs Dulce Nombre Melero Ana Guitián	2015	Artículo	Estrategias metodológicas
"El uso de recursos musicales en la comunicación de niños con trastorno del espectro autista"	Dinorah Larrosa	2015	Tesis	Estrategias metodológicas

VII. 2 Termino de consentimiento libre y esclarecido – TCLE

Para: Lic. _____

Este estudio titulado “**Las estrategias metodológicas que utilizan los Licenciados en Educación Física (si existen) u otros profesionales, en centros de atención a población con TEA,** está siendo desarrollado por las estudiantes de 4to año **Jimena García, Agustín Bremermann, Gastón Apecetche, Federico Sánchez** como Trabajo final de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF – Paysandú) de la Universidad de la República (UdelaR) bajo la orientación del Prof. Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago.

El objetivo del estudio es comprender por medio de la observación las distintas estrategias metodológicas que los Licenciados en Educación Física (si existe) u otros profesionales utilizan en centros de atención a población con TEA en la ciudad de Paysandú

Si acepta participar de este estudio, será realizada una entrevista semiestructurada de forma presencial en el lugar que el Licenciado considere pertinente, y le será enviada con anticipación una copia con las (los) respectivas preguntas/temas que serán tratadas el día seleccionado para la entrevista.

La entrevista será grabada en audio e inmediatamente después de culminar la misma el participante deberá firmar el presente TCLE. Los resultados de esta investigación serán utilizados únicamente con características académicas y de formación de grado, ayudando eventualmente a mejorar la experiencia de aprendizaje y enseñanza tanto de los involucrados en el estudio cuanto de las personas que hagan lectura del mismo.

Enfatizamos que su nombre será mantenido en absoluto sigilo siempre y cuando el participante así lo desee. Dejamos claro que su participación en el estudio es voluntaria y en cualquier momento podrá desistir de hacer parte de la misma sin ningún prejuicio personal o institucional. En caso de cualquier duda o problema, el Prof. orientador y los estudiantes a cargo estarán a disposición para responder dudas o inquietudes relacionadas a su participación en el estudio. Su contacto podrá ser hecho mediante correo electrónico o por vía telefónica a los contactos de los estudiantes investigadores o el Prof. Orientador durante toda la investigación.

Consciente de lo anterior, yo _____ con documento de identidad No. _____, acepto participar en este estudio, firmando este término de consentimiento y guardando una copia para mi archivo personal.

Firma _____.

Ciudad: _____, (día) _____ de (mes) _____ de 2019.

Estudiantes Responsables:

Jimena García - jimenagarciadan@gmail.com; Agustín Bremerman - agubrem07@gmail.com.

Gastón Apecetche- Gastón.apecetche07@gmail.com; Federico Sanchez- fefo95@hotmail.com.

Prof.: Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago – Infamar12@gmail.com Cel. 099614054.

VII.

VIII. 3. Formato de Entrevistas

ASPECTOS A OBSERVAR

1. Cuéntanos ¿quién eres?
2. Formación / lugar de formación profesional.
3. Experiencia profesional.
4. Cuéntanos la historia de tu llegada a esta institución.
5. ¿En tu experiencia laboral / profesional ya habías trabajado con personas con Autismo?
6. ¿Qué conoces o que sabes acerca del Autismo?
7. ¿Qué se necesita saber para trabajar con este tipo de población?
8. ¿Cómo planificas tus sesiones de trabajo?
9. ¿Que estrategias usas para trabajar con niños autistas?
10. ¿Qué tipo de adaptaciones metodológicas tienes en cuenta para desarrollar tus sesiones?
11. ¿Cuáles son los materiales y actividades que más les llaman la atención a los niños?
12. ¿Cómo es el vínculo entre el profesional y los niños?
13. El trabajo que tú desarrollas se enfoca en un trabajo individual o grupal con los niños.

VII.4. Formato de las observaciones

ESPACIO FISICO	Observaciones
MATERIALES Y RECURSOS	Observaciones
ESTIMULOS (Música, Silbato, Palmas, Voz, Señas, entre otros)	Observaciones
CLASE Atención- Trabajo- Objetivo	Observaciones

OBSERVACIÓN GENERAL
