

**INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES,  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE**

**LAS ACTIVIDADES EXPRESIVAS EN LA ENSEÑANZA  
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR CON  
INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON TEA**

Investigación presentada al Instituto Universitario  
Asociación Cristiana de Jóvenes, como parte de  
los requisitos para la obtención del diploma de  
graduación en la Licenciatura en Educación  
Física, Recreación y Deporte.

Tutora: Paula Malán  
Co tutora: Sofía Rubinstein

VIVIANA GÓMEZ

**MONTEVIDEO**

**2016**

## ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN .....	1
1.1	Objetivo general .....	3
1.2	Objetivos específicos .....	3
2	MARCO TEÓRICO .....	4
2.1	La enseñanza de la Educación Física Escolar .....	4
2.1.1.	La enseñanza y sus formaciones discursivas.....	4
2.1.2.	La posible enseñanza del cuerpo .....	4
2.1.3.	Concepciones y modelos de cuerpo que han circulado en la enseñanza de la Educación Física Escolar .....	6
2.2.	Las actividades expresivas en la Educación Física Escolar .....	8
2.2.1.	Educación Física Escolar .....	8
2.2.2.	Los contenidos de la Educación Física Escolar .....	9
2.2.3.	Programa CEIP.....	10
2.2.4.	Actividades expresivas.....	11
2.3.	Trastornos del Espectro Autista .....	17
2.3.1.	Autismo .....	18
2.3.2.	Síndrome de Asperger.....	21
3	METODOLOGÍA .....	22
3.1	Modelo.....	22
3.2	Estudio de casos.....	22
3.3	Instrumentos de recolección de datos y propuesta de análisis.....	23
3.4	Estudio piloto.....	24
4	ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	25
4.1	La enseñanza de la Educación Física .....	25
4.1.1	Noción de cuerpo .....	25
4.1.2	Actividades expresivas y Expresión Corporal .....	30
4.2	Las actividades expresivas dentro de la propuesta de Educación Física Escolar .....	32
4.3	Las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física en grupos con integración de niños con TEA.....	38
5	CONCLUSIONES .....	45
6	REFERENCIAS .....	48

ANEXOS.....	52
Anexo I: Entrevista a los docentes .....	53
Anexo II: resultado de las entrevistas a los docentes .....	55
Anexo III: Entrevistas a los docentes para el estudio piloto .....	98
Anexo IV: Resultados del estudio piloto.....	99

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo general analizar el lugar otorgado a las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física escolar en niños con TEA desde el discurso de los docentes. Esta investigación es de tipo cualitativa y es un estudio de casos. Los casos utilizados fueron seis, teniendo en cuenta para la selección que fueran centros de Educación Inicial y Primaria en donde hubiera docentes de Educación Física que tuvieran algún niño con TEA integrado en su clase. El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada. Como resultado se obtuvo que los docentes no le dan un lugar demasiado importante a las actividades expresivas en sus propuestas, aunque reconocen que pueden ser favorables a la hora de trabajar con estas poblaciones. Además, se desprende del análisis que aquellos docentes que tienen mayor influencia del modelo de cuerpo deportivo, son los que más de lado dejan este contenido y manifiestan una falta de formación personal en relación a las actividades expresivas.

**Palabras clave:** Trastornos del Espectro Autista. Educación Física Escolar. Actividades expresivas. Expresión Corporal. Enseñanza del cuerpo.

## 1 INTRODUCCIÓN

El autismo es un trastorno que despierta mucho interés en varias áreas y que comienza a estudiarse formalmente a partir de 1943, año en el que Leo Kanner, psiquiatra considerado su descubridor, publica un artículo en el que lo describe. A partir de entonces, varias investigaciones acerca del autismo se han llevado a cabo. Actualmente, el autismo se enmarca dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

En cuanto al autismo y la educación en nuestro país, Costa (2006) investiga las propuestas educativas de cuatro instituciones de Montevideo que trabajan con niños con autismo y el lugar que ocupa la Educación Física dentro de ellas, y llega a la conclusión de que en algunas de dichas instituciones, esta área es utilizada para disipar energías y mejorar la concentración. Por otro lado, la autora plantea que la Educación Física contribuye a la mejora del esquema corporal y la coordinación óculo-manual de estos niños, a la vez que afirma que el desarrollo de esos aspectos facilitan los posteriores aprendizajes. En concordancia con lo anteriormente expuesto, Cabezas Pizarro (2005) plantea que el esquema corporal y el reconocimiento del yo es la base para otros aprendizajes y que es fundamental trabajarlos con niños con autismo porque presentan una gran deficiencia en ambos aspectos. Una vez conseguido, esta autora afirma que los niños obtienen otros aprendizajes, así como mejores relaciones con las personas que los rodean.

Por su parte, Dos Santos Boettger *et al.* (2013) llevan a cabo una investigación en la que analizan las metodologías utilizadas con adolescentes con autismo en un centro de Educación Especial. Estos autores concluyen que es fundamental trabajar las habilidades que permitan a las personas con autismo desenvolverse de forma autónoma en su vida cotidiana, pero sin dejar de lado los contenidos específicos de cada área trabajada. También ponen mucho énfasis en la importancia que tiene para estas personas trabajar con indicaciones claras y ayudas visuales para que puedan entender mejor las propuestas.

Otras investigaciones estudian las características del juego y sus beneficios desde las interacciones sociales en los niños con autismo. Sanini, Sifuentes y Alves Bosa (2013) realizan una revisión bibliográfica en la que analizan diversas investigaciones referentes a este tema. Estas autoras llegan a la conclusión de que el niño con autismo que juega con otros niños que no presentan este trastorno mejora su nivel de atención e interacción social, así como la duración en la que participa en el juego. Sin embargo, estas mejorías no siempre se mantienen. Si bien estas investigaciones no son específicas del área de la Educación Física ni

de las actividades expresivas, los datos que aportan pueden utilizarse como herramientas al momento de trabajar con estas poblaciones.

Gómez *et al.* (2008) estudian el trabajo de la motricidad en la clase de Educación Física con niños con autismo a través de la adaptación del lenguaje de Benson Schaeffer; sistema utilizado en niños que presenten alteraciones en la comunicación y el lenguaje oral (SCHAEFFER, RÁPALE Y KOLLINZAS, 2005 *apud* GÓMEZ *et al.*, 2008, p. 182)<sup>1</sup>. Dicho sistema consiste en la utilización del lenguaje oral en simultáneo con el lenguaje signado, de esta forma se busca que el alumno relacione determinados conceptos a esos dos niveles para que la comunicación pueda llevarse a cabo a través de los signos. En esta investigación se deduce que la utilización de dicho lenguaje, al igual que los signos creados durante la clase de Educación Física, tiene una gran ventaja sobre los niños con autismo y facilitan su proceso de aprendizaje.

En las investigaciones nombradas aquí, se llega a la conclusión de que todas las metodologías de enseñanza antes mencionadas tienen algún efecto positivo sobre los niños con autismo y, la mayoría de ellas, fomentan la autonomía y aumentan la base para posteriores aprendizajes.

El tema de este trabajo son las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física Escolar con niños con TEA. Esta investigación presta especial atención al lugar que se les otorga a las actividades expresivas en la propuesta de enseñanza de Educación Física Escolar con integración de niños con TEA. Al igual que varios de los autores que investigaron este tema, el autismo me despierta una gran curiosidad ya que todavía representa cierta incógnita, dado que no hay bibliografía del tema estudiado desde la enseñanza de las actividades expresivas, lo que constituye una de las principales causas de mi elección. Si bien el énfasis de la presente investigación está puesto en las propuestas de los docentes, a diferencia de la mayoría de los antecedentes aquí mencionados, creo que puede contribuir para trabajar con estos niños desde otro contenido de la Educación Física.

---

<sup>1</sup> SCHAEFFER, B.; RÁPALE. A.; KOLLINZAS. G. **Habla signada para alumnos no verbales**. Madrid: Alianza, 2005. 310 p.

### **1.1 Objetivo general**

- Analizar el lugar otorgado a las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física escolar en niños con TEA desde el discurso de los docentes.

### **1.2 Objetivos específicos**

- Analizar y comparar los discursos docentes en relación a la enseñanza de la Educación Física, modelo de cuerpo y expresión corporal.
- Identificar contenidos y dimensiones de la expresión corporal en la propuesta educativa de los docentes.
- Identificar aportes de las actividades expresivas en la propuesta de Educación Física con integración de niños con TEA desde la perspectiva de los docentes.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 La enseñanza de la Educación Física Escolar

#### 2.1.1. *La enseñanza y sus formaciones discursivas*

Bordoli (2007), haciendo referencia a la enseñanza en general, describe cuatro formaciones discursivas en relación a la enseñanza y al lugar que toman los objetos de conocimiento en ella.

La primera surge con la creación de la didáctica moderna en el siglo XVII. Esta formación presume, en primer lugar, que los cuerpos disciplinarios pueden ser divididos en unidades u objetos de conocimiento simples y sencillos, que pueden ordenarse según el grado de complejidad. En segundo lugar, esta intervención es necesaria ya que supone un sujeto cognitivo en desarrollo. En base a estos dos aspectos se organiza el currículum.

La segunda formación discursiva planteada por la autora se desarrolla hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Dicha formación discursiva tiene influencia de la Psicología del Desarrollo, por lo que el currículum se diseña en base a los educandos, quienes son vistos como sujetos evolutivos con distintas etapas y niveles de desarrollo. La división ya no se realiza en base a los conocimientos disciplinares, sino que es el educando quien los clasifica dependiendo de su desarrollo cognitivo. Por lo tanto, el currículum se diseña solamente teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de los educandos. Como el centro de la elaboración del currículum se traslada a estos últimos, la estructuración de lo curricular se da por los procesos de apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos.

Siguiendo con la misma autora, la tercera formación discursiva surge de la Teoría Curricular, cuyo énfasis está puesto en el método en sí y en la validez del diseño y de la planificación. La característica principal de este enfoque es la exterioridad, dado que ya no piensa la enseñanza y lo curricular basándose en el sujeto y en el saber.

Por último, la cuarta formación discursiva planteada por la autora se desarrolla en torno al lugar que adquieren los conocimientos-saberes en la enseñanza. Se desarrolla en este discurso una línea de búsqueda que recentra el nivel epistémico implicado en lo didáctico.

#### 2.1.2. *La posible enseñanza del cuerpo*

Dogliotti (2007), haciendo referencia a la enseñanza del cuerpo, explica la relación entre el cuerpo y el acontecimiento didáctico, entendiendo este último como “la estructura y el

acontecimiento del saber” (BEHARES, 2005 *apud* DOGLIOTTI, 2007, p. 136)<sup>2</sup>. La autora explica que cuando el cuerpo es considerado como un objeto de enseñanza, se generan dos corrientes contrapuestas que forman la dialéctica del saber. En la primera, relacionada a la estructura, los diferentes saberes-conocimientos sobre el cuerpo se ordenan en redes históricamente formadas, representables y reproducibles. En la otra corriente, que se vincula con el acontecimiento, en cambio, el saber-conocimiento sobre el cuerpo se enfrenta a la posibilidad de falta de saber (BORDOLI, 2007). Esta segunda corriente se vincula estrechamente con la cuarta formación discursiva mencionada en el apartado anterior, dado que ambas corrientes buscan la formación de saberes-conocimientos.

Con respecto a las dimensiones del acontecimiento didáctico, Dogliotti (2007) explica que existen dos. Una es la dimensión del cuerpo que está relacionada a la estructura, en la que el saber-conocimiento del cuerpo es estable ya que se puede transmitir y aprender todo sobre él. La otra dimensión, la del cuerpo pulsional, en cambio, se relaciona con la falta de estabilidad de la estructura, por lo que hay un saber en falta. Es en esta dimensión que existe la posibilidad del acontecimiento de la enseñanza y del aprendizaje. Es esta tensión, según lo expresado por Dogliotti (2007), la que da sentido al proceso de aprendizaje propio de cada sujeto.

Este enfoque didáctico, como explica la autora, tiene su énfasis puesto en la enseñanza. Durante la situación didáctica, los discursos referentes al cuerpo determinan distintos lugares y tiempos para el educador y el educando con respecto al saber-conocimiento. Sin embargo, esta condición no aparece cuando es un saber en falta. Tanto el educador como el educando son traspasados por la falta de saber y se borran sus lugares en el acontecimiento didáctico, que incluye transferencia e intersubjetividad. Es en esta última, en la intersubjetividad, en la que se origina el verdadero aprendizaje, dado que surge la falta de saber y los conocimientos adquiridos hasta el momento sufren un efecto de vacío (BLEZIO, 2005 *apud* DOGLIOTTI, 2007, P. 136)<sup>3</sup>. Por lo tanto, la relación entre el educador y el educando no es clara y controlada, ya que intervienen aquí el equívoco y el significante. Como el vacío se produce para ambos, la relación entre el educador y el educando es simétrica. Por lo contrario, en el imaginario, dicha relación es asimétrica, dado que enseñar implica una intervención por parte del educador para brindarle los saberes al educando.

---

<sup>2</sup> BEHARES, L.; COLOMBO, S. **Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza**. Montevideo: FHCE, 162 p.

<sup>3</sup> BLEZIO, C. Intersubjetividad y resignificación. In: BEHARES, L.; COLOMBO, S. (Comps.). **Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza**. Montevideo: FHCE, 2005. p. 61-66.

### *2.1.3. Concepciones y modelos de cuerpo que han circulado en la enseñanza de la Educación Física Escolar*

Como el significado del cuerpo es un aspecto fundamental dentro de las prácticas corporales, me parece importante citar aquí algunos autores que rastrean diferentes modos de pensar el cuerpo a lo largo de la historia de Occidente, modelos que se entrecruzan en nuestras prácticas. Además, las propuestas educativas muchas veces están planteadas en función del significado que el docente le otorga al cuerpo. De este modo, hacer este planteo aquí es, a mi entender, esencial.

Galak (2009) plantea tres imágenes de cuerpo a modo de síntesis de las variadas maneras en que se ha concebido el cuerpo en la historia de Occidente, y que han permeado el campo de la Educación Física. Estas son: el cuerpo estructura, el cuerpo accesorio y el cuerpo plural.

La imagen de cuerpo estructura, es considerado como el cuerpo clásico por ser palpable, presente y actuante. En esta concepción, se toma al cuerpo como envase, ya que se lo ve como lo que sostiene la espiritualidad, produciéndose una oposición entre el cuerpo y la mente, lo que provoca que se coloque al primero “al servicio” de la segunda y, por lo tanto, por debajo de ella. Galak (2009) explica que esta imagen del cuerpo también influyó en la Educación Física, lo que se refleja claramente en el nombre, ya que el término “educación” se relaciona con la cultura y el término “física” hace una clara referencia a la naturaleza. También es la imagen que incorpora la disciplina.

El cuerpo accesorio es aquel que corresponde a las revoluciones del siglo XIX. El cuerpo es tomado como instrumento, por lo que también tiene un papel secundario, con la diferencia de que en esta concepción el cuerpo debe ser, además, funcional. Sigue habiendo un dualismo entre cuerpo y mente. Esta concepción del cuerpo toma conceptos de la anatomía y la fisiología, por lo tanto se lo empieza a conocer tanto en su apariencia como en su funcionamiento. El autor agrega que esta concepción del cuerpo fue la que creó la Educación Física, que no existía hasta el momento. Explica que esta manera de entender el cuerpo influyó de tres formas sobre la Educación Física. En primer lugar, fue responsable de que los “maestros de gimnástica” aprendieran sobre fisiología para justificar su práctica. En segundo lugar, implicó que se midieran, cronometraran, encasillaran y cuantificaran las prácticas corporales, lo que incidió tanto sobre la Educación Física como sobre los deportes. Por último, comprometió la Educación Física con la educación, lo que provocó que se formaran cuerpos dóciles y rentables.

Por último, el cuerpo plural, es el que surge a partir de la década del sesenta cuando las ciencias sociales toman al cuerpo como objeto de estudio, investigando la relación entre las prácticas sociales y el cuerpo. En esta concepción de cuerpo entran la cultura y, estrechamente vinculada a ella, el lenguaje. El cuerpo plural hace referencia a la multiplicación de cuerpos, es decir que ya no se corresponde con una sola imagen de cuerpo, sino con varias imágenes diversas.

Por su parte, Rozengardt (2013), propone modelos de cuerpo que ingresan a la Escuela por medio de la Educación Física, utilizados para introducir las imágenes del cuerpo. Dichos modelos, no son objetivos a la hora de conformar la subjetividad de los niños y jóvenes.

El primero, el cuerpo para la disciplina, considera a todos los alumnos iguales ante las tareas, por lo que no se atienden las necesidades particulares. No hay contenidos de aprendizaje y lo que importa es el desarrollo de las capacidades físicas. Este modelo tiende a separar a los individuos por sexos para evitar el contacto y se lo vincula con el entrenamiento y la gimnasia.

El segundo modelo que el autor plantea es el cuerpo deportivo, el cual está estrechamente relacionado con la competición, la cuantificación y la separación entre los buenos y los malos para el deporte. En este modelo también hay una separación por sexos, la cual puede atribuirse tanto al hecho de no considerar a la mujer capaz de competir con hombres, o a la intención de cuidarlas. En ambos casos, se tiene una menor expectativa acerca de su rendimiento. Los contenidos a enseñar son los deportes como hechos cerrados. Lo más importante en este proceso es la transmisión y el aprendizaje de las prácticas corporales dominantes y no el sujeto.

El tercer modelo planteado por Rozengardt (2009) es el cuerpo que juega, en el cual se busca el disfrute y la descarga. Si bien no hay contenidos explícitos en el juego, se pueden producir aprendizajes siempre que los alumnos hagan circular saberes mientras juegan.

El último modelo establecido por este autor es el cuerpo a construir. En este, el cuerpo siente y se expresa durante la actividad motriz. El sujeto se construye aprendiendo elementos de la cultura. Entiende tanto su cuerpo como el de los demás como un conjunto de saberes, aprendiendo de su cuerpo al actuar. Los contenidos de este modelo son las actividades motrices y los saberes que se construyen a través del saber ser, del saber hacer y del saber aprender.

Considerando todos los modelos de cuerpo aquí planteados, existe, a mi entender, un paralelismo entre las imágenes corporales establecidas por ambos autores. El primer modelo

planteado por Rozendgardt (2013), el cuerpo para la disciplina, podría identificarse claramente con la primera imagen del cuerpo que Galak (2009) describe, el cuerpo estructura. Mientras Rozendgardt (2013) describe un cuerpo disciplinado, en donde solamente importa el desarrollo de las capacidades físicas y no las necesidades particulares de cada individuo ni los contenidos de aprendizaje, la imagen de Galak (2009) muestra un cuerpo a disposición de la mente. En ambos modelos el cuerpo se limita a ser un objeto que se puede disciplinar.

En relación al segundo modelo planteado por los autores, también hay una clara similitud entre sí, dado que ambos autores describen un cuerpo relacionado a lo deportivo, ya que surge la necesidad de medir y cuantificar las prácticas corporales. Sin embargo, en los dos modelos el cuerpo sigue teniendo un papel secundario, ya que se lo utiliza como un medio para conseguir algo, se sigue separando el cuerpo del individuo en su totalidad.

El tercer modelo de Rozengardt (2013), el cuerpo que juega, podría tomarse como una transición para los siguientes modelos planteados, tanto por este autor como por Galak (2009).

Los últimos modelos planteados por los autores, el cuerpo a construir y el cuerpo plural, en mi opinión, tienen un claro parecido, ya que en ambos modelos la cultura es un factor determinante en la significación del cuerpo. Mientras que en el modelo de Rozengardt (2013) el cuerpo se construye a partir de elementos de la cultura, en la imagen del cuerpo plural de Galak (2009) la multiplicación del cuerpo surge a partir de la cultura y de las diversas imágenes corporales que se desprenden de ella.

## **2.2. Las actividades expresivas en la Educación Física Escolar**

### *2.2.1. Educación Física Escolar*

Gómez (2002) define la Educación Física como una disciplina pedagógica que considera y crea las condiciones para influir en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad humana, brindando respuestas a los individuos en su proceso de aprendizaje y teniendo en cuenta que dichos individuos se encuentran contextualizados e insertos en una sociedad cambiante, atravesados por conflictos de clases y capitales culturales diferentes. El autor agrega que, para los estudiantes, la Educación Física es una práctica social que tiene como fin la integración reflexiva y activa en la cultura física y que desarrolla competencias motrices y corporales significativas.

Por otro lado, Dogliotti (2008) considera la Educación Física como un conjunto de prácticas corporales formado a partir de la constitución de los sistemas educativos modernos.

En relación a las prácticas corporales, Cachorro y Díaz (*apud* Castañeda, 2011, p. 652)<sup>4</sup> las definen como formas de movimiento que el cuerpo realiza en determinadas condiciones culturales. En relación a esto, Castañeda (2011) explica que cada grupo humano presenta sus propios patrones de movimientos, característicos de las diferentes formas de vida.

En el programa del CEIP se define a la Educación Física Escolar como:

Un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a su formación integral. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático (URUGUAY, 2013, p. 236).

### 2.2.2. Los contenidos de la Educación Física Escolar

Según Rodríguez (2009, p. 195), “un contenido es algo que se aprende, una práctica, histórica y contextualizada”. La autora agrega, además, que los contenidos no son de naturaleza humana, sino que son saberes considerados fundamentales para la formación de los individuos, que se construyen en base a una cultura. Dentro de los contenidos podemos encontrar tanto los saberes de las diferentes disciplinas como valores, actitudes, normas, metodologías, métodos y procedimientos.

Contreras (2004) explica que los contenidos pueden ser entendidos de diferentes maneras, dependiendo del punto de vista utilizado para definirlos. Por un lado, el autor define los contenidos desde una perspectiva tecnológica, como los instrumentos necesarios para la obtención de los objetivos. Por otro lado, la perspectiva sociológica define los contenidos como el conjunto de saberes o formas culturales que son fundamentales que el alumno asimile, dado que son considerados esenciales para su socialización y desarrollo (COLLS, 1992 *apud* Contreras, 2004, p. 158)<sup>5</sup>.

Por su parte, Learreta, Sierra y Ruano (2005), definen los contenidos como los saberes fundamentales que un alumno debe tener y dominar, y que son transmitidos en una materia. Los autores los clasifican en contenidos nucleares o complementarios. Los primeros son aquellos que se buscan desarrollar y en función de ellos se diseña una propuesta, por lo que tienen gran protagonismo. En otras palabras, son los contenidos principales que se quieren

---

<sup>4</sup> CACHORRO, G.; DÍAZ, N. Los procesos de mundialización en la cultura: El abordaje de las prácticas corporales. **Trampas de la comunicación y la cultura**, Buenos Aires, v. 25, p. 61-73, 2004.

<sup>5</sup> COLLS, C. *et al.* **Los contenidos de la reforma**: enseñanza y aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana, 1992. 202 p.

enseñar. Los contenidos complementarios, en cambio, son aquellos que aparecen en una propuesta pero no son el eje fundamental de lo que se quiere desarrollar.

Por otro lado, específicamente dentro de la Educación Física, Contreras (2004) divide los contenidos en: la condición física, la psicomotricidad, el juego deportivo, la expresión corporal y las actividades en la naturaleza

Con respecto a la expresión corporal, el autor explica que surge en manifestaciones cuya causa era mostrarse en contra de deshumanización de la sociedad, lo que se da por el gran crecimiento de la tecnología. Por este motivo, se comienzan a buscar nuevas alternativas para la sociabilidad y las relaciones afectivas. La expresión corporal se basa en el movimiento corporalista, el cual promueve la liberación del cuerpo en todos sus aspectos.

### 2.2.3. Programa CEIP

Como esta investigación se desarrolla en el contexto escolar, es importante mencionar que los contenidos que aparecen en el programa del Área del Conocimiento Corporal del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) son seis: el juego, las actividades expresivas, las actividades acuáticas, las actividades en la naturaleza, la gimnasia escolar y el deporte escolar (URUGUAY, 2013).

Ruegger *et al.* (2014) explican que la inclusión de las actividades expresivas en el programa de Educación Física escolar surge a raíz de una serie de cambios que comenzaron en la década de los 60 a nivel mundial, en donde el deporte era visto como el principal “fenómeno sociocultural monopolizador de las prácticas en el campo de la Educación Física y desde diversos marcos teóricos estaba siendo fuertemente cuestionado” (RUEGGER *et al.*, 2014, p. 430). Los autores agregan que surgieron varias críticas fuertes en relación al deporte que intentaban mostrar sus implicaciones sociopolíticas.

Por su parte, Learreta, Sierra y Ruano (2005) explican que la expresión corporal está vinculada al cuerpo y a una actividad física desde una visión totalmente diferente a la que se presenta en el paradigma clásico de la Educación Física. A diferencia del paradigma clásico de la Educación Física que enfatiza en la búsqueda de un ideal técnico en la disciplina y en los aspectos cuantitativos del movimiento, la expresión corporal plantea una visión más hedonista y creativa del movimiento que busca la expresividad e inclusión de las diferencias individuales, potenciando la singularidad, buscando una conceptualización más placentera y creativa, y teniendo como particularidad la inclusión de todos los individuos. Además, esta visión atiende tanto a los aspectos cuantitativos, como a los cualitativos, expresivos y comunicativos del movimiento.

Ruegger *et al.* (2014) explican que las actividades expresivas se incluyeron por primera vez en el programa de Educación Física del CEIP en el año 2005, aunque en ese momento solamente se incluían como contenidos la expresión corporal y la danza. En el año 2008 se agregaron las actividades circenses, cuya importancia está justificada principalmente por su impronta cultural. Si bien en el programa de Educación Física Escolar se describe cuáles son los contenidos a trabajar dentro de las actividades circenses, no están explicitados qué contenidos deben trabajarse dentro de cada nivel escolar, sino que se encuentran por igual a lo largo de los tres niveles, lo que es una gran diferencia con el resto de los contenidos del programa.

#### 2.2.4. Actividades expresivas

Las actividades expresivas, como describe el programa del Área del Conocimiento Corporal, engloba a la expresión corporal, la danza y las actividades circenses (URUGUAY, 2013).

##### 2.2.4.1. Expresión corporal

La expresión corporal puede ser definida como

una conducta espontánea desde siempre, tanto en sentido ontogénico como filogenético; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura (STOKOE; HARF, 1980, p. 13).

Siguiendo con las mismas autoras, la expresión corporal engloba la sensibilización y la concientización por parte de cada individuo, tanto a nivel postural, gestual, actitudinal, o de las acciones cotidianas, como de la necesidad que tiene cada uno de expresar, comunicar, crear y compartir en la sociedad en que vivimos.

Schınca (2000) define la expresión corporal como una disciplina que a través del estudio y la utilización del cuerpo, nos permite descubrir un lenguaje propio, que, según Schınca (2000) es puro y no tiene códigos preconcebidos. La considera una disciplina porque para descubrir ese lenguaje es necesario un trabajo sistemático, minucioso y exigente.

Por su parte, Trigo *et al.* (1999) definen la expresión corporal como la capacidad expresiva del ser humano por medio del cuerpo, por lo que se puede considerar como tal a todo acto humano que tenga un significado para el sujeto y en el cual se manifieste la corporeidad<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Entendiendo por corporeidad como las manifestaciones de sentimientos, emociones y pensamientos de una persona a través de su cuerpo, siendo dichas manifestaciones parte de este último (TRIGO *et al.*, 1999)

Por otro lado, en el programa de Educación Física escolar del CEIP, se considera a la expresión corporal como un contenido propio de dicha área que permite el desarrollo de las habilidades motrices básicas, de la conciencia corporal, de las capacidades sociomotrices y, especialmente, de lo expresivo y lo creativo. Desde esta perspectiva, se valora el alto componente grupal que tiene la expresión corporal, lo que permite trabajar la autoestima del niño, los aspectos socio-emocionales, la empatía y la resolución de conflictos. Además, con su trabajo se trata de incluir a todos los alumnos, dado que las actividades planteadas deben buscar tanto el disfrute como el desarrollo de la motricidad (URUGUAY, 2013).

Learreta, Sierra y Ruano (2005, p.13) definen la expresión corporal, desde un punto de vista antropológico, como la “pura y simple manifestación del ser humano de forma individual o colectiva”. Por otro lado, desde la Educación Física la definen con un contenido específico de dicha área.

Siguiendo con esta visión, y según lo planteado por los autores, la expresión corporal como contenido de la Educación Física se orienta a la obtención de una salud más integral, abarcando tanto los aspectos físicos como psíquicos de esta, lo que genera que la persona se sienta más segura de sí misma. Además, le aporta al individuo facultades que le permiten socializar, por lo que mejora la calidad de vida. Todo esto se da porque la expresión corporal, siempre tomándola como contenido, refiere a la aceptación del propio cuerpo y de su uso en todas las posibilidades para poder expresar y comunicar.

En cuanto a los contenidos de la expresión corporal, Learreta, Sierra y Ruano (2005) los agrupan en tres grandes dimensiones: expresiva, comunicativa y creativa. Estas dimensiones, a su vez, reciben el nombre de las facultades humanas que se busca fomentar, entendiendo por ellas a las capacidades o aptitudes que pueden promoverse a través del trabajo específico para su desarrollo.

La dimensión expresiva, según lo planteado por Learreta, Sierra y Ruano (2005, p. 36) es “la toma de conciencia de todas las posibilidades que puede tomar el movimiento, y que brinda el propio cuerpo para expresarse, para ser uno mismo”. El hecho de conocer estas posibilidades es necesario para comprender las sensaciones y emociones que realizar determinado movimiento genera en uno mismo, lo que se da porque el movimiento no es neutro. Además, los autores agregan que el movimiento puede ser utilizado como herramienta para expresar emociones, y no solamente para ser interpretado por los otros. Cuando se logra construir un repertorio motor expresivo personal, con el cual cada sujeto pueda comprender qué le aporta cada gesto, movimiento, actitud corporal o sonido, esta dimensión toma la

dirección del movimiento hacia la emoción. Por el contrario, cuando el individuo aprende a expresar a través del movimiento las ideas, sentimientos y recuerdos, entre otros, la dirección de la dimensión expresiva es desde la emoción hacia el movimiento. Estos dos conocimientos son los que se pretenden enseñar desde esta dimensión y están enmarcados en dos grandes contenidos generales: el alfabeto expresivo y el mundo interno, respectivamente. La dimensión expresiva no busca que el individuo sea comprendido por los demás, aunque eso no quita que puedan interpretarlo, sino que pretende, a través de sus contenidos, descubrir el movimiento y expresar emociones a partir del mismo.

Siguiendo con los mismos autores, el alfabeto expresivo “es el estudio y uso del movimiento y del sonido a partir de todas sus posibilidades, desde el punto de vista de lo que despierta en el ejecutante al hacerlo propio” (LEARRETA, SIERRA Y RUANO, 2005, p. 38). Dentro de los contenidos específicos enmarcados dentro del alfabeto expresivo encontramos la investigación y toma de conciencia: a) del movimiento en función de los segmentos corporales b) utilizados de las superficies de apoyo tanto en las actitudes corporales como en el movimiento, c) del grado de tensión muscular, d) de la sensación de gravedad, e) de las posibilidades de movimiento, teniendo en cuenta el espacio individual y total, la forma, la distribución, las trayectorias, las ubicaciones espaciales, la simetría-asimetría, los niveles espaciales, f) del ritmo corporal, g) de las distintas calidades de movimiento, h) del sonido, ya sea vocal, no vocal o instrumental, i) de la utilización y vivencia de los objetos.

Por otro lado, los autores definen el mundo interno como la expresión de ideas, emociones y conceptos a través del movimiento y el sonido en todas sus formas, ya sea de forma abstracta o figurativa, buscando revelar la propia intimidad, evadirse y sentirse bien.

La dimensión comunicativa, según lo explicado por Learreta, Sierra y Ruano (2005), es la adquisición de los recursos que permiten que el movimiento del individuo sea entendido por los otros y que su uso mejore las relaciones con los demás. En esta dimensión, se busca promover la capacidad del alumno de representar determinadas situaciones planteadas desde fuera, que no son parte de su mundo interior. Además, la dimensión comunicativa incluye la capacidad de generar interacción con los demás, tanto a través del movimiento figurativo, como por medio del movimiento abstracto. La expresión verbal estimulada por las vivencias corporales también forma parte de esta dimensión. Los contenidos generales de esta dimensión son el alfabeto comunicativo, el mundo externo, la interacción personal y el intercambio discursivo.

El alfabeto comunicativo es el conocimiento y la interiorización del repertorio comunicativo del individuo, sin utilizar la palabra. Este contenido busca desarrollar los diferentes recursos comunicativos del individuo para que pueda utilizar distintos códigos de comunicación a través del cuerpo y no de la palabra. Por lo tanto, es necesario el desarrollo del lenguaje no verbal. Una de las características más importantes del mismo es que, por lo general, se recibe y trasmite de forma inconsciente, brindando mucha información de lo que ocurre entre interlocutores. Dentro de los contenidos específicos enmarcados en el alfabeto comunicativo encontramos el lenguaje gestual, los componentes sonoros comunicativos y el ritmo comunicativo, tanto gestual como sonoro. El lenguaje gestual incluye la actitud corporal, la apariencia, el contacto físico y el ocular, la distancia y la orientación espacial interpersonal, y el gesto. Por otro lado, los componentes sonoros comunicativos comprenden la entonación, la intensidad, la pausa y la velocidad.

Por mundo externo los autores entienden la utilización de movimiento figurativo, ya sea imitativo o simbólico, y del sonido, con el fin de exteriorizar y ser entendido por los demás al intentar transmitir una idea, situación, emoción o sensación, no es parte de su mundo interior. El movimiento imitativo es aquel que se realiza para transmitir de la manera más parecida posible a la realidad o a la idea tomada como inspiración. El movimiento simbólico presenta ciertas características y permite la identificación de una idea, cosa o persona que es tomada como inspiración. Los contenidos específicos comprendidos dentro del mundo externo son: a) la simulación de estados anímicos, ideas, sentimientos o emociones, b) la organización de la acción con un comienzo, desarrollo y fin, c) la simbolización del cuerpo y del objeto, d) la presentación de uno mismo ante los demás.

La interacción personal es la intención de intercambiar y compartir acciones con el otro, con un valor comunicativo. Dentro de los contenidos específicos encontramos el diálogo personal, la sincronización y la complementariedad.

Por último, los autores definen a la dimensión creativa como aquella que busca el desarrollo de la capacidad de componer o inventar actitudes, gestos, movimientos y sonidos para construir secuencias, teniendo un fin expresivo y comunicativo. Los contenidos generales de esta dimensión son el alfabeto creativo, las técnicas creativas corporales y el proceso creativo.

Me parece importante destacar aquí, que el programa del Área del Conocimiento Corporal se basa en las tres dimensiones descritas dentro de este apartado, por lo que sus contenidos son los mismos.

Si bien el programa del Área del Conocimiento Corporal divide las actividades expresivas en tres ramas: expresión corporal, danza y actividades circenses; Learreta, Sierra y Ruano (2009) engloban a las últimas dos dentro de la primera, ya que las consideran como prácticas, entendiendo por estas herramientas utilizadas por los docentes para enseñar un contenido. Los autores ponen como ejemplo el caso de la danza, que si bien no necesariamente debe ser enseñada desde la expresión corporal, desarrolla algunos aspectos propios de esta, como lo es la interacción, la capacidad de hacer propio un movimiento o el ritmo externo.

#### 2.2.4.2. Danza

“La danza se reconoce como una forma de expresión y movimiento que integra elementos del ritmo y de la acción corporal” (URUGUAY, 2013, p. 240).

Stokoe y Harf (1980, p. 14) definen la danza como “una respuesta corporal a determinadas motivaciones” que responde a un objetivo y a una organización témporo-espacial-energética. El primer aspecto, el temporal, hace referencia a las variaciones de velocidades en el movimiento, el aspecto espacial se refiere a las variaciones de tamaño, forma y lugar donde se lleva a cabo el movimiento, y el aspecto energético incluye las variaciones de fuerza a la hora de la ejecución.

La danza permite trabajar una gran cantidad de valores, al mismo tiempo que fomenta la creatividad y el trabajo con compañeros. Por otro lado, afirma que el alumno adquiere conocimientos tanto sobre su propia cultura como sobre otras, pudiendo reflejar en el movimiento aspectos de su personalidad. A través de su trabajo, se desarrollan la capacidad rítmica, las habilidades motrices básicas, la coordinación, la relación espacio-temporal y la creación (URUGUAY, 2013).

#### 2.2.4.3. Actividades circenses

Las actividades circenses son técnicas provenientes de la gimnasia, generalmente realizadas por acróbatas en fiestas populares, quienes las utilizan con fines utilitarios y no de entrenamiento (URUGUAY, 2013).

Las actividades circenses en la escuela tienen como fin dar a conocer al individuo aspectos populares e históricos de su cultura, buscando introducirlo a un lenguaje de sensibilidad, creatividad, apreciación artística, composición y expresión con respecto a su corporeidad. Estas actividades buscan desarrollar principalmente la composición grupal, la improvisación y el trabajo cooperativo (URUGUAY, 2013).

Las actividades circenses en la escuela, como explica Invernó (2003), influyen en la educación integral de los alumnos, dado que las diferentes situaciones motrices que pueden plantearse implican un desarrollo personal tanto en el ámbito motriz como en el social, el afectivo y el cognitivo. Es decir que, con las actividades circenses, no solamente se pretende que el alumno aprenda determinadas técnicas de circo, sino que se busca la mejoría en la expresión corporal, la cooperación, la creatividad, la autosuperación, la constancia, el conocimiento del propio cuerpo y la autoestima.

Invernó (2003) utiliza la clasificación planteada por la Escuela Nacional de Circo de Francia, tomando de cada uno de los cuatro bloques las técnicas más apropiadas para la escuela. Para esto, los aprendizajes no pueden tener una dificultad excesivamente alta ni necesitar de materiales o instalaciones muy costosos o específicos.

Los cuatro bloques temáticos planteados por el autor son: malabares, equilibrio, acrobacia y actividades aéreas.

El bloque de malabares puede dividirse en situaciones psicomotrices o sociomotrices. Las primeras son aquellas en las que el alumno solamente se relaciona con el objeto que manipula, por lo que el énfasis está puesto en la técnica, el esfuerzo, la superación personal, la concentración y la constancia. Las situaciones sociomotrices, en cambio, son situaciones de cooperación, dado que se realizan en grupos, siendo su principal característica la interacción entre los alumnos y el fin en común que ellos tienen. El autor explica que las situaciones psicomotrices en el contexto escolar no son comunes, dado que la composición del grupo de alumnos ayuda a que haya una constante interacción. Dentro del bloque de malabares, los materiales utilizados según Invernó (2003) son: pañuelos, pelotas, anillos, mazas, pelotas de rebote, cajas, plato chino, bastón del diablo y diábolo. Sin embargo, en el programa del Área del Conocimiento Corporal solamente aparecen pelotas, clavos, cintas, aros, pañuelos y banderas (URUGUAY, 2013).

Las actividades que se encuentran dentro del bloque de equilibrio son, en su mayoría, de tipo psicomotriz, por lo que el énfasis está puesto, como expliqué anteriormente, en la constancia, el esfuerzo y la superación personal. Dentro de este bloque, según lo planteado por Invernó (2003), los materiales más usados son zancos, monociclo y rulo americano. Sin embargo, en el programa del Área del Conocimiento Corporal los dividen en elementos estables o inestables, tales como zancos, cuerdas, (en suspensión o sobre el piso, tensas o flojas), plato chino y rulo americano (URUGUAY, 2013).

En el bloque de acrobacia las actividades planteadas son situaciones sociomotrices cooperativas, dado que los ejercicios planteados tienen como fin formar figuras acrobáticas en grupo. Por lo tanto, desarrollan principalmente la interacción entre los alumnos. Dentro de este bloque se trabajan figuras de acrosport, ya sean en pequeños o grandes grupos (INVERNÓ, 2013). En nuestro programa de Educación Física escolar, el bloque acrobático está dividido en actividades en suelo sin accesorios, y en actividades con accesorios. Dentro de las primeras se encuentran todas aquellas actividades con salto con, hacia y desde el compañero, y las actividades de acrosport, que requieren trabajar el peso y el contra peso y las posiciones de base (URUGUAY, 2013).

Por último, el bloque de actividades aéreas también está dividido en situaciones psicomotrices y sociomotrices. Si bien Invernó (2003) solamente menciona dentro de estas actividades el trapecio fijo, en el programa del Área del Conocimiento Corporal también nombra las telas y las cuerdas (URUGUAY, 2013)

### **2.3. Trastornos del Espectro Autista**

Los TEA fueron descubiertos por Leo Kanner en 1943, año en que este psiquiatra publicó un artículo en el que definía las características de once niños con autismo. Actualmente se considera que el autismo, tal y como lo definió Kanner en su momento, es muy poco frecuente, dado que la mayoría de los niños que presentan este trastorno no tienen todas las características allí mencionadas. Es por este motivo que el autismo se encuentra dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) o Trastornos del Espectro Autista (TEA) (RIVIÉRE, 1997).

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013) plantea que las características más distintivas de los TEA son la ausencia de la interacción social y la comunicación, o un desarrollo anormal de las mismas, así como patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, intereses y actividades.

Dentro de la ausencia de interacción social se pueden observar tres deficiencias. La primera se da en la reciprocidad socioemocional, lo puede abarcar un acercamiento social anormal y una dificultad en la conversación normal, falta de intereses compartidos y fracaso al comenzar o responder a las interacciones sociales. La segunda alteración se da a nivel de la interacción no verbal, como puede ser la falta de contacto ocular, de expresión facial y de lenguaje corporal. La tercera deficiencia hace referencia al desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, lo que puede ser observado en las dificultades para

comportarse adecuadamente en los diferentes contextos sociales, así como problemas en formar amistades e incluso falta de interés por otras personas.

En relación a los patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, intereses y actividades, la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), sostiene que se pueden ver reflejados en las estereotipas, la insistencia en la monotonía y la inflexibilidad del entorno, los intereses acotados y la hiper o hipoactividad a determinados estímulos o interés inhabitual por aspectos sensoriales del ambiente. Las estereotipias pueden darse tanto a nivel motriz como por el uso de objetos o frases repetidas. La monotonía e inflexibilidad en el entorno les produce angustias cuando se enfrentan a pequeños cambios, y genera patrones de pensamiento rígidos. En cuanto a los intereses acotados, cabe destacar que son anormales por su intensidad o foco de interés, ya que pueden llegar a obsesionarse con determinados objetos y tener intereses cerrados o perseverantes. Con respecto a la hiper o hipoactividad ante determinados estímulos del ambiente, es importante mencionar que con frecuencia se muestran indiferentes a algunos estímulos como la temperatura o el dolor. Sin embargo, pueden presentar una respuesta hostil ante determinados sonidos o texturas.

Existen tres grados de autismo, siendo el primero el más leve y el tercero el más severo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

### 2.3.1. Autismo

Una primera aproximación a la palabra *autismo* es la que hace Talero *et al.* (2003), quien explica que dicho término proviene de la palabra griega “autos”, la cual significa “a sí mismo”.

En cuanto a la definición de autismo, Riviére (1997) plantea que las personas con autismo son aquellas que están ausentes mentalmente y a las cuales las otras personas le resultan opacas e impredecibles, sintiéndose incompetentes tanto para regular como para controlar su conducta a través de la comunicación.

Por su parte, Canal Bedia *et al.* (2006) definen al autismo como un TGD de tipo neurobiológico que afecta a la persona a la largo de toda su vida tanto a nivel del desarrollo social como de la comunicación.

Para describir las características este trastorno, creo importante citar las destacadas por Kanner, dado que actualmente siguen siendo un punto de referencia. Sin embargo, también citaré en este apartado a la Asociación Americana de Psiquiatría por considerar relevante sus consideraciones al respecto.

Kanner (1943) describe tres características principales del autismo: la incapacidad para relacionarse de forma normal tanto con las personas como con las situaciones, la presencia reducida o inexistente del lenguaje hablado y la inflexibilidad ante las posibles variaciones del ambiente. Dentro de la primera característica, hace referencia a una soledad autística extrema, que hace que el individuo ignore cualquier estímulo que le llegue de su entorno. Es por esto que frente al contacto físico, los movimientos y los ruidos que rompan con la soledad, el individuo actúa como si no existieran.

Con respecto a la segunda característica, Kanner (1943) explica que estas personas son capaces de retener muchas palabras e incluso frases y rimas armadas por otras personas, pero que les lleva mucho tiempo (si es que en algún momento logran hacerlo) poder juntar por sí mismos las palabras para comunicar algo. Es decir que, por lo general, estos sujetos no utilizan el lenguaje con un fin comunicativo.

Por último, en relación a la inflexibilidad ante las posibles variaciones del entorno, Kanner (1943) sostiene que todo lo que llegue del exterior, pudiendo cambiar su ambiente interno y externo, es considerado como una intrusión. Para muchos de ellos, la comida es la primera intrusión a la que se enfrentan. Los ruidos fuertes y el movimiento de los objetos también pueden ser tomados como tal. El deseo obsesivo de mantener la igualdad hace que estos individuos sean monótonos y rutinarios en cuanto a sus ruidos, movimientos y actividades. Solamente ellos, en algunas ocasiones, pueden romper con la rutina. Esta inflexibilidad hace que se enojen mucho frente a la visión de un objeto incompleto o roto.

La Asociación Americana de Psiquiatría (1995) plantea, al igual que Kanner, que las personas con autismo presentan un desarrollo anormal de la interacción social y la comunicación, así como intereses y actividades restringidos. En relación a esto, Wing (1998) explica que estos tres aspectos son conocidos como tríada.

Con respecto a la primera característica, la Asociación Americana de Psiquiatría (1995) afirma que las deficiencias de la interacción social se observan en los comportamientos no verbales, como lo son el contacto ocular, la expresión facial, la postura y los gestos. Además, los individuos con autismo pueden tener dificultades para desarrollar relaciones con personas de su misma edad. En ocasiones no tienen interés por formar amistades o, si lo tienen, no entienden las convenciones de la interacción social. La falta de reciprocidad social o emocional y de empatía son otras dos características de este trastorno.

La comunicación puede verse afectada tanto a nivel verbal como no verbal. Algunos individuos con autismo presentan un retraso en el desarrollo del lenguaje hablado, e incluso

este puede faltar completamente. Aquellos individuos que logran hablar presentan dificultades para iniciar o mantener conversaciones y utilizan el lenguaje de forma estereotipada y repetitiva. Además, la entonación, el volumen, la velocidad o el ritmo del habla pueden ser anormales. También tienen dificultades para comprender el lenguaje, dado que no entienden preguntas, instrucciones o bromas simples. Generalmente no desarrollan el juego imaginativo (o aparece muy alterado), al igual que el juego imitativo social o el espontáneo. Cuando lo hacen, lo realizan fuera de contexto o de forma mecánica (ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA, 1995).

Como se dijo anteriormente, los individuos con autismo tienen intereses y actividades restringidos. Por lo general, son muy rutinarios y se muestran muy interesados por determinados objetos. Además, pueden presentar estereotipias a nivel motor (ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA, 1995).

Por su parte, Wing (1998) explica que las personas con autismo pueden ser incapaces de interpretar la información proveniente del pasado y de los sucesos del presente para predecir lo que puede llegar a suceder y realizar planes. Es decir, tienen dificultades para aprender de las experiencias y ubicarse en el tiempo y en el espacio.

Con respecto a la interacción social, Wing (1998) agrupa a las personas con autismo en cuatro grupos diferentes: grupo aislado, grupo pasivo, grupo “activo pero extraño” y grupo hiperformal. Dentro del grupo aislado describe a aquellos individuos que se comportan como si no hubiera personas a su alrededor: no responden cuando alguien los llama ni contestan cuando alguien les habla y, en general, no les gusta el contacto físico. Las personas con autismo que corresponden al grupo pasivo son aquellas que si bien no inician la interacción social, no se muestran totalmente aislados del resto. Los del tercer grupo, como su nombre lo indica, se acercan a otras personas, pero lo hacen de una manera extraña. En general inician la interacción para pedir algo o para continuar realizando lo que les interesa. Tampoco tienen empatía y tienden volverse agresivos si no se les brinda la atención solicitada. En general no se acercan a niños de su misma edad y sus aproximaciones pueden incluir contacto físico, en general con mucha fuerza. Si bien buscan iniciar la interacción social, no comprenden realmente cómo funciona. Por último, los individuos del grupo hiperformal, en general, desarrollan un buen nivel del lenguaje, son educados y muy formales. Si bien tratan de manejarse de acuerdo a las reglas socialmente aceptadas, no las comprenden, por lo que presentan grandes dificultades para adaptarse a las diferentes situaciones.

En relación a la atención y motivación, Wing (1998) explica que las personas con autismo tienen una gran capacidad para concentrarse y mantener la atención más tiempo de lo esperado en cosas que les interesa. Por el contrario, cuando se enfrentan a tareas o actividades que no son de su interés, pierden la atención con gran facilidad.

Por último, me parece importante destacar que Wing (1998) afirma que la danza y el teatro, junto con otras actividades, son actividades que pueden ayudar a reducir la tensión y algunos rasgos de la conducta antes descrita.

### 2.3.2. Síndrome de Asperger

Según Thomas *et al.* (2004), el Síndrome de Asperger es considerado como un tipo de autismo, por lo que los sujetos que presentan este trastorno presentan características muy similares a las descritas en el apartado anterior. Los individuos que tienen este síndrome muestran alteraciones a nivel de la comunicación y presentan patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos. A diferencia del autismo, en el Síndrome de Asperger no hay retrasos en el lenguaje ni en el desarrollo cognitivo, las habilidades propias de la edad están desarrolladas y, en la infancia, las personas con este síndrome sienten curiosidad sobre el ambiente (ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA, 1995).

Con respecto a la comunicación, Thomas *et al.* (2004) plantean que los individuos con Síndrome de Asperger, si bien no tienen dificultades a nivel gramatical y cuentan con un buen vocabulario, no comprenden los mecanismos de comunicación. Esto puede manifestarse, al igual que en el autismo, por un tono de voz monótono o por una entonación inadecuada. Además, sus conversaciones giran en torno a sus temas de interés y presentan dificultades para entender chistes o metáforas.

Al igual que en el autismo, las personas con este síndrome tienden a incomodarse cuando alguien se acerca demasiado. Si bien en ocasiones buscan la interacción social, cuando la inician lo hacen de forma torpe o no adecuada, dado que no logran diferenciar cómo deben comportarse en los diferentes ámbitos, por lo que se comportan siempre de la misma manera. Por otra parte, como sucede en el autismo, estas personas tienen intereses limitados. Cuando son niños, se les dificulta el juego imaginativo y simbólico, pudiendo desarrollarlos de manera muy repetitiva. En general, prefieren actividades mecánicas (THOMAS *et al.*, 2004).

### **3 METODOLOGÍA**

#### **3.1 Modelo**

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo y el modelo cualitativo. Según Corbetta (2007) en este modelo hay una relación abierta entre la teoría y la investigación, los conceptos son orientadores puesto que predisponen a la percepción, el objeto de estudio es el sujeto, y se intenta descubrir el punto de vista del actor social. Para esto, se busca estar lo más cerca posible de los sujetos estudiados, lo que hace que el grado de subjetividad sea mayor que en una investigación cuantitativa. Otra característica fundamental del modelo cualitativo es que la interacción entre el investigador y el sujeto estudiado es necesaria, lo que hace que este último se vuelva activo. En cuanto a la recolección de datos y sus resultados, el modelo cualitativo no busca representatividad estadística, sino que tiene como fin profundizar en los casos que elige por el interés que presentan. Los datos que produce este modelo son subjetivos, flexibles y relativos. Los resultados no pretenden generalizar, sino que buscan la especificidad.

#### **3.2 Estudio de casos**

Esta investigación es un estudio de casos. Esta, según Yin (2012), tiene como fin obtener un acercamiento o un conocimiento en profundidad de un caso solo o de un reducido número de ellos, en su verdadero contexto. El acercamiento apunta a producir un entendimiento invaluable y en profundidad de este o estos, – es decir, una apreciación del caso o de los casos desde adentro –, que se espera nos guíe hacia un nuevo aprendizaje sobre la conducta real y su significado.

Entre otras características, la investigación de estudio de caso asume que examinar el contexto y otras condiciones complejas relacionadas al caso estudiado son parte integral para el entendimiento de este (YIN, 2012).

El enfoque en profundidad del caso, así como el deseo de cubrir un espectro más amplio de condiciones contextuales y otras más complejas, produce una gama más amplia de temas para cubrir en cualquier estudio de caso. En ese sentido, este tipo de investigación va más allá de estudiar variables aisladas. Como un subproducto, y como un aspecto final en la apreciación de la investigación de estudio de casos, los datos relevantes de esta son factibles de provenir de múltiples fuentes de evidencia, y no de una sola (YIN, 2012).

Los casos utilizados para esta investigación fueron seis centros educativos de educación inicial y primaria, públicos y privados. Dentro de cada caso se seleccionó a un docente de

Educación Física para ser entrevistado, con la condición de estar trabajando con al menos un niño con TEA al momento de la entrevista.

El primer caso es una escuela pública en la que hace cuatro años que tienen la misma docente de Educación Física. Dicha docente (llamada Docente 1 de aquí en adelante) tiene un alumno en cuarto año que concurre a la misma institución desde primero, por lo que hace cuatro años que trabajan juntos.

El segundo caso es el de una institución privada en la que hay varios docentes de Educación Física, pero solamente uno de ellos tiene un alumno con TEA. Esta docente (a partir de ahora llamada Docente 2) hace seis años que trabaja en la institución. El alumno con TEA está cursando nivel cinco y concurre al colegio desde los dos años, por lo que la docente trabaja con él hace tres años.

El tercer caso es el de una escuela pública que cuenta con dos docentes de Educación Física, pero solo uno de ellos tiene un alumno con TEA. Esta docente (a la que llamaré Docente 3 en adelante) hace siete años que trabaja en la escuela. El niño con TEA está diagnosticado con Síndrome de Asperger y cursa el quinto año escolar. Al igual que en el primer caso, la docente trabaja con este niño desde que él estaba cursando primero.

La cuarta institución es una escuela pública de educación especial, por lo que solamente concurren niños con discapacidad. Esta institución tiene la misma docente desde hace cuatro años (llamada en adelante Docente 4) y tiene dos niños con autismo en primaria uno y dos, que sería el equivalente al primer nivel en educación común.

El quinto caso es una institución privada de nivel inicial que tiene una docente (Docente 5 en adelante) que comenzó a trabajar en dicha institución a principio de este año. La Docente 5 tiene un alumno con TEA en nivel dos, por lo que es el primer año que trabajan juntos.

El último caso es el de una escuela privada que tiene un solo docente de Educación Física (en adelante llamado Docente 6). Este último tiene una alumna con autismo en primero y, además, la niña no cursó nivel inicial en la misma escuela, por lo que es su primer año en la institución.

### **3.3 Instrumentos de recolección de datos y propuesta de análisis**

El instrumento utilizado en esta investigación es la entrevista que, según Marradi, Archenti y Piovani (2007), es una conversación cuyo fin es recolectar determinada información para una investigación. La entrevista utilizada para esta investigación es semiestructurada, que son aquellas en las que el entrevistador tiene los temas a tratar ya pautados, pero puede variar el orden de los temas a tratar y la manera de formular las

preguntas. En este tipo de entrevista, el entrevistador puede hacer pequeñas variaciones sobre la pauta, como por ejemplo plantear preguntas que crea oportunas, pedirle al entrevistado que le explique algo que no entiende o que profundice sobre algún punto que crea relevante. En relación a la pauta del entrevistador, puede estar formada por los temas a tratar o puede presentar preguntas ya formuladas (CORBETTA, 2007). La pauta utilizada para las entrevistas y sus resultados pueden observarse en el Anexo I y II respectivamente.

La propuesta de análisis de datos se realizó a través del método comparativo constante de estudios de casos, que es aquel que se aplica a pocos casos. Este método, si bien está basado en más de un caso, no busca generalizar entre ellos, sino que cada uno es estudiado y comprendido en su especificidad para luego establecer puntos en común y diferencias con los otros (MARRADI, ARCHENTI Y PIOVANI, 2007).

### **3.4 Estudio piloto**

El estudio piloto consistió en realizar la entrevista diseñada a dos docentes que hayan trabajado con niños con TEA. Este estudio tuvo como objetivo saber si el instrumento de recolección de datos era el adecuado y poder realizar las modificaciones necesarias. En base a los datos recolectados en este estudio, se reformularon algunas preguntas, se agregaron nuevas y se eliminaron otras. La pauta utilizada para el estudio piloto y sus resultados se encuentran en el anexo III y IV respectivamente.

## 4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado se analizan los datos recolectados en las seis entrevistas. Para este análisis se toman en cuenta tres categorías que responden a los objetivos específicos de la investigación.

La categoría de análisis relacionada al primer objetivo específico es la enseñanza de la Educación Física.

Las actividades expresivas dentro de la propuesta educativa del docente es la segunda categoría de análisis y, por lo tanto, está vinculada con el segundo objetivo específico.

Por último, los aportes de las actividades expresivas en los grupos con integración de niños con TEA es la tercera categoría de análisis y ayuda a responder el último objetivo específico.

### 4.1 La enseñanza de la Educación Física

Con el fin de ordenar mejor la información dentro de esta categoría, propongo aquí dos subcategorías de análisis: noción de cuerpo, y actividades expresivas y expresión corporal.

#### 4.1.1 Noción de cuerpo

En esta subcategoría, como puede apreciarse en su nombre, analizo las nociones de cuerpo que cada docente tiene. Para este análisis, recolecté datos en relación a los objetivos que se proponen los docentes, los contenidos priorizados y sobre el lugar que le dan al juego en sus clases, ya que de esos datos se puede obtener información para interpretar las nociones de cuerpo presentes.

En relación a los objetivos que se plantean los docentes en su programa educativo, los datos obtenidos fueron muy variados. Tres de ellos tienen como objetivo despertar en el niño interés por la actividad física, así como poder brindarles herramientas para que comprendan mejor tanto la actividad física como las diferentes posibilidades de movimiento. En palabras de uno de ellos: *“primero que conozcan la mayor parte de la cultura corporal del movimiento [...] no quedarnos ni solo con deporte ni solo con la expresión, sino que tratar de ser equilibrados [en] las posibilidades que nos brinda el cuerpo en cuanto a los movimientos, sea desde los deportes, sea desde la expresión corporal, desde la danza [...] El objetivo mío va más que nada por ahí y porque la experiencia de su relación con el cuerpo en Educación Física sea una experiencia linda para ellos y tratando de cuidar de que a veces hay cosas que no me gustan, pero igual hacerlas es importante para el conocimiento, entender mis*

*capacidades, qué puedo, qué no puedo, qué tengo que mejorar”* (Docente 3). En concordancia con esto, el Docente 6, haciendo referencia al conocimiento de la actividad física, afirma que su objetivo *“es que los niños vayan más allá de la actividad, del porqué se hace la actividad y del cómo se podría hacer lo mismo”*. Por último, la Docente 1 afirma que *“Al principio, obviamente, el objetivo principal era que demostraran interés por la actividad física, que la tomaran como una actividad más dentro de la escuela, que se familiarizan con la actividad”*.

La Docente 5 afirmó que su objetivo principal es *“generar hábitos de buena alimentación relacionada con la actividad física general”*. En este objetivo puede apreciarse cierto punto en común con los objetivos de los Docentes 1, 3 y 6, dado que todos buscan generar hábitos positivos para la calidad de vida. Mientras que los primeros tres buscan despertar interés en los alumnos por la actividad física, la Docente 5 busca relacionar los buenos hábitos alimenticios con esta. En las palabras de estos cuatro profesores se pueden apreciar algunos aspectos del modelo de cuerpo a construir de Rozengardt (2013) y de la imagen del cuerpo plural de Galak (2009), ya que los cuatro docentes buscan un desarrollo del sujeto como un todo y no solamente a nivel motriz o intelectual.

Por su parte, la Docente 4 mencionó que sus objetivos son los mismos que en la educación común, pero con variaciones en la forma de abordarlos. Sin embargo, no los nombró directamente. En cuanto a los contenidos priorizados, respondió que le da más importancia a las habilidades motrices básicas, a las relaciones grupales y a la convivencia.

Por último, la Docente 2 afirmó que sus objetivos son *“el conocimiento de las habilidades motrices básicas, todo lo que es desde desplazamientos, la disociación, la coordinación. Después hay una parte de introducción a los deportes, con diferentes materiales [...] Bueno, también toda la parte social, o sea del relacionamiento del grupo y de incorporación al trabajo en grupo.”* En este fragmento, se puede apreciar claramente que la Docente 2 concuerda con el modelo de cuerpo deportivo planteado por Rozengardt (2013), dado que busca el desarrollo de los niños para introducirlos al deporte.

En relación a los objetivos de enseñanza que se proponen específicamente con el grupo en el que hay un niño con TEA integrado, solamente las docentes 2 y 4 mencionaron que tienen los mismos objetivos que a nivel general. Tanto la Docente 5 como el 6, estuvieron de acuerdo que su principal objetivo con ese grupo en particular es generar hábitos y rutinas. En palabras de uno de ellos *“el objetivo mío [...] son los hábitos. Los hábitos y que a hay que respetar el turno, a respetar, a no pelear con los compañeros y determinadas reglas y*

*normativas que tienen que llevar durante [los] años de su formación académica” (Docente 5). La Docente 3, por otro lado, mencionó que su objetivo principal con este grupo son “los mismos que las actividades predeportivas [...] la enseñanza de algunas habilidades y destrezas específicas [...] también está la parte expresiva”. Por último, la Docente 1 afirma que “uno de los objetivos sería conseguir la integración de todo el grupo en todas las actividades y lograr que sean más cooperativos y no tan competitivos”. En las palabras de los docentes 1, 5 y 6, aparecen aspectos del modelo de cuerpo a construir propuesto por Rozengart (2013), principalmente en las palabras de los dos últimos docentes. Por otro lado, la Docente 3 refleja algunos aspectos del modelo de cuerpo deportivo en sus palabras, al igual que la Docente 2.*

Con respecto a los contenidos en su planificación general, cuatro de ellos priorizan las habilidades motrices básicas y, de esos cuatro, dos lo hacen solamente con los niveles más chicos. A su vez, estos dos docentes priorizan las actividades deportivas con los niveles más grandes. La Docente 1 afirma que *“primero y segundo corresponden al primer nivel y ahí están todas las habilidades motrices básicas [...] El segundo nivel ya tiene un período de habilidades motrices, que lo ordeno orientado al atletismo; los primeros meses más orientados a lanzamientos, carreras, saltos. Después trabajo un período de gimnasia, que trabajo volteretas, apoyos, paro de mano, y a fin de año hago más actividades manipulativas y orientadas al deporte, que en segundo nivel sería manchado y algo de vóleibol. En tercer nivel empiezo con atletismo, luego enseño un deporte [...] después gimnasia y ahora en octubre empiezo con otro deporte más”*. Por su parte, el Docente 6 explica que con *“las clases grandes, le doy mucho a las actividades predeportivas y ya, a los grandes, actividades deportivas, pasando, por supuesto, por el juego [y] sin dejar el reforzamiento de las habilidades motrices básicas [...] Con los chicos, le doy mucho hincapié a las habilidades motrices básicas”*. En ambos fragmentos se puede apreciar que los dos docentes, a diferencia de lo que plantearon anteriormente, están parados en el modelo de cuerpo deportivo de Rozengardt (2013), dado que ambos hacen un claro énfasis en las actividades deportivas. En contraposición a esto, la Docente 3 afirma que trata de *“equilibrar todo, no quedarme muy enfocada en un lado. Sí, eso de la convivencia, de cómo comunicarnos, pero no me gusta la idea de decir que la Educación Física sólo sirve para mejorar vínculos, sino que hay cosas para enseñar. En realidad, trato de ser equilibrada en esas cosas. A veces pasa que algún año [...] hay cosas que quedan trancadas o no se pueden llegar a trabajar, pero como yo sigo acá, sé el año que viene cuáles son las debilidades de cada grupo para meterle un poco*

*más*". Vuelven a aparecer en sus palabras el modelo de cuerpo a construir de Rozengardt (2013) y la imagen de cuerpo plural de Galak (2009), ya que si bien trata de enseñar los contenidos dentro de la Educación Física, trabaja algunos aspectos que van más allá de ella, aunque sea indirectamente. Por otro lado, dentro de los contenidos de la Educación Física, busca un equilibrio, aportando de esta forma diferentes saberes a los niños. De esta manera busca el desarrollo de sus alumnos como un todo y no solamente a nivel motriz o intelectual.

En cuanto a los contenidos que priorizan con el grupo que tiene un niño con TEA integrado, tres de ellos, los docentes 1, 4 y 6, mencionaron que eran los mismos que los contenidos priorizados en su planificación a nivel general. Sin embargo, los docentes 2, 3 y 5, aseguraron que priorizaban diferentes contenidos con estos grupos. La Docente 2 respondió que le daba más importancia a la *"coordinación, por esto que te digo de los deportes que arrancan a competir, porque además ya en primero compiten [...] veo que el nivel da para trabajar las capacidades coordinativas y con manejo de materiales"*. Vuelve a aparecer en sus palabras una clara influencia del cuerpo deportivo planteado por Rozengardt (2013) o el cuerpo accesorio de Galak (2009). En concordancia con esto, la Docente 3 afirmó que con este grupo prioriza *"la parte de deporte porque era lo que más les motivaba"*. Se puede observar en sus palabras el modelo de cuerpo deportivo o el de cuerpo accesorio de Rozengardt (2013) y Galak (2009) respectivamente, aunque cabe destacar que no son los modelos de cuerpo que se reflejaron en sus palabras anteriormente.

En relación al juego, todos ellos estuvieron de acuerdo que, dentro de la Educación Física Escolar, es la metodología más importante. La Docente 1 afirma que *"el juego es como la metodología madre de toda la Educación Física en primaria. Tiene que aparecer en todos los niveles, en todas sus formas y en todas las condiciones [...] juegos aparecen en todas las clases [...] desde que empieza la clase hasta que termina"*. Por otro lado, la Docente 4 explica que *"todas las clases son jugadas. Si bien tengo otro contenido para trabajar, el juego es lo principal. Trabajamos todos los contenidos a través del juego. Es el hilo principal de toda la planificación"*. En concordancia con ambos fragmentos, la Docente 5 asegura que *"siempre está el juego [...] trabaje el contenido que trabaje [...] yo lo utilizo como metodología"*. Por su parte, la Docente 3 explica que la importancia del juego en su clase *"es como metodología y también como enseñanza, como contenido. Metodología, bastante. La mayor parte trato de que sea desde ahí. Mismo los deportes, trato de que sea desde lo global, desde el juego general y no desde lo analítico"*. En estos fragmentos, se pueden apreciar principalmente aspectos del modelo planteado por Rozengardt (2013), el cuerpo que juega, ya

que buscan que los alumnos aprendan desde el juego diferentes saberes. También pueden apreciarse aspectos del cuerpo a construir, propuesto por el mismo autor, ya que se busca que los alumnos aprendan diferentes saberes desde la actividad motriz, es decir que aprenden de su cuerpo al actuar.

Con respecto a los tipos de juego que proponen en sus clases, dos de ellos explicaron que depende del nivel escolar y del contenido que estén enseñando. En palabras de la Docente 1: *“Creo que aparece una gran variedad de juegos [...] Si vos ves el plan aparecen en todos los niveles todos los juegos. [...] Ahora que estoy empezando a hacer básquetbol, aparecen más juegos deportivos, pero [en] gimnasia capaz que aparecen más juegos expresivos, juegos cooperativos. O a principio del año también más juego de presentación, juego de roles con los más chicos [...] No me animaría a decir que solamente hago juegos cooperativos. Lo que sí trato es que toda la clase sea a través del juego”*. Por su parte, la Docente 3 explica que propone *“juegos motores, juegos simbólicos con los más chiquitos. Con los más grandes, juegos pre deportivos o juegos tradicionales, la creación de juegos por parte de ellos”*. Los otros cuatro docentes no los separaron por nivel ni por contenido, aunque cabe destacar que dos de ellos trabajan en nivel inicial. La Docente 2, que es una de las docentes que trabaja con preescolares, aseguró que propone *“juegos cooperativos, muchísimos. Hay algo de competitivo al final”*. Por otro lado, la Docente 4 explicó que propone principalmente juegos simbólicos, tradicionales y cantados. Por último, el Docente 6 afirmó que propone mayoritariamente *“juegos competitivos [...] me gusta trabajar mucho la competencia, el ganar y el perder [...] Después hacemos juegos cooperativos, tendría que hacer más. Hacemos también juegos de persecución [...] Trato de dejarles siempre, en la medida que pueda, cinco o diez minutos libres para que jueguen entre ellos [...] trato de que sea libre, pero con algún lineamiento”*. En este último fragmento, se puede apreciar una gran influencia del cuerpo deportivo propuesto por Rozengardt (2013), ya que si bien el docente no expresa que busca enseñar los deportes como un hecho cerrado, sí hay una clara relación con la competición.

De los datos anteriores se desprende que todos los docentes se paran principalmente en un modelo de cuerpo, aunque es importante destacar que ninguno de ellos utiliza uno solo, sino que en sus discursos se entreven más de uno pero tienen una mayor influencia de uno de los modelos. Tanto en las palabras de la docente 1, 2, 3 y 6 aparece el modelo de cuerpo deportivo planteado por Rozengardt (2013), ya que todos ellos afirman en algún momento darle más importancia a los deportes que al resto de los contenidos, en especial la docente 2 y

el 6. Sin embargo, la docente 3 tiene una mayor influencia del cuerpo a construir de Rozengard (2013) y del cuerpo plural planteado por Galak (2009), ya que toma al sujeto como un todo y busca que los aprendizajes sean más allá de lo motriz. Cabe destacar que, a lo largo de los diferentes discursos, se pueden apreciar en las palabras de todos los docentes entrevistados algunos aspectos de estos dos modelos, aunque no necesariamente sea el más prevalente en todos los casos.

#### 4.1.2 *Actividades expresivas y Expresión Corporal*

En esta subcategoría, analizo los datos en relación a los conceptos de Actividades Expresivas y Expresión Corporal que tienen los docentes entrevistados.

En relación al concepto de Actividades Expresivas, todos ellos coinciden en que son aquellas actividades que nos permiten expresarnos, comunicar y crear a través del cuerpo. Según uno de los docentes, las actividades expresivas *“son todas aquellas actividades [en las] que recurrimos a la expresión como medio para comunicarnos y expresarnos”* (Docente 5).

Otro de los docentes afirma que las Actividades Expresivas son *“la capacidad de comunicar, de crear”* (Docente 1).

Sin embargo, solamente tres de ellos hacen referencia a las actividades circenses, la danza y la Expresión Corporal como contenidos que se encuentran dentro de estas actividades, aunque ninguno de los tres nombra a los tres contenidos. En palabras de dos de ellos:

*“Actividades expresivas es todo lo que tiene que ver con la expresión del cuerpo, pero no sólo del cuerpo, sino también con el sonido, con la danza, con el ritmo [...] abarcaría más cosas, como el circo, la danza, algo más general que pueden ser diferentes tipos de expresiones en donde intervienen más cosas”* (Docente 3).

*“Es todo lo que tiene que ver con lo relacionado a lo que transmite el cuerpo del niño [como] pueden ser emociones. Creo que las actividades expresivas pueden trabajarse de diferentes maneras. Engloba muchas cosas: la música, las actividades circenses, la Expresión Corporal”* (Docente 4).

Me parece relevante mencionar que en varios de estos testimonios aparecen aspectos que describen puramente a la Expresión Corporal desde un sentido amplio, lo que concuerda con Trigo *et al.* (1999). Esto puede apreciarse claramente en los siguientes fragmentos:

*“Por actividades expresivas yo entiendo todo lo que el niño pueda expresar, ya sea con su cuerpo, con su voz o a través de ciertos elementos [...] a través de una consigna o no”* (Docente 6).

*“[Es] todo lo que les permita a los chiquilines la comunicación y la expresión, y mostrar desde el baile, la actividad física, el deporte, desde comunicación, todo lo que les permita expresarse, sus sentimientos, sus emociones, su relacionamiento”* (Docente 2).

Si bien, como dije anteriormente, en ambos testimonios se aprecian aspectos que describen a la expresión corporal en un sentido amplio, en concordancia con lo planteado por Trigo et al. (1999), también aparecen diferentes aspectos de las dimensiones de la Expresión Corporal planteadas por Learreta, Sierra y Ruano (2005). En el primer testimonio, el docente menciona el sonido como medio para expresar, lo que forma parte de la dimensión expresiva (alfabeto expresivo y mundo interno) y comunicativa (mundo externo e interacción personal). Además, dicho docente menciona la utilización de diferentes elementos para expresar, lo que también forma parte del alfabeto expresivo.

En el segundo fragmento, el docente hace referencia a la expresión de sentimientos y emociones, lo que es parte del mundo interno.

En relación al concepto de Expresión Corporal que tienen estos docentes, se pueden apreciar dos puntos de vista bien diferenciados. El primero coincide con lo que plantean Trigo et al. (1999), ya que tanto los docentes como los autores lo definen como la capacidad de expresar a través del cuerpo. Únicamente el Docente 5 entiende que Expresión Corporal se limita solo a eso y la define como *“expresarse mediante el cuerpo”*. Tres de ellos la definen como la capacidad de crear, comunicar y expresar a través del cuerpo, aunque sólo dos hablan de comunicar y crear dentro de la misma definición. Me parece importante destacar aquí que Stoke y Harf (1980) hacen referencia a la expresión, la comunicación y la creación como tres elementos fundamentales dentro de la expresión corporal. En relación a la expresión, afirman que es *“la capacidad de exteriorizar sensaciones, emociones o pensamientos por medio del cuerpo”* (STOKOE Y HARF, 1980, p. 17). Con respecto a la comunicación, las autoras explican que está estrechamente vinculada a la expresión corporal, dado que esta última es un medio de comunicación porque es una forma de lenguaje. Por último, en cuanto a la creación, las autoras explican que en todas las acciones de los individuos hay un componente de creatividad. Como se desprende de lo dicho por uno de los docentes, Expresión Corporal *“es cuando estoy dejando más en evidencia una actividad que sólo con el cuerpo me puedo expresar, la capacidad de creación de mi cuerpo, de transmitir algo desde ese lugar”*

(Docente 3). Además, dos de los seis docentes hicieron referencia a la manifestación de estados de ánimo, sentimientos y emociones, afirmando que la Expresión Corporal *“es la capacidad del individuo, del ser humano de comunicarse, de expresarse con el cuerpo, de manifestar un estado de ánimo o una acción a través del cuerpo”* (Docente 1). El otro docente agregó que la Expresión corporal incluye *“todo lo que uno siente a través del movimiento, del contacto con el otro, de la forma de relacionarse y también de actuar en el espacio donde está”* (Docente 2). La manifestación de los estados de ánimos y de los sentimientos a través del movimiento coincide, nuevamente, con lo planteado por Trigo *et al.* (1999).

El otro punto de vista, que solamente se puede apreciar en uno de los docentes, es el de la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física. Si bien el docente no la define como tal directamente, hace referencia a la aceptación del cuerpo por parte del individuo, definiéndola como *“la libertad que el niño sienta con su cuerpo y que se anime a hacer lo que quiera hacer”* (Docente 6), lo que concuerda con lo planteado por Learreta, Sierra y Ruano (2005).

#### **4.2 Las actividades expresivas dentro de la propuesta de Educación Física Escolar**

En esta categoría, analizo solamente aquellos datos en relación a las actividades expresivas dentro de la propuesta educativa de los docentes entrevistados.

En relación al lugar que le otorgan a la expresión corporal en sus propuestas de enseñanza, la mayoría de los docentes entrevistados no lo trabaja como un contenido de la Educación Física, por lo que se puede apreciar que no buscan enseñarla. Cabe destacar aquí que hay una lejanía con respecto a lo planteado por Bordoli (2007) en relación a la cuarta formación discursiva, dado que, al contrario de lo que plantea la autora, la mayoría de los docentes no busca profundizar en este contenido y en las formas de enseñarlo. Dos de los docentes aseguran que aparece siempre, pero no como un contenido específico. En palabras de uno de ellos: *“No la trabajo directamente a la Expresión Corporal, no tengo un contenido de Expresión Corporal en mi planificación anual [...] Está presente todo el tiempo, pero no directamente planificada para trabajarla”* (Docente 4). Otros dos docentes aclaran que les cuesta trabajarlo principalmente debido a que no están muy formados en el área. Cito a continuación las palabras de uno de ellos: *“Me cuesta bastante incorporar la Expresión Corporal dentro del programa. Sé que principalmente en las edades tempranas es un punto importante e interesante de incorporar. Me cuesta bastante porque no soy de esa área y me voy más a lo analítico y más a los ejercicios muy marcados, muy pautados. La realidad es*

*que afloran un montón de cosas cuando uno lo hace y los chiquilines se muestran totalmente diferentes, pero reconozco que no le doy un gran lugar a la Expresión Corporal dentro de mi programa”* (Docente 2). Por su parte, el Docente 1 afirma que *“[La] Expresión Corporal nunca va a aparecer como un contenido, como un propósito. No, porque yo no me siento capacitada para dar una clase de Expresión Corporal, pero sí, por ejemplo, [aparece] cuando estamos trabajando en gimnasia”*. En todos estos fragmentos citados se pueden apreciar dos aspectos importantes. En primer lugar, todos estos docentes toman a la Expresión Corporal como un contenido complementario y no nuclear, dado que la mayoría de ellos afirmó que aparece cuando están trabajando otro contenido. Por otro lado, se puede apreciar que no se la ve como un contenido específico de la Educación Física ya que si así fuera, lo incluirían como un contenido nuclear en sus planificaciones. Esto se puede observar claramente en el discurso del Docente 5, cuando afirma que *“en todas las clases trabajo un poco de la Expresión Corporal. Al ser los primeros años de ellos que tienen actividad, más allá de lo motriz, específico que uno se plantea como objetivos, todo lo que es la expresión mediante el cuerpo lo trabajo constantemente, ya sea con danzas y todas esas cosas que puedan llegar a favorecer la forma de comunicarse de ellos, los gestos y demás”* Solamente uno de los docentes lo trabaja como contenido nuclear, afirmando que *“le doy un momento en el año donde sí me dedico a darlo como contenido. De repente, con los más chiquitos, sí se trabaja un poco más, en todas las clases hay algo de expresión corporal, pero sí hay que trabajarlo como un contenido”* (Docente 3).

Si bien la mayoría de los docentes entrevistados no trabaja la Expresión Corporal como un contenido nuclear, solamente dos de ellos afirmaron que no se plantean objetivos para trabajarla. Uno de los docentes afirma que *“los objetivos pasan más por conocerlos a ellos dentro de este contenido, por permitirles que ellos se expresen y que no estén siempre respondiendo a una pauta o a un pedido del docente de cumplir con una propuesta o de llevar a cabo un ejercicio, sino que son propuestas mucho más abiertas en donde vos dejas jugar a ellos con saber que tienen la libertad de demostrar lo que ellos quieren”* (Docente 2). Por su parte, la Docente 5 afirma que sus objetivos en relación a este contenido son *“que el niño sea capaz mediante su cuerpo de plantear determinadas situaciones. Que logre identificar diferentes estados de ánimo mediante gestos y posiciones corporales. Que reconozca su cuerpo y pueda, a partir de ahí, jugar”*. Si bien esta docente no trabaja la Expresión Corporal como un contenido nuclear dentro de sus clases, en sus objetivos se pueden apreciar algunos aspectos del mundo externo. Otro de los docentes asegura que sus

objetivos en relación a este contenido se vinculan con *“el tema de la creación, la capacidad inventiva y la capacidad de no tener vergüenza, de animarse. Sobre todo la creación, la capacidad de inventar cosas, o la imaginativa. También los movimientos, buscar movimientos más limpios, de amplitud, esos conceptos específicos que tienen que ver con la Expresión Corporal, con esto de cómo me muevo para que también sea algo desde lo estético, algo lindo de ver”* (Docente 3). Por su parte, el Docente 6 afirma que su objetivo principal en relación a la Expresión Corporal es que *“ellos se sientan libres con su cuerpo, no digo cómodos, pero que se sientan libres y que no se sientan mirados por los demás. Si se sienten mirados, que eso no les impida hacer cosas”*. En ambos fragmentos vuelve a aparecer la Expresión Corporal como contenido ya que ambos docentes hablan acerca de la aceptación del cuerpo, lo que concuerda con Learreta, Sierra y Ruano (2005). En las palabras de la Docente 3, además, se destacan algunos contenidos de la dimensión creativa.

En relación a las propuestas educativas para abordar las actividades expresivas, cabe destacar que en todos los discursos de los docentes entrevistados se pueden identificar las dimensiones y algunos de los contenidos específicos de la Expresión Corporal. Con respecto a esto, me parece relevante mencionar que la dimensión comunicativa es la más trabajada por todos los docentes entrevistados. Dentro de dicha dimensión, el contenido general más trabajado es el mundo externo, seguido por la interacción personal y el alfabeto comunicativo. La dimensión expresiva es la segunda más trabajada y, dentro de esta, el alfabeto expresivo. Por último, la dimensión creativa es la menos trabajada de las tres. A continuación, cito fragmentos de todos los docentes entrevistados en los que describen ciertas actividades en especial para poder analizar este punto con más profundidad.

La Docente 1 describió una actividad en donde *“va uno corriendo e inventando movimientos y todos los demás atrás van copiándole”*. Además agregó que trabajó las actividades expresivas *“por momentos, o en la entrada en calor o en la parte principal [...] Esa de seguir a uno es un ejemplo, pero otra que les gusta muchísimo es el acrosport, que entra dentro de circo también [...] Hay una que [...] se ponen en ronda y uno inventa un movimiento y el de al lado lo copia y hace otro, y se van encadenando todos los movimientos y eso les gusta mucho”*. Por último, comentó que también trabajaron zumba porque los alumnos lo propusieron. Se puede observar en este discurso que el docente trabajó todos los contenidos dentro de las actividades expresivas, dado que mencionó las actividades circenses, específicamente el acrosport, la danza y describió dos actividades de Expresión Corporal, aunque no los trabajó como contenidos nucleares. Dentro de los contenidos de la Expresión

Corporal se puede apreciar la aparición del mundo externo, que, como dije anteriormente, se encuentra dentro de la dimensión comunicativa. Específicamente, dentro del mundo externo, aparece el movimiento imitativo, ya que los niños copian un movimiento hecho por otro compañero de la manera más parecida posible. Además, al inventar movimientos, aparecen contenidos del alfabeto expresivo porque exploran diferentes posibilidades de movimientos. Si bien el acrosport es parte de las actividades circenses, trabaja contenidos del alfabeto comunicativo porque aparece el contacto físico, y del alfabeto expresivo porque se toma conciencia de las diferentes superficies de apoyo, el grado de tensión muscular y los diferentes niveles espaciales.

La Docente 2 dijo que trabajaron *“desde la Expresión Corporal con música [...] en diferentes planos, conocer su cuerpo, trabajar con un compañero, recorrerlo con pelotas, o sea, su propio cuerpo y el del otro, todo lo que es el tacto. Con música libre porque, porque a ellos les encanta la música y hacen pequeños grupos, poner determinadas pautas, que tengan que hacer algo y entre el grupo armarlo o pensarlo. Formas, a partir de determinadas pautas que yo les voy dando y ellos van haciendo”*. Aquí podemos observar que los contenidos trabajados de la Expresión Corporal son el mundo externo porque trabajan forma, distribución, ubicaciones y niveles espaciales, por ejemplo, cuando la profesora les marca una forma para representar. Además, aparecen contenidos del alfabeto comunicativo ya que trabajan el contacto físico, y de la interacción personal porque intercambian y comparten acciones con sus compañeros, por ejemplo, cuando tienen que seguir determinadas pautas en grupos.

La Docente 3 describió una actividad en la que los alumnos debían *“armar una secuencia de movimientos [...] Vamos a suponer, tenían que armar el gesto, una fotografía de algo de la vida cotidiana, algo de un deporte, y después tenían que armar una secuencia de movimientos en un mismo tiempo y tratar de mostrárselo a los otros. Después también actividades de expresión, dígallo con mímica”*. Además, mencionó que trabajaron actividades circenses. De las actividades descritas se desprende que los contenidos de la Expresión Corporal trabajados son el mundo externo, por ejemplo en el *dígallo con mímica*, ya que los niños deben representar una situación, emoción, idea o sensación planteada previamente. Además, en la creación de las secuencias de movimiento, aparecen contenidos de la interacción personal, específicamente la sincronización, porque deben representarlo todos al mismo tiempo y porque lo comparten con los demás compañeros con el fin de comunicar

algo. Por último, aparecen contenidos de la dimensión creativa dado que deben crear secuencias de movimientos para representar algo.

Por su parte, la Docente 4 mencionó que trabajaron *“mucho con pelotitas que hicimos nosotros [...] Yo les hago el cuento de que estamos en un circo para trabajar la parte de actividad circense dentro de la actividad expresiva y jugamos a tirar la pelotita para arriba, con los aros, todo lo de equilibrio aparece ahí. Hicimos pirámides”*. Por último, agregó que *“si hacemos un juego de imaginación, siempre jugamos a un juego de una caja mágica que a ellos les encanta. [...] De repente de la caja salen diferentes animales y ellos los hacen como quieren”*. Es esta última actividad, aparecen contenidos del mundo externo porque los alumnos representan situaciones planteadas previamente. Además, con esta actividad se trabaja el movimiento imitativo ya que deben realizarlo de la manera más parecida posible a la realidad. Como dije anteriormente, en el acrosport hay contenidos del alfabeto comunicativo y del alfabeto expresivo.

La Docente 5 aseguró que *“hay una actividad que trabajo desde principio de año [...] que es la de hacer la historia de un niño que va al bosque y, a partir de ahí, se fueron generado determinados estados de ánimo y expresiones frente a las dificultades que el niño tenía en el bosque”*. Aquí se puede apreciar la aparición de la dimensión comunicativa y, específicamente, del mundo externo ya que los alumnos representan estados anímicos, sentimientos y emociones.

Por último, el Docente 6 describió dos actividades. La primera se llama “en el museo”. En este juego *“hay dos guardias de seguridad que están fuera del espacio. En el espacio ese están las estatuas. Entonces [...] cuando los guardias se van, las estatuas se ponen a cantar, danzar, gritan y les encanta. Cuando los guardias entran, las estatuas se tienen que quedar quietas porque si no los guardias se dan cuenta que no son estatuas y las sacan del museo [...] Hicimos uno con diarios [...] Ellos tenían que generar un elemento y, con ese elemento, generar un personaje [...] Después esos personajes tenían que interactuar con otros”* (Docente 6). En la primera actividad descrita aparecen contenidos del alfabeto expresivo, dado que los alumnos investigan las posibilidades de movimiento en relación al grado de tensión muscular y la ubicación. En la segunda actividad aparecen contenidos del mundo externo y de la interacción personal, dado que intercambian acciones tratando de comunicarse.

Con respecto al lugar que le dan a la interacción, a la comunicación, a la expresión y a la creatividad, la mayoría de ellos hizo énfasis en la comunicación y en la interacción,

diciendo que le dan un lugar bastante importante. En palabras de uno de ellos: *“Me resulta más fácil la expresión y la creatividad con los más chicos porque con los más grandes me cuesta más trabajarlo [...] Con los más chicos trato de que sea prácticamente en todas las clases [...] que ellos inventen algo [...] que creen algo o, a veces, dejarlos libres”* (Docente 1). En concordancia con esto, la Docente 5, que como se dijo anteriormente es docente en nivel inicial, afirma que *“toda actividad mía genera trabajo con la expresión, la comunicación, la creatividad y la interacción. Considero que son fundamentales para que todo niño pueda acceder y tener un gusto [por] la actividad física y el deporte”*. Dos de los docentes dijeron que la creación y la expresión eran bastante difíciles de ser trabajadas en los niveles que se encuentran integrados los niños con autismo, porque los grupos están acostumbrados a actividades más cerradas y tienden a distorsionarse mucho cuando se plantean actividades un poco más abiertas. Sin embargo, uno de ellos mencionó que la comunicación y la interacción lo trabajan continuamente. Cito a continuación sus palabras: *“[A] la comunicación y [a] la interacción también. El tema de la creación ese nivel es un poco más difícil porque ellos están acostumbrados a que siempre alguien los esté guiando, entonces cuando uno los deja crear libremente, a veces se distorsiona mucho, pero lo hemos hecho cuando trabajamos con música [...] En la práctica diaria es todo muy guiado”* (Docente 4). Relacionado a esto, el Docente 6 afirma que *“A veces eso depende del grupo, cómo responde a las actividades, cómo responde a las libertades que uno le dé. Hay grupos que necesitan actividades más marcadas porque si les das mucha libertad les cuesta mucho organizarse, les cuesta concentrarse, les cuesta generar espacios donde interactuar con sus compañeros. Entonces hay grupos, como por ejemplo el primer año de este año, que es muy difícil de generar espacios donde ellos puedan generar actividades o puedan resolver situaciones por sí solos. Reconozco que me gustaría darle más de lo que le doy”*. Solamente uno de los docentes dijo que trabajaba estos aspectos desde la expresión, aunque hizo una diferenciación entre el trabajo de los niveles más chicos y los más grandes, afirmando que *“con los más chiquitos a veces es como el hilo conductor trabajar desde ese lugar, pero, con los más grandes, trato de trabajar como contenidos desde la expresión. Sobre todo, lo meto mucho cuando hago el proyecto de circo, que vaya por ahí el tema de la creatividad, de la creación. En el proyecto de circo están los contenidos de la gimnasia, de la Expresión Corporal y de actividades circenses, que están dentro de lo expresivo”* (Docente 3). Esto coincide con lo planteado por Learreta, Sierra y Ruano (2005), quienes, como describí

anteriormente en el marco teórico, agrupan los contenidos de la Expresión Corporal dentro de las dimensiones expresiva, comunicativa y creativa.

Me parece importante destacar aquí que en todos los fragmentos seleccionados aparecen las capacidades sociomotrices mencionadas en el programa del Área del Conocimiento Corporal (URUGUAY, 2013). Si bien la mayoría de los docentes mencionan la interacción y la comunicación como si fueran lo mismo, es importante aclarar que no lo son. Castañer y Camerino (2013, p. 114) definen la interacción como toda “acción y reacción entre dos o más personas”, es decir que implica una respuesta. En cambio, la comunicación, según estos autores, tiene mayor énfasis en emisión del mensaje, el cual tiene como fin expresar algo. Los autores toman la interacción y comunicación como capacidades sociomotrices, que son fundamentales en las tres dimensiones de la Expresión Corporal.

#### **4.3 Las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física en grupos con integración de niños con TEA**

En esta categoría, se analizan todos los datos recolectados en relación a la enseñanza de la Educación Física y de las actividades expresivas en niños con TEA.

En relación a la enseñanza de la Educación Física en niños con TEA, tres de los docentes estuvieron de acuerdo en que es un gran desafío. En palabras de uno de ellos *“es un desafío personal e institucional, yo creo, de poder incluirlo y que a la hora de dar la clase sea un niño más y que pueda incluirse de forma adecuada con sus compañeros”* (Docente 5).

Cuatro de los docentes plantearon que la importancia de la Educación Física en estas poblaciones es la misma que para el resto de las poblaciones. La Docente 5 explica que la Educación Física para ellos *“es importante, primero porque es un derecho y no deja de ser un niño. Segundo porque, al igual que todos, los beneficios de la Educación Física, en ese sentido, creo que son para todos por igual. Creo que la Educación Física a nivel de interacción es uno de los más ricos a nivel de [la] enseñanza”*. En concordancia con esto, el Docente 6 expresa que lo considera *“tan importante como para cualquier otro niño, desde el sentido de la interacción, la creatividad, la resolución de problemas, la interacción con los compañeros desde la actividad física en sí vinculada con la salud”*. La Docente 2, por su parte, explica que *“la Educación Física es un estímulo para ellos, desde lo social, desde el relacionamiento con los compañeros, porque creo que en todos, más allá del autismo o no, es un estímulo el tener la interacción, el conocerse con los otros, el estar ahí. Y además por lo que le aportan sus compañeros a él y él a ellos, porque ellos también fueron creciendo con él y lo acompañaron en sus procesos”*. Vuelven aparecer aquí las capacidades sociomotrices,

viéndose reflejada en sus palabras la definición de interacción planteada por Castañer y Camerino (2013). Por último, la Docente 4 afirma que *“está bueno que trabajen con otros niños, que interactúen, que jueguen, que aprendan distintos tipos de destrezas, me parece importante, pero no porque sean autistas, sino que es bueno para cualquier niño en edad escolar”*. En contraposición a esto, la Docente 3 explica que *“tanto la Educación Física como la escuela, para ellos, tiene que ver con lo vincular y con que logren, porque la dificultad de ellos es trabajar con el otro, entender la empatía del otro, cómo se siente el otro, cómo está. Me parece que la importancia no es tanto lo corporal [...] Es eso lo que me parece importante, el tema de los vínculos y de que pueda estar comunicándose”*. En los diferentes fragmentos, y en especial en este último, aparece la interacción como un punto central, aunque en los primeros cuatro los docentes afirman que es para todos igual.

Tanto la Docente 1 como la 2 y el 6, hacen referencia al número de niños en el grupo, afirmando que es difícil prestarle especial atención al niño con TEA sin descuidar al resto del grupo. Uno de ellos explica que *“es difícil estar vos pensando en trabajar con él, incorporarlo [...] porque vos tenés veinticinco chiquilines más y necesitás que sigan trabajando. Entonces, lo que sí intento estar yo con especial atención en él y saber de determinada manera [...] qué propuestas le interesan, lo atrapan e incorporarlos en algún momento, pero sé que su interacción con la clase va a ser muy poco tiempo”* (Docente 2). Como se puede apreciar, la docente expresa que es importante encontrar las actividades y propuestas que le interesan al niño, lo que es una característica de las personas con TEA. Esto concuerda con lo planteado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2013). La poca participación se asocia con lo planteado por Wing (1998), quien afirma que la atención y concentración en actividades que no les interesa es muy limitada o nula. Relacionado a la dificultad que expresan los docentes para que los niños con TEA se integren a la clase, las docentes 1 y 2 expresan que *“la Educación Física los ayuda en un montón de cosas, pero me parece que lo que falta en la clase es integrar al niño [...] faltaría o la maestra u otro profesor o alguien que colabore con integrarlo”* (Docente 1). Además, ambas docentes explican que estos niños participan de la clase de forma cortada. En palabras de una de ellas: *“prácticamente él tiene una clase aparte inventada por él. De repente están todos en una ronda y él está corriendo por ahí [...] Ahora en cuarto año más o menos sabe dónde tiene que estar, qué es lo que tiene que hacer, pero vuela, vuela y se va y vuelve”* (Docente 1). Por su parte, la Docente 2 explica que *“Hay momentos que trabaja y la propuesta le llama la atención y le gusta y está trabajando durante quince minutos y eso es lo máximo que puede”*

*participar*". En relación a esto, la Docente 3 explica que *"son muy diferentes cada niño, cada uno tiene su particularidad [...] a veces depende mucho del día, de cómo venga el niño ese día. A veces logran estar en una actividad o en dos de la clase y a la tercera se fueron, o no entran a la primera y se meten en la tercera"*. Además, la Docente 4 agrega que tiene un caso *"que no quiere participar de la clase, pero tengo otro que se integra bien, que se puede trabajar. Trabaja casi a la par que el resto de sus compañeros"*. Vuelven a aparecer en estos fragmentos los intereses restringidos característicos de las personas con TEA, lo que concuerda con lo planteado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2013).

Con respecto a las modalidades de trabajo con estas poblaciones, la Docente 2 afirma que *"las actividades abiertas son las que más le gustan [...] Si bien capaz que no lo está haciendo porque yo le dije, él ve al resto hacerlo y participa"*. Sin embargo, la Docente 3 asegura que *"cuando hay reglas más marcadas, cuando hay una estructura más sólida, tienen más facilidad para trabajar. En actividades libres, de creación, ahí les cuesta comunicarse con el otro para crear"*. En estas palabras vuelve a reflejarse los intereses restringidos antes mencionados, pero también se puede apreciar que dentro de los TEA hay una gran variación de un individuo al otro en relación a los patrones de conducta.

Con respecto a los objetivos que se plantean para estas poblaciones en especial, solamente uno de los docentes afirmó que su objetivo es *"que él participe, que él se integre y que él esté [...] No me importa si él hace las cosas bien o no. Obviamente que mi objetivo no puede ser a ese nivel, sino todo lo contrario. Mientras él sea parte por un rato y participe todas las clases un poquito más y que tenga intenciones de comunicarse conmigo y con sus compañeros y que se muestre interesado en participar, ese es el objetivo, que día a día logre incorporarse un poquito más al grupo"* (Docente 2). Si bien otros docentes no se plantean objetivos específicos con estas poblaciones, explicaron que:

*"priorizo más otras cosas [...] Con ellos capaz que prefiero más que estén en la clase y que logren estar en las actividades, participar colaborativamente con los demás. Priorizo eso; que logre estar en la clase"* (Docente 3)

*"los objetivos de enseñanza son los mismos que para el resto de la clase. Se hace distinto hincapié en el momento de trabajar [...] depende de lo que yo considero que ellos pueden dar en la actividad. Yo hago mucho hincapié en la interacción con los otros compañeros en cuanto a ellos, porque por lo general ellos intentan aislarse [...] se crean su propio mundo de juegos. Entonces trato de que puedan compartir con los otros compañeros, que no esté tan aislados"* (Docente 4).

Si bien las docentes 3 y 4 afirmaron que no se plantean objetivos específicos para esta población, buscan lo mismo que la docente 2, que el niño se integre al grupo y logre participar de la clase. Estos fragmentos concuerdan con otra característica de las personas con TEA planteada por la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) y por Kanner (1943), que es la ausencia de interacción social y comunicación o un desarrollo anormal de estas.

Por otro lado, los docentes 1, 5 y 6 afirman que no tienen objetivos específicos, y uno de ellos explica que *“tengo el concepto de que ella tiene que ser un niño más dentro de la clase [...] No creo que estuviese bueno que ella haga algo diferente a los demás porque sería también un poco marcar las diferencias y me parece que la idea es acercarse a los demás compañeros”* (Docente 6).

En cuanto a los contenidos que priorizan con el grupo que tiene un niño con TEA integrado, tres de ellos, los docentes 1, 4 y 6, mencionaron que eran los mismos que los contenidos priorizados en su planificación a nivel general. Sin embargo, los docentes 2, 3 y 5, aseguraron que priorizaban diferentes contenidos con estos grupos. La Docente 2 respondió que le daba más importancia a la *“coordinación, por esto que te digo de los deportes que arrancan a competir, porque además ya en primero compiten [...] veo que el nivel da para trabajar las capacidades coordinativas y con manejo de materiales”*.

Con respecto al lugar que le dan a las actividades expresivas específicamente en el grupo en que hay niños con TEA, la mayoría admitió que no lo trabajan demasiado. Dos de los docentes volvieron a resaltar su falta de formación personal en este contenido. La Docente 2 afirma que no le da mucha importancia dentro del grupo *“porque me cuesta y no es mi área y no es en lo que me siento más cómoda [...] Si bien lo trabajo y me apoyo de la música para hacerlo [...] no le doy gran trascendencia y, sinceramente es uno de los contenidos que quedan de costado”*. En este fragmento se refleja la dimensión de cuerpo pulsional planteada por Dogliotti (2007), ya que la docente reconoce que hay un saber en falta. En relación a esto, el Docente 6 asegura que *“no le di mucho, sinceramente. Hacemos un par de juegos que a ellos les encanta. Considero que debería hacerlo más de [lo] que lo hago, sinceramente. Considero [que] genera la creatividad”*. La Docente 1, quien también resalta la falta de formación en ese contenido, agrega que lo trabaja *“porque está en el programa y está bueno que ellos lo vean”*. Otro docente asegura que lo trabaja *“muy vinculado, muy en el límite con las habilidades motrices básicas”* (Docente 4). Por otro lado, la Docente 5 afirma que *“[lo] trabajo mucho con este grupo [...] para poder llevar al niño a determinadas familias de movimiento”*. En esas palabras se ve a las actividades expresivas como una herramienta para

llegar a otro contenido. Por último, la Docente 3 afirma que trabajó *“la parte de circo, de creación [...] porque está adentro del proyecto de circo”*.

Con respecto a la importancia que tienen las actividades expresivas para los niños con TEA, dos de los docentes entrevistados dijeron que eran fundamentales para estas poblaciones:

*“es fundamental que lo tengan, por un tema de despertar emociones o sentimientos o lo que sea que uno no puede ver a través de su desempeño físico o específicamente realizando alguna actividad o algún ejercicio o algún movimiento. Capaz que a través de sus sentimientos [...] él logra demostrar algo y participar de la clase”* (Docente 2).

Por otro lado, el Docente 6 explica que la importancia de trabajar este contenido en niños con TEA es que *“podría ser una herramienta para que se vincule desde otro lado con los compañeros de clase”*.

Los dos últimos fragmentos concuerdan con lo planteado por Wing (1998), ya que, como dije anteriormente, la autora afirma que es recomendable que las personas con TEA realicen actividades tales como teatro y danza.

Por su parte, la Docente 5 afirma que *“es fundamental. En este caso particular, las primeras formas de incluirlo en la clase fue mediante lo que son las expresiones [...] ahí es donde realmente ves el disfrute del niño, cuando escucha cantar o cuando se siente parte de la clase”*.

Tanto la Docente 1 como la 4 afirman que las actividades expresivas son beneficiosas para estas poblaciones al igual que para el resto de los niños. En palabras de una de ellas:

*“Yo creo que tiene ventajas, igual que para todos los niños. Yo creo que cuando uno les propone cosas para que ellos creen, inventen y se expresen a través del movimiento, no solamente a él, me parece que a él igual que a los demás, les sirve para la vida cotidiana, o sea, como desarrollo de la persona”* (Docente 1).

La Docente 4 agrega, además, que *“es importante como cualquier otro contenido que se puede elegir para trabajar”*. Me parece importante destacar aquí que estas palabras pueden resultar un poco contradictorias con el resto del discurso de esta docente, dado que ella afirma no trabajar este contenido como nuclear, sino que lo hace de forma complementaria. Si lo considerara igual de importante, creo que le daría un lugar central en su planificación.

Con respecto a la forma en la que los niños con TEA trabajan este contenido, las opiniones fueron muy variadas. La Docente 1 explicó que *“participan como todos los demás, a veces con cosas más creativas. Esa parte la tienen como un poco más desarrollada”*. Tanto

la Docente 2 como la 5, estuvieron de acuerdo que estas poblaciones trabajan mejor en actividades más abiertas y no tan guiadas. Sin embargo, la Docente 2 afirmó que en el caso de las actividades expresivas, los niños con TEA trabajan *“por la copia [de lo] que hacen los demás en momentos más abiertos”*. La Docente 5, en cambio, explica que *“es la forma que más se incluye. Por lo que se puede observar, es la forma que más la disfruta también. A veces, cuando trabajás alguna familia de movimientos específica, está más perdido y le cuesta seguir un poco más el hilo conductor de la clase, pero cuando vamos a toda la parte expresiva [...] es en la parte que creo que más cómodo se siente”*. Vuelven a aparecer en estas palabras los intereses del niño como un aspecto central.

Por su parte, la Docente 3 afirma que *“con las expresivas me ha pasado sobre todo que se divagan más, les es más difícil comunicarse, estar más en grupo. Es más fácil cuando las actividades son más dirigidas, más controladas [...] Sí tienen una capacidad tremenda para hacer, pero quedan aislados [...] A veces logran estar, pero mayormente participan de forma individual. Si logran entender la propuesta, participan de forma individual y les es muy difícil, por ejemplo, esto de la secuencia de movimientos que todos tienen que hacer lo mismo [...] cuando planteo algo para que él imagine, se me va”*. En estas palabras vuelve a aparecer características de los TEA, como la interacción y la comunicación anormal, así como los intereses repetitivos, como plantea la Asociación Americana de Psiquiatría (2013).

Me parece interesante destacar aquí la diferencia que notan los docentes en la participación de estas poblaciones durante las actividades expresivas. Mientras las docentes 2 y 5 afirman que los niños con TEA participan mejor durante las actividades más abiertas y vinculadas a las actividades expresivas, la Docente 3 afirma que estos niños suelen intervenir mejor en actividades cerradas y que no tan vinculadas a este contenido. Sin embargo, esta Docente, al igual que la 1, está de acuerdo en que estos niños tienen una gran capacidad creativa. Cabe destacar que la Docente 3 aclara que esa capacidad creativa es mucho mayor cuando la consigna no tiene un componente grupal.

Por último, la mayoría de los docentes entrevistados pudieron identificar procesos grupales de trabajo a nivel de la interacción, la comunicación, la expresión o la creatividad que puedan ser atribuidos al trabajo de las actividades expresivas.

Tanto la Docente 1 como la 5 mencionaron que los niños se apropian de la actividad y la repiten, agregando elementos nuevos. En palabras de una de ellas *“[si] a ellos les gusta algo, se [lo] apropian y después están todo el día repitiéndolo y [...] van como evolucionando, como mejorando y de ahí inventando otras cosas”* (Docente 1). A diferencia

del caso anterior, la Docente 5 afirma que esos procesos se dan dentro de la clase. Cito a continuación sus palabras: *“En el caso que te decía del niño que visita al bosque, que ellos ya la cuentan solos y entre ellos genera una interacción. Ellos llegan a la clase, se sientan y ya arrancan con la historia del niño que se va al bosque y ellos inventan el cocodrilo, el mono, el árbol y todo ese tipo de cosas”*. En ambos casos se puede apreciar que los niños utilizan actividades realizadas en clase para crear cosas o situaciones nuevas. La única diferencia es que en el primer caso lo hacen afuera de la clase y en el segundo no. Por otro lado, en los dos casos se puede apreciar un componente importante de repetición. En relación a esta última, Stokoe y Harf (1980, p. 18) sostienen *“es mediante la repetición que se puede profundizar y enriquecer todo vocabulario de movimiento y expresividad”*.

Por su parte, la Docente 3 reconoció estos procesos *“cuando empezamos a hacer el taller para que armen el circo, ellos se separaban en grupos y tenían que [...] traer anotado en una hoja quiénes eran los participantes, qué habían inventado, qué idea, con qué comenzarían”*.

Por otro lado, la Docente 4 afirmó que *“los procesos se van dando, pero son mucho más lentos [...] Estás mucho tiempo trabajando [sobre] lo mismo para que ellos puedan avanzar. El proceso se va viendo año a año”*.

Solamente dos de los docentes no pudieron reconocer procesos grupales a nivel de la interacción, comunicación, la expresión o la creatividad que puedan ser atribuidos al trabajo de las actividades expresivas. Uno de ellos afirma que no lo puede identificar claramente *“porque es como te digo, yo no le doy gran lugar a la Expresión Corporal. Creo que es un debe porque es como te digo, siempre que lo trabajás al final es un buen contenido porque despierta determinadas cosas que capaz que uno no le da el lugar que se merecen, pero se generan espacios que están muy interesantes”* (Docente 2). Otra vez vuelve a aparecer el cuerpo pulsional ya que la docente reconoce un saber en falta.

## 5 CONCLUSIONES

El principal interés de esta investigación es analizar el lugar otorgado a las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física Escolar con integración de niños con TEA desde la perspectiva de los docentes. Para poder responder a este objetivo general, fue necesario abordar primero los objetivos específicos, ya que estos últimos nos permiten acercarnos al primero.

En primer lugar, me parece relevante mencionar la clara diferencia entre la Educación Física inicial y escolar. Como expresé anteriormente, algunos de los docentes entrevistados trabajan con preescolares, aunque siempre dentro del ámbito de la educación formal. Si bien en todos los niveles del programa de Educación Física Escolar planteado por el CEIP aparecen las actividades expresivas, es más común que a nivel inicial estas sean utilizadas como un hilo conductor a lo largo de todos los contenidos, lo que no se da tan frecuentemente en primaria. Del análisis se desprende que de las dos docentes entrevistadas que trabajan con inicial, solamente una de ellas utiliza las actividades expresivas y, más concretamente, la expresión corporal, como un hilo conductor durante sus clases. La otra docente, en cambio, afirmó que no le da demasiada importancia y que es uno de los contenidos que más deja de lado en su planificación. Sin embargo, del discurso de ambas docentes se desprende que trabajan las actividades expresivas en algún momento, aunque ninguna de las dos lo hace como un contenido nuclear. Por otro lado, varios de los docentes hacen referencia a que es más fácil trabajar estos contenidos con el primer nivel de primaria, que corresponde a primer y segundo año de escuela.

En relación a la noción de cuerpo, en todos los discursos de los docentes entrevistados aparecen aproximaciones a las diferentes imágenes corporales, lo que reafirma que dichas imágenes no son cerradas. Es decir, una misma persona puede tener una noción de cuerpo formada por diferentes imágenes y modelos de cuerpo. Sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de los docentes entrevistados en esta investigación fluctúan entre dos modelos, pero tienen más influencia de uno. Los dos modelos que aparecen con más frecuencia a lo largo de los discursos docentes son el de cuerpo a construir y el de cuerpo plural, aunque también aparecen el cuerpo que juega y el cuerpo accesorio, pero lo hacen con menor frecuencia.

Por otro lado, se puede observar que aquellos docentes que en sus discursos se aproximaron más al modelo de cuerpo deportivo o la imagen de cuerpo accesorio, son los que tienden a trabajar menos las actividades expresivas. Además, estos docentes destacaron su falta de formación en el área. Por lo tanto, el hecho de que no trabajen demasiado este

contenido, puede estar directamente relacionado con sus formaciones. Sin embargo, estos docentes son capaces de reconocer el valor y la importancia que tienen las actividades expresivas a la hora de trabajarlas, ya sea con poblaciones comunes o específicamente con niños con TEA. La mayoría de ellos concuerda en que es un contenido rico para trabajar con estas poblaciones porque despierta un gran interés en los niños. Además, algunos de los docentes aseguran que puede ser un buen mecanismo para mejorar la interacción de los niños con TEA con su grupo. Sin embargo, uno de los docentes afirman que es un contenido que puede ser difícil de trabajar con estos niños precisamente por el alto contenido grupal que puede haber en las consignas, lo que no quiere decir que sean capaces de crear y expresar cosas a nivel individual.

Con respecto al concepto que los entrevistados tienen acerca de qué son las actividades expresivas, me parece importante destacar que la mayoría de ellos las definen igual a la expresión corporal y no todos tienen claro qué contenidos incluye. El hecho de que los docentes no logren diferenciar claramente los contenidos que están dentro de las actividades expresivas refleja una falta de saber en relación a este punto. Sin embargo, todos ellos lograron definir mejor la expresión corporal, desprendiéndose de dichas definiciones dos puntos de vista diferentes en relación a esta. La mayoría de ellos concuerda que la expresión corporal es expresar a través del cuerpo, es decir que la definen desde un sentido amplio. Los otros docentes la consideran como un contenido específico de la Educación Física, ya que mencionan la aceptación del cuerpo, aunque no necesariamente lo trabajan como un contenido nuclear, lo que resulta algo contradictorio.

Del análisis se desprende que todos los docentes entrevistados trabajaron de una forma u otra la expresión corporal, aunque la mayoría de ellos lo hizo como un contenido complementario y no nuclear. Cabe destacar que la dimensión más trabajada por estos docentes fue la comunicativa y, dentro de esta, el mundo externo, la interacción personal y el alfabeto comunicativo. La dimensión expresiva y la creativa fueron trabajadas en segundo y tercer lugar, respectivamente. El hecho de que la dimensión comunicativa haya sido la más trabajada por estos docentes concuerda con la importancia que le dan a la interacción y comunicación dentro de las capacidades sociomotrices, ya que la mayoría de los docentes dijo que le daban mucha importancia en sus clases. Al igual que como pasa con los conceptos de actividades expresivas y expresión corporal, los docentes hacen referencia a la comunicación y la interacción como si fueran los mismo, aunque no lo son. En este aspecto, vuelve a verse reflejado una falta de saber en relación a las actividades expresivas.

Por otro lado, la mayoría de los profesores lograron reconocer procesos grupales a nivel de la interacción, comunicación, expresión y creatividad gracias al trabajo de este contenido. Este es un aspecto contradictorio en los discursos docentes, dado que la mayoría de ellos dijo no haber trabajado este contenido como nuclear.

Con respecto a las actividades expresivas dentro de estos grupos, la mayoría de los entrevistados no les da demasiada importancia, siendo uno de los contenidos que menos se desarrolla. En general, es un contenido utilizado como herramienta para desarrollar otro contenido.

Por otra parte, la mayoría de los docentes afirmaron que las actividades expresivas son fundamentales a la hora de integrar al niño con TEA a la clase y que ayuda a que el niño manifieste algunas emociones o estados de ánimo que en otras circunstancias no lo hace. Además, uno de ellos expresó que puede ser favorable para que estos niños interactúen de otra manera con sus compañeros.

En relación a la participación de los niños con TEA durante las actividades expresivas, se refleja en los discursos docentes los intereses restringidos. Algunos de ellos afirmaron que cuando trabajan este contenido, los niños con TEA son capaces de trabajar mejor y mantener más tiempo la atención. Sin embargo, otros docentes plantean que se les hace muy difícil porque es un contenido con un alto nivel de trabajo grupal, aunque en los trabajos individuales logran participar bastante bien, cuando comprenden las consignas. Esto último hace referencia al nivel de abstracción de los niños con TEA. Me parece relevante destacar aquí que no hay una relación entre la continuidad de trabajo del docente con el alumno con TEA y el discurso docente.

A lo largo de las entrevistas, los docentes hacen continua referencia a las diferentes características de los niños con TEA. Surgen principalmente los intereses restringidos y las dificultades a nivel de la interacción social.

En este trabajo, se puede observar que si bien los docentes reconocen que las actividades expresivas pueden ser favorables a la hora de trabajar con estas poblaciones, no es un contenido que prioricen en sus propuestas. Esto se da porque no se las toma como un contenido de enseñanza. El hecho de que los docentes opten por no trabajar este contenido como nuclear, puede estar estrechamente vinculado a la falta de formación que tienen la mayoría de estos docentes en esta área.

Como proyección a futuro, esta investigación podría ser la base para otras que analicen en qué medida las actividades expresivas influyen en el trabajo con niños con TEA.

## 6 REFERENCIAS

- ARCHENTI, N. Estudio de caso/s. In: MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. **Metodología de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Emecé, 2007. cap. 14. p. 237-246.
- BORDOLI, E. La tríada del saber en lo curricular: Apuntes para una teoría de la enseñanza. In: BORDOLI, E.; BLEZIO, C. (Comp.). **El borde de lo (in)enseñable**: anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2007. p. 27-52.
- CABEZAS PIZARRO, H. Esquema corporal: una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. **Educación**, Costa Rica, v. 29, n. 2, p. 207-215, 2005. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/440/44029213.pdf>>. Acceso en: 2 abril 2014.
- CANAL BEDIA, R. *et al.* La detección precoz del autismo. **Psychosocial Intervention**, España, v. 15, n. 1, p. 29-47, 2006. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814011003>>. Acceso en: 29 mayo 2014.
- CASTAÑEDA, G. M. El devenir de las prácticas corporales, **Revista Educación física y deporte**, Colombia, v. 2, n. 30, p. 651-657, 2011. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11322/10355>>. Acceso en: 30 junio 2014.
- CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. Los contenidos de la Educación Física de base. In: CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. **La Educación Física en la enseñanza primaria**. 5. ed. España: Inde, 2013. cap. III. p. 53-136.
- CONTRERAS, O. Diseño y desarrollo curricular en Educación Física (II). In: CONTRERAS, O. **Didáctica de la Educación Física**: un enfoque constructivista. 2. ed. España: Inde, 2004. cap. IV. p. 75-93.
- CONTRERAS, O. Las adaptaciones curriculares en Educación Física. In: CONTRERAS, O. **Didáctica de la Educación Física**: un enfoque constructivista. 2. ed. España: Inde, 2004. cap. V. p. 95-109.
- CONTRERAS, O. Los contenidos de la Educación Física. In: CONTRERAS, O. **Didáctica de la Educación Física**: Un enfoque constructivista. 2. ed. España: Inde, 2004. cap. IX. p. 157-177.
- CORBETTA, P. La entrevista cualitativa. In: CORBETTA, P. **Metodología y técnicas de investigación social**. España: McGraw, 2007. cap. 10. p. 343-375.

DOGLIOTTI, P. La Educación Física: ¿De qué cuerpo habla? In: BEHARES, L.E.; RODRÍGUEZ, R. (Comp.). **Cuerpo, lenguaje y enseñanza**. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2008. cap. 7, p. 75-87.

DOGLIOTTI, P. La imposible enseñanza del cuerpo. In: BORDOLI, E.; BLEZIO, C. (Comp.). **El borde de lo (in) enseñable**: apuntes sobre una teoría de la enseñanza. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2007. p. 131-141.

DOS SANTOS BOETTGER, A. R. *et al.* O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa María, v. 26, n. 46, p. 385-400, may./ago., 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128574011>. Acceso en: 19 abril 2014.

ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA. **DSM-IV**: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson, 1995. 894 p.

ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA. **DSM-5**: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Estados Unidos: American Psychiatric Publishing, 2013. 947 p.

GALAK, E. El cuerpo de las prácticas corporales. In: CRISORIO, R.; GILES, M. (Dir.). **Estudios críticos de Educación Física**. Argentina: Ediciones Al Margen, 2009, p. 271-284.

GÓMEZ, J. **La Educación Física en el patio**: una nueva mirada. Buenos Aires: Stadium, 2002. p.

GÓMEZ, M. *et al.* El trabajo de la motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas a través de la adaptación al lenguaje de Benson Schaeffer. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 15, n. 46, p. 175-192, abr., 2008. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a09.pdf>. Acceso en: 6 abril 2013.

INVERNÓ, J. Justificación: el circo en la escuela. In: INVERNÓ, J. **Circo y Educación Física**: otra forma de aprender. España: INDE, 2003. cap. I. p. 23-28.

KANNER, L. Trastornos autistas del contacto afectivo. **Siglo Cero**, España, v. 24, n.149, p. 5-25, oct. 1993. Disponible en: <http://espectroautista.info/textos/divulgaci%C3%B3n/trastornos-autistas-contacto-afectivo>. Acceso en: 20 mayo 2013.

LEARRETA, B.; SIERRA, M.; RUANO, K. Introducción. In: LEARRETA, B.; SIERRA, M.; RUANO, K. **Los contenidos de Expresión Corporal**. Barcelona: INDE, 2005. p. 13-16.

LEARRETA, B.; SIERRA, M.; RUANO, K. Puntos de partida para definir y estructurar los contenidos de Expresión corporal. In: LEARRETA, B.; SIERRA, M.; RUANO, K. **Los contenidos de Expresión Corporal**. Barcelona: INDE, 2005. cap. 2. p. 23-252.

RIVIÈRE, A. Desarrollo normal y autismo. In: CURSO DE DESARROLLO NORMAL Y AUTISMO, 1997, Tenerife. **Actas del curso de desarrollo normal y autismo**, Santa Cruz de Tenerife: Universidad Autónoma de Madrid, 1997. p. 1-40. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/15250951/Riviere-Desarrollo-Normal-y-Autismo>>. Acceso en: 15 abril 2013.

RODRÍGUEZ, M. Los contenidos de la Educación Física. In: CRISORIO, R.; GILES, M. (Dir.). **Estudios críticos de la Educación Física**. Argentina: Ediciones Al Margen, 2009, p. 193-206.

ROZENGARDT, R. El cuerpo en la Educación Física: una dialéctica de temas y problemas. In: VAREA, V.; GALAK, E. (Ed.). **Cuerpo y Educación Física: Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos**. Buenos Aires: Biblos, 2013, p. 147-169.

RUEGGER, M. *et al.* Representaciones y discursos de la Educación Física Escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. **Educación Física y deporte**, v. 33, n. 2, jul./ dic., 2014.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; ALVES BOSA, C. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoría e pesquisa**, v. 29, n. 1, ene./mar., 2013. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722013000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100012)>. Acceso en: 2 abril 2014.

SCHINCA, M. Introducción. In: SCHINCHA, M. **Expresión Corporal: Técnica y expresión del movimiento**. Barcelona: Praxis, 2000. p. 11-16.

STOKOE, P.; HARF, R. Definición de la Expresión Corporal. In: STOKOE, P.; HARF, R. **La Expresión Corporal en el jardín de infantes**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1980. cap. 1. p. 11-26.

TALERO, C. *et al.* Autismo: estado del arte. **Revista Ciencias de la Salud**, Bogotá, v. 1, n. 1, p. 68-85, abr./jun., 2013. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=56210107>>. Acceso en: 29 junio 2014.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1998. 342 p.

THOMAS, G. *et al.* Introducción al Síndrome de Asperger. In: THOMAS, G. *et al.* **Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula:** Guía para el profesorado. San Sebastián: National Autistic Society, 2002. p. 15-19.

TRIGO, E. *et al.* Epistemología de la motricidad humana. In: TRIGO, E. *et al.* **Creatividad y motricidad.** España: INDE, 1999. cap. II. p. 51-106.

URUGUAY. **Programa del Área del Conocimiento Corporal.** In: URUGUAY. Programa de Educación Inicial y Primaria. Uruguay, 2013. cap. 6. p. 233-258.

YIN, R. A (very) brief refresher on the case study method. In: YIN, R. **Application in case study research.** 3. ed. Estados Unidos: Sage Publications, 2012. cap. 1. p. 3-20

**ANEXOS**

## **Anexo I: Entrevista a los docentes**

### En general

¿Hace cuánto es docente en esta institución?

¿Qué rol cumple la Educación Física en la institución?

¿Aporta una mirada particular sobre el sujeto de aprendizaje, sobre su cuerpo?

¿Tiene proyecto educativo? ¿Diferenciado para cada nivel? ¿De qué manera se vincula éste al proyecto de centro de la institución?

¿Cuáles son sus objetivos?

¿Qué contenidos prioriza en él?

¿Qué lugar le da a la interacción, a la comunicación, a la expresión y a la creatividad en sus propuestas de enseñanza?

¿Qué entiende por actividades expresivas?

¿Qué es para usted la Expresión Corporal?

¿Qué lugar le otorga en su propuesta de enseñanza?

¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?

### En particular para el grupo con integración de niños TEA

¿Cuáles son las particularidades de este grupo de trabajo?

Mencione sus características a nivel de relacionamiento grupal, desempeño intelectual, motriz y afectivo.

¿Qué objetivos de enseñanza se ha propuesto para este año con este grupo particular?

¿Qué dificultades se han presentado?

¿Qué estrategias de enseñanza se ha propuesto?

¿Qué contenidos de la educación Física ha priorizado con este grupo y por qué?

¿Qué lugar le ha dado a los contenidos del área expresiva con este grupo? ¿Por qué?

Mencione algunas de las actividades que ha propuesto para el abordaje de este contenido en el grupo.

¿Ha podido identificar procesos grupales de trabajo a nivel de la interacción, la comunicación, la expresión o la creatividad que pueda adjudicar al abordaje de este contenido?

Hábleme de la enseñanza de la EF en niños con TEA.

¿Se plantea objetivos de enseñanza particulares para esta población? ¿Por qué?

Hábleme de la importancia que tienen para usted las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con TEA.

¿Cómo participan los niños con TEA a la hora de trabajar este contenido?

¿Qué diferencias encuentra en el trabajo de este contenido y los demás del programa?

¿Qué importancia tiene el juego en su clase?

¿Qué tipo de juegos propone?

## **Anexo II: resultado de las entrevistas a los docentes**

### **DOCENTE 1**

#### En general

#### **¿Hace cuánto es docente en esta institución?**

Este es el cuarto año.

#### **¿Qué rol cumple la Educación Física en la institución?**

Ahora, en realidad, todas las escuelas tienen Educación Física, o sea que partimos de que es obligatoria, pero digamos que todavía se toma como una actividad extracurricular. Todavía las maestras no toman como una actividad obligatoria que está dentro del programa, sino que lo ven como “bueno, vayan a hacer Gimnasia, parece que está afuera del programa. En realidad estaría bueno integrar a las maestras y trabajar con ellas en lugar de que te dejen a los niños y que tomen la Educación Física como una actividad aparte. Me parece que todavía falta trabajar más para unir todo.

#### **¿Aporta una mirada particular sobre el sujeto de aprendizaje, sobre su cuerpo?**

Yo creo que aporta una mirada particular sobre el sujeto de aprendizaje. Más que eso, creo que lo que hace es que, por ejemplo, cuando las maestras salen a ver la clase de Educación Física, pueden observar otras dimensiones de los niños. Pueden ver que los niños que son excelentes en Matemática, Plástica o lo que fuera, de repente en Educación Física tienen otros problemas u otras formas de expresarse. Empiezan a entender al niño desde todos los aspectos. Cuando se logra integrar la Educación Física con el resto de las áreas, puede verse al niño desde todos los aspectos.

#### **¿Tiene proyecto educativo? ¿Diferenciado para cada nivel? ¿De qué manera se vincula éste al proyecto de centro de la institución?**

La escuela tiene un proyecto de centro y yo tengo mi proyecto de Educación Física que no concuerdan entre sí porque el proyecto de la escuela es de lectura y escritura. Si bien los objetivos concuerdan, el tema no es de Educación Física como puede ser cualquier otra escuela cuyo proyecto de centro es de circo. El proyecto está diferenciado para cada nivel.

#### **¿Cuáles son sus objetivos?**

En realidad, el programa de primaria cuenta con todos los objetivos, por qué la Educación Física, por qué el juego, por qué las actividades y después hay un plan anual para cada nivel.

Yo hace cuatro años que estoy en la escuela y tengo ocho grupos y veinte horas, entonces tienen tres veces por semana todas las clases, desde cuatro años a sexto. Al principio,

obviamente, el objetivo principal era que demostraran interés por la actividad física, que la tomaran como una actividad más dentro de la escuela, que se familiarizaran con la actividad. Por ejemplo, que estén en recreo y me pidan para jugar al hándbol para mí es lo máximo porque quiere decir que ellos realmente se han apropiado de los conocimientos y lo pueden utilizar en el resto de sus vidas. Esa escuela está en un contexto bastante particular, en un asentamiento, y no tiene una plaza para jugar, no hay una cancha, las calles son de balastro, entonces el único espacio de Educación Física está la escuela. Entonces, que salgan del fútbol o que me digan es estuvieron jugando a algo que yo les haya enseñado, que lo puedan aplicar en otro lugar que no sea solamente la clase de Gimnasia, para mí es lo mejor. O sea, que ellos usen la clase de gimnasia y saquen de ahí cosas para la vida cotidiana está buenísimo. Como que eso sería lo máximo.

### **¿Qué contenidos prioriza en él?**

En realidad son por niveles. Primero y segundo corresponden al primer nivel y ahí están todas las habilidades motrices básicas. Yo más o menos los separo y a veces hacemos integración con otra escuela, entonces más o menos ordenamos las habilidades en los distintos meses del año para que coincidan, pero en general trabajo todas las habilidades motrices en primer nivel. El segundo nivel ya tiene un período de habilidades motrices, que lo ordeno como orientado al atletismo; los primeros meses más orientados a lanzamientos, carreras, saltos. Después trabajo un período de Gimnasia, que trabajo volteretas, apoyos, paro de mano, y a fin de año hago más actividades manipulativas y orientadas al deporte, que en el segundo nivel sería manchado y algo de vóleibol. En tercer nivel empiezo con atletismo, luego enseño un deporte, que este año fue fútbol porque estaba la Copa América, después Gimnasia, que termina en una muestra, y ahora en octubre empiezo con otro deporte más, que va a ser basquetbol.

### **¿Qué lugar le da a la interacción, a la comunicación, a la expresión y a la creatividad en sus propuestas de enseñanza?**

A mí, personalmente, me resulta más fácil la expresión y creatividad con los más chicos, porque con los más grandes me cuesta más trabajarlo. Capaz que soy yo que no me manejo mucho con las actividades expresivas. Con los más chicos trato de que sea prácticamente en todas las clases. Por ejemplo, desde en la entrada en calor que ellos inventen algo, que inventen una mancha, que creen algo o, a veces, dejarlos libres. Hay una actividad que a ellos les encanta, que por ejemplo, va uno corriendo e inventando movimientos y todos los demás atrás van copiándole y eso les encanta. Hay que decirles que hagan algo difícil para los demás

y se deja ese momento de creatividad de ellos y vuelan, los más chicos vuelan, porque pueden inventar cualquier cosa. Con los más chicos me es más fácil que con los más grandes.

**¿Qué entiende por actividades expresivas?**

Bueno, está en el programa de primaria, dentro de las capacidades perceptivas, expresivas, corporales. No sé, yo lo pongo como dentro de gimnasia, en realidad. Ahí le doy como más espacio a la expresión, a la creatividad y a la comunicación. Me imagino que es la capacidad de comunicar, de crear.

**¿Qué es para usted la Expresión Corporal?**

Yo creo que es la capacidad del individuo, del ser humano de comunicarse, de expresarse con el cuerpo, de manifestar un estado de ánimo o una acción a través del cuerpo.

**¿Qué lugar le otorga en su propuesta de enseñanza?**

Expresión Corporal nunca va a aparecer como un contenido, como un propósito. No, porque yo capaz que no me siento capacitada como para dar una clase de Expresión Corporal, pero sí, por ejemplo, cuando estamos trabajando en gimnasia, o con los preescolares que es muy común decir “bueno, vamos a correr como si estuvieran felices, o tristes” y tratar de que ellos comuniquen con su forma de caminar, de correr, de trotar o lo que fuera, expresen algo. Pero, no lo veo como contenido. A veces, con los más chicos, en la entrada en calor aparece la Expresión Corporal, la creatividad, la comunicación, pero no como una clase exclusiva de eso.

**¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?**

No me planteo objetivos para la Expresión Corporal, a veces los pongo como creatividad o expresión, pero dentro de la entrada en calor.

**En particular para el grupo con integración de niños TEA**

**¿Cuáles son las particularidades de este grupo de trabajo?**

Yo hace cuatro años que vengo trabajando con ellos, ya los conozco bastante. Es un grupo muy inquieto. Justo este año tienen una maestra que ayuda bastante porque es como muy calma, entonces cuando les habla los baja y está bueno, porque es un grupo que venía complicado, bastante movidito. Sobre todo porque son grupos de treinta. Son pocos grupos, pero son muy numerosos, son una cantidad y tienen muchos problemas de conducta. También hay algunos niños con medicación. Es un entorno bastante complicado.

**Mencione sus características a nivel de relacionamiento grupal, desempeño intelectual, motriz y afectivo.**

Intelectualmente es un grupo muy inteligente, son unos chiquilines que para la edad que tienen, su desarrollo es normal, esperable. Lo que sí, lo mismo que te decía hoy, el contexto no los ayuda y a veces hay mucha violencia, mucha pelea, mucha agresividad verbal y física, y esto se complica. A veces tienen comportamientos muy cariñosos y unidos todos. También tiene que ver con que en esta escuela, desde que arrancan con cuatro años el grupo se mantiene hasta sexto, porque como es un primero, un segundo, ellos están juntos toda la escuela y eso tiene ventajas y desventajas. La ventaja es que ellos se conocen muy bien, ya saben las mañas de todos, las conductas de todos, saben cuándo alguno va a reaccionar, qué tiene otro y tiene esa desventaja también, que a veces eso los aburre. Ya saben quién juega mejor, quién no, con quién sí, con quién no. Eso es como una ventaja y una desventaja, pero está bueno. A nivel motriz son muy hábiles. O sea, podés pedirles lo que quieras. También el contexto los ayuda en eso porque trepan, hacen de todo. A veces me pregunto cómo voy a hacer voltereta, paro de mano si hacen tripe mortal cayendo del árbol. Es impresionante. Yo creo que a veces habría que ver de vuelta el programa, porque no puede ser que tenga que enseñar salto largo y estos chiquilines me hacen parkour con las paredes de la escuela.

#### **¿Qué objetivos de enseñanza se ha propuesto para este año con este grupo particular?**

Bueno, en realidad, podría ser la integración porque a veces hay muchos problemas de conducta o de desajustes o ese niño que está apartado de la clase. Uno de los objetivos sería conseguir la integración de todo el grupo en todas las actividades y lograr que sean más cooperativos y no tan competitivos o “peleadores”.

#### **¿Qué dificultades se han presentado?**

Hay varias dificultades que llevan a la interrupción de las actividades. Por ejemplo, los problemas de conducta, la cantidad de niños y también el niño con TEA al que se le unen dos más y quedan como en otro mundo, entonces tengo como dos clases a la misma vez y eso es un problema.

#### **¿Qué estrategias de enseñanza se ha propuesto?**

Prácticamente en todos los niveles, pero con los más grandes sobre todo, tercero, cuarto, quinto y sexto, se nota más, hay que estar todo el tiempo cambiando las actividades, las propuestas. Por ejemplo, si un día la actividad es en estaciones, al otro día hay que proponer una actividad en circuito, y al otro una actividad libre. Ir cambiando todo el tiempo porque ellos se aburren, tienen tres veces por semana y eso es un desafío, plantear todos los días una clase que sea motivante, que los atraiga, que se enganchen con la propuesta, que estén todos juntos. Eso es complicado y hace que vos tengas que estar todo el tiempo pensando “¿ahora

cómo les planteo hacer tal cosa? ¿Cómo se las planteo para que estén todos enganchados en la propuesta?”. Hay que cambiar bastante la forma de trabajo.

### **¿Qué contenidos de la Educación Física ha priorizado con este grupo y por qué?**

Bueno, siguiendo con esto que yo digo que me da para hacer como cuatro cosas, yo hago a principio de año atletismo con ellos. Con quinto y sexto hice, no me quiero confundir ahora, pero con unos hago lanzamiento y carreras y con otros saltos. Carrera y saltos con tercero y cuarto y creo que lanzamientos con quinto y sexto. No me acuerdo ahora, pero sé que divido. En realidad, ellos están todo el ciclo escolar conmigo, entonces está bueno que vean en tercero y cuarto una parte y en quinto y sexto otra, porque si no se les repiten todos los contenidos todo el tiempo y eso no está bueno. No te quiero mentir ahora, pero sé que dividía atletismo, una parte para tercero y cuarto y otra para quinto y sexto. Después hice una parte de deporte, digamos que en realidad es iniciación deportiva con las habilidades específicas de pases, lanzamientos y todo eso. Planifiqué unos meses de manchado, después hice Gimnasia, que ahora tienen una muestra la semana que viene, y me queda vóleybol. En realidad, hablando con los coordinadores y sobre todo teniendo un hilo conductor en toda la escolaridad, porque como ellos vienen conmigo desde primero, la idea es que ellos cuando terminen el ciclo escolar vean todos los contenidos. Primero y segundo, habilidades motrices básicas, tercero y cuarto, y ahí yo empiezo a dividir: atletismo una parte, por ejemplo carrera y saltos, y en quinto y sexto lanzamientos y relevos. Después, [de] deporte hago manchado, vóleybol con tercero y cuarto porque son deportes de cancha dividida, que no se enfrentan. Hay que tener algunos criterios para ver qué deportes hacer con tercero y cuarto, y con quinto y sexto hicimos fútbol y ahora basquetbol. Después gimnasia es lo mismo. Yo divido algunas habilidades para trabajar con tercero y cuarto y otras para quinto y sexto. Ya cuando son encadenamientos, series, rondat, rueda de carro más para los más grandes. Como que lo divido así, pero sobre todo para que todo el programa tenga un hilo conductor, que no sea toda los años lo mismo.

### **¿Qué lugar le ha dado a los contenidos del área expresiva con este grupo? ¿Por qué?**

No trabajo la danza. Este año pasó algo particular. Hay una casa que da clases de zumba. Ellos vinieron con esa propuesta y ahora, para la serie, hacen una muestra de zumba, increíblemente. Hicieron varias coreografías de zumba, pero eso porque ellos se coparon, dentro de mi clase, claro. Los días de lluvia buscan y copian de la XO y se matan de la risa copiando. Yo me muero de la risa mirándolos, porque no encaro nada en zumba. Este año, las maestras de quinto y sexto quisieron construir materiales de circo: pelotas de malabares,

pajaritos, discos y lo trabajé con quinto y sexto. Con tercero y cuarto, digamos que trabajé la parte de expresión, de creatividad, de movimientos con el cuerpo y hasta por ahí nomás. O sea, no es mi tema fuerte. Pero es por una formación mía, porque en realidad no me llevo con la danza. Lo trabajo porque está en el programa y está bueno que ellos lo vean también.

**Mencione algunas de las actividades que ha propuesto para el abordaje de este contenido en el grupo.**

¿Para todo expresivas? Ahora en agosto y setiembre trabajé Gimnasia y ahí en realidad vos empezás como progresivamente hasta llegar [a las] habilidades específicas, pero sí trabajé momentos, o en la entrada en calor o en la parte principal, de creatividad, pero no específicamente. No sé cómo contestarte bien la pregunta. Esa de seguir a uno es un ejemplo, pero otra que les gusta muchísimo es acrosport, que entra dentro de circo también, que lo hice más con tercero para la muestra, pero lo realizaron los dos niveles, tercero y cuarto. Hay una que también es como de creatividad y de expresión juntos, que se ponen en ronda y uno inventa un movimiento y el de al lado lo copia y hace otro, y se van encadenando todos los movimientos y eso les gusta mucho.

**¿Ha podido identificar procesos grupales de trabajo a nivel de la interacción, la comunicación, la expresión o la creatividad que pueda adjudicar al abordaje de este contenido?**

¿Una evolución? Sí, o sea, lo que pasa también es que [si] a ellos les gusta algo, se [lo] apropian y después están todo el día repitiéndolo. Entonces, de repente ese juego de inventar un movimiento les gustó y después ya los ves en el recreo haciéndolo y van como evolucionando, como mejorando y de ahí inventando otras cosas y eso está bueno. Y es propiamente de esa clase porque son cosas que vos decís “esto lo sacaron de gimnasia, o de la clase de Educación Física”, no hay vuelta, no es que lo inventaron.

**Hábleme de la enseñanza de la EF en niños con TEA.**

Este caso es de cuarto año. Sé que él va a hacer otras actividades porque la madre viene a buscarlo ciertos y lo lleva a un club de niños de apoyo. Pero, en realidad, a mí me cuesta muchísimo que él participe de las actividades. Prácticamente él tiene como una clase aparte inventada por él. De repente están todos en una ronda y él está corriendo por ahí. Yo tengo una escuela que son tres manzanas y está corriendo allá, no se sabe por dónde, o hamacándose y lo llamás y viene. Ahora, ya en cuarto año más o menos sabe dónde tiene que estar, qué es lo que tiene que hacer, pero vuela, vuela y se va y vuelve, y a veces se va y se van otros dos con él y ya son tres o cuatro que los tengo flotando por toda la escuela, es muy difícil. Me

parece que está bueno, que la Educación Física los ayude en un montón de cosas, pero me parece que lo que falta en esta clase es integrar al niño, y a veces yo digo “estoy yo sola en este espacio que es un predio de tres manzanas con treinta niños”, cuesta. Yo creo que ahí faltaría o la maestra u otro profesor o alguien que colabore en integrarlo. Es lo que yo te decía, a veces, entre los problemas de conducta [y] los niños que están medicados genera que los niños empiecen a explotar y que no estén todos en la actividad y eso es complicado.

**¿Se plantea objetivos de enseñanza particulares para esta población? ¿Por qué?**

No, aparte no. Sí lo tengo, por ejemplo, en el diagnóstico. Cuando empieza el año que tenemos que hacer un diagnóstico por clase, ahí lo menciono. En realidad, el diagnóstico también es, por ejemplo, si yo en algún momento no voy a la escuela o lo que fuera y viene alguien y ve a los grupos, tiene que saber que a este niño le pasa esto, que prácticamente no participa de la clase o participa muy poco y está afuera, porque a veces, parece irrelevante pero vos estás haciendo una actividad y él se fue, voló, y está sentado cortando pasto y yo tengo veintinueve más, entonces ahí está el problema. Estaría genial que yo lo pudiera integrar, para él también, pero no es lo que pasa en la rutina. Estaría genial que él participe y haga todo con los demás porque le sirve para integrarse, para socializar, para un montón de cosas. Pero con veintinueve más, con cinco con problemas de conducta, con tres niños medicados, uno que se peleó, el otro que se cortó y ese niño que está cortando pasto, digamos que no es que entorpezca la clase, pero no participa. O sea, a él no le ayuda.

**Hábleme de la importancia que tienen para usted las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con TEA.**

En las actividades de acrosport, de circo, de expresión, en la entrada en calor, por ejemplo, cuando les propongo algo de crear, él está presente ahí y le gusta y a veces le llama la atención y decís “mirá, está participando, está interactuando con los compañeros”, y de repente estás haciendo un manchado y ahí voló y no apareció más. No sé si esas actividades en particular le llaman la atención o se siente más cómodo con esas actividades, pero él está en esa parte de la clase. Después, desaparece. Yo creo que tiene ventajas, igual que para todos los niños. Yo creo que cuando uno les propone cosas para que ellos creen, inventen y se expresen a través del movimiento, no solamente a él, me parece que a él igual que a los demás, les sirve para la vida cotidiana, o sea, como desarrollo de la persona, pero no solamente a él, sino a todos. No sé si a él en particular, a eso voy.

**¿Cómo participan los niños con TEA a la hora de trabajar este contenido?**

Participa igual que los demás, a veces con cosas más creativas. Esa parte la tienen como un poco más desarrollada.

### **¿Qué diferencias encuentra en el trabajo de este contenido y los demás del programa?**

Eso también depende un poco del grupo porque a veces hay grupos que son un poco más colgados con la parte expresiva y vos los ves y ellos mismos se inventan cosas, crean. Y hay grupos que no, que son más competitivos, deportivos. Esa sería una diferencia, pero después yo trato de dividir el año y que todos tengan todo, una parte de expresión, gimnasia, circo, acrosport o lo que fuera, otra parte de deporte y que ellos estén conscientes de lo que hacen, que sepan lo que están haciendo. O sea, que sepan cuándo están haciendo deporte, cuándo están haciendo lo otro, pero diferencias no sé, me parece que también depende del grupo. Algunos se cuelgan un poco más que otros.

### **¿Qué importancia tiene el juego en su clase?**

Ahí tendríamos que agarrar el programa y leer toda la importancia del juego. Digamos que prácticamente el juego es como la metodología madre de toda la Educación Física en primaria. Tiene que aparecer en todos los niveles, en todas sus formas y en todas las condiciones. Yo creo que si me pongo a pensar, juegos aparecen en todas las clases. A veces, por ejemplo, yo creo que la parte dirigida es muy poca. Capaz que la entrada en calor a veces, cuando es atletismo, pero el juego aparece en todo, desde que empieza la clase hasta que termina. Con los preescolares y con los más grandes también, en todo momento. Más te digo, a veces es como un desafío plantear “esta actividad cómo la puedo hacer a través de un juego”. Bueno, y ahí hay que empezar a pensar.

### **¿Qué tipo de juegos propone?**

En realidad, juegos en el programa aparecen un montón. Juegos tradicionales, juegos cooperativos, juegos competitivos, juegos de todo tipo. Aparecen, yo creo, no te voy a decir que aparecen todos, pero yo creo que aparecen la mayoría de los juegos. Incluso yo a veces divido el año, por ejemplo, los primeros dos meses hacemos juegos cooperativos y hacemos, por ejemplo, toda la entrada en calor con juegos cooperativos. Otra parte del año hacemos juegos tradicionales, entonces estamos jugando al “lobo está”, a la mancha. Y después dejo un espacio para juegos que ellos inventan también porque dicen “voy a jugar a tal cosa” y lo inventaron y lo explicaron, pero yo creo que aparecen una gran variedad de juegos. Y a veces también hay como que inventar los juegos, decir “cómo puedo hacer para trabajar lanzamientos a través de un juego? Bueno, vamos a inventar” Y armás una especie de reloj o lo que fuera, pero siempre lo tenés que plantear a través del juego y no tanto a la competencia.

Eso sí, los separo. Si vos ves el plan aparecen en todos los niveles todos los juegos. Si vos me preguntás ahora que estoy empezando a hacer basquetbol, aparecen más juegos deportivos, pero Gimnasia capaz que aparecen más juegos expresivos, juegos cooperativos. O a principio del año también, juegos de presentación, juegos de roles con los más chicos, juegos que van incorporando personajes, juegos que van incorporando materiales, juegos con distintos roles o dos juegos a la misma vez. No sé, me parece que el juego aparece en distintas partes del año. Yo no me animaría a decir que hago solamente juegos cooperativos. Lo que sí trato es que toda la clase sea a través del juego. Por ejemplo, me cuesta un montón hacer actividades en fila o en olas, porque no lo hacen, no les gusta.

## **DOCENTE 2**

En general

**¿Hace cuánto es docente en esta institución?**

Desde el año 2009.

**¿Qué rol cumple la Educación Física en la institución?**

El Harwood tiene una estructura bastante interesante. Hacen un proceso en el que se mezclan los deportes que se practican en la institución y la Educación Física. Tiene una buena frecuencia, de dos veces por semana de una hora de cada deporte y de cada clase de Educación Física y creo que le dan un valor bastante interesante y además tiene un proceso que empezó hace ya por lo menos ocho años, que ya estaba comenzado desde que yo entré, que creo que se ha ido manejando muy bien con el coordinador y los docentes y se ha visto una gran evolución en los chiquilines.

**¿Aporta una mirada particular sobre el sujeto de aprendizaje, sobre su cuerpo?**

Sí, yo creo que sí. En realidad, dentro de la Educación Física, yo no estoy en la mayoría de los cursos porque estoy solo con preescolares y con liceales, pero sí, creo que se le da un lugar bastante importante desde la parte del cuerpo y la formación del cuerpo.

**¿Tiene proyecto educativo? ¿Diferenciado para cada nivel? ¿De qué manera se vincula éste al proyecto de centro de la institución?**

Sí, en realidad el proyecto que tenemos nosotros [es] también dentro de eso que te digo que empieza hace ocho años. Hubo un cambio importante en lograr que los chiquilines incorporaran determinadas habilidades motrices, que se fueran desarrollando a largo plazo y que se fueran cumpliendo en determinadas etapas. Eso generó como un trabajo lineal entre todos los docentes, desde preescolares hasta secundaria. Entonces, que se vayan cumpliendo

en determinadas etapas, determinados momentos para el aprendizaje y la enseñanza de determinados contenidos. No sé cómo se vincula con el proyecto de centro.

### **¿Cuáles son sus objetivos?**

En realidad, de primaria no te puedo hablar porque no estoy en esos cursos. En lo que vendría a ser preescolares, los objetivos son el conocimiento de las habilidades motrices básicas, todo lo que es desde desplazamientos, la disociación, la coordinación. Después hay una parte de introducción a los deportes, con diferentes materiales, va por ahí. Bueno, también toda la parte social, o sea del relacionamiento del grupo y de incorporación al trabajo en grupo.

### **¿Qué contenidos prioriza en él?**

Habilidades motrices básicas.

### **¿Qué lugar le da a la interacción, a la comunicación, a la expresión y a la creatividad en sus propuestas de enseñanza?**

Es fundamental. Este chiquilín está en el grupo desde hace tiempo, entonces el relacionamiento del grupo, el generar propuestas que lo vinculen, que los chiquilines tengan su momento de encuentro, de trabajo en equipo, de colaborar con el resto, un momento de comunicación entre ellos. También de descubrimiento, separado de lo que yo les puedo ofrecer, si no que ellos solos logren hacer su proceso de redescubrir algunas situaciones y poder resolverlas a partir de lo que ellos pueden observar y también de vivenciar ese intercambio con sus compañeros, no solamente conmigo, sino también entre ellos.

### **¿Qué entiende por actividades expresivas?**

Todo lo que les permita a los chiquilines la comunicación y la expresión, y mostrar desde el baile, la actividad física, el deporte, desde comunicación, todo lo que les permita expresarse, sus sentimientos, sus emociones, su relacionamiento. No solamente se ve desde una pauta, sino también desde un ejercicio que vos planteás, alguna situación muy marcada determinados objetivos bien específicos, ellos solos muchas veces logran hacer ese espacio de expresión, por ellos mismos y no porque vos lo requieras específicamente, que no sea una pauta tuya, el momento de la expresión.

### **¿Qué es para usted la Expresión Corporal?**

Es todo esto del momento también de expresarse a través del cuerpo, emociones, sentimientos, estados de ánimo, todo lo que uno siente a través del movimiento, del contacto con el otro, de la forma de relacionarse y también de actuar en el espacio donde está.

### **¿Qué lugar le otorga en su propuesta de enseñanza?**

A mí me cuesta bastante incorporar la Expresión Corporal dentro del grupo. Sé que principalmente en las edades más tempranas es un punto importante e interesante de incorporar. Me cuesta bastante porque no soy de esa área y me voy más a lo analítico y más a los ejercicios muy marcados, muy pautados. La realidad es que afloran un montón de cosas cuando uno lo hace y los chiquilines se muestran totalmente diferentes, pero reconozco que no le doy gran lugar a la Expresión Corporal dentro de mi programa.

**¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?**

Los objetivos pasan más por conocerlos a ellos dentro de ese contenido, permitirles que ellos se expresen y que no estén siempre respondiendo a una pauta o a un pedido del docente de cumplir con una propuesta o llevar a cabo un ejercicio, sino que son propuestas mucho más abiertas donde vos dejás jugar a ellos con saber que tienen la libertad para demostrar lo que ellos quieren. Si bien la Expresión Corporal la podés guiar de diferentes maneras, se da eso de que los chiquilines solos se animan mucho más a vivenciar o experimentar otras cualidades que también tienen.

**En particular para el grupo con integración de niños TEA**

**¿Cuáles son las particularidades de este grupo de trabajo?**

Este chiquilín viene ya hace tres años con ellos, o sea desde los tres, entonces están muy acostumbrados a trabajar con él y lo conocen mucho, lo que es muy positivo porque como que siempre están intentando como grupo incluirlo a las propuestas. Es un grupo que trabaja muy bien, que responde muy bien a todas las propuestas. Él en particular, de a poco y por momentos logra incorporarse a la dinámica.

**Hábleme de sus características a nivel de relacionamiento grupal, desempeño intelectual, motriz y afectivo.**

En realidad él está muy aislado, pero reconoce a sus pares y los diferencia del resto. O sea, ellos tienen mucho contacto con él, lo llevan, lo llevan a la clase, lo traen, lo van a buscar, lo agarran de la mano, cuando se va del espacio de trabajo lo van a buscar y lo traen de nuevo, y él acepta ese reconocimiento, que es lo que más le cuesta. O sea, cuando él está con una persona que no sabe quién, es marca una distancia y se va. Con el relacionamiento grupal, si bien no está incluido en todas las propuestas porque es muy difícil lograrlo, él igual está ahí y reconoce a sus compañeros. El relacionamiento entre ellos es bueno. Obviamente a los cinco años hay una gran división entre los varones y las niñas, que se da naturalmente. El grupo de varones es más chico porque son cinco varones, él es uno de ellos, y las niñas son más, pero trabajan bárbaro. Trabajan muy bien en grupo. Es un grupo muy activo que además responde

muy bien a las consignas, se adaptan a todos los juegos que se les proponen, es muy dinámico y logran eso de que como todos se destacan por estar acostumbrados a esta dinámica, porque hace tantos años que nos conocemos y que trabajo con ellos, de a poco los que se van incorporando se entreveran bien con el resto del grupo. El nivel intelectual del grupo en general, bien. Hay como varios niveles. Tenés chicos que todavía les cuesta un montón estar atentos a las pautas, se distraen cuando vos estás hablando, no escuchan las consignas. Tenés otros que las captan en seguida, que las pueden llevar a cabo al instante, que no necesitan la demostración. Hay otros que necesitan de la demostración para poder realizarlo, que necesitan mucho de tus ayudas y acompañarlos para que lo lleven adelante. En el caso de A, que es este niño con autismo, tiene problemas de comunicación porque habla muy poco, entonces si bien este año ha mejorado muchísimo, porque hizo tremendo proceso dentro del año, su desarrollo intelectual es muy acotado. Tiene momentos. Hay momentos que trabaja y la propuesta le llama la atención y le gusta y está trabajando durante quince minutos y eso es lo máximo que puede participar. Él tiene un autismo severo, no sé bien de qué nivel, pero es severo y él en realidad empezó este año recién a hablar y a comunicarse. Dice algunas palabras sueltas, de a poquito logra ir hablando con sus compañeros, conmigo, pero tiene una tutora que está con él toda la clase y de a poquito ahí fue mejorando. A nivel grupal, como te dije, pasa esto de que lo intelectual va muy de la mano con lo motriz. Entonces el niño que tiene problemas para escucharte, para tener la atención en vos, para entender las consignas, generalmente es el niño que le cuesta más llevarlas a cabo, pensarlas, cumplir con las reglas del juego, sea la parte recreativa, la parte motriz, los ejercicios que son bien específicos les cuesta un montón porque creo que va muy de la mano lo intelectual con su capacidad de llevarlos a cabo sus ejercicios. Pero hay niveles. Hay niños que realmente andan muy bien, logran un buen desempeño de todas las habilidades, y hay chiquilines que les cuesta más, que necesitan más de tu ayuda, de tu acompañamiento, y hay otros que están en la luna, se dispersan, no prestan atención a nada, se van de la clase y tenés que generar determinadas pautas o instancias que atrapen un poco más su atención y su interés.

### **¿Qué objetivos de enseñanza se ha propuesto para este año con este grupo particular?**

Este grupo en particular, como el año que viene pasan a primer año de escuela, como hoy tenemos un trabajo lineal desde preescolares hasta secundaria donde se busca cumplir con determinados objetivos, el objetivo principal es que a nivel de las habilidades motrices logren manejarlas casi todas. O sea, todo lo que es desplazamientos, que conozcan todos los tipos de desplazamientos y puedan llevarlos a cabo. Todo lo que es trabajar en diferentes planos,

trabajar con materiales, manejo de las pelotas, de diferentes útiles, que logren incorporarse a actividades recreativas e introducción de algunos deportes. O sea, bien básico, pero que sepan acatar reglas, que logren relacionarse con sus compañeros e incorporarse a los juegos de forma activa, porque ya en primero ellos empiezan a manejar cuatro deportes que son absolutamente nuevos, porque juegan fútbol y rugby los varones y las nenas hándbol y hockey, entonces tienen que tener eso de manejar reglas de juego, espacios, reconocer límites, trabajar con el otro porque son todos deportes colectivos, y lo básico de la Educación Física, como que necesitan una base ya buena para lo que sigue.

### **¿Qué dificultades se han presentado?**

En el grupo, en realidad, creo que la mayor dificultad es ahí, en la parte de los límites, de las reglas porque, como te digo, es un grupo muy bueno, porque trabajan bárbaro, la gran mayoría trabaja muy bien, pero tenés un pequeño grupo que cuesta mucho cuando hay dos o tres chiquilines que son muy dispersos, que no logran captar la atención, que no prestan atención a las pautas, que les cuesta mantenerse dentro de un trabajo específico dentro de mucho tiempo, porque también eso, yo con ellos tengo cuarenta y cinco minutos de clase y en realidad son chicos para tener ese tiempo. Entonces el gran desafío es ese, lograr encontrar actividades y ejercicios que realmente logres la atención y el interés de todo el grupo durante el tiempo que vos pretendas, porque generalmente te pasa que se cae porque tenés tres o cuatro que se van y vos necesitás que el grupo entero funcione. Si funcionan veinte, pero tengo cinco que están en la otra punta de la clase, no me sirve. Entonces creo que el gran desafío es ese, desde la parte de trabajo en grupo, la incorporación y la interacción de todos.

### **¿Qué estrategias de enseñanza se ha propuesto?**

En realidad, yo cuando planifico la clase siempre trato de que no sean pautas muy largas y generar variantes dentro del ejercicio, y con ese grupo de chiquilines que me pasa que son dispersos, generarles como un rol más importante dentro de la actividad. Yo qué sé, si se hace una mancha, que sean ellos los manchadores porque sé que si no van a estar en dos minutos afuera del juego. O que, por ejemplo, si voy a trabajar en un ejercicio o en un juego en el que hay determinados límites, que sean ellos que recorran los límites para mostrarle a los demás hasta dónde van, para que ellos sean los primeros en darse cuenta hasta dónde va el juego, si no son siempre los primeros en irse para el otro lado. Entonces, como que darles determinados roles más importantes cosa de que de determinada manera está más puesta su atención en lo que voy a hacer. Pero también, tienen que ser propuestas un poco más cortas y más variadas y capaz que no tan largas en el tiempo.

**¿Qué contenidos de la Educación Física ha priorizado con este grupo y por qué?**

En realidad trabajo muchísimo yo todo lo que es coordinación, por esto que te digo de los deportes que arrancan a competir, porque además ya en primero compiten. Entonces, le doy como cierta importancia. Veo que el nivel da para trabajar las capacidades coordinativas y con el manejo de materiales. O sea, eso es lo más importante, pero también siempre lo que trabajo a nivel coordinativo trato de que al final de la clase se llegue a un trabajo global de lo que se trabajó, y que haya un trabajo entre todos, un juego o un ejercicio específico, pero que necesiten del trabajo entre todos para llevarlo a cabo.

**¿Qué lugar le ha dado a los contenidos del área expresiva con este grupo? ¿Por qué?**

Como te dije, no mucho porque me cuesta porque no es mi área y no es en lo que me siento más cómoda y muchas veces el docente, al armar el programa, selecciona los contenidos a trabajar. Si bien lo trabajo y me apoyo con la música para hacerlo y también dependiendo del espacio con el que cuente, porque para trabajar la Expresión Corporal creo que es fundamental contar con un espacio que colabore con eso, no le doy gran trascendencia y, sinceramente, es uno de los contenidos que quedan de costado.

**Mencione algunas de las actividades que ha propuesto para el abordaje de este contenido en el grupo**

En realidad, muchas veces hacemos desde la Expresión Corporal con música trabajar en diferentes planos, conocer su cuerpo, trabajar con un compañero, recorrerlo con pelotas, o sea, su propio cuerpo y el del otro, todo lo que es el tacto. Con música libre, porque a ellos les encanta la música y hacen pequeños grupos, poner determinadas pautas que tengan que hacer algo y entre el grupo armarlo o presentarlo. Formas, a partir de determinadas pautas que yo les voy dando y ellos van haciendo.

**¿Ha podido identificar procesos grupales de trabajo a nivel de la interacción, la comunicación, la expresión o la creatividad que pueda adjudicar al abordaje de este contenido?**

En realidad no puedo identificarlo tanto porque es como te digo, yo no le doy gran lugar a la Expresión Corporal. Creo que es un debe porque es como te digo, siempre que lo trabajás al final es un buen contenido porque despierta determinadas cosas que capaz que uno no le da el lugar que se merecen, pero se generan espacios que están muy interesantes por los chiquilines, pero no sé identificarlo con una evolución del grupo a raíz de eso. No logro identificarlo tan claramente.

**Hábleme de la enseñanza de la EF en niños con TEA.**

Para mí es como un gran desafío y es muy complejo porque me pasó que por ejemplo, el primer año, yo era una desconocida para él, le costó un montón animarse a trabajar conmigo. No contaba, me parece, con el apoyo docente que necesitaba porque me parece que era importante que alguien lo acompañara y que estuviera con él y no conté con eso. Entonces claro, es difícil estar vos pensando en trabajar con él, incorporarlo a él y generar propuestas para él porque vos tenés veinticinco chiquilines más y necesitás que sigan trabajando. Entonces, lo que sí intento estar yo con especial atención en él y saber de determinada manera, ahora con el tiempo y conociéndolo, qué propuestas le interesan, lo atrapan e incorporarlos en algún momento, pero sé que su interacción con la clase va a ser muy poco tiempo y que cada tiempo es válido y muy importante. Pero él no logra trabajar más de cinco minutos de una actividad, capaz que cinco minutos de otra. Las propuestas abiertas son lo que más le gustan, entonces de repente capaz que hay una mancha, por ejemplo, y él se mete. Si bien capaz que no está haciéndolo porque yo lo dije, él ve al resto hacerlo y participa, pero a los dos minutos se fue a jugar con tierra y estuvo toda la clase haciendo círculos en la tierra. Obviamente que tiene lo típico del autismo, esos movimientos bien marcados que los repite todo el tiempo, con un aro, con determinado material que encuentra y es con eso, pero yo siempre en los momentos que son más de juego, que yo siempre les dejo por lo menos cinco o diez minutos al final de la clase, cuando usamos materiales y trabajamos toda la clase con eso, al final los dejo jugar con esos materiales, y al final yo trato de acercarme y jugar con él con ese material. Muchas veces, y más ahora, me ha pasado que él tiene una respuesta conmigo. Le tiro una pelota y me la devuelve. Además antes no me reconocía a mí como alguien con el que él tenía que trabajar o responder a cualquier estímulo que yo tuviera con él, sino que todo lo contrario, yo era un desconocido, entonces recién ahora logro captar su atención. De repente, jugar con una cuerda, por ejemplo cuando pongo una cuerda y trabajamos saltos y desplazamientos y todas esas cosas, le encanta y hace todo igual que el resto. Se queda dos horas al lado de la cuerda, la toca, la baja, la sube, lo tengo que estar llevando. Es muy complicado, para mí es complicado. Hay que ser capaz de ver esto de la evolución que él hace porque hace una evolución, es una evolución, pero es lenta. Y yo pienso y digo, el año pasado él estaba toda la clase afuera y no trabajaba con el resto, él no participaba, él miraba, le llamaba la atención. De repente le agarraban esos ataques que empieza a gritar y no sabés por qué y golpeaba algo y venía la maestra y se lo llevaba. Hoy viene de la mano conmigo o con una compañera, reconoce el espacio de trabajo, sabe dónde es, se queda, se me escapaba el año pasado, se iba de la clase, se iba corriendo. Hoy sabe cuál es el espacio, por momentos

participa, por momentos se queda afuera. Hay días que está tranquilo y se suma y trata de ver y vos ves como que su cara es de atención a lo que los demás están haciendo. Pero tiene momentos en los que está toda la clase dibujando en la tierra o jugando con una rama y no hay forma de volverlo a incorporar. Creo que la Educación Física es un estímulo para ellos, desde lo social, desde el relacionamiento con los compañeros, porque creo que en todos, más allá del autismo o no, es un estímulo el tener la interacción, el conocerse con los otros, el estar ahí. Y además por lo que le aportan sus compañeros a él y él a ellos, porque ellos también fueron creciendo con él y lo acompañaron en sus procesos, en sus tiempos, en tenerle como determinada atención de ir a buscarlo o llevarlo, de querer jugar con él, de intentar la interacción con él, que eso también me parece que aporta mucho para los chiquilines. Pero para él también, porque de a poco va respondiendo a determinados estímulos, a jugar con materiales, a responder a una pauta de trabajo, a vivenciar determinados momentos o determinadas experiencias que son enriquecedoras para él.

### **¿Se plantea objetivos de enseñanza particulares para esta población? ¿Por qué?**

En realidad eso. Para mí el objetivo es que él participe, que él se integre y que él esté. Yo, es como hablo con su tutora, a mí no me importa si él hace las cosas bien o no. Obviamente que mi objetivo no puede ser a ese nivel, sino que todo lo contrario. Mientras que él sea parte por un rato y participe toda las clases un poquito más y que tenga intenciones de comunicarse conmigo y con sus compañeros y se muestre interesado en participar, ese es el objetivo, que día a día logre incorporarse un poquito más al grupo.

### **Hábleme de la importancia que tienen para usted las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con TEA.**

Yo sinceramente veo eso, que como no tengo gran conocimiento en la Expresión Corporal, me parece que es difícil a partir de determinadas propuestas muy pautadas que él logre incorporarse a una propuesta de Expresión Corporal. Pero, lo que te digo, en estas propuestas abiertas donde hay música, donde hay un estímulo diferente, él se interesa por ese tipo de propuestas, entonces creo que sí, que es fundamental que lo tengan, por un tema de despertar determinadas emociones o sentimientos o lo que sea que uno no puede ver a través de su desempeño físico o específicamente realizando alguna actividad o algún ejercicio o algún movimiento. Capaz que a través de sus sentimientos, de lo que le pasa, que uno muchas veces no tiene ni idea, él logra demostrar algo y participar dentro de la clase.

### **¿Cómo participan los niños con TEA a la hora de trabajar este contenido?**

Él [trabaja] por la copia que hacen los demás en momentos más abiertos. Si hay espacio, él participa. Cuando hacemos algo en un espacio grande, él participa, se mete.

**¿Qué diferencias encuentra en el trabajo de este contenido y los demás del programa?**

Yo veo que él se incorpora, que participa, que las propuestas muy cerradas y pautadas primero que obviamente no las entiende y no las hace solo, lo tengo que estar acompañando para que lo lleve a cabo y muchas veces no lo logra. Entonces, logra el objetivo del que te hablo, que por lo menos por un rato participe de la clase, esté trabajando con sus compañeros. Eso me parece que es el objetivo principal del proceso que él está haciendo. Creo que la gran diferencia es esa, que todo lo que son propuestas tan cerradas, tan pautadas, donde hay determinada ejecución de movimiento que hay que llevar a cabo, a él le cuesta un montón, no lo logra llevar a cabo, a no ser que yo esté de la mano con él haciéndolo. Lo que pasa también es que si yo lo tengo que hacer esperar en una fila lo perdí, a no ser que sea algo que esté todo el tiempo trabajando, pero hará un pedacito y después se fue, cumple un ratito pero a los dos minutos me tiró la pelota y se fue. De la otra manera, por lo menos en el tumulto está, participa. El grupo en general, como están más acostumbrados a los trabajos analíticos, trabajan mucho mejor de esa manera. O sea, obviamente que también es responsabilidad mía, pero la realidad es que llevan a cabo mucho mejor ese tipo de ejercicios y de trabajo.

**¿Qué importancia tiene el juego en su clase?**

Fundamental. Justo en esta edad todas las propuestas son jugadas. Hay un momento recreativo que es al final, que siempre se los doy porque me parece que está bueno que también ellos, a partir de lo que trabajaron, si es una propuesta más analítica, logren sacar algo para poder jugar con eso. Pero, sí, todas las propuestas son jugadas, desde la entrada en calor hasta el cierre de la clase. O sea que sí, el juego tiene un lugar fundamental, principalmente además por el relacionamiento entre ellos.

**¿Qué tipo de juegos propone?**

Juegos cooperativos, muchísimos. Hay algo de competitivo al final o siempre que trabajamos mucho le doy un lugar, pero generalmente son todos juegos cooperativos.

**DOCENTE 3**

**En general**

**¿Hace cuánto es docente en esta institución? Registrar si viene haciendo un proceso con los grupos.**

Siete años. Este es mi séptimo año, en Primaria en esta escuela. Tengo ocho años ya en escuelas públicas.

### **¿Qué rol cumple la Educación Física en la institución?**

Se ha logrado que sea un área de conocimiento importante. De todas maneras, no deja de ser a veces el espacio de “me los sacás un rato de clase”, es el descanso de la maestra y, con ciertos maestros, está igual todavía difícil que se entienda que hay contenidos, saberes a enseñar y que la importancia de la Educación Física va por la enseñanza y no por que jueguen un rato, pero creo que sí hay un lugar importante. No he tenido problemas, les cambio el horario, hago lo que quiero. O sea, le dan cierto status igual.

### **¿Aporta una mirada particular sobre el sujeto de aprendizaje, sobre su cuerpo?**

¿La Educación Física? Sí, sin duda que sí.

### **¿Tiene proyecto educativo? ¿Diferenciado para cada nivel? ¿De qué manera se vincula éste al proyecto de centro de la institución?**

En realidad, el proyecto de la escuela este año se continúa con un proyecto de convivencia; vamos todos trabajando en esa línea. Está la entrada, en donde cantamos todos o hacemos un poema o una actividad, y después tratamos que las clases vayan hacia ahí. Después, más allá del plan anual específico, si puede ser que a veces planifico por proyectos con determinados contenidos o determinadas actividades específicas con algunos grupos. No sé si porque a mí me gusta más o creo también que es más fácil, tampoco más fácil, hay determinadas líneas a partir de cuarto o quinto se puede trabajar desde la enseñanza de contenidos específicos y problematizar más la Educación Física, los proyectos míos son más destinados hacia ahí. Creo que la Educación Física con los más chiquitos va más del desarrollo, de la experimentación y ahí me cuesta un poco a veces pararme desde el lugar de qué saber estoy enseñando, sino que propongo actividades para que mejoren sus capacidades, pero me cuesta un poquito más. Los proyectos en sí van con los más grandes, Educación Física y salud, el proyecto de circo. Después hay un proyecto que todavía no pudimos llevar a cabo que es con la Junta Nacional de Drogas que se trabaja desde habilidades para la vida, entonces había que elegir un grupo, un quinto de la mañana, y elegir algunas de esas habilidades para la vida y tratar de trabajarlas desde los contenidos de la Educación Física, pero desde ese lugar.

### **¿Cuáles son sus objetivos?**

A grandes rasgos, primero que conozcan la mayor parte de la cultura corporal de movimiento, que conozcan eso, no quedarnos ni sólo con deporte ni sólo con la expresión, sino tratar de ser equilibrados [en] las posibilidades que nos brinda el cuerpo en cuanto a los movimientos, sea desde los deportes, sea desde la Expresión Corporal, desde la danza. Eso es lo que más me interesa, que conozcan para que puedan elegir después, que es en lo que pongo más hincapié.

El que no conoce, no puede elegir después, se queda trancado. Si sólo conozco el fútbol, sólo puedo elegir fútbol. Entonces, el objetivo mío va más que nada por ahí y porque la experiencia de su relación con el cuerpo en Educación Física sea una experiencia linda para ellos y tratando de cuidar de que a veces hay cosas que no me gustan, pero igual hacerlas porque es importante para el conocimiento, entender mis capacidades, qué puedo, qué no puedo, qué tengo que mejorar. Creo que mi gran objetivo es ese.

### **¿Qué contenidos prioriza en él?**

En el plan eso que te digo, creo que trato de equilibrar todo, no quedarme muy enfocada en un lado. Sí, eso de la convivencia, de cómo comunicarnos, eso siempre está, pero no me gusta la idea de decir que la Educación Física sólo sirve para mejorar vínculos, sino que hay cosas para enseñar. En realidad, trato de ser equilibrada en esas cosas. A veces pasa que algún año, como este con todos los paros, hay cosas que quedan trancadas o que no se pueden llegar a trabajar, pero como yo sigo acá, sé el año que viene cuáles son las debilidades de cada grupo para meterle un poco más.

### **¿Qué lugar le da a la interacción, a la comunicación, a la expresión y a la creatividad en sus propuestas de enseñanza?**

Particularmente, a mí, me gusta trabajar desde ahí. Con los más chiquitos a veces es como el hilo conductor trabajar desde ese lugar, pero, con los más grandes, trato de trabajar como contenido desde la expresión. Sobre todo, lo meto mucho cuando hago el proyecto de circo, que vaya por ahí el tema de la creatividad, de la creación. [En] el proyecto de circo están los contenidos de la gimnasia, de la Expresión Corporal y de actividades circenses, que están dentro de lo expresivo. Pero sí, es un contenido que me gusta trabajar y, de hecho, creo que los chiquilines están acostumbrados. Cuando aparecen estas actividades salen cosas divinas, saben que la Educación Física no es sólo la pelota y afuera el patio. Cuando trabajamos adentro, en el multiuso, saben cómo es y eso está bueno.

### **¿Qué entiende por actividades expresivas?**

Actividades expresivas es todo lo que tiene que ver con la expresión del cuerpo, pero no sólo del cuerpo, sino también con el sonido, con la danza, con el ritmo.

### **¿Qué es para usted la Expresión Corporal?**

Hay una diferencia. En realidad, actividades expresivas abarcaría más cosas, como el circo, la danza, algo más general que pueden ser diferentes tipos de expresiones con el cuerpo en donde intervienen más cosas. Capaz que la Expresión Corporal sí es cuando estoy dejando

más en evidencia lo que es una actividad que sólo con el cuerpo me puedo expresar, la capacidad de creación de mi cuerpo, de poder transmitir algo desde ese lugar.

**¿Qué lugar le otorga en su propuesta de enseñanza?**

No central porque no es toda la clase. Sí lo doy un momento en el año, donde sí me dedico a pensarlo como un contenido. De repente, con los más chiquitos, sí se trabaja un poco más, en todas las clases hay una cosa de Expresión Corporal, pero sí hay que trabajarlo como un contenido, no es que en todas las clases nos expresamos porque a veces no está la intención ahí o el objetivo.

**¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?**

El tema de la creación, la capacidad inventiva y la capacidad de no tener vergüenza, de animarse. Sobre todo la creación, la capacidad de inventar cosas, o la imaginativa. También los movimientos, buscar movimientos más limpios, de amplitud, esos conceptos específicos que tienen que ver con la Expresión Corporal, con esto de cómo me muevo para que también sea algo desde lo estético, algo lindo de ver.

**En particular para el grupo con integración de niños TEA**

**¿Cuáles son las particularidades de este grupo de trabajo?**

Es un grupo que tiene varios elementos distorsivos de conducta. Son chiquilines con bastantes problemas de conducta, sobre todo de vínculos entre ellos, el maltrato, la mala palabra, la forma de vincularse siempre es desde la agresión y ha costado mucho. Este año, les cuesta trabajar. Tanto el grupo de C como el otro quinto, son bastante conflictivos y es bastante difícil de ver cómo hacer la combinación para que funcionen mejor. Este año, les tocó una maestra que ha colaborado mucho con el tema de la conducta y con cierto orden para poder trabajar, para poder generar un clima de trabajo, pero también por cosas personales ha faltado mucho, entonces ha venido muy inestable el grupo y les ha costado trabajar. Con respecto al aprendizaje, las maestras dicen que es bastante complicado. En Educación Física, no tanto.

**Mencione sus características a nivel de relacionamiento grupal, desempeño intelectual, motriz y afectivo**

En la parte motriz y en la parte del trabajo con el cuerpo no hay tanta dificultad en general. Sí de vínculo, o de atender, o de poder respetar, o de poder generar, crear cosas. Se les dificulta, pero sobre todo por el tema vincular, no por dificultades de ellos. Con respecto a C, sí tienen un cuidado, tratan de mantenerlo ahí. A veces no logran integrarlo, pero hay ocasiones en las que ves una preocupación de los chiquilines por tratar de que esté.

**¿Qué objetivos de enseñanza se ha propuesto para este año con este grupo particular?**

Los mismos de las actividades predeportivas. En realidad, ya es iniciación al hándbol, al fútbol, a la parte de gimnasia. La enseñanza de algunas habilidades y destrezas específicas. También trabajamos el proyecto de circo [que] fue una de las cosas que nos quedó trunca con los paros. También está la parte expresiva.

**¿Qué dificultades se han presentado?**

En los deportes trabajaron bastante bien. Si bien fue un poco más difícil, en un momento se logró y lograron jugar al hándbol, entendieron ciertas reglas y pudieron manejar [y] respetar las reglas. El tema de los juegos también costó un poco, pero lograron seguirlos. [En] los juegos siempre les costó respetar las reglas. Han logrado entender, crear juegos o ir cambiando. En el manchado, que es el juego que más les gusta, de repente [han hecho] mil variantes, pero tratando de respetar esas reglas. En la parte de expresión también estuvo bueno el trabajo, que fue lo que me quedó trancado con los paros. Trabajamos los contenidos de actividades circenses, de gimnasia, y la idea después era la creación de ellos de una cosa. Eso me quedó trancado porque no pudimos terminar el proceso de que ellos armaran su circo, porque para mí es un proceso en el que ellos tienen que quedarse solos. Si me necesitan, voy, pero la creación tiene que ser sólo de ellos con las herramientas que ya tuvieron es ciertas clases previas y que ellos saben que están manejando para armar algo.

**¿Qué estrategias de enseñanza se ha propuesto?**

A veces, la estrategia es parar, hablar, entender el tema del respeto a las normas, sobre todo que si no podemos respetar las reglas, no podemos jugar, no podemos trabajar y tratar de no dejarlas pasar. Mis estrategias vienen por ahí, todos tenemos que estar en este lugar, que es un lugar de aprendizaje y que si no comprendemos eso, no podemos seguir trabajando. Buscarle la vuelta más bien por el juego, por cosas que a ellos les haya gustado. A veces querés seguir, pero ves que no hay clima, entonces negociás: “bueno, trabajamos veinticinco minutos de esto y después hacemos diez minutos de libre”, pero también para que ellos puedan estar concentrados y trabajando.

**¿Qué contenidos de la Educación Física ha priorizado con este grupo y por qué?**

La parte de deporte porque era lo que más los motivaba.

**¿Qué lugar le ha dado a los contenidos del área expresiva con este grupo? ¿Por qué?**

Le di la parte de circo, la creación, en julio y agosto, y porque está dentro del proyecto de armar el circo.

**Mencione algunas de las actividades que ha propuesto para el abordaje de este contenido en el grupo.**

Una que fue armar una secuencia de movimientos, a partir de ellos, que fueron creando, de habilidades. Vamos a suponer, tenían que armar el gesto, una fotografía de algo de la vida cotidiana, algo de un deporte, y después tenían que armar una secuencia de movimientos en un mismo tiempo y tratar de mostrárselo a los otros. Después también actividades de expresión, dígalos con mímica.

**¿Ha podido identificar procesos grupales de trabajo a nivel de la interacción, la comunicación, la expresión o la creatividad que pueda adjudicar al abordaje de este contenido?**

Sí, cuando empezamos a hacer el taller para que armen el circo, ellos se separaban en grupo y tenían que pensar. Ahí hubo un intento. De hecho, ellos tenían que traer en una hoja anotado quiénes eran los participantes, qué habían inventado, qué idea, con qué comenzarían, y ahí había un buen trabajo, se veía que iban a lograr algo.

**Hábleme de la enseñanza de la EF en niños con TEA.**

Son muy diferentes cada niño, cada uno tiene su particularidad. En esta escuela hay varios, he tenido en otros lados también, y a veces depende mucho del día, de cómo venga el niño ese día. A veces logran estar en una actividad o en dos de la clase y a la tercera se fueron, o no entran en la primera y se meten en la tercera. Con las expresivas me ha pasado sobre todo que se divagan más, les es más difícil comunicarse, estar más en grupo. Es más fácil cuando las actividades son dirigidas, más controladas. Por ejemplo, ahora C está jugando manchado, cuando va al otro lado entiende, lanza, trata de esquivar. Cuando hay reglas más marcadas, cuando hay una estructura más sólida, tienen más facilidad para marcar. En actividades libres, de creación, ahí les cuesta comunicarse con el otro para crear. Sí tienen una capacidad tremenda para hacer, pero quedan aislados, les cuesta estar en el grupo. Creo que tanto la Educación Física como la escuela, para ellos, tiene que ver con lo vincular y con que logren, porque la dificultad de ellos es estar con el otro, trabajar con el otro, entender la empatía del otro, cómo se siente el otro, cómo está. Me parece que la importancia no es tanto lo corporal, el desarrollo, ni tampoco la lectura. C lee divino y te escribe una historia fantástica, pero no logra comunicarse con el otro y entender, por ejemplo, un chiste. Eso es lo que me parece importante, el tema de los vínculos y que pueda estar comunicándose.

**¿Se plantea objetivos de enseñanza particulares para esta población? ¿Por qué?**

No, objetivos de enseñanza particulares, no. Posiblemente priorizo más otras cosas. Con otro niño capaz que quiero que aprenda las reglas de hándbol, o jugar al hándbol o pasar. Con ellos

capaz que prefiero más que estén en la clase y que logren estar en las actividades, participar colaborativamente con los demás. Priorizo eso; que logre estar en la clase.

**Hábleme de la importancia que tienen para usted las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con TEA.**

Particularmente, a veces veo que se les dificulta comunicarse con el otro desde ese lugar. Ese espacio que queda como más libre, más abierto, les cuesta a ellos decir “estamos creando algo con el otro”. Si ellos solos, de repente se re cuelgan de la actividad, pero a veces no porque no la comprenden. Yo no he encontrado la actividad privilegiada para ellos, que sea más adecuada o que logren estar mejor. Creo que se les dificulta crear algo con sus compañeros, no solos, con sus compañeros.

**¿Cómo participan los niños con TEA a la hora de trabajar este contenido?**

A veces logran estar, pero mayormente participan de forma individual. Si logran entender la propuesta, participan de forma individual y les es muy difícil, por ejemplo, esto de las secuencia de movimientos que todos tienen que hacer lo mismo, no lo logran. C no puede entender que estamos creando algo en conjunto que va desde lo corporal. Cuando planteo algo para que él imagine, se me va.

**¿Qué diferencias encuentra en el trabajo de este contenido y los demás del programa?**

Es un contenido que no es específico de la Educación Física, por algo hay profesores de Expresión Corporal y hay personas que son específicamente para esa rama, como también la psicomotricidad trabaja bastante desde ahí. A veces el profesor tiene miedo de trabajarlo, o piensa que con estas poblaciones no está bueno, o no se anima, pero en realidad es un contenido muy rico para la Educación Física porque a veces genera muchas más cosas interesantes que en otros contenidos que son más tradicionales de la Educación Física. Creo también que es un contenido medio estructurador de varias cosas, que están en varios momentos, pero no se le da demasiada importancia.

**¿Qué importancia tiene el juego en su clase?**

Es como metodología y también como enseñanza, como contenido. Metodología, bastante. La mayor parte trato de que sea desde ahí. Mismo los deportes, trato de que sea desde lo global, desde el juego general y no desde lo analítico. Tiene mucha prioridad, tanto desde lo metodológico, para enseñar otras cosas, como contenido de enseñanza. Ahora, por ejemplo, después de todos los paros, ahora estoy con juegos: juegos modificados, inventar.

**¿Qué tipo de juegos propone?**

De todo. Juegos motores, juegos simbólicos con los más chiquitos. Con los más grandes, juegos predeportivos o juegos tradicionales, la creación de juegos por parte de ellos.

#### **DOCENTE 4**

##### En general

##### **¿Hace cuánto es docente en esta institución?**

Cuatro.

##### **¿Qué rol cumple la Educación Física en la institución?**

Se le da importancia. Consideran que es fundamental, trabajamos mucho con las maestras incluso, en proyectos y cosas. Está muy incluida en la escuela la Educación Física y también es la única actividad extra que tienen ellos después de la maestra, lo único diferente que tienen es la Educación Física.

##### **¿Aporta una mirada particular sobre el sujeto de aprendizaje, sobre su cuerpo?**

Sí, pienso que sí. Depende en qué situaciones, pero sí, se le da importancia.

##### **¿Tiene proyecto educativo? ¿Diferenciado para cada nivel? ¿De qué manera se vincula éste al proyecto de centro de la institución?**

Sí, tengo. En educación especial no se dividen por niveles, sino por primarias. Está primaria uno, que serían los niños de primero, primaria dos los de segundo, primaria tres los de tercero y así hasta sexto, primaria seis. Entonces, no lo tengo dividido por niveles, sino por primarias. No está muy vinculado. En realidad, el proyecto de centro que tiene [la escuela] es [el] de la comunicación. De repente está vinculado en cuanto a lo corporal con lo mío, pero no lo hicimos pensando en conjunto. Ellos hace años que tienen ese proyecto y el mío lo llevé. Si bien trabajamos en conjunto con las maestras, son en proyectos chicos que hacemos con la familia, pero no relacionado con el que tienen ellos de centro.

##### **¿Cuáles son sus objetivos?**

Como son poquitos niños, se trabaja con primaria uno y dos juntos, que son alrededor de ocho niños en la clase. Mis objetivos son los mismos que en la escuela común, lo único que varío son las formas de trabajarlos con ellos, pero los contenidos [y] los objetivos son los mismos. Trabajo habilidades motrices básicas, actividades expresivas, percepción corporal.

##### **¿Qué contenidos prioriza en él?**

En ellos, priorizo más todo lo que tiene que ver con habilidades motrices porque, particularmente en ese grupo, hay niños con muchas dificultades, son muy diversos, entonces intento hacerle más hincapié a eso, pero hemos trabajado de todo. O sea, normal. Desde el

equilibrio en cinta, que de repente puede parecer que es imposible trabajarlo con ellos, se trabaja bárbaro. Yo hago más hincapié en eso y las relaciones grupales, la convivencia, esos contenidos ocultos que están, que no se escriben, pero que están presentes.

**¿Qué lugar le da a la interacción, a la comunicación, a la expresión y a la creatividad en sus propuestas de enseñanza?**

[A] la comunicación todo el tiempo y [a] la interacción también. O sea, siempre se trabaja integrando. El tema de la creación, en ese nivel es un poco más difícil porque ellos están muy acostumbrados a que siempre alguien los esté guiando, entonces cuando uno los deja crear libremente, a veces se distorsiona mucho, pero lo hemos hecho cuando trabajamos con música. Un día hicimos juegos simbólicos [y] tenían que disfrazarse. Fue pura creatividad de ellos. La consigna era que se disfrazaran de lo que ellos querían. Había ropa de adulto y de niño y maquillaje. Ellos tienen un baúl en la escuela y un día de lluvia hicimos ese juego. Salieron cosas muy lindas, pero la consigna era solamente jugar con lo había ahí adentro y salieron cosas preciosas que fueron creadas con ellos. En realidad, en la práctica diaria, es todo muy guiado. Si hacemos un juego de imaginación, siempre jugamos a un juego de una caja mágica que a ellos les encanta. Utilizo la caja mágica para todos los contenidos, de repente de la caja salen diferentes animales y ellos los hacen como quieren, pero en realidad está bastante guiado por mí para yo llegar a lo que quiero que ellos trabajen.

**¿Qué entiende por actividades expresivas?**

Creo que es todo lo que tiene que ver con lo relacionado a lo que transmite el cuerpo del niño, pueden ser emociones. Creo que las actividades expresivas pueden trabajarse de diferentes maneras. Engloba muchas cosas: la música, las actividades circenses, la Expresión Corporal.

**¿Qué es para usted la Expresión Corporal?**

Expresión Corporal es más o menos eso, lo que el niño, la persona, puede transmitir a través del cuerpo, crear a través del cuerpo.

**¿Qué lugar le otorga en su propuesta de enseñanza?**

No la trabajo directamente a la Expresión Corporal, no tengo un contenido de Expresión Corporal en mi planificación anual, pero en cuanto a la actividad que te nombré recién, está presente porque el niño expresa a través del cuerpo todo. Está presente todo el tiempo, pero no directamente planificada para trabajarla.

**¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?**

No tengo.

**En particular para el grupo con integración de niños TEA**

**¿Cuáles son las particularidades de este grupo de trabajo?**

En esa clase en particular, hay de todo, distintas discapacidades. Tengo dos autistas, discapacitados intelectuales solamente, o sea que motrizmente son muy buenos, pero a nivel intelectual hay tres. Después hay una nena que tiene discapacidades múltiples, o sea, tiene una lesión cerebral y eso le influye en lo motriz, en lo intelectual, en la comunicación, en todo. Y tengo una [con] Síndrome de Down.

**Mencione sus características a nivel de relacionamiento grupal, desempeño intelectual, motriz y afectivo.**

En lo afectivo, es un grupo muy unido. O sea, entre ellos se cuidan, juegan juntos, se ayudan. En eso es muy bueno. Uno de los nenes autistas, por ejemplo, que es el único que le cuesta integrarse, está siempre separado del resto del grupo [y] tenemos que ir a buscarlo. Él vive en un mundo fantasioso y utilizo ese mundo fantasioso para traerlo a la clase. Es difícil porque él nunca quiere estar con el resto de los compañeros. No sé si es un tema de límites, capaz que de la familia, porque él quiere siempre estar haciendo algo distinto. Él quiere jugar a la pelota; cuando todos estamos jugamos a la pelota, él quiere hacer otra cosa. No sé si es llamada de atención o característica propia del autismo, pero conociendo el contexto, a mí particularmente, me da la sensación de que está acostumbrado a hacer lo que él quiere hacer en la casa, por ejemplo, entonces, cuando uno le marca el límite de que no es todo así, ahí reacciona mal. En cuanto a lo afectivo, eso; es un grupo muy unido, trabajan juntos. En el desempeño intelectual, a veces es difícil porque les cuesta mucho identificar lo que uno quiere, es siempre con demostración. Más que nada copian lo que uno hace [y] no [es] tanto lo que entienden.

**¿Qué objetivos de enseñanza se ha propuesto para este año con este grupo particular?**

Habilidades motrices, actividades expresivas, lo que te nombré antes.

**¿Qué dificultades se han presentado?**

Las dificultades son propias de los niños. Son dificultades de tipo individual. Es como te decía, la nena que tiene dificultades múltiples, en cuanto a lo motriz y todo, no se le exige lo mismo que al resto. Sí que participe, que interactúe, pero yo no pretendo que aprenda a caminar en equilibrio en la cinta, se llama slackline, y eso con ayuda. Pienso que las dificultades son propias de cada niño, no tanto de la institución, que a veces hay una traba por parte de la dirección, eso no me pasa, por suerte. Son dificultades diarias. Tengo un espacio de trabajo bueno, una cancha preciosa. Trabajamos en una plaza de deportes porque la escuela

está ahí adentro. No me doy cuenta ahora. Pero trabajar con D, el niño autista, es una dificultad para trabajar con él.

**¿Qué estrategias de enseñanza se ha propuesto?**

En principio había pensado en trabajar sola con él, pero tampoco era la idea porque si no seguimos fomentando que él se siga aislando del resto. Eso me ha llevado a conversar con la maestra [y] con la directora para ver cómo hacer para que él interactúe en la clase. Lo que me ha dado resultado ahora es hablarle, él vive en un mundo de fantasías, de superhéroes, dinosaurios, entonces engancharlo por ese lado a la actividad, pero es difícil, me cuesta mucho trabajar con él.

**¿Qué contenidos de la Educación Física ha priorizado con este grupo y por qué?**

Habilidades motrices básicas porque considero que es la carencia más grande a nivel grupal. Si bien hay niños que son buenos motrizmente, tienen muchas carencias, de equilibrio principalmente. Todo lo que tiene que ver con nociones, espacio, límites, lo trabajamos a través de las habilidades motrices básicas.

**¿Qué lugar le ha dado a los contenidos del área expresiva con este grupo? ¿Por qué?**

Actividades expresivas, sí las trabajamos. Las estamos trabajando ahora. Trabajamos mucho con pelotitas que creamos nosotros, hicimos pelotas de trapo un día, llevamos medias. En realidad, yo les hago el cuento de que estamos en un circo para trabajar la parte de actividad circense dentro de la actividad expresiva y jugamos a tirar la pelota para arriba, con los aros, todo lo del equilibrio aparece ahí. Hicimos pirámides, con ayuda de las clases más grandes. Un día en una jornada, como en la escuela son muy poquitos, los grandes estaban trabajando pirámides, pero dentro de gimnasia, y estuvo bueno. Como te decía antes, lo que le doy más importancia es a las habilidades motrices. Igual trabajamos, pero muy vinculado, muy en el límite con las habilidades motrices por lo que ellos pueden dar en realidad. De repente, en las clases comunes sí hemos logrado otras cosas.

**Mencione algunas de las actividades que ha propuesto para el abordaje de este contenido en el grupo.**

Hicimos pirámides. Después está esa actividad de los disfraces que mencioné antes.

**¿Ha podido identificar procesos grupales de trabajo a nivel de la interacción, la comunicación, la expresión o la creatividad que pueda adjudicar al abordaje de este contenido?**

Más o menos. Es como te decía, ellos están muy acostumbrados a que siempre tienen que estar muy guiados todos por la hiperactividad que muchos tienen. Entonces, los procesos se

van dando, pero son más lentos, es todo mucho más lento. Yo hace cuatro años que estoy con ellos y este es el primer año que pudimos hacer pirámides, por ejemplo. Entonces, es todo mucho más lento, estás mucho tiempo trabajando [sobre] lo mismo para que ellos puedan avanzar. En cuanto a la comunicación, sí. Ellos ya se conocen, entonces es lindo grupo, se cuidan entre ellos. Se ve el cambio, el proceso se va viendo año a año.

**Hábleme de la enseñanza de la EF en niños con TEA.**

En lo personal, me cuesta mucho trabajar con ellos. Trato de utilizar muchas imágenes, colores, pelotas. Tengo pila de materiales como pelotas de colores en la escuela, entonces trato de trabajar con eso. Tengo un caso, que te había mencionado, que él no quiere participar de la clase, pero tengo otro que se integra bien, que se puede trabajar. Trabaja casi a la par que el resto de los compañeros, no sé por qué es, si es por un [nivel] de conducta que ya tienen adquirida, lo que te mencionaba de los límites, o es que son personas distintas y por lo tanto van a actuar diferente, pero me cuesta mucho trabajar con ellos, llegarles desde la Educación Física. Considero que nuestro trabajo es importante para todos. Creo que es igual de importante que para el resto. Sí está bueno que trabajen con otros niños, que interactúen, que jueguen, que aprendan distintos tipos de destrezas, me parece importante, pero no porque sean autistas, sino que es bueno para cualquier niño en edad escolar.

**¿Se plantea objetivos de enseñanza particulares para esta población? ¿Por qué?**

En realidad, los objetivos de enseñanza son los mismos que para el resto de la clase. Se hace distinto hincapié en el momento de trabajar, no se trata de la misma manera, no se [les] exige lo mismo a ellos, depende de lo que yo considero que ellos pueden dar en la actividad. Yo hago mucho hincapié en la interacción con los otros compañeros, en cuanto a ellos, porque por lo general ellos intentan aislarse, estar solos, jugar, se crean su propio mundo de juegos. Entonces trato de que puedan compartir con otros compañeros, que no estén tan aislados. Eso sería lo que yo me propongo [como] particular para ellos.

**Hábleme de la importancia que tienen para usted las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con TEA.**

Me cuesta mucho separarlo sólo en autistas. Pienso que se puede llegar a mucho de repente en la expresión con ellos, pero pienso que con todos también.. Sí, pienso que es importante como cualquier otro contenido que se pueda elegir para trabajar. Yo, en particular, no lo he trabajado mucho más que en música y lo que te contaba de disfrazarse. Les costó igual. [Con] la música sí bailaban a su manera [y] se expresaban como querían, pero en cuanto a los

disfraces, no les gustó. Les costó mucho verse, se ponían un buzo y ya se lo querían sacar, son muy estructurados con sus cosas.

### **¿Cómo participan los niños con TEA a la hora de trabajar este contenido?**

En actividades circenses, que es lo que estoy trabajando con ellos, se están integrando bien. Les gusta mucho el juego con pelotas chiquitas, de distintos tamaños, con aros. El tema de las acrobacias, no mucho, por el tema del contacto con el cuerpo con el otro compañero, pero con ayuda, uno de ellos, trabaja bastante bien. Se podría decir que está bastante integrado en eso. De repente, no es el que está en la pirámide, pero sí es el que está dándole la mano al otro para que lo pueda hacer. Entonces, desde ese lado, sí está participando.

### **¿Qué diferencias encuentra en el trabajo de este contenido y los demás del programa?**

Es un contenido que tenés que hilar un poco más fino en cuanto a lo motriz, entonces aparecen distintas dificultades, pero yo hago que ellos experimenten y jueguen y no tanto para obtener algún resultado. Entonces, no he tenido muchas dificultades, es más, les ha gustado. Les gusta. Como creamos materiales, ahora estamos haciendo unos pajaritos para jugar, y están entusiasmados por eso, por el tema de la creación que es propia de eso. No he tenido muchas dificultades.

### **¿Qué importancia tiene el juego en su clase?**

Todas las clases son jugadas. Si bien tengo otro contenido para trabajar, el juego es lo principal. Trabajamos todos los contenidos a través del juego. Es el hilo principal de toda la planificación.

### **¿Qué tipo de juegos propone?**

Juego mucho con la imaginación de ellos. Para que te hagas una idea, si estoy haciendo algún tipo [de] estaciones, antes hago un cuento imaginario para que ellos se vayan imaginando por dónde van pasando. En habilidades motrices lo trabajamos siempre, o cuando trabajamos trepa también, como trabajamos en la plaza de deportes tengo un montón de cosas que me ayudan para trabajar esto y siempre utilizando la imaginación y con juegos guiados también. Hemos trabajado juegos simbólicos. Siempre, al final de la clase, hacemos algún juego tradicional porque yo este año me propuse traerlos a la actualidad, entonces al final de la clase hacemos, a veces repetimos, pero hacemos juegos tradicionales, en ronda o la rayuela. Siempre al final, un juego tradicional, jugamos. Hemos investigado. Ellos han traído información de las casas, a qué jugaban sus abuelos, sus padres, entonces vamos jugando a lo que ellos trajeron también. Juegos cantados hacemos muchos y después son todas las actividades de juego. A veces intento yo juego para que ellos se enganchen. Empezamos

jugando y ya seguimos con ese juego toda la trama y toda la clase. A veces no es que saqué [un] juego de algún lado, yo me propuse trabajar salto, por ejemplo, y yo empecé a hacer una mancha que son ranas y ya seguimos con eso. Ahí ya hacemos juego simbólico, no sé si simbólico, pero imaginario.

## **DOCENTE 5**

### **En general**

#### **¿Hace cuánto es docente en esta institución?**

Diez meses.

#### **¿Qué rol cumple la Educación Física en la institución?**

Muy poco. Tiene muy poca influencia en la institución. Es simplemente como una actividad más para los niños.

#### **¿Aporta una mirada particular sobre el sujeto de aprendizaje, sobre su cuerpo?**

No porque es como una actividad extracurricular, aunque es curricular, no se la toma con la importancia con la que se la tiene que tomar.

#### **¿Tiene proyecto educativo? ¿Diferenciado para cada nivel? ¿De qué manera se vincula éste al proyecto de centro de la institución?**

No, es un proyecto que compartimos con el centro que habla sobre la alimentación. Es para los niveles en general, pasa que es un jardín que estamos hablando que nivel tres son tres alumnos, nivel cuatro es uno y nivel cinco son tres.

#### **¿Cuáles son sus objetivos?**

Generar hábitos de buena alimentación relacionada con la actividad física en general, pero en sí es un poco conciencia de la alimentación con un proyecto de huerta.

#### **¿Qué contenidos prioriza en él?**

La alimentación. El centro del proyecto es la alimentación. A partir de ahí, ver cómo cada parte, tanto todos los profesores, el de Inglés, el de Arte, el de Música, tratar de meterse, pero el tema central es la alimentación.

#### **¿Qué lugar le da a la interacción, a la comunicación, a la expresión y a la creatividad en sus propuestas de enseñanza?**

Todo, constantemente. ¿Qué lugar? Siempre. Toda actividad mía genera trabajo con la expresión, la comunicación, la creatividad y la interacción. Considero que son fundamentales para que todo niño pueda acceder y tener un gusto [por] la actividad física y el deporte. Es una forma de motivar al niño para que pueda hacer sus actividades e introducirlo a la actividad

física general. Al ser un jardín, están en sus primeros movimientos, en sus primeras relaciones, en sus primeras convivencias, en sus primeras interacciones con sus pares y es fundamental que tengan esa experiencia y que esa experiencia sea positiva.

### **¿Qué entiende por actividades expresivas?**

A mi entender, son todas aquellas actividades que recurrimos a la expresión como medio para comunicarnos y expresarnos. En lo particular, el trabajo con todo lo que son danzas expresivas, es algo que más trabajo. Todo lo que es circo y eso, no lo he manejado porque, en este caso, la mayoría de mis alumnos tienen dos años y uno, entonces hay otros aspectos motrices que priorizo a la hora de encarar una clase, teniendo en cuenta que los veo solamente una vez por semana, cuarenta minutos.

### **¿Qué es para usted la Expresión Corporal?**

Expresarse mediante el cuerpo.

### **¿Qué lugar le otorga en su propuesta de enseñanza?**

Yo considero [que] en todas las clases trabajo un poco la Expresión Corporal. Al ser los primeros años de ellos que tienen la actividad, más allá de todo lo que es lo motriz específico que uno se plantea como objetivos, todo lo que es la expresión mediante su cuerpo lo trabajo constantemente, ya sea con danzas y todas esas cosas que puedan llegar a favorecer la forma de comunicarse de ellos, los gestos y demás.

### **¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?**

Que el niño sea capaz mediante su cuerpo, plantear determinadas situaciones. Que logre identificar diferentes estados de ánimos mediante gestos y posiciones corporales. Que reconozca su cuerpo y pueda, a partir de ahí, jugar.

### **En particular para el grupo con integración de niños TEA**

#### **¿Cuáles son las particularidades de este grupo de trabajo?**

Es un grupo bastante numeroso que, en general, suele cambiar constantemente la cantidad de participantes porque faltan mucho. Tienen muchas diferencias en cuanto a lo motriz y en cuanto a lo social, principalmente porque hay varios casos del MEC que en cuanto a hábitos, higiene y otros temas hacen que el trabajo complejo en general. Entonces, entre las faltas y las diferencias sociales, que mucho marcan a los dos años, increíblemente, cuesta a veces generar, más que nada, un seguimiento de la clase y un seguimiento de lo que uno proyecta para que el niño sea capaz.

**Mencione sus características a nivel de relacionamiento grupal, desempeño intelectual, motriz y afectivo.**

Un poco como te decía en la pregunta anterior, el relacionamiento grupal, si bien está bueno entre ellos, el tema de las inasistencias genera a veces entre ellos la distancia. Son niños y en seguida se vuelven a adaptar, pero en algunos casos se nota la mayor afinidad. En cuanto a lo motriz, en su mayoría es bastante acorde a la edad. Tenés algunos casos que son un poco más “bebotes” que otros, pero es un nivel bastante parejo. En lo intelectual, hablar a una edad tan corta, porque quieras o no son dos años, hay una diferencia en todos, pero que también va relacionada a la edad de cada uno y los meses porque, a esa edad, la poca diferencia influye bastante en lo que es lo intelectual, más allá de la motivación que [cada] uno tenga en su casa y en la institución. Son acordes a su edad.

### **¿Qué objetivos de enseñanza se ha propuesto para este año con este grupo particular?**

El objetivo mío en la institución en sí, básicamente en todos los niveles y en este también, es más allá de que ellos adquieran trabajar un poco lo que la motricidad y ese tipo de cosas que la Educación Física te lo permite, más que nada, lo que son los hábitos. Los hábitos y que aprendan a respetar su turno, a respetar, a no pelear con los compañeros y determinadas reglas y normativas que tienen que llevar durante años de su formación académica.

### **¿Qué dificultades se han presentado?**

Como dificultades, volvemos un poco al tema de las asistencias. A veces, al tener una sola vez por semana, uno no puede marcar tanta presencia. Uno los ve un rato y después están con las maestras y si se tienen bien un lineamiento entre los docentes de la institución que vamos todos para el mismo lado, sería todo mucho más fácil, pero a veces, diferentes formas de encarar las cosas es lo que dificulta que el proyecto a fin de año no se termine de lograr.

### **¿Qué estrategias de enseñanza se ha propuesto?**

En sí mi estrategia es ser persistente en lo que quiero. Motivarlos continuamente y apoyarme de sus compañeros, de sus pares, que para ellos es una imagen fundamental y también motivadora para seguir. Por decirte un ejemplo, cuando uno quiere que pasen por un banco en equilibrio y hace una semana o dos semanas que no viniste y no tenés idea de qué hay que hacer arriba del banco, al pasar el primer niño, ellos ya más o menos agarran la consigna y después la dificultad se la vas dando vos cuando le soltás la mano o simplemente lo dejás subir y bajar solo. En ese sentido, yo creo que la imagen de sus pares influye, tal vez, más de lo que puede influir el profesor, que trabaja con los que vienen siempre, pero a la hora de comunicar al que faltó, por más que el profesor influye, la imagen de sus compañeros es la que más motiva para que pueda alcanzar el nivel de los otros.

### **¿Qué contenidos de la Educación Física ha priorizado con este grupo y por qué?**

Todo lo que es el equilibrio porque algunos, si bien tienen bastante estable su cuerpo, el tema de la coordinación en los escalones, por ejemplo, que están saliendo de sus primeros pasos, de poder mantenerse parados frente a cualquier dificultad, ya sea en planos inclinados o lo que sea, pero controlar su cuerpo es lo que más me interesa. Y también que ellos también conozcan y puedan vivenciar lo que son las diferentes familias de movimiento en general.

**¿Qué lugar le ha dado a los contenidos del área expresiva con este grupo? ¿Por qué?**

Trabajo mucho con este grupo, que es como te digo, en dos años, la iniciación, el juego, la creatividad en historias más que nada y a partir de todo lo que son cuentos motores y demás, poder llevar al niño a determinadas familias de movimiento. Todo lo que son las danzas, canciones y bailes generales, también trato de trabajarlos contantemente o, por lo menos, los últimos diez minutos de clase y jugar un poco con la imaginación de ellos y poder disfrutarlo como otro niño más.

**Mencione algunas de las actividades que ha propuesto para el abordaje de este contenido en el grupo.**

Te reitero, en sí, yo soy del tipo de profesoras que a estas edades trabajan más con el cuerpo, me baso más que nada en actividades expresivas. Hay una actividad que la trabajo desde principio de año, que es la forma que traté de que ellos también se engancharan un poco conmigo y con la materia, que es la de hacer la historia de un niño que va al bosque y, a partir de ahí, se fueron generando determinados estados de ánimo y expresiones frente a las dificultades que el niño tenía en el bosque. Por ejemplo, cuando el niño se encuentra con el cocodrilo, que “abre la boca, abre la boca, abre la boca” y de repente te quiere comer y la expresión de ellos del susto, de los nervios. Después, todo lo que uno puede ir buscando en la historia y la participación de ellos, que fue avanzando con otros estados de ánimo a lo largo del año.

**¿Ha podido identificar procesos grupales de trabajo a nivel de la interacción, la comunicación, la expresión o la creatividad que pueda adjudicar al abordaje de este contenido?**

Sí. Lo básico, por ejemplo, que es lo más común, es que también ellos en el caso que te decía del niño que visita el bosque, que ellos ya la cuentan solos y entre ellos genera una interacción. Ellos llegan a la clase, se sientan y ya arrancan con la historia del niño que se va al bosque y ellos inventan el cocodrilo, el mono, el árbol y todo ese tipo de cosas.

**Hábleme de la enseñanza de la EF en niños con TEA.**

Me parece que es muy importante que se tenga la posibilidad hoy en día de incluir a esos niños en una clase y que es un derecho que les corresponde y está bueno que tengan la posibilidad. Creo que es la voluntad del docente porque siempre la más fácil va a ser dejarlo que haga lo que quiera para que no te moleste en la clase. Entonces, también es un desafío personal e institucional, yo creo, de poder incluirlo y que a la hora de dar la clase sea un niño más y que pueda incluirse de forma adecuada con sus compañeros. Como mis objetivos son los hábitos de la conducta y demás, los primeros días de clase me resultaba imposible que comprendiera ese tipo de hábitos, pero creo que a lo largo del año y, a pesar de sus inasistencias, se va logrando. Yo creo que también es un apoyo de la institución general, que cuando uno plantea ese tipo de objetivos, ser apoyados por los docentes y profesores, hace que tu trabajo sea mucho más fácil. Es importante, primero porque es un derecho y no deja de ser un niño. Segundo, porque, al igual que todos, los beneficios de la Educación Física, en ese sentido, creo que son para todos por igual. Creo que la Educación Física como medio de interacción es uno de los más ricos a nivel de [la] enseñanza.

**¿Se plantea objetivos de enseñanza particulares para esta población? ¿Por qué?**

En sí, particulares, es también la parte de desafío personal. Mis objetivos para la clase son generales. Yo tengo el mismo programa y el mismo objetivo general, siempre trato de llegar a ese objetivo por parte de todos igual, pero así como a veces no lo logro con este tipo de población, tampoco lo logro con los otros niños de la clase. En estas edades, para todos es algo nuevo y también es lo que hablábamos sobre la poca diferencia de edad y todos los cambios que tienen que vivir a los dos años, a todos les cuesta. Los objetivos son los mismos y, obviamente, no todos lo van a poder lograr, pero se busca que en algún momento se pueda llegar.

**Hábleme de la importancia que tienen para usted las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con TEA.**

Creo que es fundamental. En este caso particular, las primeras formas de incluirlo en la clase fue mediante lo que son las expresiones, mediante el juego que te contaba del niño del bosque y mediante todas las danzas que hemos trabajado a lo largo del año porque ahí es donde realmente ves el disfrute del niño cuando escucha cantar o cuando escucha que se siente parte y busca la forma de realizar la actividad.

**¿Cómo participan los niños con TEA a la hora de trabajar este contenido?**

En particular, en mi clase, este caso especial, es de la forma que más se incluye. Por lo que se puede observar, es la forma que más la disfruta también. A veces, cuando trabajás alguna

familia de movimiento específica, está más perdido y le cuesta seguir un poco más el hilo conductor de la clase, pero cuando vamos a toda la parte expresiva, toda la danza y todo el juego que genera la expresión, es en la parte que creo que más cómodo se siente.

**¿Qué diferencias encuentra en el trabajo de este contenido y los demás del programa?**

Creo que los juegos expresivos nos permitieron, en este caso, llegar a lo que hoy en día es una clase rica en contenidos pero fue a través de la expresión y todos los juegos expresivos que se logró ese objetivo.

**¿Qué importancia tiene el juego en su clase?**

¿El juego? Yo creo que en dos años, si no enseñás mediante el juego, es muy difícil que el niño se enganche en la clase. Siempre el juego está y siempre alguna historia de fondo le hago, trabaje el contenido que trabaje, siempre les hago una historia de fondo. Por lo menos así es como trabajo yo a nivel inicial. Yo lo utilizo como metodología.

**¿Qué tipo de juegos propone?**

Cuentos motores y demás son los que priorizo, básicamente por las edades [a las] que me enfrento.

## **DOCENTE 6**

### **En general**

**¿Hace cuánto es docente en esta institución?**

Trabajo acá, en la Escuela, desde el año 2009. En ese año arranqué con tres grupos, en el 2011 tomé todos los grupos de primaria y en el 2012 tomé también todos los grupos de inicial.

**¿Qué rol cumple la Educación Física en la institución?**

Cumple un rol bastante importante. Se le da un rol bastante importante. Tenemos frecuencia doble semanal. Tenemos un espacio bastante bueno, tenemos buena disposición de materiales, tenemos aparte la actividad deportiva extra horario. Cumple un rol bastante importante y se le da bastante libertad al profesor de Educación Física, en ese sentido, para que él disponga de los recursos y materiales que sean necesarios para poder desarrollar adecuadamente la actividad.

**¿Aporta una mirada particular sobre el sujeto de aprendizaje, sobre su cuerpo?**

Yo creo que aporta, sí. Yo creo que acá se le da bastante trascendencia en ese sentido y ya te digo, ellos te dan bastante libertad en la forma de actuar. Eso también depende del docente. Yo soy el único docente acá, entonces, a veces, no tengo con quién debatir ideas, pero se le da una mirada bastante importante al rol del cuerpo en la escuela.

**¿Tiene proyecto educativo? ¿Diferenciado para cada nivel? ¿De qué manera se vincula éste al proyecto de centro de la institución?**

El proyecto educativo está inmerso en el de la escuela y, en realidad, seguimos los pasos de la escuela. Yo lo que hago es armar una planificación anual a principio de año y después la voy siguiendo y según cómo vaya transcurriendo el año, se va modificando o no. Cada año se presenta un proyecto educativo nuevo en la escuela y tratamos de ir de la mano en lo que se pueda con lo que la escuela pretende para ese proyecto. Este año era “La escuela del ingenio”, donde se nos pedía o se nos recomendaba que, dentro de parte del año, le diéramos un enfoque más ingenioso a nuestra actividad. Se hizo en parte.

**¿Cuáles son sus objetivos?**

Los objetivos es que los niños vayan más allá de la actividad, del por qué se hace la actividad y del cómo se podría hacer distinto. Yo le doy mucha cabida a ellos, en el sentido de “profe, no me gusta tal cosa”, “bueno, ¿cómo lo puedes hacer mejor?” o “cómo te gustaría hacerlo?”, que ellos también sean partícipes de la propuesta. Por supuesto que siempre yendo de la mano del plan y de la actividad del profesor, pero yo soy de consultarles mucho, que propongan actividades nuevas, qué les gusta, qué no les gusta, se conversa mucho eso.

**¿Qué contenidos prioriza en él?**

Depende de los años. Yo me baso en el plan de Primaria y los contenidos, apuntando básicamente a las clases grandes, le doy mucho a las actividades predeportivas y ya, a los grandes, actividades deportivas, pasando, por supuesto, por el juego [y] sin dejar el reforzamiento de las habilidades motrices básicas, pero a mí me gusta, como profesor, irme enfocando, más que nada en quinto y sexto, a los que después va a ser su etapa liceal. Con los chicos, le doy mucho hincapié a las actividades motrices básicas, que van a ser el ABC para que ellos puedan desarrollar después otro tipo de actividades más grandes, sin olvidar el juego, sin olvidar, no te quiero decir la expresión porque no le pongo mucho hincapié a eso, pero sí, jugamos mucho, con los chicos más que nada.

**¿Qué lugar le da a la interacción, a la comunicación, a la expresión y a la creatividad en sus propuestas de enseñanza?**

Creo que le doy un buen lugar, le doy bastante. Me gustaría darle más. A veces, eso depende del grupo, cómo responde a las actividades, de cómo responde a las libertades que uno le dé. Hay grupos que necesitan actividades más marcadas, porque si les das mucha libertad les cuesta organizarse, les cuesta concentrarse, les cuesta generar espacios donde interactuar con sus compañeros. Entonces hay grupos como, por ejemplo, el de primero de este año, que es

muy difícil de generar espacios donde ellos puedan generar actividades o puedan resolver cosas por sí solos. Reconozco que me gustaría darle más de lo que les doy.

### **¿Qué entiende por actividades expresivas?**

Técnicamente capaz que le voy a errar. [Por] actividades expresivas yo entiendo todo lo que el niño pueda expresar, ya sea con su cuerpo, con su voz o a través de ciertos elementos, como puede ser un pincel, a través de una consigna o no. No sé si tiene que haber una consigna, puede ser una actividad libre también.

### **¿Qué es para usted la Expresión Corporal?**

Yo lo veo como que el niño tiene que sentirse libre con su cuerpo y con lo que hace con él. Me pasa que hay niños que no se sienten cómodos con su cuerpo y van a dar una vuelta de carnero y me dicen: “a mí no me sale” y yo les digo: “bueno, pero vamos a probar” y los avergüenza el hecho de mostrar una actividad física, de movimiento, porque les va a salir mal, pero es parte del aprender que te salgan mal las cosas para después corregirlas. Pasa a otros, en el campamento pasó, que no se querían sacar la remera porque están un poco gorditos o no se querían bañar sin remera. Digo: “cada uno es como es”. Yo creo que pasa por ahí, con la libertad que el niño sienta con su cuerpo y que se anime a hacer lo que quiera hacer.

### **¿Qué lugar le otorga en su propuesta de enseñanza?**

Va un poco de la mano con lo que te contesté en las respuestas anteriores. Yo trato de fomentar que cada uno es dueño de su cuerpo y no tiene por qué dar explicaciones a los demás. A los más chicos les cuesta entender esta idea, pero trato de que, si hay una situación donde surja una situación de que alguien no se sienta cómodo con su cuerpo porque está un poco gordito o porque no le sale tal cosa o porque no se anima a tal otra, trato de conversarlo entre todos y, en lo posible, de hacer alguna actividad, pensar algo para que surja. Yo creo que la música es un muy buen instrumento. Ellos instintivamente se sueltan. Hemos hecho alguna actividad con música, me gustaría haber hecho más. Este tipo de actividad los libera muchísimo.

### **¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?**

El objetivo que me planteo es que ellos se sientan libres con su cuerpo, no digo cómodos, pero que se sientan libres y que no se sientan mirados por los demás. Si se sienten mirados, que eso no les impida hacer cosas.

### **En particular para el grupo con integración de niños TEA**

### **¿Cuáles son las particularidades de este grupo de trabajo?**

Es el grupo más numeroso de la escuela. Es un grupo que le cuesta mucho concentrarse, es un grupo disperso. Esas son las grandes características, falta de concentración, les cuesta muchísimo generar una actividad, terminar una actividad y pasar a otra les cuesta, me cuesta. Cuando logran concentrarse y focalizarse en lo que están haciendo, salen bien las actividades, pero les cuesta muchísimo. Esas son como las grandes características del grupo. Hemos jugado mucho con ese grupo, me ha costado. Las actividades analíticas cuestan y he cambiado la movida y apostado más al juego, buscar actividades más jugadas porque si no, no funcionan. O, si hacemos algo más analítico, mezclarlo con algo jugado para seguir con la rutina porque les cuesta muchísimo.

**Mencione sus características a nivel de relacionamiento grupal, desempeño intelectual, motriz y afectivo.**

Relacionamiento grupal. Ahí capaz que me tendría que ir a las particularidades de algunos niños. Yo creo que el relacionamiento grupal general es bueno, después tienen conflictos como puede tener cualquier grupo de veintidós niños de primer año. Ya si vamos a algunas particularidades, hay algunos niños que constantemente generan algún tipo del problema y ahí, voy a ser justo con el grupo, no son la mayoría, son tres o cuatro niños. Sí es la característica del grupo que es un grupo disperso, sí, pero que generen capaz problemas graves de relacionamiento en mi clase, capaz en clase pasa otras cosas, con la maestra o la profesora de Inglés, pero en mi clase son dos o tres niños que generan la mayor cantidad de conflictos entre ellos. Intelectual, no sé cómo calificarlo, pero no hay problemas graves. Todos tienen un buen desempeño, pero no te podría hacer una evaluación técnica, es la simple apreciación y lo que yo me doy cuenta. A grandes rasgos, comprenden las consignas, se desarrollan las actividades, cuando se logran, bastante bien, pero a grandes rasgos bien, no hay grandes problemas. A nivel motriz, no hay grandes problemas motrices. Sí dificultades como cualquier grupo de primer año, que alguno está más avanzado que otro, pero todos logran, cuando se lo proponen y dentro de sus posibilidades, pueden resolver las actividades planteadas en clase. Siempre hay alguno más lento, más gordito, que se le dificulta alguna tarea, pero no es por un tema motriz. A nivel afectivo no hay ningún tipo de problema ni nada para destacar.

**¿Qué objetivos de enseñanza se ha propuesto para este año con este grupo particular?**

Con este grupo fui cambiando un poco la idea. Los tuve en cuatro, cinco y ahora en primero. Los principales objetivos con este grupo fueron crear rutinas de trabajo, rutinas y hábitos, porque es un grupo que le costaba muchísimo la organización. Entonces, nos agarramos de

dos o tres cosas para generar rutinas básicas de funcionamiento, desde el comienzo de la clase cuando entramos, antes de entrar incluso. A veces cuando vienen muy alterados, muy arriba de energía, respiramos un poco, bajamos un poco las revoluciones y ahí entramos al gimnasio. Nos sentamos y conversamos un poco lo que vamos a hacer y ahí empezamos con la clase. También, cuando pasamos de una actividad a la otra, generar dos o tres pautas que a ellos les indique que terminamos una actividad y vamos a empezar otra, eso les ha costado muchísimo. Ese es el principal objetivo en el año con este grupo, aparte de todo lo demás, pero le he dado mucha importancia a ese objetivo.

### **¿Qué dificultades se han presentado?**

Redundan un poco en lo que veníamos hablando. No es que no sepan lo que tienen que hacer cuando entran al gimnasio, lo tienen clarísimo porque ya lo venimos haciendo desde cuatro y desde cinco. Pero es más fuerte entrar al gimnasio y correr que sentarse cinco minutos a conversar de lo que vamos a hacer en la clase. Esas son las grandes dificultades, tratar de hacerles entender que, en la organización de la clase, nos beneficiamos todos. Si todos colaboramos, si todos nos sentamos y conversamos dos o tres minutos, si todos hacemos silencio, vamos a poder jugar más. Incluso, a ellos les encanta tener un tiempo libre o juegan al fútbol. Entonces, si todos colaboramos, si todos hacemos silencio cuando el profesor habla, prestamos atención, vamos a poder hacer las actividades que teníamos planificadas e incluso nos sobre tiempo para saltar a la cuerda, para hacer un juego manchado, para jugar al fútbol o para tener un ratito libre. Bien colectivo, que el comportamiento individual repercuta en el bien colectivo. Me ha costado muchísimo hacérselos entender.

### **¿Qué estrategias de enseñanza se ha propuesto?**

Yo trato de conversar mucho con ellos. Capaz que este año no va a dar fruto, pero trato de conversarlo y mismo ellos propongan qué les parece, o cuando hay una clase que no se pudo trabajar. Ahora, dentro de todo, desde mitad de año para adelante, hemos podido trabajar más, pero a principio de año hubo clases que trabajamos diez minutos, de los cuarenta trabajamos diez minutos porque no se podía. Yo considero que no tengo por qué estar gritando los cuarenta minutos y eso se los digo. Yo no tengo por qué estar gritando, no tengo por qué pasar mal, no tengo por qué enojarme. Si la clase es de ellos, el tiempo este es para ellos, para que ellos jueguen, para que ellos se diviertan y hacerles entender que el profesor no tiene por qué gritar, que esto tiene que funcionar de otra manera. Nos ha pasado que a principio de año trabajábamos de los cuarenta minutos, diez. Ahora por suerte eso se ha ido modificando. Queda muchísimo por trabajar, pero le doy mucha participación a ellos también, qué les

pareció la clase, por qué, por qué no pudimos tener tiempo libre, por qué no pudimos jugar al fútbol, por qué piensan ellos que el profesor se enojó, qué solución le podemos dar a todo esto que estamos planteando. Surgen cosas buenas. Obviamente, en la clase siguiente hay que refrescarles la memoria y recordarles, pero ha habido un avance, quiero ser justo con el grupo. Falta muchísimo, pero hubo un avance desde principio de año hasta ahora.

**¿Qué contenidos de la Educación Física ha priorizado con este grupo y por qué?**

Mucho de las habilidades motrices básicas y también la parte jugada. Este grupo pide jugar porque les cuesta muchísimo. No se concentran, hay actividades [con] las que no les llegás, con las actividades más analíticas no les llegás. Entonces, tratar de lo analítico digerírselo a través de lo jugado. Las habilidades motrices básicas, todo. Los saltos, lanzamientos, giros, todo lo que es salto largo, saltar por arriba de una cuerda, salto con giro, salto con medio giro. Las habilidades motrices básicas, muchísimo, y mucho juego. Son los dos grandes bloques dentro del año de primer año.

**¿Qué lugar le ha dado a los contenidos del área expresiva con este grupo? ¿Por qué?**

La verdad, no le di mucho, sinceramente. Hacemos un par de juegos que a ellos les encanta. Considera que debería hacerlo más de lo que [lo] hago, sinceramente. Considero [que] genera la creatividad, muchísima creatividad, y el que a veces está medio reacio y se engancha con algo, termina después generando cosas buenísimas.

**Mencione algunas de las actividades que ha propuesto para el abordaje de este contenido en el grupo.**

Hay un juego que se llama “en el museo”, que a ellos les encanta, que es como la película “Una noche en el museo”. Hay dos guardias de seguridad que están fuera del espacio, en el espacio ese están las estatuas. Entonces, es como la película, cuando los guardias se van, las estatuas se ponen a cantar, danzar, gritan y les encanta. Cuando los guardias entran, las estatuas se tienen que quedar quietas porque si no los guardias se dan cuenta que no son estatuas y las sacan del museo. Ese juego les encanta. Constantemente lo hacemos, hasta tercer año rinde bastante bien. Está buenísimo. Lo que te pasa a veces es que tenés que estar muy atento o poner algunas reglas porque “movió la pestaña del ojo” y ahí empiezan los conflictos. Hicimos uno con diarios, que yo tenía que traer diarios una vuelta. Ellos con diarios tenían que generar un elemento y, con ese elemento, generar un personaje. Eso hicimos a principio de año. No sé, generás una espada y soy un guerrero. Después esos personajes tenían que interactuar con otros, [por ejemplo], yo soy un guerrero con una espada

y vos un hada madrina e interactúan. Se daban cosas bastante buenas también. Había gurises que no enganchaban, pero a otros les fascinaba y a otros les costaba.

**¿Ha podido identificar procesos grupales de trabajo a nivel de la interacción, la comunicación, la expresión o la creatividad que pueda adjudicar al abordaje de este contenido?**

No me animaría a decirte que sí.

**Hábleme de la enseñanza de la EF en niños con TEA.**

No he tenido muchas experiencias, la que he tenido es con F este año y con una niña que ya no está en la escuela. En realidad, me ha costado muchísimo. F viene con acompañante en la mañana, que es la que la ayuda a realizar las actividades curriculares en la escuela, en la tarde no tiene acompañante. Es una niña hermosa, es muy cariñosa, pero le cuesta muchísimo la parte de actividad física, no le gusta [y] dice que se cansa. A mí me resulta, por las características del grupo porque es un grupo muy numeroso y con características que tenés que estar arriba del grupo porque ya le perdés el hilo y se te fue la clase y es muy difícil después volver a organizarse. Entonces, lo que me pasa con F, es eso, que no le puedo prestar la atención necesaria porque tengo veinte y tantos niños más que también necesitan atención y a veces [no] me siento yo con muchas armas, sinceramente, para “hacerle la cabeza” para que juegue o para que participe de la clase. Ha participado, pero a cuentagotas. Yo lo considero tan importante como para cualquier otro niño, desde el sentido de la interacción, la creatividad, la resolución de problemas, la interacción con los compañeros, desde la actividad física en sí vinculada a la salud. La considero muy importante, pero no más que a cualquier otro niño.

**¿Se plantea objetivos de enseñanza particulares para esta población? ¿Por qué?**

No, porque yo tengo el concepto de que ella tiene que ser un niño más dentro de la clase. Sí, a veces, cuando ella logra participar, capaz que no voy a poner ojo tan clínico como lo voy a poner con otro niño y voy a considerar su situación, pero no es que ella haga algo diferente a los demás. No creo que estuviese bueno que ella haga algo diferente a los demás porque sería también un poco marcar las diferencias y me parece que la idea es acercarse a los demás compañeros. Yo creo que si hago algo distinto para ella, me parece que la estaría alejando, no considero que estaría bueno. Sí, obviamente, que voy a tener más consideración con lo que pueda realizar ella o la voy a ayudar más, estaré más atento a lo que pueda hacer en el momento de ejecución de alguna actividad, le prestaré más atención para ver cómo la desarrolla y tratar de ayudarla un poco más que a otro niño que no tiene esa dificultad.

**Hábleme de la importancia que tienen para usted las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con TEA.**

Pienso que deben tener una importancia. Ahora sí capaz que lo diferencio un poco más de los demás niños, en el sentido que me parece que una de las características de ellos es que no socializan mucho. Ella es muy querida por los niños, pero le cuesta la sociabilización y creo que eso podría ser una buena herramienta para que se vincule desde otro lado con los compañeros de clase.

**¿Cómo participan los niños con TEA a la hora de trabajar este contenido?**

No tengo el registro de F, por ejemplo, en estas actividades que hemos hecho. La de principio de año, sinceramente, no me acuerdo si estuvo en la clase o si participó. En los juegos que hacemos, ella no tiene mucha participación. Capaz que es medio injusto para los demás niños que participan, pero te estoy hablando desde este caso y de lo que yo veo con ella, los demás niños [con TEA] no los tengo en Educación Física.

**¿Qué diferencias encuentra en el trabajo de este contenido y los demás del programa?**

Yo creo que es un contenido que está en la antítesis de lo analítico. Vos en lo analítico vas a hacer un lanzamiento [de] hándbol y tenés que tener la pelota por encima del hombro, llevar el brazo atrás, lanzar. Está en lo que sería la antítesis de lo analítico, en el sentido que lo analítico tiene una técnica a seguir y después, cada uno, sobre la base de esa técnica, podrá generar su propio estilo, pero la base es la técnica. En lo expresivo, me parece que no existe eso, por lo tanto todo lo que uno puede generar, sea poquito o sea mucho, está bien porque lo genera uno dentro de los parámetros reglamentarios. A mí me costaría mucho evaluar lo que genera un niño, por ejemplo, en esto. Yo creo que es una tarea que no se podría evaluar. Sí se podría evaluar la actitud. Alguien que se queda sentado y no hace que se quede sentado y no hace nada o alguien que generó poco, generó movimiento, pero un niño que capaz le costó o no pudo generar mucho. Es difícil de evaluar eso. Lo analítico capaz que lo podés evaluar porque sabés la técnica, sabés que la técnica es así y si no cumplió con esos parámetros, si no lanzó dentro de los parámetros que el profesor dijo, no estuvo bien. Yo tampoco lo hago porque detesto esa forma de evaluar. Lo expresivo es más propio y personal de cada uno. Creo que esa es la gran diferencia con los demás contenidos, que no hay una técnica a seguir y es lo que surja de adentro de cada uno.

**¿Qué importancia tiene el juego en su clase?**

Vital, más con esta clase. Yo creo que va mezclado con otras metodologías, pero creo que funciona así con este grupo, con otros no, pero con primer año sí.

### **¿Qué tipo de juegos propone?**

Yo creo que hago mucho juego competitivo, me gusta, creo que está bueno. Me gusta trabajar mucho con ellos. De la competencia, es muy difícil hacerle entender a un niño que perdió, pero perder es parte de la vida, perder, empatar o ganar, y me va a pasar en otras cosas, es muy difícil hacérselo entender. Yo creo que el juego genera que el niño, ya desde chico, viva esas situaciones y lo conversamos muchísimo con ellos. Cuando uno se enoja porque perdió, cómo manejar eso, cómo canalizarlo, qué hacer. Si yo me enojo, ¿le tengo que ir a pegar a un compañero? Yo no puedo evitar que alguien se enoje, sí puedo evitar que se genere un conflicto por ese enojo, como profesor, no puedo entrar en la cabeza de ese niño y evitar que se enoje. Lo que yo les digo es que puedo evitar que se peleen con un compañero, si yo perdí y me enojé, es problema de cada uno, pero no puedo agarrarme a las piñas. Tengo que respirar hondo, mirar para afuera, contar hasta diez, hasta quince, hasta veinte y que se me pase. Lo mismo el que ganó. No generar enojo al compañero que ganó porque después me puede tocar a mí estar del otro lado y a mí no me gusta. A mí me gusta trabajar mucho la competencia, el ganar y el perder, me encanta y está buenísimo que ellos lo vivan y que sepan manejar las situaciones que se les presenta, que se les van a presentar en la calle, en la esquina, en el club, en la escuela, en la familia, y que no siempre perder es sinónimo de que me tengo que enojar, ver al adversario momentáneo como alguien necesario para que yo pueda jugar porque si yo no tengo alguien que juegue del otro lado al fútbol, ¿con quién juego? El rival es alguien que yo necesito para poder jugar, entonces si yo me peleo con mi compañero, no va a querer jugar más conmigo. Me genera muchísimo conflicto la competencia, pero está bueno. Yo lo converso mucho con ellos. Después hacemos juegos cooperativos, tendría que hacer más. Hacemos también juegos de persecución, [aunque] la mancha no deja de ser un juego competitivo. Yo trato de dejarles siempre, en la medida que se pueda, cinco o diez minutos libres para que jueguen entre ellos, eso está bueno también. A veces lo que hacemos es “hoy se juega, pero sólo con pelotas de basquetbol, hoy se juega sólo con colchonetas”, entonces a los del fútbol los sacás de la pelota de fútbol y tienen que generar un vínculo capaz con alguien que no generan habitualmente y que juega siempre con las colchonetas. Trato que sea libre, pero con algún lineamiento.

**Anexo III: Entrevistas a los docentes para el estudio piloto**

¿Qué lugar le da a las actividades expresivas dentro de su planificación?

¿Qué contenidos de la Expresión Corporal ve reflejados en su planificación?

¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?

¿Puede ver reflejada la Expresión Corporal de alguna manera en el resto de los contenidos trabajados durante el año?

¿Qué lugar le parece que tienen las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con autismo?

¿Cómo participa el niño con autismo en las propuestas expresivas? ¿Cómo se adapta?

¿Qué estrategia encontró para que se incluyera en las propuestas expresivas?

¿Qué cambios encontró en su expresión corporal que pueda atribuir a las clases de Educación Física?

¿Qué diferencias encuentra entre el trabajo de los demás contenidos de la educación física y las actividades expresivas en relación a la expresión-comunicación del niño con autismo?

¿Qué cambios encontró con respecto a la comunicación del niño que pueda atribuir al trabajo de las actividades expresivas?

## **Anexo IV: Resultados del estudio piloto**

*Docente A*

### **¿Qué lugar le da a las actividades expresivas dentro de su planificación?**

Depende del nivel. En nivel inicial y primer nivel, o sea primero y segundo, le doy un poquito de mayor importancia. En segundo y tercer nivel, de cuarto a sexto, no tanto.

### **¿Qué contenidos de la Expresión Corporal ve reflejados en su planificación?**

Muy pocos. Yo particularmente soy más bien del deporte, vengo de la rama del entrenamiento, o sea no soy muy de la Expresión Corporal, entonces no es mucho lo que trabajo. Obviamente, es una carencia de parte mía porque en realidad es un contenido para trabajar en todos los niveles, pero estoy un poco en deuda en ese sentido. O sea, el tema también es que el programa de Educación Física escolar es muy amplio como para tocar todo en un año, entonces uno va tocando en lo que se siente más cómodo y que para no es más importante para el desarrollo de los niños.

### **¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?**

Al trabajarla tan poco, no me planteo demasiados objetivos.

### **¿Qué lugar le parece que tienen las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con autismo?**

Es otra carencia que creo que tenemos todos los profes. Nunca, no sé ahora en realidad, pero nadie nos enseñó a dar clases en lo que es Educación Física especial. Capaz que ahora hay alguna materia dentro de la currícula, pero son carencias porque ahora al ser escuelas inclusivas donde hay niños con autismo o con otras discapacidades dentro de la escuela común, a veces es más difícil. Sí, obviamente es de importancia trabajar la Expresión Corporal

### **¿Cómo participa el niño con autismo en las propuestas expresivas? ¿Cómo se adapta?**

Depende mucho del día. Hay días que está bien, hay días que está más difícil. A veces se relaciona bien con el grupo y a veces no. Tiene un comportamiento inestable. Hay que trabajar en el día a día y en función de eso tratar que trabaje y evaluarlo. Pero es un desafío constante para todos.

### **¿Qué estrategia encontró para que se incluyera en las propuestas expresivas?**

Ninguna.

### **¿Qué cambios encontró en su expresión corporal que pueda atribuir a las clases de Educación Física?**

Ninguno. Él al principio del año venía bastante salteado y ahora está viniendo la mitad del horario, por lo que no va a Educación Física, así que no pude notar ningún cambio.

**¿Qué diferencias encuentra entre el trabajo de los demás contenidos de la educación física y las actividades expresivas en relación a la expresión-comunicación del niño con autismo?**

Ninguno.

**¿Qué cambios encontró con respecto a la comunicación del niño que pueda atribuir al trabajo de las actividades expresivas?**

Ninguno.

*Docente B*

**¿Qué lugar le da a las actividades expresivas dentro de su planificación?**

En particular es una parte que me gusta mucho, entonces trato de trabajarla bastante. También cuento con un espacio que permite trabajar esta unidad y a veces le doy un poquito más que a las actividades deportivas, depende del grado.

**¿Cuáles son los objetivos que usted se plantea a la hora de trabajar este contenido?**

La idea es tratar de generar un espacio en el que todos se animen a hacer algo. Mi objetivo es que todos logren poder hacer la actividad. No tengo un objetivo de aprendizaje. Busco que logren expresarse y ser parte de las actividades.

**¿Qué lugar le parece que tienen las actividades expresivas en la enseñanza de la Educación Física con niños con autismo?**

Con los chiquitos es algo más transversal, aparece todo el tiempo porque trabajamos todo lo de corporeidad y hacemos actividades más de representación y de lo simbólico. Con los más grandes queda más explícito en cuanto a técnicas o actividades más específicas de actuar, hacer mímicas, expresar sentimientos. Es importante, pero muy difícil de trabajar. A veces todo lo simbólico lo logran hacer para ellos, pero cuando uno lo plantea no es tan fácil para ellos. Es difícil que participen a veces. Capaz que es más simple un ejercicio muchos más analítico, como correr y picar la pelota, que realizar una actividad expresiva. De repente entran, pero se van al lado que ellos quieren y capaz que no siguen las consignas que nosotros planteamos. Generalmente Mateo queda más afuera que adentro. No es algo que él logre participar, y si lo hace se va para otro lado.

**¿Cómo participa el niño con autismo en las propuestas expresivas? ¿Cómo se adapta?**

Difícilmente puede estar toda la clase. Él selecciona las actividades, a veces se cansa o no puede seguirla, entonces se va y después vuelve y retoma. A veces participa con mucha ayuda de adulto y otras veces tratamos de que no. Justamente en las actividades expresivas tienen que ir por otro lado, entonces es más difícil todavía que él logre seguirla. A él lo que le complica es vincularse con el otro y las actividades expresivas tienen mucho de eso. Si yo les doy una consigna individual, como por ejemplo “caminamos como si estuviéramos trasladando una heladera”, de repente él entendió algo y la sigue o realiza una actividad de representación, de expresión, pero no exactamente las consignas que uno le está indicando. Igualmente, de a momentos lo logra. Cuando ya se le pide algo más grupal, como por ejemplo jugar al dígalo con mímica, ahí sí es mucho más difícil porque implica lo vincular y estar con otro.

**¿Qué estrategia encontró para que se incluyera en las propuestas expresivas?**

Varias, pero me cuestiono mucho también hasta dónde tengo que traerlo. Hay veces que sí trato y hay veces que lo veo angustiado entonces lo dejo. La actitud de él es muy cambiante, entonces las estrategias también lo son. A veces es un “me enoja, Mateo tiene que trabajar”, otras veces les busco la vuelta como para meterlo en una historia, hay veces que logro que algún compañero con el que él se sienta más cómodo trabaje con él, a veces termina trabajando conmigo o con la maestra, pero en esos casos nos lleva a su juego y no hace la actividad planteada. Este año en particular, Mateo viene cada vez más triste, como que a medida que va creciendo contacta cada vez menos, entonces se angustia más y se aparta mucho más, lo que me genera la incertidumbre de hasta dónde exigirle. Trato, pero también trato de no generarle angustia y de que él esté bien. No va tanto en los contenidos de la Educación Física, sino que tiene que reforzar lo vincular, o al menos eso tengo entendido, entonces me preocupo más de que logre hacer una tarea en grupo, participar de la clase, entender las reglas.

**¿Qué cambios encontró en su expresión corporal que pueda atribuir a las clases de Educación Física?**

Yo creo que ninguno. Creo que lo que nosotros podemos cambiar en ellos es mínimo, por un tema de frecuencia y duración. No sé qué tanto podemos decir que cambiamos su corporeidad o alguna otra cosa. Sí capaz que se anima a hacer determinadas tareas, a trabajar más.

**¿Qué diferencias encuentra entre el trabajo de los demás contenidos de la educación física y las actividades expresivas en relación a la expresión-comunicación del niño con autismo?**

Creo que los ejercicios analíticos, sea una carrera de relevos o trabajos en estaciones, son más fáciles para él porque necesita de la estructura. Ha tenido días que me ha asombrado mucho porque sigue juegos muy complejos que yo pensaba que no iba a poder seguir. En las actividades expresivas, por lo general se me va para otro lado.

**¿Qué cambios encontró con respecto a la comunicación del niño que pueda atribuir al trabajo de las actividades expresivas?**

No veo ninguno.