



TRABAJO DE FIN DE GRADO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS

MODALIDAD: PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL AUTISMO EN LAS AULAS

ORDINARIAS

Autora: Isabel del Pilar Rojas Vidaurre.

Doble grado de Educación Infantil y Primaria con Mención

en Inglés y Pedagogía Terapéutica.

Directora: María Rosa Salas Labayen.

Coordinadora: Elsa Santaolalla Pascual.

27 de abril de 2018

INDICE

1. RESUMEN	3
ABSTRACT	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS	8
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1. Inclusión educativa.....	9
4.2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales y proceso de escolarización..	13
4.3. El autismo: alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.	16
4.4. El currículo educativo para infantil.	20
4.4.1. Adaptación curricular.....	20
4.4.2. Acceso al currículo. El método TEACCH.	22
4.5. La comunicación en niños con autismo.	30
4.5.1. Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.	30
4.5.2. Picture Exchange Communication System (PEC'S).....	39
5. ORIGEN DE LA PROPUESTA	42
5.1. Una nueva experiencia en el aula ordinaria.....	42
5.2. Resumen de datos obtenidos.....	45
5.3. Aspectos que mejorar.	48
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	49
6.1. Presentación de la propuesta	49
6.2. Objetivos concretos de la propuesta.	51

6.3.	Contexto.....	51
6.4.	Metodología.....	52
6.5.	Cronograma de aplicación.....	68
6.6.	Actividades.....	70
6.7.	Recursos.....	79
6.8.	Evaluación de la propuesta.....	81
7.	CONCLUSIONES.....	81
7.1.	Valoración crítica: fortalezas y debilidades.....	81
7.2.	Dificultades encontradas.....	84
7.3.	Aportación y utilidad para el ámbito de la educación.....	85
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
9.	ANEXOS.....	90
9.1.	RÚBRICA DE RECOGIDA DE DATOS.....	90
9.3.	CONTENIDOS, OBJETIVOS Y CRITERIOS PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	97
9.4.	HORARIO DEL PLAN DE PATIO.....	108
9.6.	SESIÓN DE PSICOMOTRICIDAD.....	111
9.7.	ESPACIO MULTISENSORIAL: EL SENTIDO DEL TACTO.....	113
9.8.	TABLA DE RECURSOS PARA CADA ACTIVIDAD.....	117

1. RESUMEN

La presencia de niños¹ con autismo en las aulas de infantil es ya, hoy en día, y desde mucho tiempo atrás, una realidad con la cual se convive y para la que hay que tomar diferentes decisiones pedagógicas y didácticas que promuevan la inclusión de estos alumnos, fomentando su participación en las actividades dentro de la clase, en el centro e impulsando su desarrollo en las diferentes áreas que establece el currículo para esta etapa educativa.

En este trabajo se recogen ciertos aspectos teóricos sobre el autismo, trastorno un tanto desconocido en origen, aunque bien descrito en cuanto a los diferentes déficits que desencadena. Se destacará la importancia de la comunicación y del desarrollo del lenguaje para una mayor autonomía tanto en el ámbito escolar como en la vida personal del niño. Esta es una de las áreas más afectadas en los niños con autismo y es necesario trabajarla pues es transversal a todas las áreas curriculares. De algún modo, gracias a la comunicación funcional y al buen uso del lenguaje, las personas son capaces de relacionarse con su entorno y con los demás, expresando sus necesidades y entendiendo lo que el contexto les exige en cada situación. Además, el desarrollo del lenguaje está muy ligado a desarrollo del pensamiento, a la capacidad simbólica y al aprendizaje (Sainz Martínez, Alicia (coord.), 2012).

Desde este enfoque comunicativo, se presentará el programa PEC'S, un tipo de Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación, comúnmente conocido por el uso de pictogramas, para promover el desarrollo del lenguaje o la mejora del mismo.

Se expondrá el método TEACCH, que también incluye, aparte del uso de pictogramas, toda una serie de pautas para tomar decisiones organizativas y didácticas en las aulas.

Tanto PEC'S como TEACCH, se implantan en las aulas especiales para niños con autismo de los centros ordinarios o de los colegios especiales, pero, tras la observación y recogida

¹ La autora de este trabajo ha optado por el masculino como genérico referencial inclusivo cuando se usan palabras que tienen ambos géneros y que el uso del mismo no supone un cambio en la semántica del texto por cuestiones de estilo y únicamente con ánimo de simplificar y hacer más ágil la lectura.

de datos sobre dos casos durante el periodo de prácticas de la autora de este trabajo, varias de las estrategias que ofrecen estos métodos pueden ser llevadas al aula de referencia.

Gracias a los datos recogidos y a partir del análisis de los mismos en cuanto a carencias y fortalezas de estos métodos ya usados en las aulas ordinarias, se finaliza el presente trabajo con una propuesta de intervención con el fin de aportar ideas a la organización y a la práctica educativa.

Palabras clave: Autismo, Educación Inclusiva, comunicación, TEACCH, PEC'S.

ABSTRACT

The children's presence with autism in the classrooms of infantile is already, nowadays, and from a lot of time behind, a reality with which one lives together and for which it is to take different pedagogic and didactic decisions that promote the inclusion of these pupils, encouraging its participation in the activities inside the class, in the center and impelling its development in the different areas that establishes the curriculum for this educational stage.

In this work certain theoretical aspects are gathered on the autism, disorders somewhat not known in origin, although good described as for the different deficits that it unleashes. One will emphasize the importance of the communication and of the language development for a major autonomy both in the school ambience and in the personal life of the child. This is one of the areas most affected in the children with autism and it is necessary for her to work since it is transversal to all the areas curriculares. Somehow, thanks to the functional communication and the good use of the language, the persons are capable of being related to its environment and to the others, expressing its needs and understanding what the context they demands in every situation. Also, the language development is much tied to development of the thought, to the symbolic capacity and to learning (Sainz Martínez, Alice (coord)., 2012).

From this communicative approach, there will appear the program PEC'S, a type of Alternative and Augmentative System of Communication, commonly known by the use of pictographs, to promote the language development or the progress of the same one.

There will be exhibited the method TEACCH, which also includes, apart from the use of

pictographs, the whole series of rules to take organizational and didactic decisions in the classrooms.

There will be exhibited the method TEACCH, which also includes, apart from the use of pictographs, the whole series of rules to take organizational and didactic decisions in the classrooms.

Both PEC'S and TEACCH, are implanted in the special classrooms for children with autism of the ordinary centers or of the special schools, but, after the observation and data capture on two cases during the period of practices of the authoress of this work, several of the strategies that offer these methods can be taken to the reference classroom.

Thanks to the quiet information and from the analysis of the same ones as for lacks and fortitude of these methods already used in the ordinary classrooms, the present work finishes with an intervention proposal in order to bring ideas to the organization and to the educational practice.

Key words: Autism, Inclusive Education, communication, TEACCH, PEC'S.

2. JUSTIFICACIÓN

Actualmente, y ya desde hace algún tiempo, vivimos en un mundo educativo inclusivo, en el cual en las aulas prima la diversidad, vista como una fuente de riqueza cultural y humana, pues es que ciertamente todos somos diferentes. Hasta poder llegar a esta conclusión y dejar a un lado las diferentes “etiquetas”, han sucedido distintos acontecimientos de los que posteriormente se hablará, pues están directamente relacionados con el tema de este trabajo.

Tanto a nivel internacional como nacional, el concepto de educación inclusiva ha supuesto un cambio en el sistema educativo y en la sociedad, en la medida en la que se han ido adoptando diferentes estrategias y poniendo cada vez más recursos para poder atender las diversas necesidades de las personas.

Desde la perspectiva inclusiva ponemos de manifiesto la necesidad y la importancia de ir ajustando las estrategias metodológicas, estructurales, organizativas, etc., que permitan el acceso a los aprendizajes de todos los alumnos, hablando en término curriculares y, en general, en relación con la vida escolar.

Dentro de la enorme diversidad y las diferencias entre unos alumnos y otros, y siguiendo los principios de inclusión y normalización recogidas en la Ley Educativa actual, la LOMCE, en un aula ordinaria nos podemos encontrar con alumnos que requieren de apoyos educativos (A.C.N.E.A.E) para poder alcanzar los objetivos propuestos para el curso o etapa escolar por tener alguna dificultad y con otros que requieren de unos apoyos específicos (A.C.N.E.E) a causa de algún trastorno o discapacidad, como son los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Mi curiosidad y atención hacia este grupo de alumnos nació durante mi segundo año de prácticas. Hasta entonces yo había oído hablar de este trastorno, pero jamás había vivido tan de cerca con ningún caso. Fue una experiencia inolvidable, emocionante y muy productiva, tanto a nivel profesional como personal, pero a la vez un tanto frustrante, pues la realidad es que no siempre se da ese principio de inclusión. Me di cuenta de la necesidad de ser profesores capaces de tener una respuesta educativa amplia ante cualquier tipo de necesidad; de lo valioso que es el tiempo, la rapidez con la que hay que detectar las dificultades y, sobre todo, con la que hay que tomar medidas; de la importancia de la formación para poder atender educativamente cualquier tipo de

dificultad o trastorno, ya sea durante o después de la carrera, para poder asumir un rol activo en la educación y enseñanza de estos y todos los niños; de estar dispuestos siempre a cambiar, mejorar o innovar en determinadas prácticas educativas que aseguren la participación de cada uno de los alumnos; de la importancia de la presencia de los departamentos de orientación y ayuda psicopedagógica en los centros, para que junto con los tutores de aula puedan prosperar en el camino de la calidad educativa que todos los niños merecen; de la buena comunicación y relación con los padres que debe existir, para que sean cuales sean las dificultades encontradas y medidas a adoptar, se haga un trabajo conjunto, de apoyo y colaboración; y de la necesidad de contar con más de un profesor por aula.

Así pues, después de aquellas prácticas que me dejaron con las ganas de aportar más en este mundo del TEA, opté para mis siguientes prácticas por otro colegio ordinario con escolarización preferente para niños TEA, que ha servido de base para la elaboración de este trabajo.

Durante unos meses he estado observando metodologías, recursos, cuestiones organizativas y planes de acción que se puedan llevar a cabo tanto en el centro como en el aula ordinaria para favorecer la inclusión de los alumnos TEA, y así que consigan el máximo desarrollo posible en todos los campos establecidos en el currículo, pero que a la vez repercutan en los demás alumnos, con o sin necesidades, de manera muy positiva. El trabajo, en el cual se recogen estos aspectos, se aborda desde un sistema comunicativo basado en el uso de pictogramas, Picture Exchange Communication System (Andy Bondy y Lori Frost, 1985), pues una de las áreas afectadas en estos alumnos es la del desarrollo del lenguaje y capacidad comunicativa, que se integra y combina junto con el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) (Eric Schopler y Gary Mesibov, 1970). Este método ofrece un sistema de trabajo con niños TEA que se adopta en las aulas especiales o en los centros especiales, pero que también pueden trasladarse al aula ordinaria, quizá no en su totalidad, pero sí en cuanto a algunos aspectos que más adelante se expondrán. La conveniencia y utilidad de llevar a cabo este trabajo reside en la importancia de ofrecer respuestas educativas que aseguren los principios de inclusión y normalización y la calidad educativa en la práctica dentro de las aulas ordinarias. Además, también se pretende plantear propuestas para la mejora de las mismas, abordando ciertas

“lagunas” que todavía pueden existir a la hora de llevar a cabo metodologías con pictogramas, tras la observación de los casos en el aula, al igual que viendo la incidencia que tiene sobre el resto de los alumnos en cuanto a las áreas de socialización y comunicación entre iguales. Y, sobre todo, analizar desde el plano docente, las necesidades que los tutores tienen a la hora de desempeñar su labor con alumnos autistas, entendiendo que luego estas mismas necesidades pueden extrapolarse a cualquier caso.

3. OBJETIVOS

El presente trabajo parte y se basa en dos aspectos. Por un lado, la revisión bibliográfica (marco teórico) acerca de la inclusión educativa, el propio trastorno, la afectación del área comunicativa y algunos sistemas que pueden ayudar a los niños a superar esta dificultad; y, por otro lado, el período de observación del uso de diferentes metodologías y estrategias de trabajo, en la escuela infantil Adela Abrines (Madrid), en aulas ordinarias con niños con autismo. Todo esto dará lugar posteriormente a una propuesta de intervención educativa.

Por lo tanto, los objetivos se han definido en torno a tres bloques:

a) En relación con las metodologías observadas:

- Identificar las posibles “lagunas” en la intervención educativa con niños TEA.
- Observar la eficacia de estas metodologías (TEACCH Y PEC’S) a nivel comunicativo, social, afectivo e intelectual de los niños TEA.
- Analizar el uso de pictogramas dentro del aula y su uso para los diferentes hábitos y rutinas que componen un día en la escuela, en la comunicación con profesores y compañeros y en el ámbito social.
- Describir la importancia y repercusión que tiene la inclusión de niños TEA en el aula de referencia para el resto de los alumnos, partiendo de la experiencia vivida por la autora de este trabajo.

b) En cuanto a los profesores:

- Detectar posibles necesidades del profesor-tutor del aula.
- Poner de manifiesto la necesidad de una mayor formación en dificultades y trastornos del aprendizaje.

c) Propuestas para la práctica educativa:

- Dar a conocer acciones que fomentan la inclusión dentro de las escuelas: plan de patio.
- A la vista de las observaciones realizadas, proponer acciones que mejoren las prácticas llevadas a cabo con pictogramas en la escuela con relación a los hábitos y rutinas, las tareas escolares, la comida o el juego.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Inclusión educativa.

A lo largo de la historia, el mundo educativo, e incluso la sociedad, han sufrido una evolución en su forma de entender y atender las diferentes y diversas necesidades educativas que los alumnos tienen. Hemos avanzado de la exclusión a la inclusión educativa pasando por el rechazo, la segregación, la educación especial y la educación integrada de estos alumnos.

En un principio, estos niños no eran escolarizados, pues no eran considerados por la sociedad como personas con posibilidades. Primaba el rechazo, el abandono y el infanticidio, pues eran concebidos como un castigo para las familias.

Tras los estudios realizados por Tirad (1775-1838), en los cuales se demostraba la capacidad de las personas “deficientes” para ser educados, se abrieron en Francia las primeras escuelas dirigidas a atender a los “débiles mentales”. Además, se desarrolló el primer sistema de comunicación por señas para las personas sordas por L’Épée y, en 1829, se creó la escritura de puntos en relieve, mundialmente conocido lenguaje Braille. A su vez, se comienzan a hacer estudios más profundos sobre las diferentes deficiencias, minusvalías y discapacidades para poder clasificarlas y buscar alternativas terapéuticas y educativas, surgiendo así la pedagogía terapéutica (Cañedo, 2003 citado por Parra 2010). Para su clasificación, Alfred Binet creó la primera prueba de inteligencia que establecía jerarquías según la capacidad mental.

Entonces, en 1905 nacen las escuelas especiales (Parra Dussan, 2010), separadas de la escuela ordinaria, pero con la obligatoriedad y expansión de la escolarización en Europa

a partir de 1917, se detectaron en la propia educación ordinaria numerosos casos de alumnos con dificultades, lo que condujo a la creación de aulas especiales dentro del sistema ordinario de escolarización. Se estableció así una educación especial en función de las necesidades que tenían los niños, lo que requería nuevas metodologías, recursos, materiales e incluso profesorado especializado.

Durante los años 1959 y 1969 surgió en el norte de Europa un movimiento bajo el “principio de normalización”, que reflejaba que las personas “deficientes” tenían derecho a llevar una vida tan próxima a la normal como sea posible. Esto paso a formar parte de la normativa danesa y llegó a Estados Unidos convirtiéndose en este país en una ideología que promovía que la esencia de la normalización no se refería solo a un tratamiento, sino a proporcionar a las personas con discapacidad plenos derechos y dignidad (Parra Dussan, 2010).

El Informe Warnock (1978) añadió otro enfoque al anterior “principio de normalización” e incluso en la terminología usada para referirse a los llamados “deficientes “o “discapacitados”. A partir de este informe se habla de integración, pues no se pretende obviar las diferentes necesidades de las personas, sino aceptarlas y ofrecerles las oportunidades para desarrollar al máximo sus posibilidades. A la vez, promovía el uso del término Necesidades Educativas Especiales, con el cual se hacía referencia a las necesidades particulares de este grupo de personas en el ámbito educativo, independientemente de su discapacidad, que con el anterior modelo clasificador se le daba más importancia a esto.

Actualmente, y ya desde hace algunos años, la integración educativa ha dado lugar al término de inclusión. Este cambio conceptual lanza un renovado enfoque educativo que ve la diversidad como un elemento enriquecedor en las escuelas e implica que todas las personas aprendan juntas, más allá de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo a aquellos que presenten algún tipo de discapacidad. Dentro de esta nueva visión de escuela inclusiva, se determina que todos los alumnos poseen necesidades particulares, no solo aquellos que tienen NEE (Parra Dussan, 2010).

Dentro del sistema educativo español, todos estos cambios se vieron reflejados en la legislación, Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema

Educativo (L.O.G.S.E) y el Real Decreto 696/1995, en los que bajo los principios de integración y normalización, se introdujo el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) por primera vez y se aclararon muchas cuestiones entorno a los diferentes tipos de necesidades, diagnóstico, adaptaciones, recursos, medios, evaluación y escolarización de estos alumnos. Más específicamente, y por resaltar los cambios que enmarcan parte de este trabajo, hablamos de que a partir de este momento los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E) serían escolarizados en centros ordinarios, siempre y cuando estos garanticen satisfacer sus necesidades de apoyo y también se establecía la posibilidad de tener aulas especiales para estos alumnos en los centros ordinarios.

Todos estos cambios se han ido conservando y mejorando con las siguientes leyes educativas.

Con la L.O.C.E (2002) se aclara y se precisan aún más las modalidades de escolarización. Estas pasan a ser cuatro: integración en centros ordinarios, en aulas específicas de centros ordinarios, en centros de educación especial (hasta los 21 años) o escolarización combinada (art. 45). Y también se añaden apartados específicos para dar respuesta a las necesidades del alumnado extranjero (art.42) y para el alumnado superdotado intelectualmente (Art. 43).

Con la L.O.E (2006) se apuesta por el principio de inclusión, en la cual se da mucha importancia a la respuesta educativa adecuada a todos los alumnos como único modo de garantizar una educación de equidad.

Se distinguen dentro de los Alumnos con Necesidades de Apoyo Educativo (A.C.N.A.E) a: alumnos que presentan N.E.E, alumnos de altas capacidades, alumnos que se incorporan de manera tardía al sistema educativo español, alumnos con dificultades de aprendizaje y TDAH (art.71.).

Define además a los A.C.N.E.E como aquellos alumnos que durante parte de su escolarización o toda ella, precisan de apoyos y atenciones específicas debido a una discapacidad o un trastorno grave de conducta (art. 73).

Con la actual y vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E) que sigue rigiéndose bajo los principios de normalización e inclusión y continúa con la anterior clasificación. Cabe recordar que esta ley es una modificación de la anterior y hay algunos artículos de la L.O.E que se mantienen.

Queda entonces estipulado por ley que uno de los principios por los que se rige el sistema educativo es el de inclusión y que, por lo tanto, todos los niños podrán ser escolarizados en centros ordinarios. Es más, son las Administraciones Educativas las que tienen que garantizar tener todos los recursos y medios necesarios para atender y cubrir las diferentes necesidades educativas de los alumnos (LOMCE, art. 71 apartado 2). Solo se escolarizará a los A.C.N.E.E en centros de educación especial cuando los centros ordinarios no puedan disponer de los medios para atenderles adecuadamente.

Los diferentes organismos internacionales también han promulgado y defendido la educación inclusiva.

Educación para Todos (1990) fue un movimiento que surgió en Tailandia en la Conferencia Mundial de Educación para todos que terminó en una Declaración Mundial de Educación para Todos que proponía medidas para terminar con la exclusión de ciertos grupos o minorías y de personas con discapacidad. Después de esto se celebraron dos Foros Consultivos sobre la Educación para Todos, uno en 1996 y otro en el año 2000.

La Declaración de Salamanca (1994) promovía y asumía que la atención a los niños con Necesidades Educativas Especiales era responsabilidad común, pues afecta a todos los países, por lo que debía convertirse en un movimiento global que sirviera de base para la reforma de la escuela ordinaria y de nuevas políticas sociales y económicas.

La UNESCO definió en 2009 la educación inclusiva como un fortalecimiento del sistema educativo actual y premisa a partir de la cual deberían nacer todas las políticas y labor docente, pues la educación es un derecho de todas las personas.

En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se defendió el derecho a la educación sin discriminaciones y en igual de oportunidades, siendo esta tarea de los Estados, que deben asegurar la escolarización en términos de inclusión con

los apoyos necesarios para conseguir el máximo desarrollo social y académico de estas personas. Además, añade la importancia de contar con maestros cualificados en las diferentes medidas de apoyo como el sistema Braille, otros métodos de escritura, o de comunicación alternativa y aumentativa, en los diferentes niveles educativos. También se pone de manifiesto la educación y el aprendizaje para toda la vida de estas personas.

Como se puede ver, después de este recorrido histórico y legal hasta el día de hoy con respecto a la inclusión educativa, la escuela, la sociedad y los sistemas educativos han experimentado muchos cambios con respecto a este tema. Esto nos llevan a recalcar que la educación es un derecho para todas las personas, independientemente de sus capacidades, de su origen o cultura. Vivimos en un mundo globalizado y como tal, los sistemas educativos también se ven influidos por esto.

4.2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales y proceso de escolarización.

Pasemos entonces a hablar de cómo, quién y con qué medios se identifica, diagnostica y evalúa a un A.C.N.E.E hasta determinar su modo de escolarización.

Según el BOCM en la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, la identificación inicial siempre viene por parte del profesor-tutor, pues al fin y al cabo es aquel que mayor parte del tiempo pasa con el alumno, y más en educación infantil, quien solicita la ayuda al Departamento de Orientación. Una vez detectadas las dificultades, hay que determinar qué tipo de necesidades y atención requiere el alumno, por lo que se le realiza una evaluación psicopedagógica. Esta evaluación se lleva a cabo por el Departamento de Orientación y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P) correspondiente en cada caso², que recoge toda la información, tanto académica como de la vida personal del alumno que sea relevante para poder determinar si tiene necesidades educativas especiales y si requiere de una adaptación curricular

² Los E.O.E.P están divididos por sectores geográficos y compuestos por subgrupos, unos dirigidos a atender a la red de escuelas infantiles públicas de la Comunidad Autónoma de Madrid, que son los de Atención Temprana; otros a los C.E.I.P, que son los Generales; y luego están los Específicos, cuya intervención va desde Infantil hasta la etapa posobligatoria en toda la región (Resolución de 28 de julio de 2005).

(significativa o no significativa) y emitir el dictamen de escolarización adecuado en cada caso.

Para que se dictamine que un alumno presenta N.E.E, según la Resolución de 28 de julio de 2005 de la Comunidad de Madrid, la evaluación psicopedagógica tiene que determinar que se tiene alguno de los siguientes trastornos:

a) DISCAPACIDAD PSÍQUICA

- Retraso mental
- Trastornos generalizados del desarrollo (TGD)
- Trastorno del desarrollo del lenguaje: de la expresión/de la comprensión.
- Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y en la adolescencia: Hiperactividad con déficit de atención.
- Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y en la adolescencia. Trastorno disocial.

b) DISCAPACIDAD SENSORIAL

- Pérdida o desviación significativa de la vista y funciones relacionadas.
- Pérdida o desviación significativa de las funciones auditivas y vestibulares.

c) DISCAPACIDAD MOTORA

- Pérdida o desviación significativa de las funciones neuromusculoesqueléticas y relacionadas con el movimiento.

d) OTRAS CIRCUNSTANCIAS

- Plurideficiencias (retraso mental + otra).
- Retraso madurativo (en la etapa de educación infantil).

Y en función de esto, los modelos de escolarización podrán ser:

- a) Centro ordinario con apoyos: que cuentan con profesionales en P.T y A.L.
- b) Centro ordinario de atención preferente (motóricos, auditivo y TGD) *¿qué cuentan con aulas de educación especial?
- c) Centro de educación especial
- d) Escolarización combinada.

A su vez, hay que destacar que los A.C.N.E.E presentan siempre adaptaciones curriculares, y estas son significativas o no significativas en función de la gravedad del caso. Esto quiere decir que se tienen que, si es significativa se tienen que modificar los contenidos, objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje determinados en el currículo para la correspondiente etapa escolar. Todo esto, quedará reflejado en el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), en el que además se especificarán las medidas de apoyo y los criterios de promoción.

En todo el procedimiento, el maestro-tutor será informado y además tomará parte en la elaboración de la adaptación curricular y la evaluación de la misma, así como el resto de profesores que tenga el alumno (art. 5.3 y 5.4 de la Orden 1493/2015, de 22 de mayo).

La familia, tiene un papel fundamental, pues se requiere que colaboren en el proceso de evaluación psicopedagógica, aportando aquellos datos que sean necesarios (art. 5.5 de la Orden 1493/2015, de 22 de mayo). Además, son objeto también de apoyo y ayuda por parte de los E.O. E.P.

Como se puede ver es un proceso complejo, en el cual colaboran muchos agentes educativos, lo que es fundamental para lograr que los A.C.N.E.E puedan, a través de los medios oportunos en cada caso, lograr el máximo desarrollo de sus capacidades y de los objetivos establecidos para su etapa.

Este proceso de evaluación, diagnóstico y dictamen es común a todos los alumnos con algún tipo de necesidad educativa específica. La diferencia estará en la adaptación

curricular y las medidas de apoyo, pues estas van a depender de la afectación que presente el alumno y el grado de la misma.

4.3. El autismo: alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.

Según el DSM-V³ (2013), el Trastorno del Espectro Autista se encuentra dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo. Por lo tanto, el TEA es un trastorno neurobiológico, que según esta misma fuente y otras (Bendezú, J.), se caracteriza por una interacción social alterada (1); conductas, intereses y comportamientos estereotipados y repetitivos (2); y una comunicación verbal y no verbal también afectada (3). En ningún caso se habla de un cociente intelectual bajo, por lo que hay que tener en cuenta que un autismo no siempre va ligado a una discapacidad intelectual. Este trastorno, según el Medical Research Council, lo sufren 1 de cada 400 personas y prevalece más en niños que en las niñas (4-1) (Aguirre Barco, Álvarez Pérez, Angulo Domínguez, M^a del Carmen, & Prieto Díaz, 2008). Se diagnostica entre los 2 y los 3 años, apareciendo ciertos indicadores ya a los 18 meses de edad. Cabe mencionar, que este trastorno no tiene un tratamiento curativo en la actualidad desde la perspectiva médica, pero desde el punto de vista psicopedagógico con una intervención adecuada a lo largo de su vida mejora el pronóstico en muchos casos.

Centrándonos en las señales que nos advierten de un posible autismo, como se ha descrito antes, a los 18 meses los niños ya pueden manifestar los primeros signos entre los que se destaca: ausencia de contacto ocular significativo (mirada no comunicativa), la ausencia de respuesta ante el nombre, del acto de señalar y de mostrar objetos, es decir, compartir con el entorno. Estas son las que se denominan como habilidades de

³ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*. Este manual está elaborado por la *American Psychiatric Association*, quienes definen y clasifican los diferentes trastornos mentales para ayudar a su diagnóstico, tratamiento e investigación. En esta última edición, los que antes se conocía como Trastornos Generalizados del Desarrollo, donde se incluía el autismo, el trastorno de Rett, el trastorno de Asperger, entre otros, ahora pasan a ser todos diagnosticados como Trastorno del Espectro Autista. (Recuperado el día 01 de febrero de 2018 en <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>).

atención conjunta (Martos Pérez, Llorente Comí, González Navarro, Ayuda Pascual, & Freire, 2016).

Estas habilidades junto con los procesos de simbolización, de cognición, perceptivos y de memoria, de acuerdo con la Teoría de la Coherencia Central Cognitiva que complementa los estudios hechos en Teoría de la Mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985 citado por Ojea Rúa, 2007), presentan déficits porque las personas con este trastorno tienen grandes dificultades en cuanto al procesamiento de la información, tanto para recibir estímulos, externo o internos, como para producir una respuesta ante los mismo . Además, también tienen una incapacidad para relacionar estados externos de hechos y estados internos mentales, lo que supone una dificultad para entender y comprender a los demás y también tener autoconciencia de sus procesos mentales. De aquí la falta de capacidad para establecer relaciones interpersonales conscientes y de analizar contextos interpersonales (intersubjetividad secundaria). Otras dos teorías más que es necesario resaltar son: la del Déficit de la Intersubjetividad Primaria (Hobson, 1986 citado por Ojea Rúa, 2007) que describe la dificultad en las primeras relaciones entre el niño y el adulto de fuerte componente emocional, y la Teoría del Déficit de las Funciones Ejecutivas (Rumsey, 1985 citado por Ojea Rúa, 2007) que pone de manifiesto la falta para mantener una disposición adecuada en las tareas de resolución de problemas. Ambas están relacionadas con la Teoría de la Coherencia Central.

Volviendo a los tres principales núcleos de afectación, es necesario describir que tipo de conductas integran (según Bendezú, J. y el DSM-5), aunque algunas ya han sido mencionadas:

(1) Interacción social alterada: déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

- ✓ Ausencia del contacto visual y poca o nula atención compartida
- ✓ Actitud de aislamiento o indiferencia ante la presencia de otra persona
- ✓ Pobre integración con sus iguales no acorde con su nivel evolutivo.
- ✓ Deficiencia para interpretar emociones y sentimientos del otro

- ✓ Ausencia de conducta para compartir placeres, juegos, intereses o logros con los demás.

(2) Conductas, intereses y comportamientos estereotipados y repetitivos

- ✓ No acepta la varianza del entorno, adhesión inflexible a rutinas
- ✓ Movimientos, usos de objetos o habla estereotipados o repetitivos (ej. ecolalias, alinear objetos o girarlos, aleteos, frases idiosincráticas)
- ✓ Insistencia en mantener las cosas de forma invariable.
- ✓ Intereses muy restrictivos o fijos que son anormales en intensidad u objetos.
- ✓ Hiperreactividad o hiporreactividad sensorial o intereses inusuales a aspectos sensoriales del entorno (ej. respuestas negativas a olores o texturas)
- ✓ Ausencia de juego simbólico
- ✓ Dificultades para ajustar su conducta para adaptarse a los diferentes contextos.

(3) Comunicación verbal y no verbal alterada

- ✓ No responden a su nombre
- ✓ Retraso o ausencia en el desarrollo del lenguaje
- ✓ No hay intercambios conversacionales
- ✓ Si hay comprensión, suele ser literal, no entienden ni chistes ni ironías.
- ✓ Alteraciones en el lenguaje corporal y en la comprensión y uso de gestos (señalar).
- ✓ Falta de expresión facial

El nivel de autismo que tenga un niño o niña dependerá en muchos casos de si es un autismo con deficiencia intelectual o no, con o sin deficiencia del lenguaje, si está asociado a una condición médica o genética conocida a factores ambientales o si es con

catatonía y de cuántos de los anteriores ítems están presentes en cuanto a la comunicación, las relaciones sociales y las conductas. Actualmente el DSM-V establece tres niveles de gravedad, siendo el tercero aquel en el que se requieren apoyos muy sustanciales; el segundo, apoyo sustancial; y el primero, algunos apoyos.

Así mismo, a nivel educativo, estos factores, que se podrían resumir en nivel de autonomía y capacidad de aprender (Gándara, 2013), también determinarán y guiarán la elección del centro de escolarización más acorde con las necesidades de estos niños, que pueden ser Centros de Educación Especial, Centros de Integración Preferente con aulas de apoyo para niños con Trastorno del Espectro Autista y aulas ordinarias con apoyos. Este último modelo de escolarización, acompañado de la adaptación curricular de acceso al contenido o del contenido mismo, es el más cercano a una integración completa. Hay casos en los cuales se saca al alumno de manera puntual de su clase para darle algún tipo de refuerzo con profesionales especializados. A diferencia de este modelo de escolarización, en las aulas específicas en centros ordinarios, los alumnos con autismo solo se juntan con sus compañeros en momentos puntuales del día. Y, lo completamente contrario, lo encontramos en los Centros de Educación Especial en los cuáles solo conviven niños con algún tipo de trastorno o discapacidad.

Sin duda, la escolarización en un centro ordinario es la opción más inclusiva pero como hemos dicho, todo dependerá del nivel cognitivo del niño o niña, de sus habilidades comunicativas y de socialización y de su conducta. Que una alumna o alumno sea escolarizado en un centro ordinario puede significar y ser sinónimo de estar ante un autismo de alto funcionamiento, cociente intelectual normal o superior a la media, de que puede ser capaz de participar en la mayor parte de las actividades grupales, aprendiendo de ellas y que tiene un mínimo de conductas desadaptadas. Aun así, nunca hay que dejar de atender sus necesidades específicas, por lo tanto, la ayuda del personal especializado será necesaria.

Intentando que la escolarización de los niños con autismo sea lo más inclusiva posible, se han de conocer muy bien las necesidades y dificultades propias de cada caso con el fin de entenderlas y tomar las decisiones metodológicas, organizativas y didácticas dentro del aula ordinaria que impulsen al niño hacia el desarrollo y evolución de sus

conocimientos, destrezas y actitudes (Esperança Castro, Leonor Valero, & Pilar Vilagut, 2017).

4.4. El currículo educativo para infantil.

4.4.1. Adaptación curricular.

Según el currículo de la educación infantil (art.3), la finalidad de la etapa educativa es contribuir al desarrollo físico, al desarrollo de la comunicación (lenguaje), a la adquisición de hábitos y normas de convivencia que fomenten las relaciones sociales y al desarrollo intelectual que permita a los niños tener las habilidades necesarias para el aprendizaje de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). El fin es que los alumnos adquieran unas buenas bases para su continuo desarrollo integral y académico.

Como se ha venido mencionando hasta ahora, los niños con autismo requieren de una adaptación curricular significativa, lo que supone adaptar a sus características y necesidades los objetivos y contenidos estipulados para su curso y etapa. Para ello, tomando como referencia la guía práctica de Rodgla Borja y Miravalls Cogollos (2012) publicada en el SID (Servicio de Información sobre Discapacidad) se pueden destacar los siguientes aspectos.

En cuanto a los objetivos generales curriculares, estos se enfocarán en intentar superar las dificultades y desarrollar la autonomía, el autocontrol, la interacción social, la relación con el medio, la intención y estrategias comunicativas y el área académica de los niños con este trastorno.

Posteriormente, estas metas deben trasladarse a ítems mucho más específicos que tengan en cuenta las propias características individuales del alumno o alumna.

Nos podemos dar cuenta de que estos no se alejan mucho de los objetivos que tiene la etapa infantil, que según la actual ley se describen en el artículo 4 como:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros y sus posibilidades de acción, adquirir una imagen ajustada de sí mismos y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural, social y cultural.

- c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Adquirir y mantener hábitos básicos relacionados con la higiene, la salud, la alimentación y la seguridad.
- f) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- g) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- h) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura, en la escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- i) Desarrollar la creatividad.
- j) Iniciarse en el conocimiento de las ciencias.
- k) Iniciarse experimentalmente en el conocimiento oral de una lengua extranjera.

En cuanto a los contenidos, que han de partir de los objetivos establecidos, deberán siempre adecuarse al nivel de desarrollo del niño, a sus intereses y tomar en cuenta la funcionalidad de los mismos. Se priorizan, según esta guía, y analizando las áreas afectadas en niños con autismo, que son: la autonomía, comunicación, socialización y motricidad, estableciendo en cada una de ellas contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Nuevamente, si vemos las diferentes áreas que incluirían una adaptación curricular para niños con TEA, se parte de las áreas propuestas por el currículo vigente de la actual ley educativa. Estas son: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguajes: comunicación y representación.

Como se puede ver, se toma como referencia el currículo ya establecido, aunque luego las áreas que más se trabajen sean unas u otras en función del nivel de gravedad de autismo que tenga el alumno o alumna.

Cuando un niño o niña es escolarizado en un centro ordinario, la adaptación curricular continúa siendo significativa, pero quizá el alumno o alumna sí pueda alcanzar objetivos ambiciosos muy próximos a los que se establecen para el resto del alumnado, pues como ya se ha mencionado, puede que al estar en un centro ordinario el grado de afectación

(cognitivo, conductivo y comunicativo) sea menor que el de un niño o niña escolarizado en un centro especial.

En definitiva, los objetivos y contenidos curriculares van a variar en función del caso y la gravedad del mismo.

4.4.2. Acceso al currículo. El método TEACCH.

Así como el contenido curricular ha de ser revisado y modificado, el acceso al mismo también varía y he aquí el punto de reflexión más interesante, sobre todo en relación con el aula ordinaria. Pues, el profesor-tutor debe de tomar las decisiones pedagógicas necesarias para que todos los alumnos, incluidos los de N.E.E., alcancen los objetivos establecidos para el curso. Esto supone en muchas ocasiones, como puede ser en el caso de tener alumnos con autismo, un cambio en la metodología, en la estructura del espacio, del tiempo o de las actividades, pues lo principal es asegurar la inclusión y participación activa de todos los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para así encaminarse dentro a consecución de los objetivos establecidos, independientemente de que estos alumnos con N.E.E tengan apoyos externos o no. Nuestra función como tutores de aula es contribuir y apoyar al máximo el progreso, desarrollo y evolución de estos niños.

Ajustándonos a las características antes mencionadas, añadiendo a estas la capacidad visoespacial (Martos Pérez, Llorente Comí, González Navarro, Ayuda Pascual, & Freire, 2016), teniendo en cuenta también que es muy importante que los niños adquieran hábitos y rutinas, pautas sociales y de relación con los demás y desarrollen su autonomía, se pasa a hablar de un método que logra unir todos estos ámbitos de desarrollo y propone estrategias para hacer más alcanzables estos objetivos para los niños con TEA.

El método TEACCH, Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children, (en español Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados) nació en el Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill con el objetivo de preparar a las personas con Trastorno del Espectro Autista para una mejor

vida en el hogar, en la escuela y en la comunidad a través de la reducción de los comportamientos autistas, evitando así la institucionalización innecesaria. Fueron Eric Schopler y Robert Reichler los que desarrollaron esta División del TEACCH, el primer programa dedicado a las personas con autismo que otorgaba diferentes tratamientos y servicios (consultas, investigación y entrenamiento profesional) tanto a los niños como a las familias, aprobada en 1972 por la Asamblea General de Carolina del Norte. Actualmente, más de 20 países se han inspirado en este método para guiar sus intervenciones con niños autistas.

Los principios de los que parte este método y en los que se centran las investigaciones y la educación de las personas con este trastorno, según Eric Schopler (2001), se dividen en 7 ítems, pero se diferencian dos núcleos muy claros, el entorno y la persona. Por un lado, centrándonos en la persona, se puede hablar de tres principios: asesoramiento y diagnóstico temprano, dar una intervención eficaz, reconociendo debilidades y poniendo énfasis en las habilidades, adaptación óptima de la persona a través de la enseñanza de nuevas habilidades, y tener siempre en cuenta la teoría cognitiva y conductual, el nivel y particularidades propias de cada niño/a. Por otro lado, con respecto al entorno, se establecen los principios de colaboración con padres y profesionales, desde edad temprana hasta edad adulta pasando por la edad escolar, otorgar una enseñanza estructurada, que tiene que ver con la organización del espacio y tiempo, y dar un entrenamiento multidisciplinar, que tiene que ver con intentar abarcar y trabajar todas las áreas y a todos los niveles en los que interactúe la persona. Según se refleja en el documento expuesto en las I Jornadas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (Murcia, 2003) los objetivos del TEACCH son:

1. Desarrollar formas especiales con las cuales las personas con autismo puedan disfrutar y comprender a otras personas.
2. Incrementar la motivación y la habilidad para explorar y aprender.
3. Mejorar las habilidades sociales, comunicativas y de supervivencia, a través de enseñanzas y estrategias que respondan a las características de cada niño. Y esto, a su vez, en colaboración con la familia y desarrollando también programas de modificación de conducta y autoayuda.

4. Mejorar la motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades de integración
5. Prestar ayuda y apoyo al resto de familiares.
6. Superar los problemas de adaptación escolar.

Dentro de este último objetivo, este método ofrece una atención mucho más individualizada: aulas de seis alumnos y dos maestros (el tutor y el auxiliar). Esto nos sugiere y conduce directamente a la escolarización de los niños en centros especiales. No obstante, se respalda la escolarización de los niños autistas en escuelas ordinarias, pues se cree en la oportunidad de estos niños para poder aprender del resto de sus iguales y viceversa. Esta decisión sobre la escolarización y otras, tales como el requerimiento de otro tipo de terapias, etc., se toman en función de las necesidades de los niños y de acuerdo con sus familias.

Aparte de los objetivos generales que tiene como tal el método, para cada persona se establecen unos objetivos individualizados. Esto se hace a partir de una evaluación previa de las habilidades y luego una entrevista con los padres, quienes aportan su visión y con los cuales también se establecen objetivos consensuados y se establecen prioridades. En base a toda esta información, se diseña el plan de intervención personal para el afectado en concreto y para con sus familiares y entorno.

Podemos entonces concluir que el Método TEACCH es todo un sistema compuesto por diferentes áreas, cada una de ellas ocupadas de una tarea en concreto, como por ejemplo asesoramiento a la familia, desarrollar tratamientos o programas escolares, que trabajan para mejorar la calidad de vida de las personas con autismo y la de sus familiares.

Lo que aporta TEACCH en el aula es un tipo de enseñanza estructurada, es decir, muy pensada y planificada en relación con cinco niveles (Tortosa Nicolás, 2003): a) la estructura física del entorno, b) estructura e información visual, c) sistemas de trabajo, d) la comunicación expresiva. Todo ello está pensado para que, al final, estos alumnos consigan (Cascales-Martínez y Alcaraz-Quiles, 2014):

- ✓ Entender situaciones y expectativas.
- ✓ Tengan seguridad en su vida cotidiana
- ✓ Puedan aprender mejor (canal visual).
- ✓ Sean más autónomos e independientes.
- ✓ Puedan generalizar lo que aprenden a diferentes contextos y situaciones.
- ✓ Se puedan reducir los problemas conductuales y conflictos personales.

A rasgos generales, veamos en qué consisten y qué compone cada uno de los niveles a los que se trabaja con el método.

A) Estructura física del entorno

Nos referimos a la distribución y diferenciación de las distintas zonas dentro del aula, es decir a la organización espacial.

Este es un aspecto esencial para un alumno o alumna con autismo dentro de un aula, pues saber dónde están y reconocer las diferentes zonas de trabajo le ayudará a moverse de manera más autónoma por el aula y a sentirse más seguro. Podrá comprender mejor las situaciones, lo que ayudará también a reducir los problemas conductuales por ansiedad o confusión.

Algunas consideraciones a tener en cuenta serían:

- Delimitar y etiquetar las diferentes zonas del aula.
- Distinguir las zonas de actividad de otras más tranquilas.
- Contar con un espacio donde el alumno pueda ir en momentos en los que el ruido o la sobreactividad del aula le sean difícil de soportar.
- Hay que tener cuidado con los cambios en la estructura física. Deben de estar debidamente explicados y planificados.
- Hay que cuidar que el espacio este despejado y no haya mucha acumulación de material.

Ya no solo es importante que el aula tenga cierta estructura, sino que el colegio en sí mismo también ha de adoptar algunas medidas para favorecer la autonomía de estos niños en el centro educativo como tal.

B) Estructura e Información visual

Como ya se ha ido diciendo, los niños autistas se caracterizan por tener una capacidad visoespacial realmente buena, por lo que también es pertinente que las actividades estén organizadas y secuenciadas visualmente. Gracias a esto, los alumnos sabrán qué tienen que hacer en cada momento, cómo y qué se espera de ellos. Les ayuda comprender y mantener cierto interés y atención por lo que se está haciendo.

Hay tres componentes que hay que tener en cuenta a la hora de secuenciar las tareas:

- Claridad visual: a través del color, del etiquetado (ilustración 1 Y 2), subrayado o exageración vamos a destacar aquellos componentes importantes de la tarea.



Ilustración 1. Claridad visual en las tareas. Fuente <http://www.terapiaguau.com/blog/metodo-teacch-en-iaa-para-tea-y-otras-necesidades-educativas-especiales/>



COLOREAR

Ilustración 2. Etiquetado. Fuente: ARASAAC.

- Organización visual: se refiere a que los alumnos conozcan el lugar donde se va a desarrollar la tarea (ilustración 3) y además tengan cerca aquello que van a necesitar. Algo muy práctico en estos casos es el uso de bandejas (ilustración 4).



TRABAJO EN MESA

Ilustración 3. Fuente: Pictotraductor.



Ilustración 4. Organización del material en bandejas. Fuente: <http://teachuniversidaddevalencia.blogspot.com.es/p/metodologia.html>

- Instrucciones visuales: se refiere a la división que hacemos de una tarea en pequeños pasos hasta llegar al final de la misma. Cada uno de estos pasos se pueden explicar a través de dibujos (ilustración 5)



Ilustración 5. Instrucciones para hacer un nudo. Fuente: ARASAAC. Licencia: CC (BY-NC-SA)

C) Sistemas de trabajo

- Horario individual (ilustración 6): donde se secuencian las diferentes rutinas y actividades del día a través de imágenes, fotos, pictogramas, etc., cualquier apoyo visual. Se utiliza algún elemento (una flecha, por ejemplo) para poder ir indicando el momento en el que se encuentra el alumno.

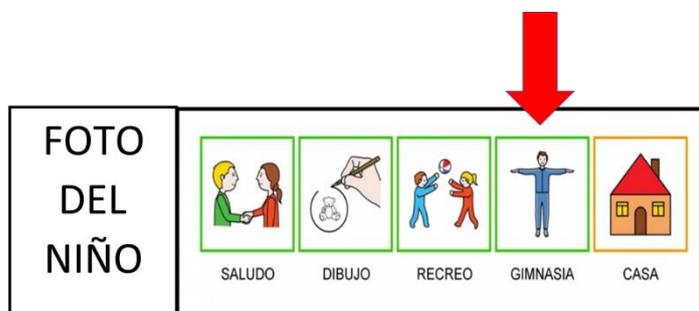


Ilustración 6. Horario Individual. Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón

- Agenda (Ilustración 7): es personal de cada alumno y es donde se reflejan las actividades que ha hecho a lo largo del día. Esto les permite reducir los niveles de incertidumbre, pues pueden ir prediciendo que va a pasar. A su vez, nos permite trabajar la memoria secuencial y la organización. Las agendas pueden hacerse con dibujos, imágenes, pictogramas, etc, nuevamente adaptamos el apoyo visual a las características individuales de cada niño/a. Gracias a las

agendas, estos pueden ser más conscientes de lo que ocurre cotidianamente en el colegio y por lo tanto les hacemos más participes.

Las agendas también son una buena herramienta para informar de los cambios que vayan a surgir dentro de la rutina habitual.



Ilustración 7. Agenda. Recuperada de <https://www.pinterest.es/pin/673780794223771693/>

- Enseñanza 1 a 1: es lo que se refiere al trabajo del adulto con el alumno/a. Se usa mucho para poder desarrollar en los niños las capacidades y habilidades de comunicación, interacción y trabajo autónomo. El registro de datos que se recoge de estas actividades nos permite en todo caso evaluar las habilidades y competencias adquiridas o aquellas que faltan por trabajar.

En función de lo que queremos trabajar, el profesor se pondrá en una posición u otra:

-Posición cara a cara (ilustración 8): de esta forma se trabajan habilidades comunicativas y sociales.

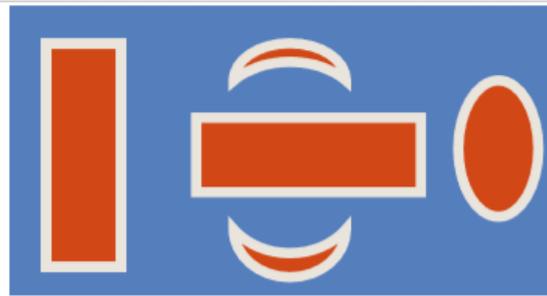


Ilustración 8. Posición de trabajo cara a cara. (Autismo Diario, 2011)

-Posición de lado (ilustración 9): que reduce la interacción social y comunicativa pero que permite prestar ayuda física. Se usa para tareas complejas.

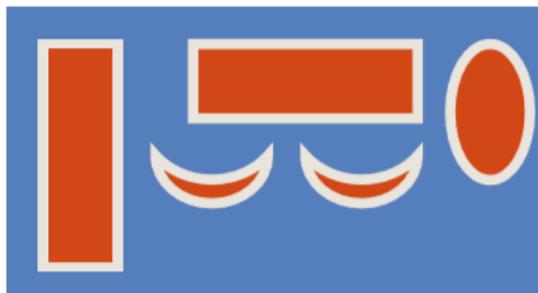


Ilustración 9. Posición de lado. (Autismo Diario, 2011)

-Posición distanciada (ilustración 10): facilitando la autonomía del niño, aunque lo suficientemente cerca como para intervenir en el caso que fuera necesario.

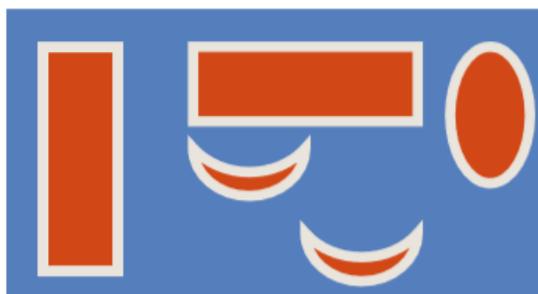


Ilustración 10. Posición distanciada. (Autismo Diario, 2011)

D) Comunicación expresiva

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los campos más afectados en los niños con TEA es el comunicativo, pues desde pequeños se distinguen rasgos y comportamientos, como la ausencia de interacción visual y corporal, del señalamiento y de la atención conjunta hay una carencia de intención comunicativa.

Normalmente, en los niños con TEA la comunicación se usa como instrumento para conseguir algo, y no por el placer o el gusto de compartir algo con los demás. Es decir, la parte social de la comunicación queda, mayormente, oculta por la función instrumental que tiene el lenguaje y el acto comunicativo.

Desde el método TEACCH se pretende proporcionar a los niños un sistema de comunicación accesible para ellos (signos, pictogramas, verbal, etc.) y con sentido que les permita estar motivados para desarrollar estrategias de comunicación en los diferentes contextos en los que se encuentren, entendiendo los mensajes que se les quiere dar y emitiendo, de manera cada vez más autónoma, mensajes al resto de personas que se encuentran alrededor.

La comunicación debe ser expresiva y a través de diferentes formas, por lo que será importante registrar y recoger datos antes, durante y después, sobre todo para conocer el progreso, a la hora de enfocarnos en el trabajo del acto comunicativo.

4.5. La comunicación en niños con autismo.

4.5.1. Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.

A raíz del método TEACCH y buscando un hilo conductor que englobe el acceso a todas las áreas y permita el alcance de los objetivos, tanto en el aula de referencia, como la capacidad de desenvolverse en los diferentes entornos en los que los niños con autismo se van enfrentando, nos encontramos ante el reto del desarrollo funcional del lenguaje, que permita la comunicación e interacción con los demás y con el medio en el que se encuentran.

Una de las grandes limitaciones de los niños autistas reside en la alteración para la adquisición y desarrollo de la comunicación y del lenguaje, desde el ámbito más simbólico y no verbal hasta el verbal. Partimos ya de una falta en la intención comunicativa desde temprana edad que, desde la perspectiva evolutiva, debe incluir intercambios gestuales como: la mirada, la sonrisa, la atención conjunta, el señalamiento o el contacto físico. Existe también un déficit en la codificación, obtención y organización de la información que reciben del entorno, lo que da lugar a una pobre o prácticamente nula interacción social o posible mímica. Esto, a su vez, impide el desarrollo de las funciones y habilidades comunicativas, lo que causa el lento desarrollo sintáctico y semántico dando lugar a enunciados muy estereotipados y repetitivos (Alcantud Marín & Soto Pérez, 2003).

En los niños y niña con autismo cuando el lenguaje oral aparece, porque puede no surgir, normalmente es de forma tardía y se debe a que hay una suficiente competencia en el habla que se manifiesta a través de las ecolalias, de la repetición de palabras, frases hechas o conversaciones que otros tienen, y en la inversión o confusión de pronombres (Sainz Martínez, 2012).

Es importante prestar mucha atención al desarrollo del lenguaje de los niños desde infantil, pues pueden ser síntoma de algún trastorno, como el autismo en este caso, o de algún otro referido más concretamente al lenguaje, y porque es lo que permite el desarrollo, no solo emocional o social de las personas, sino también intelectual. Es el lenguaje el que nos permite en muchos casos aprender, desarrollar el pensamiento y la capacidad simbólica.

Aun así, hemos de tener presente que el acto comunicativo integra aspectos del lenguaje verbales y no verbales, por lo tanto, basándonos en esta premisa y debido a la necesidad del desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas para, primero y ante todo, la vida en general y luego para acceder a los contenidos escolares y tener un buen recorrido escolar, nacieron diferentes estrategias que pretendían impulsar el desarrollo del lenguaje en estos niños y a la vez aportarles herramientas comunicativas. Estos son los llamados Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).

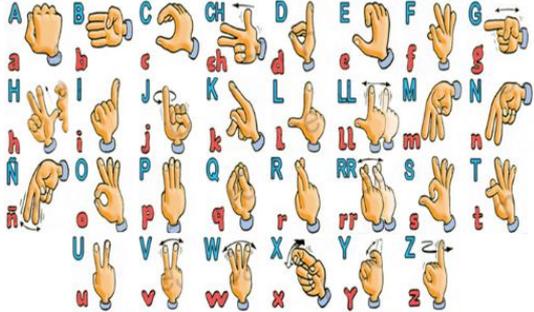
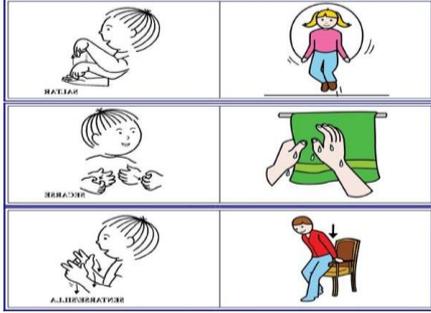
Cuando hablamos de sistemas de comunicación nos estamos refiriendo a las diferentes ayudas o estrategias que se dan a las personas con algún tipo de discapacidad en el ámbito del lenguaje para que pueda establecer relaciones comunicativas. Estos sistemas permiten sustituir el lenguaje oral cuando este no es comprensible o no se ha desarrollado, o por lo contrario complementar el lenguaje oral de una persona cuando por sí sola no consigue entablar una comunicación efectiva con el entorno (Abril Abadín, Delgado Santos, & Vigarra Cerrato, 2010). Aquellos sistemas de signos o símbolos que sustituyen al habla son los llamados alternativos; por el contrario, aquellos sistemas usados para reforzar y promover que se desarrollen las habilidades intelectuales relacionadas con la adquisición del lenguaje, son los llamados aumentativos. Aun así, muchos alternativos también son considerados aumentativos (Martín Macías, 2010).

Dentro del marco jurídico que apoya y defiende el uso de estos sistemas, encontramos que hace 12 años, en 2006, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se defendió el uso de estos sistemas como medidas de igualdad y máximo desarrollo académico y personal. Asimismo, se pone al Estado como responsable de formar y emplear en todos los niveles educativos a maestros cualificados en el uso de estos sistemas (Parra Dussan, 2010). Esto fue respaldado por la ONU y posteriormente por España, entrando en vigor el 3 de mayo de 2008.

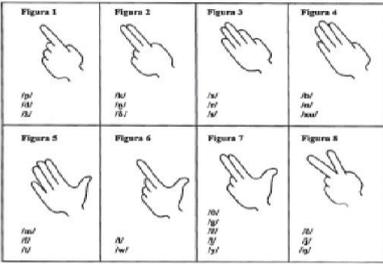
Actualmente es el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, el que recoge los derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Del mismo modo, es conforme a la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención de las Personas con Discapacidad. Estos sistemas permiten que las personas, en general, ya no solo los que padecen autismo, puedan relacionarse e interactuar con los demás participando en la sociedad.

Algunos de los sistemas de comunicación más utilizados son:

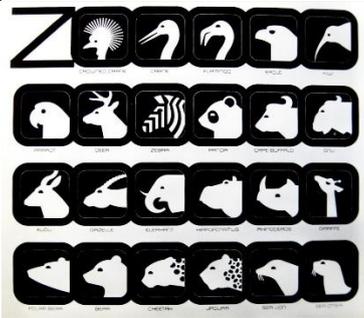
SISTEMAS SIN AYUDA (SIN INTERVENCIÓN DE ELEMENTOS EXTERNOS)		
SISTEMA	FUNCIONAMIENTO	EJEMPLO
Lengua de signos	<p>Conjunto de gestos con los cuales se designan personas, objetos, cosas e incluso hay algunos que representan frases completas.</p> <p>No es un sistema universal, depende del país e incluso de las regiones.</p>	<p>Meses del año</p>  <p>QR 1. Vídeo de la Lengua de Signos.</p>

<p>Dactilología</p>	<p>En el caso de nombres propios, extranjerismos, neologismos o palabras poco habituales se utiliza la dactilología o deletreo con las manos.</p>	  <p>QR 2. Video de Dactilología.</p>
<p>Comunicación bimodal ⁴(Schaeffer)</p>	<p>Se utilizan los gestos y el lenguaje oral al mismo tiempo. Por ejemplo, a la vez que decimos “sentado” realizamos el signo que lo representa. Favorece y refuerza el aprendizaje del lenguaje oral.</p>	  <p>QR 3. Video Comunicación Bimodal.</p>

⁴ Este modelo se usará en la propuesta de intervención, pero solo en momentos puntuales, por lo que no se le ha dedicado una explicación más extensa.

<p>Palabra complementada o Cued-Speech</p>	<p>Se combina la lectura labiofacial (visemas) con la información proporcionada por la posición de los dedos y la mano (kinemas). Se dirige a niños pequeños con alteraciones auditivas.</p>	<div style="text-align: center;"> <p>I. POSICIONES = VOCALES</p>  <p>II. FIGURAS = CONSONANTES</p>  </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p>QR 4. Vídeo Cued-Speech</p> </div>
<p>SISTEMAS CON AYUDA (SOPORTES EXTERNOS)</p>		
<p>El Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC)</p>	<p>Se usan tarjetas con dibujos y la correspondiente palabra escrita. Según a categoría a la que pertenece, se pinta de un color u otro. Facilita la comunicación entre personas que por sus dificultades motoras (u otras) no pueden usar su lenguaje oral de</p>	<div style="text-align: center;"> <p>SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación)</p>  </div>

	<p>manera funcional. Se suele utilizar con niños y personas con afectación cognitiva grave.</p>	 <p>QR 5. Vídeo SPC</p>
<p>El Sistema Bliss</p>	<p>Utiliza símbolos logográficos muy abstractos, pero a la vez muy sencillos, no llevan la palabra escrita y se colorean en función de la categoría a la que pertenezca. Lo utilizan personas con parálisis cerebral u otros déficits que no pueden usar el lenguaje oral funcional y que</p>	  <p>QR 6. Vídeo del Sistema Bliss</p>

	<p>tienen un buen nivel cognitivo.</p>	
<p>El Sistema de Pictogramas e ideogramas de Comunicación (PIC)</p>	<p>Tiene una base de datos de 1.120 símbolos y signos (imágenes, palabras, conceptos) sobre fondo negro. Este sistema nació en 1980 y fue creado por S.B. Maharaj.</p>	

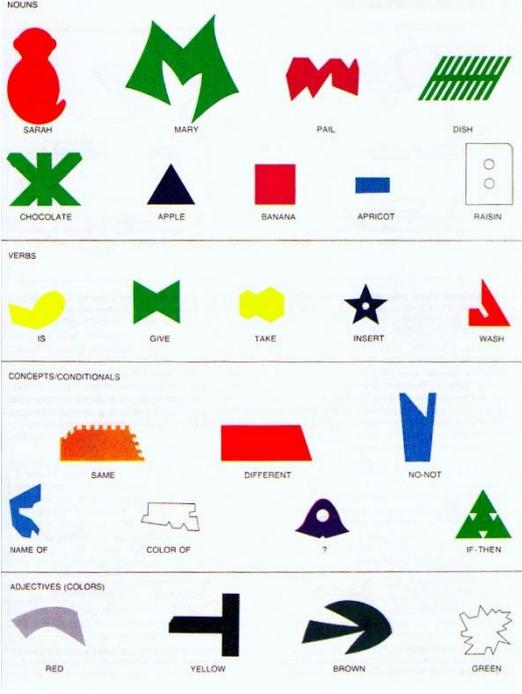
<p>El sistema Premack</p>	<p>Sistema creado en 1970 por D. Premack compuesto por símbolos inscritos en bloques de madera o plástico. Se ha usado con niños con psicosis y con niños autistas. Se han de tener habilidades visuales y táctiles.</p>	
<p>Picture Exchange Communication System (PEC'S)</p>	<p>Sistema de comunicación desarrollado en U.S.A en 1985 por Andy Bondy y Lori Frost. Consiste en el intercambio de la imagen de un juego o actividad desea por el objeto real, intentando así potenciar la iniciativa de comunicación y desarrollo del lenguaje en los niños. Consta de seis fases.</p>	  <p>QR 7. Vídeo sobre todas las fases del PEC'S</p>

Tabla 1 Elaboración propia a partir del documento Los Sistemas Alternativos y Aumentativos (Martín Macías,2010).

4.5.2. Picture Exchange Communication System (PEC'S).

Uno de los sistemas pictográficos es el denominado Picture Exchange Communication System (PEC'S), que usa símbolos (imágenes, pictogramas o fotografías) como medio de comunicación, potenciando que sea interactiva. El símbolo es la manera de iniciar una petición, hacer una elección, responder a una pregunta o dar una información.

Se desarrolló en Estados Unidos en 1985 por Andy Bondy y Lori Frost y está basado en el libro Conducta Verbal de B.F. Skinner.

En un primer momento solo se aplicó a niños de preescolar diagnosticados de autismo, más tarde el método se extendió alrededor del mundo, para niños de diferentes edades y distintas dificultades (físicas, cognitivas o de comunicación).

PEC'S está basado en tres principios: primero, estar en continuo conocimiento de aquella actividad, juego, objeto, que más interés le produzca al niño; segundo, no usar el lenguaje verbal al principio, pues se cree que esto motiva al sujeto a iniciar la interacción; y, por último, la importancia del estímulo físico⁵ se va reduciendo a medida que el niño/a va alcanzando las diferentes fases. Todo ello para asegurar una comunicación exitosa.

Algunos niños terminan desarrollando el habla, mientras que otros pasan al uso de dispositivos generadores de voz.

Dentro del proceso, es necesario destacar la figura del "receptor comunicativo", que es aquel con quien el niño interactúa.

El sistema cuenta con seis fases (véase la pág. 39, QR 7), que se explicarán a continuación. Todo se inicia con la entrega de una imagen, objeto o actividad deseada al receptor, quién responderá ante el intercambio como si de una petición se tratara.

⁵ Al principio, a la hora de realizar el intercambio comunicativo, el receptor se encuentra muy cerca del alumno. Poco a poco, esta cercanía, que puede ser vista como un estímulo físico por el niño para iniciar la interacción, se va reduciendo y se va ampliando la distancia.

Más adelante se le enseña al usuario a discriminar imágenes y elaborar frases, así como a responder a preguntas o a comentar.

Los pictogramas o imágenes se ordenan en un libro de comunicación (ilustración 11) que tiene tiras autoadhesivas donde en las últimas fases, el alumno irá construyendo sus peticiones o respondiendo a preguntas. Para hacer efectiva la petición el niño retira la tira y la entrega a su receptor.



Ilustración 11. Libros de comunicación. Fuente: <https://akroseducational.es/blog/sistema-pecs/>

Los libros de comunicación son individuales y personales, ninguno es igual porque contiene las imágenes o pictogramas significativos para el niño en concreto. Pueden estar ordenados por secciones en función de los diferentes sitios en los que la persona suele estar, por colores o por campos semánticos (nombres, colores, comidas, etc.)

dependiendo de las capacidades del propio alumno.

Como antes se ha mencionado, todo empieza cuando el niño aprende a intercambiar una imagen por un objeto o actividad deseada. Esto correspondería a la Fase I. Dentro de esta fase, el “receptor comunicativo” se encuentra muy próximo al niño, facilitándole el contacto, realizándose siempre en el mismo lugar. A su vez, hay otra persona detrás del menor que le ayuda a realizar la entrega del símbolo, que se encuentra en su libro de comunicación. También es muy importante que el receptor muestre su mano abierta y refuerce al niño una vez hecha la entrega diciendo el nombre del símbolo, por lo que el lenguaje verbal solo es usado para esto.

Luego, se pretende que este intercambio se generalice a diferentes personas, espacios y a pesar de que el receptor no este próximo, por lo que, en la siguiente fase, la Fase II, se introducen las variables de distancia y persistencia, enseñando al niño a acercarse a su receptor y a insistir si es necesario. Durante esta fase, se continúa reforzando la entrega del símbolo, no se usa el lenguaje verbal para incitar el intercambio y se comienzan a introducir más pictogramas en el libro de comunicación.

Una vez conseguido esto con una sola imagen, pues hasta aquí se trabaja con un solo elemento, pasamos a la Fase III, cuyo objetivo es que el niño/a sea capaz de elegir entre dos o más imágenes su preferida. Para poder trabajar la discriminación se colocará en el libro de comunicación una imagen que represente algo de alto interés para el alumno (comida, un juego, etc.), acompañado de otros que no tengan interés para él. Al principio se trabaja la discriminación entre dos imágenes y luego ya entre tres, cuatro, cinco, etc.

En la Fase IV, se enseña a construir una oración simple que comienza con la imagen de “quiero” y a continuación el niño coloca el objeto que desea, lo esté viendo o no. Las imágenes se ordenan en la tira autoadhesiva, que se coloca en la parte frontal del libro de comunicación, y el niño tiene que quitarla del cuaderno para entregarla al “receptor comunicativo”. Al comienzo, el símbolo “yo quiero” es estacionario, siempre está ya colocado en la tira frase, en el lado izquierdo, para que el niño/a solo complete. Después este símbolo se mueve a otros lados del libro de comunicación, por lo que otra persona físicamente le ayuda a buscarlo y ponerlo. Con el tiempo esta ayuda se retira y se deja que ocurra por propia iniciativa del usuario. Estas oraciones comienzan a ser más complejas cuando después se les enseña más vocabulario, en función del nivel de comunicación del niño y de los ambientes en los que esté y de lo que se exija en los mismos. Por lo tanto, es necesario realizar una valoración de lo que necesita el niño saber en función de esas variables. Como el vocabulario se va incrementando, es conveniente ordenar todos los símbolos en el libro de comunicación. Una sugerencia es organizarlo por categorías, a su vez cada categoría de un color y dentro de cada categoría, los símbolos con su nombre escrito. Otra opción es tener varios libros de comunicación en función de los lugares más comunes en los que esté el niño, como puede ser en casa, colegio y lugar de apoyo externo (si es que lo tiene).

Una vez ya alcanzado este nivel, los usuarios están preparados para responder a preguntas como “¿qué quieres?”, que correspondería a la Fase V y se hace también en el libro de comunicación; y a realizar comentarios antes preguntas como “¿qué ves?, ¿Qué oyes? y ¿qué es?” a partir de las cuales construye oraciones con verbos como “veo, escucho, es”, lo que correspondería a la Fase VI.

Centrando la aplicación del PEC'S en el aula es importante saber que, para trabajar bien la comunicación, será necesario establecer objetivos y rutinas acordes a esta prioridad y como tal programar aquellas actividades que darán pie al uso del intercambio por medio de imágenes por parte de los niños. Hay que crear las oportunidades de comunicación a partir de actividades motivantes y altamente deseadas, por lo que es necesario siempre saber cuáles son los intereses de los alumnos.

También se pueden utilizar para elaborar el horario de clase, ya que estos niños necesitan ambientes estructurados y organizados -saber qué pasará después- lo que les otorga una mayor autonomía y control sobre el ambiente. Se podrán sentir más seguros y en consecuencia más dispuestos al aprendizaje.

Y no solo se puede aplicar el sistema de imágenes al horario, sino que se puede usar también para señalar los espacios del aula, el lugar de los materiales o incluso los espacios del colegio.

Una intervención temprana en la estimulación del lenguaje puede tener como consecuencia un cambio importante en el desarrollo de los niños con autismo. Por ello, se debe empezar la utilización de este método lo antes posible. Para que se obtenga un resultado favorable es importante además la colaboración continua de los padres y que los maestros tengan expectativas altas y faciliten el ambiente de aprendizaje positivo del que se ha hablado.

El uso de este sistema supone una formación específica por parte de aquellas personas que pretendan usarlo con el alumno, tanto familiares como profesores, para así poder intervenir y promover la comunicación de una manera más consciente y adecuada.

5. ORIGEN DE LA PROPUESTA

5.1. Una nueva experiencia en el aula ordinaria.

Antes de comenzar a hablar de la propuesta de intervención educativa, resulta significativo que hable de mi propia experiencia dentro del ámbito educativo con niños autistas.

Durante el periodo de prácticas en la universidad he tenido la posibilidad de elegir entre una amplia oferta de colegios y escuelas, tanto de titularidad pública, como concertada o privada. He pasado hasta por tres entornos educativos diferentes, lo que me ha proporcionado una amplia visión sobre metodologías, recursos, actividades, temas organizativos, etc., y, fundamentalmente, de lo que supone estar día a día a día en un aula, es decir, de la realidad educativa que se vive.

A raíz de esto, mi capacidad crítica y observadora también ha ido mejorando, me planteaba cómo podía yo ayudar y contribuir en las prácticas educativas de los diferentes colegios en los que estaba. Y, gracias a esta inquietud, decidí realizar mi Trabajo de Fin de Grado entorno a esta temática. Pero ¿por qué relacionado al ámbito del trastorno del espectro autista?

Tras una primera experiencia con un niño autista que estaba integrado en un aula ordinaria y para el que no se tenían los suficientes recursos en el centro, me quede con ganas de aportar más en este campo. En ese tiempo yo estaba en segundo de carrera y nunca había tratado con una persona autista. Me asignaron esa clase justamente para poder ayudar a la tutora con este alumno, pero yo tampoco tenía los conocimientos ni estrategias que se requerían, y digo “tampoco” porque la tutora se encontraba en la misma situación. Ambas tuvimos reuniones con la psicopedagoga para que nos informara y aportara algunas estrategias. Yo sabía ya que el trabajo con pictogramas era lo que más útil resultaba, así que empezamos con ellos. Yo pasaba la mayor parte del día con el niño e intentaba que se integrase en las rutinas de autonomía. En los tiempos de trabajo del resto de niños, yo utilizaba pictogramas de las partes del cuerpo, nos poníamos enfrente del espejo, al que le encantaba mirarse o jugábamos con los bloques lógicos. Todo esto después de siempre intentar que hiciera las fichas que hacían el resto. A veces, cuando las actividades consistían en pegar, colorear o recortar teníamos éxito y las hacía, ante otro tipo de tareas no obteníamos una respuesta positiva, pues mi percepción es que no llegaba a comprender las instrucciones o ni si quiera lo que había en el mismo papel.

Con este niño teníamos dificultades añadidas: no hablaba y si hablaba algo, era en chino, pues ese era su idioma materno. Realmente era un gran reto la comunicación con él,

sobre todo porque no contábamos con pictogramas de rutinas, actividades, etc. Yo solo iba dos días a la semana, en esos dos días entre mi tutora y yo dábamos pequeños pasos hacia delante; descubrimos muchísimas cosas que le gustaban, otras que le daban miedo, canciones que hasta bailaba y quizá no entraba mucho en la rutina del aula, pero participaba más. Hubo un momento en el que el resto de alumnos de la clase celebraban sus bailes, sus juegos, se preocupan y estaban pendientes de él. Pero la persistencia es algo muy importante para el trabajo con estos niños y no la había, porque no siempre podía ir alguien de apoyo (al principio era yo como alumna de prácticas y después, esporádicamente, iban otros profesores).

Al final, la familia optó por escolarizarle en un centro de educación especial.

Fue una experiencia un tanto “agridulce”, yo sé que se podrían haber hecho más cosas.

Gracias a esto, elegí hacer las prácticas en el colegio Adela Abrines de Las Águilas (Madrid) en mi último año de carrera. Este centro es de preferencia para la escolarización de niños con autismo.

Durante mi estancia he podido darme cuenta de cuántas cosas se pueden hacer y de que estos alumnos son capaces de evolucionar en muy poco tiempo cuando se tienen los medios, los conocimientos y el personal necesario. Los niños están bien incluidos en las aulas de referencia, cuentan con apoyos más personalizados en otros momentos y se tienen estrategias socializadoras de gran ayuda, que hacen que todos los niños convivan. Aun así, ya que se trabaja en estas líneas y da buenos resultados, creo que todavía se podrían usar más estrategias. Por ello, tal y como se recogerán en el siguiente apartado del presente trabajo, recogí en una rejilla de observación (anexo 9.1) algunos datos en cuanto al trabajo con pictogramas en las rutinas, el ámbito comunicativo y el de socialización, que me permitieran luego proponer aspectos de mejora o incorporar nuevas formas de actuación dentro del aula ordinaria cuando tenemos la presencia de niños con autismo o algún

Estas dos situaciones no son comparables, pues hay que tener en cuenta que, aunque ambos son centros ordinarios, el colegio Adela Abrines tiene aulas TEA. Entiendo que no todos los colegios pueden asumir la situación de tener un alumno autista, pero creo que

las estrategias que, en el aula ordinaria del segundo colegio se usan, si podrían volcarse en cualquier aula a la que llegue un niño con autismo.

Cuando, más allá de mi labor como profesora en prácticas, he podido tener una visión crítica de lo que sucede en los diferentes entornos educativos, más he podido aprender sobre mi propio Sistema Educativo, sus carencias y puntos fuertes, queriendo tomar parte activa de una mejora en la situación de todos los alumnos.

5.2. Resumen de datos obtenidos.

Como se ha mencionado anteriormente, a continuación, se presentará una recopilación de las observaciones realizadas dentro del aula.

Los datos recogidos se dividen en tres bloques: rutinas, comunicación y socialización. Además, dentro de cada uno de ellos se analizan aspectos más específicos (ver anexo 9.1). En todos se intentan analizar cuál es el uso de los pictogramas, paneles o tiras adhesivas para poder detectar si están funcionando bien o si se podría mejorar. A continuación, se va a hacer una descripción de los datos que se fueron recogiendo.

Con respecto al **uso de pictogramas**, cabe señalar que es el elemento transversal a través del que sucede la comunicación entre los adultos y los niños con autismo durante todas, o casi todas, las actividades del día. El colegio cuenta con pictogramas para señalar las diferentes zonas. Dentro de las aulas, los materiales, los espacios e incluso algunos objetos, como el espejo o el ordenador están señalados. Cada niño con TEA cuenta con un horario individual cerca de la zona de la asamblea y con un libro de comunicación. El horario individual se usa, siempre y cuando, hay más de una profesora en el aula, ya que es cuando se puede estar pendiente de ir cambiando la flecha que indica en qué actividad se encuentra el niño. Al igual que, muy pocas veces se cambian los pictogramas de las diferentes actividades, cuando ningún día es exactamente igual a otro, cada día es diferente. El libro de comunicación apenas se utiliza, se trabaja más en el aula TEA⁶. Hay hasta cuatro paneles de pictogramas diferentes: uno de lo que se va a comer ese

⁶ Los alumnos salían del aula ordinaria, al menos, una vez al día para recibir algún tipo de refuerzo en el aula TEA.

día, otro para elegir a qué jugar, otro de normas para la asamblea, y uno para conocer el estado de ánimo. En este caso, es interesante destacar que no siempre se usan y que, sobre todo, para el panel de juegos, no hay pictogramas que a los que realmente interesan al niño.

Para apoyar las **rutinas**, en la asamblea se cuenta con pictogramas del tiempo que hace, de los días de la semana, de los meses del año, con fotografías de todos los niños de la clase -para pasar lista- y de los profesores, aunque estos últimos apenas se usan. Como antes he mencionado, el panel de normas para la asamblea y el de saber *cómo se sienten hoy* pocas veces se recuerda y los horarios tampoco se leen en alto, algo que yo destacaría para tener en cuenta.

Para el trabajo en mesa, las explicaciones previas a las fichas (pues el colegio tiene un método de una editorial) normalmente se hacen a través de actividades de movimiento o de exploración. Para estas explicaciones no se usan pictogramas. Cuando llega el momento de “trabajar”, los niños se dirigen a sus mesas, incluidos los niños TEA, que reconocen perfectamente esta orden. Si se está pendiente, se les conduce primero a sus respectivos horarios para indicarles lo que se va a hacer. Una vez sentados, los alumnos con autismo tienen material adaptado o, aquellos que pueden, usan el método, pero en todas las “fichas” se les indica en una esquina, con pictogramas adhesivos, lo que hay que hacer.

En el patio se cuenta con un panel de pictogramas de los diferentes juegos que hay. Algunas veces los niños TEA lo usaban, otras no. Para el plan de patio se usaba una tira adhesiva para explicar los diferentes pasos que integra el juego.

A la hora de comer, se solía completar el panel del menú de ese día. Normalmente lo completa el encargado del día y luego se dirigía a los niños TEA para que lo reconocieran y señalaran las diferentes comidas, pero pocas veces se hacía en gran grupo, lo que puede resultar interesante.

Para el baño, se tenían establecidas unas horas para ir; fuera de estos momentos, sobre todo los niños TEA, tenían la opción de pedirlo y normalmente lo hacían a través del pictograma del baño que se encontraba en su horario. Esta fue el mayor avance que se

hizo, ya que correspondería a la fase II de PEC'S. El niño te buscaba e insistía para darte el pictograma e ir al baño. Dentro del mismo, cuentan con dos paneles de organización visual. En uno están los pasos de cómo lavarse las manos, en el otro de los pasos a seguir para usar el váter. Ninguno de los dos se usaba y, curiosamente, había algún niño TEA que lo buscaba cuando no sabía cómo seguir. No se usaban, pero sí que era útil para los niños.

Algo a destacar muy positivo para los niños TEA, es el uso de agendas. Cada uno cuenta con la suya y siempre la llevan a casa con lo que han hecho durante el día en el colegio. Esta también se completa con pequeños pictogramas. Lo hace el niño junto con un profesor para después poder pedirles que vayan nombrando o señalando las actividades que han hecho.

En lo que se refiere al ámbito **comunicativo** se trabajaban las peticiones, sobre todo en el aula TEA. El trabajo allí se veía reflejado luego en el aula ordinaria, así, por ejemplo, usaban el pictograma correspondiente cuando querían ir al baño o jugar. A veces sucedía que como no estaban los juegos a los que realmente querrían jugar, cogían cualquiera, te lo daban y señalaban el sitio en el que sabían que estaba el objeto. No establecían bien la relación, pero más por el hecho de que no estaba el pictograma que ellos querían. En estos casos el libro de comunicación podría haber sido una buena alternativa, ya que suelen tener todos los pictogramas significativos para cada niño, incluyendo el de negación, para poder indicarles que no es momento de aquella actividad o juego que pidan.

Con respecto a la **socialización** de los niños TEA dentro del aula, con los adultos es mejor que con sus compañeros. A través de las fotografías muchos podían reconocer a todos sus profesores y niños. A la hora de jugar muchos de sus compañeros tienen la iniciativa de incluirles. En estos casos, el problema reside en que hay que presentarles el juego casi como si fuera un trabajo; hay que secuenciarles, por ejemplo, si es un juego por turnos, quién va primero y cuándo le toca a él y sería necesario explicar al resto de alumnos cómo jugar con ellos.

Tras estas observaciones, he podido extraer aquellos aspectos de esta práctica educativa que funcionan muy bien y que son aplicables a cualquier aula ordinaria y

aquellos que también, considerándolos muy importantes, creo que se podrían mejorar y así poder mejorar la inclusión de estos niños, independientemente del contexto.

5.3. Aspectos que mejorar.

Después de lo mencionado anteriormente, se van a reflejar a continuación aquellas situaciones o momentos en los cuáles se podría mejorar el uso de los pictogramas para favorecer la autonomía, comunicación y socialización de los niños con autismo dentro del aula, que se han tomado como base para la propuesta de intervención que constituye el cuerpo principal de este Trabajo Fin de Grado.

Durante la observación realizada en mi periodo de prácticas se fueron anotando sistemáticamente los pictogramas que faltaban, los que estaban y no se usaban y los que podría mejorarse su uso (se puede ver la tabla de observación en el anexo 9.1).

Algo fundamental a la hora de introducir pictogramas en el aula es explicarles a los alumnos por qué se hace y para qué se va a usar. De este modo, se podría conseguir una mayor colaboración de todos los alumnos. Esto no se hacía habitualmente, por lo que va a constituir una mejora.

Con relación a los pictogramas, paneles o tiras que están en el aula y no se usan, y sería importante hacerlo, se destacan los anteriormente descritos, como el horario el panel de normas o sentimientos y los que se incluyen en los baños para explicar cómo lavarse las manos y cómo usar el váter. Otra herramienta muy importante que está pero que no se le da utilidad dentro del aula es el libro de comunicación.

Todos estos recursos, usándolos de manera más habitual en el aula, contribuirían a que los niños TEA puedan ser más autónomos y a mejorar su comunicación con los profesores.

Con respecto a aquellos pictogramas que no están y sería necesario que estuvieran, se pueden destacar, por ejemplo, aquellos que se refieren a los juegos que sabemos que les gustan, para poder completar el panel de juego, o aquellos en los que el profesor pueda apoyarse a la hora de explicar una actividad.

Una mención especial merece la lectura de cuentos. Al principio, en esta escuela, se contaban cuentos sin ningún tipo de adaptación. Durante mi tiempo de prácticas, esto cambió. Aun así, es destacable como algo que es necesario hacer, ya que si no para los niños TEA es muy difícil seguir el hilo argumental de la historia.

Respecto a aquellos pictogramas, tiras o paneles que no se usan adecuadamente o que el niño no llega a entender, se puede hablar del panel de juegos del patio, del horario, del panel de juego y del panel del menú del día. Son paneles muy adecuados para informar al niño TEA de lo que se va haciendo, pero, a veces, faltan pictogramas, no se va cambiando el horario o no se les muestra a los alumnos.

Algunos de los problemas mencionados tienen que ver, en muchas ocasiones con la falta de “manos” y apoyos dentro del aula ordinaria, que a su vez provocan problemas de organización, de tiempo y de predictibilidad.

Gracias a labor que escuelas como esta hacen, cada vez más niños con autismo pueden asistir a centros ordinarios, que atienden sus necesidades y se esfuerzan cada día por contribuir de manera positiva y eficaz en su aprendizaje y desarrollo personal. Son fuente de inspiración y ejemplo para las personas que allí acudimos de prácticas, pues continuamente se están planteando cómo mejorar y qué nuevas estrategias incorporar.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. Presentación de la propuesta

El autismo es un trastorno que tal y como se ha ido detallando a lo largo del marco teórico, afecta a las funciones básicas de socialización, comunicación y autonomía de las personas desde edades muy tempranas repercutiendo esto de manera directa en la vida escolar. Debido a esto, es necesario que el entorno educativo, ya desde infantil, esté preparado para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

En este sentido, cabe realizar una propuesta de intervención educativa que permita la inclusión de estos niños en las aulas ordinarias, pues las leyes educativas actuales así lo defienden.

Esta propuesta está basada y se apoya en los modelos TEACCH y PEC'S, descritos anteriormente. Ambos métodos se pondrán en práctica de forma simultánea y enlazada, de manera que por un lado TEACCH aporta una sólida organización de aula y tipo de actividades y PEC'S se orienta al trabajo en el ámbito de la comunicación. Gracias a esto, se pretende otorgar a los niños con autismo presentes en las aulas ordinarias: mayor autonomía, apoyo en los procesos de socialización y comunicación con sus iguales y con las personas adultas y progresar en la adquisición de los aprendizajes establecidos para su etapa educativa correspondiente.

Dentro de esta propuesta de intervención, el papel del profesor tutor es imprescindible, pues es la persona responsable del aula de referencia y la que más tiempo pasa con los alumnos. A su vez, el trabajo conjunto con el resto de profesores es también decisivo para que todo funcione bien y en sintonía. Será fundamental el apoyo del especialista de manera presencial en el aula de referencia, para el trabajo individual de los niños en el aula TEA o para asesorar y guiar la práctica educativa, de tal manera que el tutor de aula, especialista y resto de profesores trabajen de manera conjunta.

Cabe destacar la importancia que tiene el resto de los alumnos sin autismo, pues aplicar estos cambios en el aula de referencia debe ser beneficioso para todos, posibilitando la participación, inclusión e implicación de todos y cada uno de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta de intervención es el resultado y reflejo de lo que, tras leer y observar, más se puede acercar a un modelo de inclusión educativa en la que todos los niños participen de manera activa en la vida escolar, en su aula y en aquellos espacios en los que se tengan que desenvolver, promoviendo, como corresponde a la etapa de educación infantil, la adquisición de hábitos, rutinas y normas que favorezcan la convivencia y socialización, el desarrollo intelectual, físico y de la comunicación.

La propuesta se divide en cuatro apartados: uno en relación con la estructura física del aula, otro en cuanto al uso de pictogramas (apoyo visual), un tercero que hace referencia al sistema de trabajo y, un último apartado en relación con la comunicación. Cada uno de ellos viene acompañado de una descripción de dificultades que se pueden encontrar, aspectos importantes que hay que tener en cuenta y posibles soluciones. Todo ello

apoyado en los datos que se recogieron (ver pág. 43) durante el periodo de prácticas en la escuela infantil Adela Abrines (Las Águilas-Madrid) que cuenta con un programa de inclusión de niños con TEA en las aulas ordinarias.

6.2. Objetivos concretos de la propuesta.

Para esta propuesta, en la que se incluye el uso del sistema TEACCH, como método para la organización del aula y prestar apoyos estructurados a los alumnos con autismo dentro de un aula ordinaria, y el sistema PEC'S, como herramienta y medio de potenciación del desarrollo del lenguaje y la comunicación funcional, se proponen los siguientes objetivos:

a) Con respecto a los propios alumnos

- Posibilitar la participación de los niños con autismo en las rutinas del aula.
- Potenciar la autonomía de los niños con autismo en el aula.
- Fomentar la socialización entre los alumnos con autismo y sus iguales.
- Facilitar la adquisición de los aprendizajes correspondientes a su nivel y etapa educativa.

b) En cuanto al uso del método TEACCH y el PEC'S:

- Implementar el uso funcional de los pictogramas dentro del aula
- Apoyar la comunicación de los niños con autismo con sus iguales y profesores.

c) Para los profesores:

- Favorecer la comunicación y el trabajo de los docentes.
- Adquirir habilidades de trabajo, organización y planificación de un aula con niños con necesidades educativas como tutor.

6.3. Contexto.

Esta propuesta podría aplicarse en cualquier institución educativa que tenga alumnos con autismo u otros trastornos compatibles con los métodos utilizados. Por lo tanto, hablamos de escuelas y centros de titularidad pública, privada o concertada que tengan la oferta de educación infantil, pues como se ha ido diciendo a lo largo de todo el trabajo, la intervención temprana es decisiva.

La propuesta parte del análisis y las observaciones de 20 alumnos del primer curso del 2º ciclo de Educación Infantil, es decir, de 3 años. En este grupo hay un niño diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista y otro con un Trastorno no específico del Desarrollo. Se cuenta, además, con el apoyo de una especialista dentro del aula, que trabaja con ambos niños tanto aquí, como en el aula TEA, en algunos momentos de la semana, y con un el profesor en prácticas.

6.4. Metodología.

La metodología es la manera en la que un educador va a conducir a sus alumnos para que consigan los objetivos previamente establecidos.

Es el eje de toda actividad educativa y debe de verse reflejada en el proyecto curricular y en las programaciones de aula.

En educación infantil requiere una constante adecuación a un contexto en permanente dinamismo. Todo equipo educativo debe definir sus principios metodológicos teniendo en cuenta: el contexto, el equipo docente, otras prácticas educativas de éxito y la diversidad del alumnado.

Además, ésta también debe seguir una serie de principios con respecto a los alumnos, como por ejemplo ayudar a que construyan su propio aprendizaje, siendo guías en el proceso, creando zonas de desarrollo próximo (Vygotsky) y ayudándoles a alcanzarlas (*Scaffolding*); respetar su proceso madurativo, conocer las diferentes etapas que los niños atraviesan en su desarrollo y proponer formas de actuación acordes a estas; aprender activamente y en interacción con los demás y con el entorno, “Learning by doing”; conectar los nuevos aprendizajes con los esquemas previos y aprender globalmente. El trabajo por proyectos abarca todos estos principios y por ello es la metodología que se usa para poder contextualizar los aprendizajes dentro de esta intervención.

En una situación habitual de aula en Educación Infantil, los profesores y alumnos hablan constantemente en las asambleas, para explicar una actividad, para solucionar un conflicto o incluso para dar un elogio. Utilizar el lenguaje oral es la mejor forma de

modelar a los alumnos en su propia adquisición y desarrollo del lenguaje desde edades muy tempranas. Pero, cuando tenemos en el aula alumnos con necesidades educativas especiales, más concretamente, como venimos hablando, niños con trastorno del espectro autista, esto puede ser inefectivo a la hora de conseguir que adquieran los aprendizajes y objetivos establecidos. Necesitan que el lenguaje oral se apoye en otro tipo de estrategias. De esta forma, hemos de buscar una metodología y unas estrategias que tengan en cuenta las dificultades de estos alumnos, pero sobre todo sus potencialidades y necesidades, pues así podremos posibilitar su participación en el día a día del aula.

Independientemente de las características individuales hay rasgos que comparten muchos de los casos de personas con autismo. Entre ellos, podemos destacar que habitualmente centran su atención en detalles poco significativos, obviando lo más relevante, prestan más atención a lo específico que a lo global, son muy buenos en tareas de clasificación, pero fallan en la generalización y tienden a las rutinas y a las estereotipias, desarrollan intereses muy particulares y diferentes a lo común.

A raíz de esto, y tras el análisis realizado en el marco teórico, se propone que, además de la metodología por proyectos, aquella respuesta educativa que quiera y pretenda incidir de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los alumnos con TEA en las aulas ordinarias, incluya las siguientes estrategias propias del método TEACCH Y PEC'S.

Contar con ambientes muy estructurados, predecibles y fijos

Por lo tanto, el aula deberá mantenerse organizada otorgándoles a los niños la seguridad de encontrarse en un lugar en el que conoce las pautas de comportamiento, las rutinas y sabe a dónde dirigirse o lo que hacer cuando el profesor o profesora se dirige a ellos, dándoles así autonomía para poder moverse por el aula. Al encontrarse en espacios claramente estructurados, reducimos los niveles de ansiedad y fomentamos la independencia de los alumnos, a la vez que, de alguna manera, se controla la conducta.

La estructura física del entorno, de la que ya se ha podido hablar anteriormente, es el primer eslabón de la metodología TEACCH de Enseñanza Estructurada. Al encontrarnos en un aula ordinaria, no se aplicará en su totalidad todas las áreas físicas que el método

establece, puesto que quizá los alumnos con autismo que se encuentren en estas aulas no necesitan el mismo nivel de estructuración, es decir, no sean casos muy graves de autismo, pero sí que tomaremos algunas recomendaciones que no solo a los alumnos con TEA van a beneficiar, sino que al resto del grupo también.

La organización del aula también depende de la edad de los alumnos. En este caso, al ser niños de educación infantil, tendremos en cuenta su necesidad de juego, de desarrollo de habilidades de autonomía y de control de esfínteres.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se propone la siguiente distribución (ilustración 12):

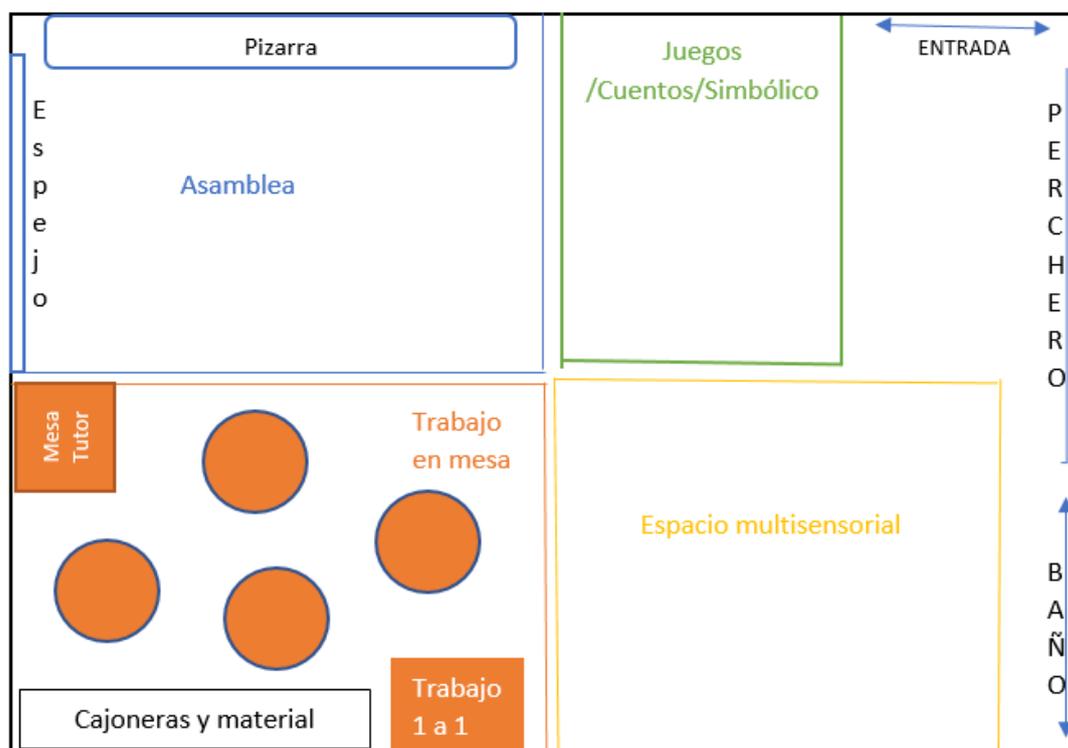


Ilustración 12. Aula modelo. Elaboración propia.

Como se puede ver los espacios están diferenciados y claramente delimitados, lo que relaciona cada actividad con un lugar físico de la clase, esto se puede hacer en el aula con cinta adhesiva de colores. Los materiales que necesita cada espacio también se encuentran en ese mismo lugar y con acceso fácil para todos los alumnos, además de que serán etiquetados, al igual que las zonas del aula.

Se ha incluido una zona específica de juego simbólico atendiendo a la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1896-1980). A partir de su enfoque constructivista del

desarrollo, Piaget diferenci6 el desarrollo cognitivo en cuatro etapas o estadios⁷. Seg6n esto los ni6os de 3 a6os se encuentran en el estadio preoperacional, que se caracteriza porque comienzan a desarrollar la capacidad de simbolizaci6n. En este momento de su desarrollo ya pueden nombrar cosas que no ven, jugar a “*hacer como si...*” o darles a los objetos que ven otros usos relacionados con la forma del mismo por parecerse a otro (usar un tenedor como peine). Los ni6os con autismo tienen grandes dificultades para la simbolizaci6n, por lo que incluir una zona que permita trabajar este 6mbito es muy conveniente.

Con respecto al 6rea multisensorial, uno de los rasgos m6s caracter6sticos de las personas con TEA es la alteraci6n en la capacidad para regular la informaci6n que les llega a trav6s de los sentidos. Pueden tener hiperreactividad o hiporreactividad sensorial. Estos ni6os presentan una disfunci6n de la integraci6n sensorial, es decir, una alteraci6n en el proceso neurol6gico que les impide integrar y organizar las sensaciones que experimenta en su propio cuerpo (sistema vestibular y propioceptivo⁸), as6 como las que proceden del exterior a trav6s de los sentidos (gusto, vista, o6do, olfato y tacto). El correcto funcionamiento del cerebro durante este proceso de recepci6n de est6mulos e

⁷ Recuperado en <http://slideplayer.es/slide/1688582/>

Etapa	Edad aproximada	Cracter6sticas principales
Sensoriomotora	0-2 a6os	.desarrollo permanencia del objeto .desarrollo de habilidades motoras .poca o ninguna capacidad para la representaci6n simb6lica.
Preoperacional	2-7 a6os	.desarrollo del lenguaje y del pensamiento simb6lico . Pensamiento egoc6ntrico
Operaciones Concretas	7-12 a6os	.desarrollo de la conservaci6n .dominio concepto de reversibilidad
Operaciones formales	12 - a6os en adelante	. desarrollo del pensamiento l6gico y abstracto.

⁸ Sistema Vestibular: se sit6a en el o6do interno. Es el sistema que informa al cuerpo d6nde se encuentra y hacia d6nde va. Ayuda al cuerpo a responder de manera adecuada a la atracci6n gravitatoria e informa al cerebro u otras partes del cuerpo la informaci6n que recibe y c6mo debe usarla (Recuperado en <http://ocupatea.es/vestibular/>).

La propiocepci6n aporta informaci6n sobre la compresi6n o estiramiento de los m6sculos y articulaciones. Gracias a esto, podemos conocer la posici6n de nuestros segmentos corporales sin verlos. Adem6s, aporta informaci6n sobre la sincronizaci6n de los movimientos y su velocidad (Recuperado en <https://autismodiario.org/2015/06/20/comprendiendo-la-propiocepcion/>).

información del medio es el que permite dar respuestas adaptadas a lo que sucede en el entorno, lo que constituye la base para un buen aprendizaje y comportamiento social (Moya Rosendo & Matesanz García, 2012). De aquí que muchos de los niños autistas tengan dificultades de aprendizaje o conductas desadaptadas. Para ello, y no solo centrandose en este aspecto de los niños TEA, sino también atendiendo al resto de alumnos, se dota de sentido la existencia de este espacio. No solo tiene beneficios para los niños con TEA ya que se defiende que, hasta los 8 años, aproximadamente, en todas las personas tiene lugar un enriquecimiento cerebral importante como consecuencia de las conexiones neurales que se establecen gracias a la recepción de los estímulos externos a través de los sentidos (Regidor, 2005, pág. 17).

Estos espacios multisensoriales, también conocidos como *Snoezelen* (Ad Verheul y Jan Hulsegge, 1974) nacieron en el centro de Hartenberg (Holanda) con el objetivo de atender a las personas con una discapacidad intelectual grave. Posteriormente, se extendió a los países nórdicos, Australia, Estados y Canadá. En los años 90 se difundió esta práctica a diferentes ámbitos, como el terapéutico, científico y de ocio. Y no ha sido hasta el año 2000 cuando se ha empezado a implantar en España. En 2016, la escuela Santa Anna de Lérida presenta el primer proyecto de intervención Snoezelen para un centro ordinario (Recuperado en <https://www.xn--isnaespaa-s6a.es/experiencias/>).

Para este espacio se necesitarán elementos táctiles, vibratorios, vestibulares, auditivos, gustativos y olfativos que permitan a los niños tener experiencias sensoriales relajantes, que favorezcan la confianza en sí mismos, el autocontrol, el interés y exploración y la capacidad creativa (Cid Rodríguez, 2010).

Con respecto al área de “trabajo en mesa” se contará también con una mesa individual para aquellos momentos o actividades en los cuales el alumno con autismo necesite un espacio más tranquilo ante el excesivo ruido o estimulación del resto del aula. Esto, lejos de alejarle del grupo, le beneficia en tanto en cuanto aprende a recurrir a este espacio si así se encuentra más cómodo.



QR 8. Materiales y recursos para el aula multisensorial.

Es importante que la zona de la asamblea y el espacio multisensorial tengan un suelo blando, pues los niños se sentarán o tumbarán. Para ello se puede poner una alfombra de goma-eva, especial para estos espacios.

Apoyo e información visual

Otro componente esencial en el método TEACCH que también se va a tener en cuenta para esta propuesta de intervención, es el uso de apoyos visuales tanto para la organización y localización de los espacios y materiales dentro del aula, como para las tareas y actividades a realizar.

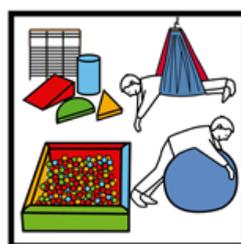
En cuanto a la organización del espacio, cada área de la clase tendrá su propio pictograma para favorecer el movimiento autónomo de los niños por el aula y la orientación dentro de la misma en función de la actividad que se vaya a realizar en cada momento. Las imágenes o pictogramas que se usen para señalar las diferentes zonas tienen que colocarse en un lugar visible para que los niños puedan discriminar las áreas de forma correcta.

De tal manera que, por ejemplo, para esta propuesta podemos utilizar (Ilustraciones de la 13 a la 18):



ASAMBLEA

Ilustración 13. Para el espacio de la asamblea. Fuente: Pictotraductor



**ESPACIO
MULTISENSORIAL**

Ilustración 14. Para el espacio multisensorial. Fuente: Pictotraductor.



RINCÓN DE JUEGOS

Ilustración 15. Para el rincón de juegos. Pictograma de Pictotraductor.



BAÑO

*Ilustración 16. Para el baño.
Fuente: Pictotraductor.*



PERCHA

*Ilustración 17. Para el
perchero. Fuente:
Pictotraductor.*



MESA DE TRABAJO

*Ilustración 18. Para la zona de
trabajo. Fuente: Pictotraductor.*

A su vez, cada cajón que contenga materiales también se etiquetará (ilustración 19) con su respectivo pictograma. Por lo tanto, a modo de ejemplo, según esta propuesta, quedarán etiquetados de la siguiente forma:



DISFRACES



CONSTRUCCIONES



PUZZLES



PINTURAS

Ilustración 19. Etiquetas para los cajones de materiales. Fuente: Pictotraductor.

Otros momentos en los que se utilizarán los apoyos visuales serán para la hora de comer y para la rutina del baño, que incluyen los hábitos de aseo (lavado de manos, uso del inodoro) habrá una secuencia, fácilmente visible para el niño, con los pasos a seguir (ilustraciones 20 y 22). Antes de ir a comer se completará un panel con el menú del día (ilustración 21).



Ilustración 20. Rutina de aseo. Fuente: Pinterest.



Ilustración 21. Menú para completar. Fuente: <https://atencionaladiversidadrql.wordpress.com>



Ilustración 22. Rutina para lavarse las manos. Fuente: ARASAAC.

También serán de gran utilidad los apoyos visuales a la hora de la asamblea, pues este momento tendrá una rutina propia, que consistirá en pasar lista, colocando las diferentes fotos de los niños en la imagen de una casa (ilustración 23) o de un colegio en función de si están o no; contar cuántos somos, para lo que se usarán imágenes de los números; se pondrá el día de la semana (ilustración 24), que también tendrá soporte pictográfico; el tiempo que hace (ilustración 25); y , por último, se comentará el estado de ánimo, para lo que se usarán pictogramas de los diferentes estados de ánimo (ilustración 26).



CASA

Ilustración 23. Fuente: Pictotractor.

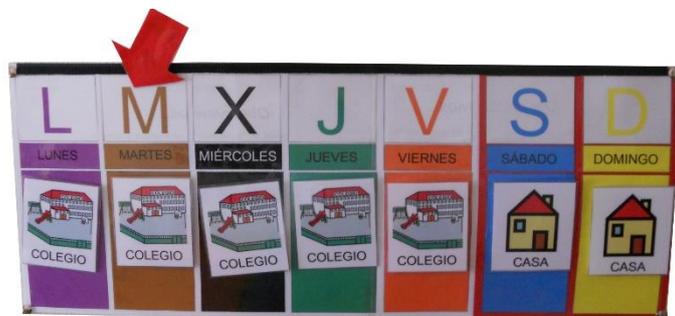


Ilustración 24. Los días de la semana. Fuente: APANAG.



Ilustración 25. Diferentes fenómenos meteorológicos para la asamblea. Fuente: Pictotraductor.

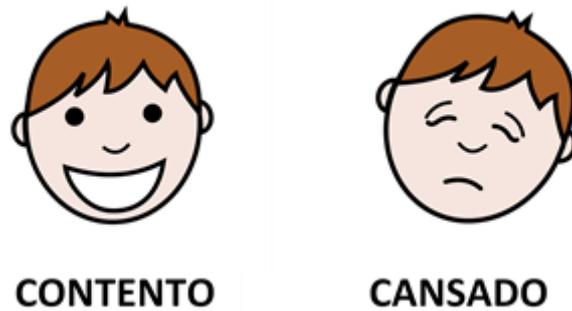


Ilustración 26. Ejemplos de pictogramas sobre estados de ánimo que se pueden usar. Fuente: Pictotraductor.

A la hora de realizar las tareas también es muy importante el componente visual, la manera en la que se presentan los materiales con los que se van a trabajar o la explicación de lo que hay que hacer. En este caso se van a tener en cuenta tres variables: la claridad visual, la organización visual y las instrucciones visuales.

La claridad tiene que ver con la visualización del cometido de la tarea, de manera que se logre captar la atención del estudiante en el objetivo principal y evitar que se produzca una situación de angustia. Para ello el método TEACCH recomienda el etiquetado, subrayado, uso de códigos de color o exageración de la parte principal de la tarea. En este caso, se utilizará el etiquetado (ilustración 27)

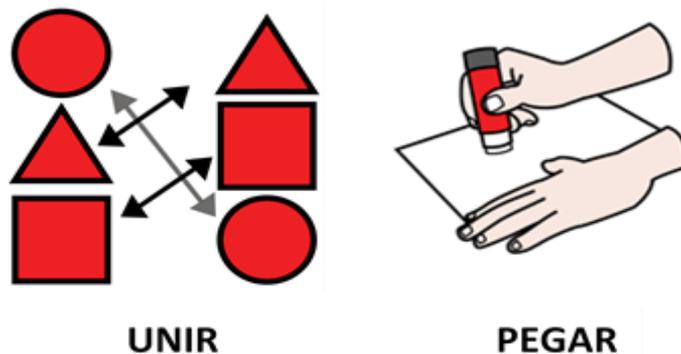


Ilustración 27. Ejemplos de etiquetas. Fuente: Pictotraductor.

Hay tareas que solo requieren de un paso, pero hay otras que requieren de una serie de instrucciones, por lo que es bueno que estas instrucciones también se den de manera visual, ya que va a ser más fácil retener una secuencia de pasos de manera visual que oralmente. Para ello vamos a utilizar una plantilla de dibujos, ordenados derecha a izquierda, de tal manera que la explicación se vea apoyada y reforzada por las imágenes visuales (ilustración 28).

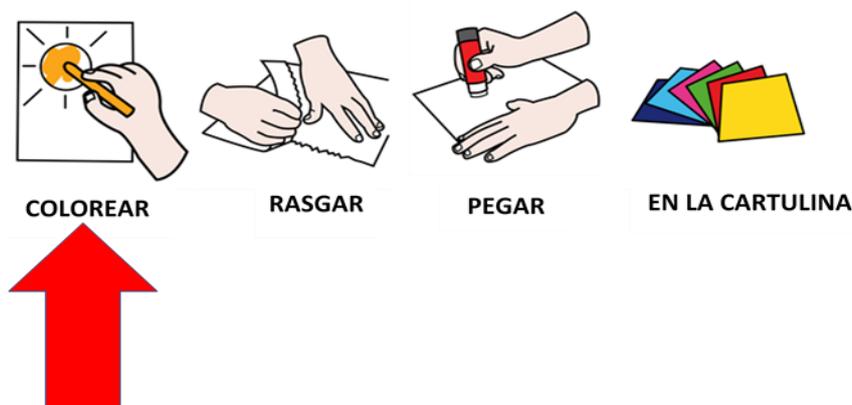


Ilustración 28. Secuencia a modo de ejemplo de una actividad. Fuente: Pictotraductor.

La organización visual se refiere al modo en el que se prepara el espacio donde se va a trabajar y los materiales que se van a necesitar. Con respecto al espacio, ya estaría delimitado (ilustración 12) solo dependería de si la tarea resulta asequible para que el alumno o alumna trabaje en gran grupo o de manera individual. El material que se vaya a utilizar se organizará en recipientes, de tal manera que el alumno siempre tenga a su disposición lo necesario (ilustración 4)

Como se puede ver, muchas de las formas de dar apoyo visual se hacen ya en aulas ordinarias sin necesidades de que haya alumnos con autismo. Por lo tanto, es una propuesta que, en este aspecto, no dista de lo que ya se trabaja en habitualmente en los centros escolares.

Una de las dificultades que se pueden encontrar a la hora de la asamblea o del trabajo en mesa es que el alumno no se quede quieto, pues el nivel de atención de los niños que sufren este trastorno es muy deficiente. Para poder trabajarlo se irán estableciendo metas en cuanto al tiempo que permanecerán sentados en la asamblea, de manera consensuada con la especialista, de tal modo que se intentará ir aumentando el tiempo

progresivamente. Si se quieren levantar se les puede volver a reclamar la atención señalándoles los pictogramas que nos indican las normas dentro de la asamblea (ilustración 29), por lo que será bueno contar con este panel de normas, o ayudarnos del lenguaje bimodal, dando indicaciones de que se sienten acompañándolo con el respectivo gesto (método Schaeffer) (ver página 34).



Ilustración 29. Normas para la asamblea. Fuente. Pictotraductor.

A la hora del trabajo en mesa, será importante que para mantener la atención en la tarea siempre haya un profesor/profesora con el alumno.

Es importante y necesario revisar antes de que el día comience que todos los materiales se encuentran debidamente ordenados y etiquetados.

En general, es necesario, sobre todo para el momento de la asamblea, explicar a todos los alumnos que no jueguen con los pictogramas o flechas (que se usan para señalar el día, el tiempo, etc.) ya que resulta un material importante para todos.

A la hora de realizar las actividades el profesor debe tener en cuenta que necesita los recipientes de los materiales, comprobar que las instrucciones o las indicaciones están representadas con los pictogramas correspondientes y tener otro recipiente o bandeja para poder trabajar el concepto de acabado, como se verá en el siguiente apartado. De este modo, una vez el alumno termine, deja la tarea en este recipiente y se refuerza esta acción de manera oral “se acabó” y a la vez haciendo un gesto con las manos (método Schaeffer) (véase pág. 34).

Sistema de trabajo

Principalmente, dentro del método TEACCH, el sistema de trabajo se define como la secuencia de las diferentes actividades y tareas que componen el día del alumno. De este modo, el alumno sabe cuál es el orden de tareas a seguir y se evita la incertidumbre de no saber qué va a ocurrir a continuación. Para secuenciar las actividades se usarán pictogramas.

Al encontrarse los alumnos con autismo en aulas ordinarias, se puede optar por tener un horario individual en su mesa de trabajo o tener el horario común en la zona de la asamblea, de tal modo que todos los niños tienen acceso a él.

En este proyecto, se va a optar por el segundo modelo de presentación (ilustración 30).



Ilustración 30 Horario en pictogramas. Fuente: Colegio Adela Abrines.

Por la edad que tienen los alumnos, este modelo de horario es positivo para todos ya que les ayuda a clarificar y pautar las rutinas y las diferentes actividades que va a componer el día, sabiendo que al finalizar las mismas vendrán a recogerles los padres. Es una manera muy clara de secuenciar las diferentes actividades que suceden a lo largo del día, lo que ayuda a todos los niños de clase a anticiparse a las actividades y estar preparados para lo que sigue a continuación.

Este recurso forma parte de una estrategia para que los niños, sobre todo los TEA, prevean las actividades que se van a llevar a cabo. Se utilizará entonces, otro recurso que permita, más específicamente, a los niños con autismo, recordar lo que se ha hecho durante el día cuando este esté llegando a su fin. Se trata del uso de agendas personales para estos alumnos.

Las agendas, según el método TEACCH, pueden realizarse con dibujos, objetos, fotos o lista escrita, dependiendo de las características individuales de cada alumno. A su vez, la secuencia de actividades será más larga o corta en función del mismo criterio.

En esta propuesta, la agenda se compondrá de pictogramas y habrá un apartado de “colegio” y otro de “casa”. De este modo, la familia también se involucra en el trabajo con el niño (anexo 9.2).

Además, dentro del entorno escolar, la agenda se completará al terminar el día a modo de recordatorio de lo que ha sido la jornada escolar, puesto que ya a la hora de la asamblea, a primera hora de la mañana, se hace la lectura de lo que va a ser el horario del día.

En casa, se puede hacer al principio de la tarde para darle una estructura más organizada a lo que será el resto del día. Gracias a las agendas, los alumnos trabajan la flexibilidad, se promueve la independencia y se facilitan las transiciones.

Muchas veces, todos los alumnos juegan a quitar y poner los pictogramas del horario. Para evitar esto, es importante que les transmitamos la necesidad y funcionamiento del material. De esta manera, evitaremos que se pierda.

Es muy conveniente que desde un principio se explique a los niños la importancia que tiene que cuiden este material para algunos de sus compañeros, pues sino siempre pueden tender a quitarle importancia y no cuidarlo.

Para las agendas, hay veces que la familia no termina de colaborar con el uso de la misma, por lo que será bueno mantenerles informados de la importancia de este material y la necesidad de que colaboran a través de reuniones personales.

Es importante siempre tener previstos y preparados todos los pictogramas que inicialmente se van a necesitar en los distintos momentos del día. En un aula de infantil, no siempre se hacen las mismas actividades todos los días, por lo que es necesario ir cambiándolo y leerlos en el momento de la asamblea, al igual que ir cambiando la flecha que indica la actividad en la que estamos a medida que vayamos cumpliendo las diferentes tareas.

Para la agenda es necesario tener preparados los pictogramas de lo que se ha hecho y completarla con la ayuda de un profesor/a, pues una vez hecha es importante repasarla con el niño, posicionando el dedo índice sobre cada una de las cosas que se ha hecho (pictogramas) y diciendo en voz alta lo que es.

Favorecer, potenciar y atender las intenciones comunicativas

Como ya se ha descrito en otras partes del presente trabajo, los niños con trastorno del espectro autista tienen grandes dificultades con respecto al desarrollo del lenguaje desde edades muy tempranas, lo que repercute de manera directa en sus procesos de comunicación e interacción con su entorno. No solo está afectado el ámbito verbal, sino también el no verbal. Por ello, para favorecer la mejora en ambos aspectos, y el uso del mismo de manera funcional para que puedan comunicarse de forma más efectiva dentro del entorno escolar se usará parte del sistema PEC'S.

No se implementarán las seis fases que componen el sistema, de las que se han hablado anteriormente, ya que en las horas en las que los alumnos salgan del aula con la especialista, como se explica más adelante) lo trabajarán al completo. En esta propuesta, dentro del aula ordinaria, y para apoyar el desarrollo lingüístico se usará el libro de comunicación (ilustración 11) y se trabajarán las peticiones (“¿qué quieres?”) de dos formas, una en la que se le preguntará al niño directamente por lo que desea y otras veces de manera más indirecta en las que se forzarán ciertas situaciones para que los niños trabajen las variables de distancia y persistencia (fase II). Algunos casos en los que podemos impulsar al niño a pedir algo son, por ejemplo, poner lejos los objetos que sabemos que le gustan, para así forzarle a coger el pictograma del libro de comunicación e intercambiarlo por el objeto.

A su vez, es importante que siempre que haya una iniciativa de comunicación por su parte se responda y se le dé importancia.

En los ratos de juego libre se usará un panel en el cual se pondrán diferentes juegos (ilustración 31), siempre que sepamos que le atraen, y se le preguntará a qué quiere jugar. Una vez que elija el pictograma se le intercambiará por el objeto. En este caso, es importante observar también se establece bien la relación entre la imagen y el objeto.



Ilustración 31 Panel de petición de juegos. Fuente: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18009298/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=46&wid_item=210 .Pictogramas: ARAASAC.

A su vez, en todo momento pronunciaremos el nombre del pictograma para promover y potenciar el desarrollo del lenguaje oral y comprensivo. Se intentará que lo repita.

Es posible que al principio no termine de establecer bien la correspondencia entre foto y objeto. Por ello, es necesario trabajar con el alumno de manera más individual y persistente.

Una vez que los niños comienzan a realizar las peticiones con el panel de los juegos o su libro de comunicación puede que lo hagan en momentos en los que se está haciendo otra cosa y no es posible darles lo que piden, aprovecharemos estas ocasiones para trabajar el NO y la postergación de la actividad solicitada. Ante la negación de las peticiones es importante que seguidamente les recordemos cuál es la tarea actual (ilustración 32).



Ilustración 32 Secuencia de trabajo del NO recordando que estamos haciendo otra cosa. Fuente: Pictotraductor.

Tanto para el libro de comunicación como para el panel de elección de juego es imprescindible que estén las fotografías de los objetos que más les gusta, ya que así les forzaremos a pedirlos. Cada vez que haya un nuevo objeto o juego que les guste, se deberá incluir.

Aun así, se destaca la importancia de usar el NO y enseñarles también que cuando es momento de jugar o hacer una actividad, aunque no sea de su interés y solicite otra cosa, tiene que participar. Postergar la petición, insistiendo en que luego se podrá realizar, será una buena estrategia para que acceda a involucrarse en lo que se está haciendo en ese momento.

A la hora de comunicarnos, en general en esta etapa y más cuando en el aula tenemos alumnos con este trastorno, es muy recomendable no usar ironías, frases con dobles intenciones o preguntas indefinidas, pues por la edad de los alumnos es muy difícil que lo entiendan.

Además, no solo es importante que se comuniquen con sus mayores, también es necesario ayudarles a jugar e interactuar con el resto de los niños. Para ello, en los momentos de juego libre se deberá prestar atención a qué alumnos tienen interés en jugar con ellos para poder intervenir y enseñarles a jugar juntos. Normalmente, la estrategia que mejor funciona es la de indicarles “primero tira D, luego F y luego A” (donde D, F y A son nombres de niños). Es un juego muy pautado, pero con una alta probabilidad de éxito.

6.5. Cronograma de aplicación.

Esta propuesta está dirigida a una clase de 3 años, es decir, a niños que comienzan la etapa escolar. Normalmente, el primer trimestre del curso se dedica siempre al período de adaptación. Durante este período se llevarán a cabo diferentes estrategias, como por ejemplo que los padres se queden un rato en las aulas, se irá aumentando gradualmente el número de horas, etc., para que los niños vayan habituándose y adquiriendo los hábitos y rutinas de esta etapa escolar.

Se aprovechará también para, desde un principio, ir trabajando con ellos el uso de pictogramas, el movimiento autónomo por el aula y por los diferentes espacios y, también, se empezarán a establecer hábitos de alimentación, de control de esfínteres y de vestido.

En general, aunque la propuesta que se presenta en este trabajo está pensada para un aula de 3 años es un método aplicable hasta los 5 años, ya que es una forma de organización y trabajo dentro del aula ordinaria en la que hay presencia de niños con autismo.

Para poder ejemplificar el modo en el que se trabajaría, se ha propuesto el siguiente horario programado para una semana dentro de la Unidad Didáctica *Buffy y la ciudad del frío*⁹ (anexo 9.3) en el segundo trimestre del curso escolar, coincidiendo con la fiesta de Carnaval.

Además de todas las actividades que a continuación se presentan, cabe mencionar que los alumnos con autismo recibirán apoyo individual dos horas a la semana, acordadas con el profesor especialista.

⁹ Esta Unidad Didáctica se encuentra dentro del proyecto *El Invierno*. Esto sirve de contexto para poder ejemplificar la propuesta teniendo como referencia contenidos, objetivos y criterios de evaluación reales.

Cabe mencionar que es una unidad de elaboración propia.

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:30	ENTRADA	ENTRADA	ENTRADA	ENTRADA	ENTRADA
	BAÑO	BAÑO	BAÑO	BAÑO	BAÑO
9:30-10:00	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
10:00-11:00	¿Dónde estoy?	Inglés ¹⁰	Las frutas: limón, manzana.	Inglés	¿De qué color es?
11:00-12:00	RECREO/ PLAN DE PATIO	RECREO/ PLAN DE PATIO	RECREO/ PLAN DE PATIO	RECREO/ PLAN DE PATIO	RECREO/ PLAN DE PATIO
	BAÑO	BAÑO	BAÑO	BAÑO	BAÑO
12:00-12:30	Hábitos y rutinas: ¡A comer!	Hábitos y rutinas: ¡A comer!	Hábitos y rutinas: ¡A comer!	Hábitos y rutinas: ¡A comer!	Hábitos y rutinas: ¡A comer!
12:30-14:30	COMIDA y SIESTA	COMIDA Y SIESTA	COMIDA Y SIESTA	COMIDA Y SIESTA	COMIDA Y SIESTA
	BAÑO	BAÑO	BAÑO	BAÑO	BAÑO
14:30-16:00	Cuentos	Psicomotricidad	Espacio multisensorial: el tacto.	Formas: círculo y cuadrado.	Carnaval

Tabla 2. Horario. Elaboración propia.

¹⁰ La asignatura de inglés, en este caso, la imparte otro profesor.

6.6. Actividades.

Hábitos y rutinas

Durante la **entrada y salida** se hará mucho hincapié en las fórmulas de cortesía con todos los niños en general y, de manera más específica, con los alumnos con TEA. La profesora o especialista se acercará para saludar al niño y que el niño responda. La respuesta puede variar dependiendo de en qué punto del desarrollo del lenguaje esté el niño. Puede que al principio no diga nada, luego puede ser un sonido y al final la formulación correcta. De un modo u otro se motivará e incentivará la respuesta.

Si únicamente con el lenguaje oral el niño no responde o parece que no lo entiende, se puede usar el lenguaje oral acompañado de su correspondiente gesto, tal y como se propone en el método *Schaeffer* (véase la pág. 34).

La entrada de los niños al aula se dará de forma escalona, pues hay un margen de media hora para que lleguen todos y así cuando se comience con la asamblea haya el menor número de interrupciones posibles. Durante ese tiempo, los niños podrán jugar libremente. Se aprovechará para trabajar con los niños TEA el intercambio de imágenes como sistema de comunicación. Para ello el alumno con TEA, se irá al panel de comunicación de juego y le pediremos que elijan a qué quieren jugar. En un principio, habrá dos juegos y se irá ampliando en función de que se vayan descubriendo más juegos que le gustan (ilustración 31).

Cuando finalice este tiempo de juego, para recoger se usará una canción (<https://www.youtube.com/watch?v=HCynKopZ6Z4>). Se pedirá y prestará atención a los niños TEA para que también se involucren en la tarea. Si una vez dada la orden de manera oral, estos no responden, se les mostrará el correspondiente pictograma (ilustración 33).



RECOGER

Ilustración 33. Pictograma para recoger. Fuente: ARASAAC.

La **asamblea** tiene una rutina propia. En primer lugar, todos los niños se sentarán en círculo. Para que los niños TEA respondan a la indicación de sentarse, se usará el lenguaje oral apoyado en el gestual (método Schaeffer). Antes de comenzar, se les recordará a todos los alumnos las normas, a través de los pictogramas (ilustración 29).

A continuación, se cantará la canción de los buenos días (<https://www.youtube.com/watch?v=xkSob4DrQm0>). Luego repasaremos quién está en clase y quién está en casa, colocando las fotos de los niños en el lugar correspondiente. Es una forma de pasar lista y saludar personalmente a los niños. También aquí se aprovechará para trabajar el saludo con los niños TEA. Después pasamos a ver qué día de la semana es. Antes de eso cantamos la canción de los días de la semana (<https://www.youtube.com/watch?v=v7mm8MC1MgY>). Para apoyar el lenguaje verbal usaremos un panel donde están puesto los días de la semana y hay una flecha que hay que ir moviendo en función del día (ilustraciones 23, 24).

Por último, observamos por la ventana y vemos que tiempo hace con ayuda de los pictogramas, se lee el horario con hecho con pictogramas y se pregunta a los niños cómo se sienten hoy, con ayuda también de los pictogramas de las emociones (ilustraciones 25 y 26).

Es muy probable que, al principio, los niños TEA no permanezcan toda la sesión sentados. Por ello es necesario que esté la especialista o la alumna de prácticas pendiente y que le recuerde siempre las normas. A la hora de usar los pictogramas intentaremos preguntarles a ellos (“¿Hoy hay sol?” “¿estás contento?”), pues es una manera de conseguir su atención.

Con respecto al **plan de patio**, como se puede observar en el cronograma, es una actividad que se realizará todos los días de la semana y tiene un horario establecido para cada clase y curso (anexo 9.4). Consiste en mezclar a un pequeño grupo de alumnos (7/8 que serán diferentes cada día de la semana) junto con los niños TEA, todos del mismo curso, y realizar diferentes juegos. Las sesiones no duran más de quince minutos del recreo.

Esta estrategia de inclusión educativa se lleva a cabo en el centro Adela Abrines y dada su acción socializadora y repercusión en los alumnos, observada durante la estancia de la autora del trabajo, se ha creído muy conveniente incluirla en esta propuesta de intervención.

Cabe indicar que, en esas prácticas, se pudo observar que los niños TEA que participaban en estas sesiones de juegos, luego eran capaces de generalizar las acciones que se llevaban a cabo en las dinámicas a otros aspectos del día a día, como por ejemplo para hacer la fila. Aprendían a hacer trenes o cogerse de la mano para hacer círculos.

El resto de niños con los que se juega, después de su participación en estas sesiones, mostraban una actitud más proactiva a la hora de intentar iniciar algún tipo de juego con sus compañeros con TEA.

Además, con esta dinámica, no solo se atienden y trabajan las carencias sociales de los alumnos autistas, sino que se puede atender y cubrir las necesidades de socialización de todos los niños participantes.

En esta propuesta, al igual que se hacía en el colegio mencionado, el modo de proceder a la hora de explicar el juego será a través de los pictogramas. Se utilizará una tira-frase con la secuencia de acciones que se llevarán a cabo dentro de la dinámica. Por ejemplo, si se va a jugar a *la zapatilla por detrás* (ilustración 34):

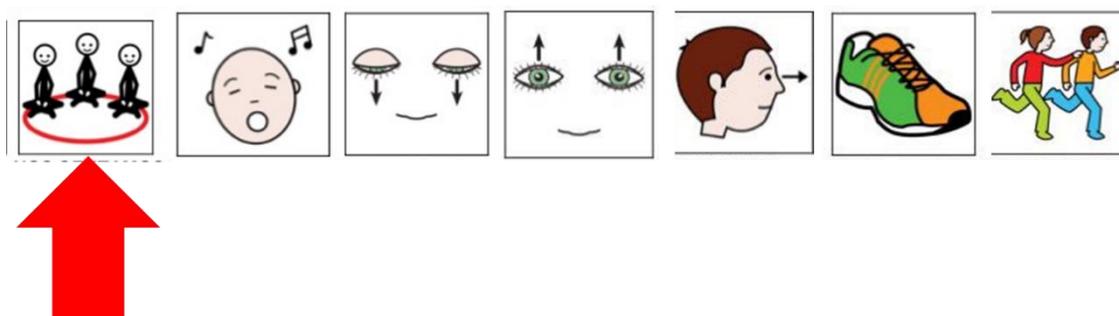


Ilustración 34. La zapatilla por detrás en pictogramas. Fuente: Pinterest (Adaptación propia).

El momento de la **comida** también tiene una secuencia propia. En primer lugar, hay que lavarse las manos. Por lo tanto, una vez todos entran del patio, dejan sus chaquetas en la percha y van al baño. La tutora, la especialista o la alumna de prácticas se encargará de que una vez los niños TEA entran al aula, sean dirigidos al horario para indicarles que

toca lavarse las manos. En el baño estará colocada la secuencia de cómo lavarse las manos, aunque aun así seguirán bajo supervisión siempre. Después, una vez que todos se han lavado las manos, completamos el panel del menú de comida. Para esto podemos pedir la ayuda de alguno de los niños con TEA. A continuación, se mueve la flecha del horario al pictograma “comer” y se sitúan todos en fila para salir hacia el comedor.

Durante la comida, los niños TEA necesitarán también de una mayor supervisión, por lo que siempre se contará con ayuda. Se puede aprovechar para seguir aplicando el sistema de intercambio de pictogramas o para incentivar a los niños a hacer peticiones, como por ejemplo si quieren agua.

A la hora de la **siesta** todos los niños suelen tener todavía un objeto de transición, peluche o chupete, que se les dará una vez se tumben. Con los niños TEA se aprovechará para de nuevo cambiar nuestra flecha en el horario indicando que toca “dormir”.

Los momentos de **baño** vienen marcados en el horario, pues con 3 años hay que ayudarles en el control de esfínteres, por lo que es un hábito más que tienen que adquirir. Normalmente irán al baño antes de la asamblea (se mueve la flecha en el horario al pictograma “baño”), después del recreo, antes y después de la siesta y antes de la salida. Si en algún caso, algún niño lo pide también se le dejará. En el baño estará colocada la secuencia a seguir con pictogramas, de tal modo que los niños TEA siempre pueden acudir a ella. También es probable que pidan ir al baño a través de la entrega del pictograma, lo que siempre ha de ser felicitado.

Con respecto al momento de **cuentos**, es una actividad que se hará todas las semanas. Durante el tiempo programado, primero se les leerá un cuento a los niños y luego ellos tendrán tiempo para leer el que quieran. Como todos los materiales, estarán ilustrados con pictogramas.

En este caso, al tener a final de semana la fiesta de Carnaval, se les mostrará un cuento en relación con este tema (anexo 9.5).

Contenidos conceptuales

Los contenidos conceptuales hacen referencia a aquellos contenidos que se han propuesto para esta semana, a modo de ejemplo, según la unidad didáctica y el currículo educativo.

Todas las actividades cuentan con una explicación a base de pictogramas, para poder apoyar el lenguaje verbal en las imágenes y que se vea favorecida la participación de los niños TEA.

1. ¿Dónde estoy?: en esta actividad se van a trabajar los conceptos de dentro y fuera. Para ello utilizaremos cajas de cartón grandes en las que previamente hemos dibujado una casa. Como son 20 alumnos necesitaremos unas 5 cajas. Primero usaremos la música. Cuando esta suene estaremos fuera de la caja bailando, cuando la música pare nos meteremos dentro. Luego pensaremos situaciones en las que haya que estar dentro de casa. Por ejemplo, si llueve, truena, nieva, etc.

Se utilizará esta secuencia de pictogramas para ir explicando la actividad (ilustraciones 35 y 36):



Ilustración 35. Apoyos para la explicación. Mientras haya música, se baila. Fuente: ARASAAC.

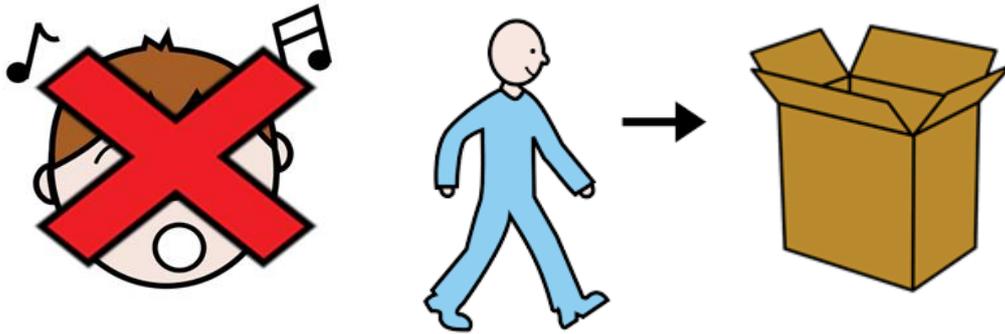


Ilustración 36. Apoyo para la explicación. Cuando no haya música, hay que meterse en la caja.

2. Frutas: limón, manzana. Para esta actividad se va a utilizar el espacio multisensorial, porque va a consistir en probar ambas frutas. Primero dejaremos que los niños sientan el tacto de la fruta y después se probará. Para ello se sentarán todos en el suelo en círculo. Utilizaremos la siguiente secuencia (ilustración 37):

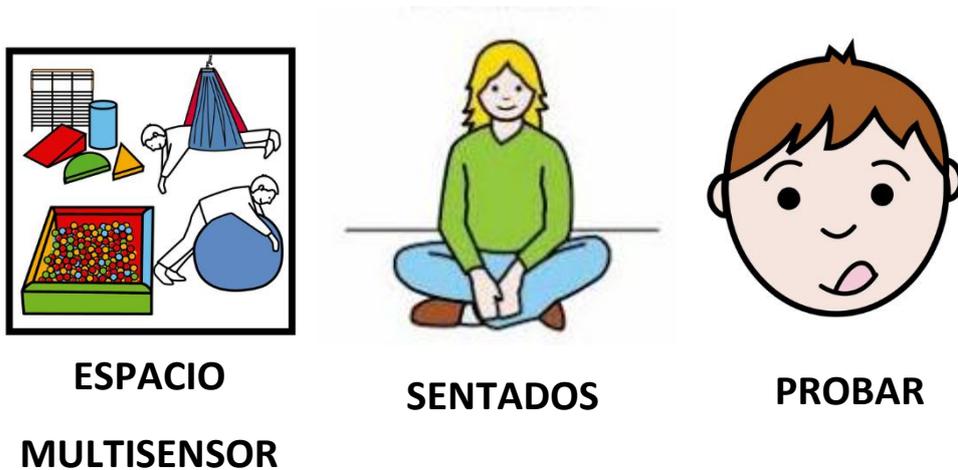


Ilustración 37. Secuencia de la actividad. Fuente: Pictotraductor.

3. ¿De qué color es? De manera individual, cada niño tendrá una hoja en tamaño A3 con una manzana y un limón sin colorear. Los niños tendrán que pintarlo con pintura de dedos. Antes de ello les volveremos a enseñar las frutas.

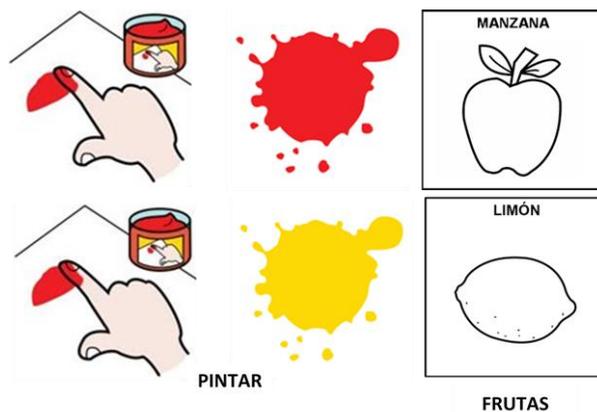


Ilustración 38. Pictogramas para dar soporte visual a la actividad. Fuente: ARASAAC.

4. Formas geométricas: círculo y cuadrado. Para ello utilizaremos los bloques lógicos de madera. Primero se les permitirá a los niños manipular el material de forma libre. Luego, pasaremos a clasificar las distintas formas en unas bandejas, cada una etiquetada con la forma correspondiente para saber qué figura va en cada caja. Después se enseñarán imágenes de objetos con forma de círculo o cuadrado para que los niños vayan clasificándolos (ilustración 39). Por último, se les entregará un papel (tamaño A3) donde habrá dibujado en una mitad un círculo y en la otra un cuadrado. Los niños tendrán que pegar gomets circulares en el círculo y gomets de cuadrados en el cuadrado (ilustración 40).



Ilustración 39. Secuencia para la primera parte de la actividad. Fuente: Pinterest (Adaptación propia).

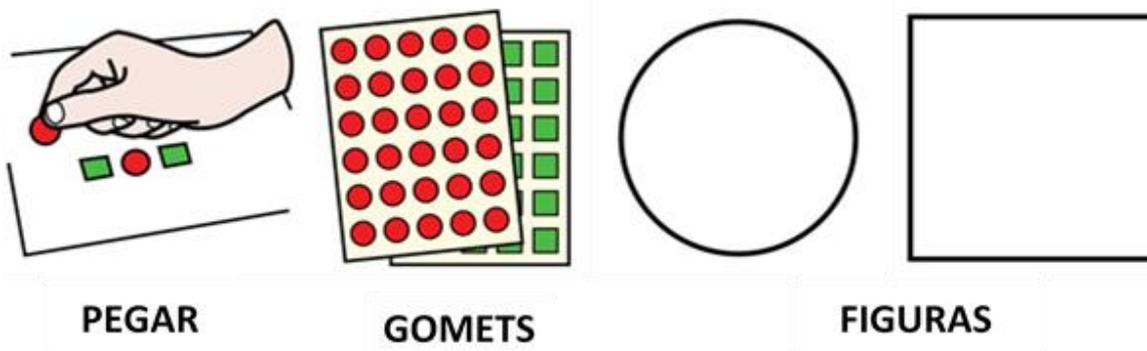


Ilustración 40. Apoyo visual para la segunda parte de la actividad. Fuente: Pictotraductor. (Adaptación propia).

Sesión de psicomotricidad

La psicomotricidad en infantil es un área fundamental, ya que permite a los niños ir descubriendo y desarrollando sus posibilidades de movimiento (psicomotricidad gruesa).

Como en todas las actividades hasta ahora, esta también incluirá una serie de pictogramas que den apoyo visual a las explicaciones verbales de las diferentes acciones que se llevaran a cabo en la sesión (anexo 9.6).

Espacio multisensorial: El Tacto

Como ya se ha detallado anteriormente, el trabajo dentro del área sensorial permite potenciar en los niños el desarrollo de sus diferentes sentidos y estimularlos, lo que es beneficioso para todos, pero más aún para los niños TEA.

La sesión que se detalla para esta semana, dentro de la unidad y proyecto correspondientes, irá acompañada también de apoyos visuales para poder complementar las explicaciones que se hacen durante el desarrollo de las actividades (anexo 9.7).

Actividades complementarias: Carnaval

Este es un evento que requiere salir de la rutina, por lo que conlleva una preparación con los alumnos y alumnas, en especial con los que tienen TEA.

La celebración va a constar en un desfile. Al principio solo se hará entre las diferentes clases, después se unirán las familias. Los alumnos se pondrán el disfraz después de la siesta.

Mínimo una semana antes, se hablará de la fiesta de carnaval para preparar el acontecimiento, si es posible se dejará señalado en la pizarra como acontecimiento importante con un pictograma (ilustración 41).



Las familias de los niños con TEA deberán también trabajar el evento a través de la propia agenda o de un calendario propio.

Hasta que llegue el día de la fiesta, se dedicarán algunos momentos de la semana para poder ensayar el evento y así, cuando el día llegue, todos los niños sepan lo que se va a hacer. Esto favorecerá a que los alumnos con TEA también tengan previsto y no se alteren al llegar un momento tan estimulante, pues habrá mucha gente y música.

CARNAVAL

Ilustración 41. Pictograma para el carnaval. Fuente: Pictotraductor.

Los días anteriores, durante la asamblea, se hablarán de los elementos (con pictogramas, ilustración 42) que tendrá la fiesta y colocarlos junto al pictograma de carnaval que estará en la pizarra.



Ilustración 42. Pictogramas para preparar la fiesta de Carnaval. Fuente: Pictotraductor. (Adaptación propia).

El día de la fiesta, durante la asamblea se volverá a recordar lo que vamos a hacer. Y recordaremos con los pictogramas (Ilustraciones 41 y 42) qué nos vamos a encontrar.

Puede ser que durante la celebración los niños TEA se levanten. En estos casos, si es que no pueden estar quietos, les recordamos las normas. En otros casos, puede que sean niños/as que no soportan bien ruidos altos o mucha gente, para esto, si ya ha sido capaz de estar un tiempo programado (como objetivo) dejaremos que se retire con algún profesor o profesora al aula u otro sitio más tranquilo.

Es muy importante llevar los pictogramas de las normas para la fiesta. Estas serán, dependiendo del momento en el que se esté, que esté sentado, que escuche y esté en silencio o que es momento de bailar (ilustración 43).



Ilustración 43. Normas para la fiesta de carnaval. Fuente: Pictotraductor. (Adaptación propia).

6.7. Recursos.

Cuando en un aula hablamos de recursos nos referimos a, en primer lugar, recursos humanos, es decir, el personal que va a ser necesario para que la labor educativa se pueda llevar a cabo; en segundo lugar, a recursos materiales, que son aquellas cosas u objetos que vamos a necesitar para las diferentes actividades integradas en un proyecto; y finalmente a recursos tecnológicos o TICS, actualmente ya de uso cotidiano en las aulas.

En este caso, en cuanto a los recursos humanos, se contará con la presencia de hasta tres profesores en el aula: la tutora, el profesor especialista y el profesor en prácticas (en los periodos en los que esté).

Con respecto a los recursos materiales, hemos de contar siempre con los pictogramas requeridos para cada actividad y tenerlos preparados previamente. Luego, de forma individual, cada actividad requiere sus propios materiales (anexo 9.8). En general, se trata de materiales que están y se encuentran fácilmente en las aulas de infantil.

Haciendo alusión a las TICS, cabe mencionar que será necesario contar con un ordenador en el aula y, en las mejores condiciones posibles, una pizarra digital, especialmente importante en el caso de los alumnos TEA sobre todo para proyectar las canciones y los cuentos, de manera que estos al verse en grande facilita la atención de todos los niños, y más aún de los niños con autismo.

Otros recursos que pueden ser muy útiles, teniendo en cuenta la presencia de niños con autismo, y yendo más allá de *YouTube* donde encontramos gran variedad de contenido multimedia adaptado, son aquellos que nos permitan crear o buscar pictogramas. Para ello, las aplicaciones de *Boardmaker*¹¹, *Pictotraductor*¹² y el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC)¹³ son muy recomendables. Con la primera, Boardmaker, es posible crear actividades, unidades o juegos que permitan apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con TEA. Con Pictotraductor podemos buscar e imprimir pictogramas, al igual que con ARASAAC. Ambas tienen ya un catálogo establecido de pictogramas. Además, en ARASAAC también se pueden encontrar actividades. Esta web pertenece al Gobierno de Aragón y está financiado por el Fondo Social Europeo y el Departamento de Educación Cultura y Deporte de la citada provincia y coordinado por la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación de dicho departamento.

¹¹ Para más información visitar la página <https://www.boardmakeronline.com/>

¹² Enlace web <https://www.pictotraductor.com/>

¹³ Página web <http://www.arasaac.org/>

6.8. Evaluación de la propuesta.

La propuesta no ha sido llevada a cabo en el aula, por lo que no se puede recoger ninguna evaluación formal, en cuanto a las actividades y la eficacia del uso de pictogramas.

Pero, con respecto a lo ya observado, la novedad que incluye esta propuesta es la explicación de las diferentes actividades a través de pictogramas. Esto hace que la participación los niños con TEA se vea favorecida.

Además, se han adaptado el método TEACCH y el sistema PEC'S, propuestos en un principio para el uso en centros de educación especial, a un aula ordinaria, teniendo en cuenta tanto a los alumnos con TEA como a los que no, intentando favorecer a ambos.

7. CONCLUSIONES

7.1. Valoración crítica: fortalezas y debilidades.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, todos los profesores asumen una gran responsabilidad a la hora de decidir cómo, cuándo, dónde y qué va a enseñar a sus alumnos. Sin duda, se han de tener en cuenta muchos aspectos aparte de la diversidad que actualmente existe en las aulas. El propio sistema educativo, el entorno del colegio, el contexto familiar de los alumnos o los recursos materiales con los que se cuenta son factores también muy influyentes a la hora de tomar diferentes decisiones en cuanto a este proceso. Por esta razón es necesario saber y hacer un análisis o reflexión sobre cuáles son los puntos fuertes y débiles que tendrá el llevar a cabo una intervención educativa u otra.

En este caso, centrandó la atención en la propuesta expuesta en este documento, se encuentran las siguientes fortalezas y debilidades con relación a diferentes agentes de la comunidad educativa.

Por un lado, en lo que al profesor-tutor se refiere, se propone una metodología muy estable y organizada, lo que le obliga, de algún modo, a programar todos los momentos del día a día, incluso los comunicativos. Esto es importante, ya que como profesor-tutor

se tendrá la certeza de lo que se ha hecho y lo que no. Además, se fomenta el pensamiento divergente de los maestros, pues deben hacer materiales, actividades y explicaciones accesibles también para los niños con TEA en el aula. El trabajo en equipo de todo el claustro se ve también influenciado de manera positiva, pues la constante comunicación entre ellos permitirá una mejor evolución e inclusión de los niños autistas en la clase, compartiendo estrategias que les puedan ir “funcionando” y estableciendo objetivos alcanzables para estos alumnos tan diferentes entre sí. En este punto, contar con la colaboración del especialista, del departamento de orientación o del psicopedagogo también será fundamental.

Con respecto a los propios alumnos, el tener en el aula compañeros con algún tipo de trastorno o dificultad les permite trabajar, desde muy pequeños, valores como el respeto, la solidaridad, la empatía y la comprensión. Les conduce a saber convivir y tener una percepción más positiva de la diversidad. Se les ofrece un entorno educativo muy estructurado, con espacios muy acordes con su propio proceso de desarrollo, lo que incrementa la autonomía e independencia de todos los alumnos. Esto, junto con el uso del TEACCH y el PEC’S, también permite que sea una propuesta extrapolable a otras aulas en las que haya otro tipo de trastornos y dificultades del desarrollo o del lenguaje.

Las familias también cumplen una función importante, pues es necesaria la continua comunicación con ellos por parte de los profesores. Así como, su colaboración para ciertas actividades, materiales y, sobre todo, para el trabajo con los niños TEA, ya que el trabajo que se realiza en la escuela tiene que prolongarse hasta casa y así poder guiar de una manera más coordinada a los niños.

En rasgos generales, tras mi experiencia, el contar con la presencia de niños con dificultades dentro del entorno educativo, ya desde infantil, puede contribuir a ir construyendo una sociedad más sensibilizada y respetuosa.

Por otro lado, hablando de debilidades, a la hora de llevar a cabo una propuesta así, apostando por la inclusión de los niños con TEA en las aulas, uno de los problemas que nos podemos encontrar es la necesidad de que haya más profesores por aula. Con esto me refiero al número de profesores destinados para cada grupo de alumnos, que en muchas ocasiones solo es el profesor-tutor. Recordando mi experiencia, en las que por

suerte a ratos contábamos con una profesora más (había dos profesoras especialistas en TEA para 5 niños divididos entre varias aulas), creo que este es el factor que más condiciona la atención a la diversidad. Un profesor para 20 alumnos no es suficiente, y menos cuando se tienen casos de N.E.A.E o N.E.E. Y a esto, hay que sumarle el problema del tiempo, una sola profesora por aula tiene mucho menos tiempo para atender individualmente a los alumnos, para preparar material específico o detenerse más en las explicaciones, intentando integrar las estrategias comunicativas que aquí se proponen para los niños con TEA. Hablando del tiempo, es importante también destacar la necesidad de formarse como tutor sobre dicho trastorno, y no siempre se dispone de él o se está preparado para una situación así, pues supone una serie de cambios, como se puede ver en la propuesta, significativos.

Para los padres también puede suponer una situación muy difícil, por lo que a veces su colaboración (por ejemplo, con la agenda de pictogramas) se ve comprometida tras un diagnóstico como puede ser un autismo.

La propuesta de intervención que en este documento se presenta, pretende intentar superar estas debilidades, como, por ejemplo, sugiriendo más profesores por aula e insistiendo en la necesidad de compartir la tarea educativa con los padres, como puede ser a través de las agendas y las reuniones tras un diagnóstico de necesidades educativas.

A su vez, recoge algunas estrategias que ya están funcionando en otros centros (plan de patio, aulas *Snoezelen*), debido a que son acciones que tienen un reflejo positivo tanto para los alumnos con necesidades como para el resto, y sugiere ciertos cambios en algunas para que sean potencialmente buenas e inclusivas, como, por ejemplo, la explicación de las actividades a través de pictogramas. Esto puede suponer más esfuerzo por parte del claustro, pero incide en su desarrollo profesional, ampliando sus propias estrategias didácticas y pedagógicas.

7.2. Dificultades encontradas.

Una de las mayores dificultades reside directamente en el propio trastorno, pues como ya se ha podido comentar en el marco teórico, la gravedad y ámbitos del desarrollo afectados son muy variables y cada caso es diferente.

A grandes rasgos todos los niños con autismo tienen dificultades de comunicación y socialización, pero cada caso es particular e independiente de los demás. Esto supone que a veces las estrategias que se usan con un alumno, no nos funcione para otro.

Además, dentro del propio trastorno, los niños pueden ir desarrollando diversos problemas y dificultades ante diferentes situaciones, objetos e incluso personas, que resultan una novedad y no se sabe ni qué las provoca ni cómo resolverlas, lo que puede suponer una gran frustración para el profesorado y para las familias, pues cada día supone un reto.

A su vez, hay mucha diferencia entre los niños que ya vienen con una estimulación temprana o acuden a terapias externas y los que no. Los primeros suelen prestar más disposición ante las diferentes actividades y responden mejor al uso de pictogramas, pues ya los conocen, e incluso se pueden adaptar mejor a los hábitos y rutinas del aula, sin necesidad de que haya siempre un profesor pendiente. Con los segundos cuesta más que se adapten a los hábitos y rutinas y a la metodología por pictogramas, por lo que se le tiene que dedicar mucho más tiempo y atención.

En cuanto a lo que esta propuesta se refiere, la dificultad ha estado en encontrar un aspecto que compartieran todos los niños con autismo para poder incidir en él sin que otras características individuales interfirieran. Como se viene repitiendo, los tres campos más afectados en las personas con autismo son la socialización, la comunicación y el comportamiento, pero hay uno que, desde el punto de vista que se trabaja en este documento, abre las puertas a todos los demás, este es el desarrollo funcional del lenguaje, relacionado directamente con la comunicación. Por ello, esta propuesta ofrece espacios y estrategias que permitan la continua comunicación y motivación para que los alumnos con autismo se sientan seguros en las aulas para relacionarse y transmitir sus necesidades, tanto a profesores como a sus compañeros, ayudándoles a interactuar con

ellos a través de compartir también con el resto de alumnos ciertas estrategias de juegos.

7.3. Aportación y utilidad para el ámbito de la educación.

Sin duda, llevar a cabo una propuesta de intervención educativa para aulas ordinarias con niños autistas y apostar por su inclusión educativa es un trabajo muy extenso, pues el autismo es un trastorno que tiene, para un mismo diagnóstico, muchas variables. Cada niño con autismo es un caso particular que requiere una intervención muy concreta, que quizá a veces coincide con que su mismo tratamiento favorece a otro niño, pero no suele ser lo normal. Aun así, y asumiendo esto como una dificultad añadida, no debería ser un “imposible” poder tener a estos niños en las aulas de referencia, siempre y cuando en el dictamen de escolarización no diga lo contrario.

Actualmente se habla mucho de la innovación educativa gracias a los aportes de las inteligencias múltiples, el gran desarrollo de las TICs o a la evaluación por competencias. Esto es muy importante, pues supone un paso más hacia una educación de calidad y que tiene en cuenta la diversidad. También gracias a la inclusión de niños con diferentes capacidades y características personales se pueden desarrollar prácticas educativas que beneficien a todos los niños. Un ejemplo es, como bien se expone en el trabajo, el espacio *Snoezelen* (espacios multisensoriales), que nacen para ser usados por niños con problemas específicos y ahora es una práctica que cada vez más se lleva a cabo en aulas y centros ordinarios.

Si bien es cierto que no todos los profesores comparten este proceso de inclusión educativa, que exista esta diversidad en las aulas les puede conducir a aprender, investigar y aplicar metodologías diferentes que incluyan a todos los alumnos. Permite un crecimiento profesional, personal y una formación mucho más amplia.

En ocasiones, el hecho de que a los tutores sea percibido negativamente, puede ser por la falta de medios para atenderles dentro del aula ordinaria, de recursos humanos y materiales o por la falta de formación.

Si hay algo muy importante que se desea que este trabajo aporte al ámbito educativo es la necesidad de que haya más de un profesor por aula de manera continua, no solo en momentos puntuales. Una educación de calidad tiene que ver también con el trato individualizado que se les da a los alumnos, más aún si alguno presenta alguna dificultad. Cuando hay más de una profesora por aula es más asumible el reto de la educación individualizada. En España, en muchos casos, la ratio de profesor-alumno se acerca a la que se tiene en los países nórdicos. A pesar de ello, con frecuencia, se ha denunciado un exceso de ratio en casi todos los niveles educativos¹⁴. La Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) cuestiona que disminuir el número de alumnos por profesor sea un sinónimo de calidad, apostando por aquellos sistemas que priorizan la formación de los futuros profesores (OCDE, 2013). No obstante, sí que puede incidir directamente en la visión y aceptación de la inclusión educativa por los profesores actuales, ya que no es lo mismo un profesor para 25-30 niño, que dos o más profesores para esta misma aula, dejando de lado el hecho de que el segundo profesor sea un especialista o un tutor más.

Es cierto que la formación de los profesores resulta relevante para asumir estos retos del mundo educativo, por ello también es significativo destacar y promover una mejora en la formación inicial y continua del profesorado con respecto a las N.E.E. Hacer prácticas en centros de inclusión sería positivo para una mayor experiencia en las intervenciones educativas con niños con algún tipo de dificultad y también para los propios centros educativos.

Si desde edades tempranas, las personas conviven y se socializan en un ambiente de diversidad, en el que prima el respeto y se destacan las potencialidades y capacidades de cada uno, apoyando los pequeños logros y ayudando a superar las dificultades, se podría incidir, de alguna manera, en la disminución de casos de acoso *-bullying-* y se podrá ir construyendo una sociedad más sensibilizada ante los diversos trastornos y dificultades que tienen algunas personas.

¹⁴ <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/14/57d92bebe5fdeadd718b45b2.html>

Ya se han hecho muchos avances respecto a la atención a la diversidad, pero no cabe duda de que se puede seguir progresando y, desde el ámbito educativo, pueden darse muchas posibilidades, muy a pesar de que las mayores dificultades residen en el propio Sistema Educativo, pues siempre hay profesores, familias, entornos educativos dispuestos.

Esta propuesta pretende hacer más alcanzable el entorno educativo para los niños con autismo a través del trabajo en el ámbito comunicativo, ya que al final el desarrollo funcional del lenguaje permite al niño desenvolverse con mayor confianza en los diferentes contextos. A la vez, infiere directamente en una mayor convivencia de los alumnos con necesidades con el resto de los alumnos y en la colaboración de todos los profesores, destacando siempre la importancia de que haya mínimo dos personas por aula. Conseguir esto y ayudar a concienciar de esta necesidad para promover un cambio en el propio Sistema Educativa puede comenzar con proyectos como este. Además, es una intervención educativa que continuamente exige al profesor planificar con antelación actividades, materiales o eventos, lo que no deja de ser un aspecto muy positivo en su desempeño profesional, aportando seguridad y transmitiendo confianza tanto a los niños como a los padres, y demanda de algún modo una mejora en su formación inicial y continua durante su labor docente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Parra Dussan C. Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. 2010(8):73-84.
- Universidade Federal de Santa Maria Laboratório de Artes Visuais, & Bendezú, J. (2013). TEA. una forma distinta de ver el mundo; *EOS Perú*, Vol. 1(nº2), 16-18.
- Cármen Gándara, R. (2015). Intervención temprana basada en el TEACCH para alumnos con tea escolarizados. *EOS Perú*, Vol. 1(nº2), 10-16.
- Ladrón Jiménez, A., Álvarez Calderón, M., Sanz Rodríguez, L. J., Antequeras Iglesias, J., Muñoz García, J. J., & Almendro Marín, M. T. (2013). Trastornos del Neurodesarrollo. *DSM-5: Novedades y criterios de diagnóstico*, (2-16). Madrid: Cede.
- Consejería de Educación and Dirección General de Participación e Innovación Educativa (Eds.) (2008). *Manual de atención al alumnado con Necesidades*

Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo. Andalucía: Cúbica Multimedia, S.L. Aguirre Barco, P., Álvarez Pérez, R., Angulo Domínguez, M^a del Carmen, & Prieto Díaz, I.

- Martos Pérez, J., Llorente Comí, M., González Navarro, A., Ayuda Pascual, R., & Freire, S. (2016). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos.* (6th ed.). Madrid: CEPE.
- Ojea Rúa, M. (2007). Trastornos del espectro autista: Intervención psicoeducativa integrada en el currículum. *Revista Española De Pedagogía*, (237), 333-350.
- Esperança Castro, Leonor Valero, & Pilar Vilagut. (2017). La vulnerabilidad de los niños y niñas con trastorno TEA. *Aula De Innovación Educativa*, 263.
- Rodgla Borja, E. M., & Miravalls Cogollos, M. (2012). *Guía para la práctica educativa con niños con autismo y trastornos generalizados del desarrollo: Currículum y materiales didácticos.* Recuperado de <http://www.apega.org>
- Alcantud Marín, F., & Soto Pérez, J. (2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación.* Valencia: Nau Llibres.
- Cascales-Martínez, A. y Alcaraz-Quiles, S. (2014) Integración de los alumnos autistas en las aulas ordinarias: manual para el equipo docente. En: Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa.* Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Sainz Martínez, Alicia (coord). (2012). *El autismo en la edad infantil. Los problemas de la comunicación.* Vizcaya: Gobierno Vasco. Recuperado de <http://sid.usal.es/9280/8-4-1>.
- Consejería de Educación y Cultura. Servicio de Atención a la Diversidad. (2003). *TEACCH. más que un programa para la comunicación. I Jornadas De Comunicación Aumentativa Y Alternativa.* Murcia: Tortosa Nicolás, F.
- Abril Abadín, D., Delgado Santos, C., & Vígara Cerrato, Á. (2010). *Comunicación aumentativa y alternativa;* (3^a ed.). Madrid: CEAPAT.
- Martín Macías, E. M. (2010). Los sistemas alternativos y aumentativos. *Pedagogía Magna*, (5), 80-88. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3391398>.
- Marriner, N. (2012). Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PEC'S). *Medicinas Holísticas*, 82, 96-108

- Moya Rosendo, D., & Matesanz García, B. (2012). *La teoría de la integración sensorial*. [Abstract].
- Cid Rodríguez, M. J. (2010). Estimulación multisensorial en un espacio Snoezelen: Concepto y campos de aplicación. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 22-32.
- OCDE, O. (2013). *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE* OECD Publishing. Recuperado de <http://lib.myilibrary.com/?ID=589104>.
- *ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid*. BOCM núm.140, de 15 de junio de 2015.
- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE núm.295, de 10 de diciembre de 2013.
- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- *RESOLUCIÓN DE 28 DE JULIO DE 2005 DEL DIRECTOR GENERAL DE CENTROS DOCENTES POR LA QUE SE ESTABLECE LA ESTRUCTURA Y FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y ESPECIAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID*. Madrid, 29 de agosto de 2005.

9. ANEXOS

9.1. RÚBRICA DE RECOGIDA DE DATOS

	ITEMS	SI	NO	A VECES	NUNCA	OBSERVACIONES (especificar si necesita ayuda)
USO DE PICTOGRAMAS	Se usa la tira frase para ordenar con pictogramas los diferentes momentos que tendrá el día (horario).					
	Existen pictogramas que representen los diferentes momentos que integra el día.					
	Se lee el horario en pictogramas como parte de la asamblea					
	Se va moviendo la flecha que indica la actividad que se está realizando cuando se vaya cambiando de actividad.					
	Se cuenta con las fotos de los diferentes profesores.					
	Los cajones, cajas de juegos, rincones de la clase, etc., están señalizados con pictogramas.					
	Los espacios del colegio también están señalizados con pictogramas.					
	Se cuenta con una tira frase de lo que se va a comer.					

	Se cuenta con las fotografías de las diferentes comidas que se sirven para poder completar la tira frase referida al menú de comedor.						
	Se cuenta dentro de clase con un panel de pictogramas para elegir con qué se quiere jugar.						
	Se cuenta con fotografías de los diferentes juguetes para poder colocarlos en el panel de elegir juego.						
	El cuaderno del método que se usa tiene indicaciones de lo que hay que hacer en cada hoja con pictogramas.						
	Hay pictogramas que indiquen las acciones más comunes cómo pegar, recortar, unir, rodear, etc						
RUTINAS	Asamblea	Saluda al señalar su foto.					
		Reconoce los pictogramas referidos al tiempo (sol/nubes/lluvia)					
		Reconoce los pictogramas referidos a la pregunta "¿Cómo te sientes hoy?"					
		Reconoce los pictogramas de la tira frase de la rutina del día.					
		Sigue los cuentos contados y comprende el contenido (con pictogramas)					

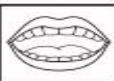
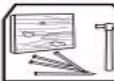
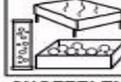
		Las actividades de motivacionales se guían usando pictogramas.					
	Trabajo en mesa	La explicación previa a la ficha se hace a través de pictogramas.					
		Sabe a dónde dirigirse cuando se le muestra el pictograma de “trabajo”.					
		Reconoce los pictogramas que enuncian la actividad que se va a llevar a cabo (cortar, pegar, unir, etc).					
		Lleva a cabo la actividad con éxito					
	Patio	Reconoce el pictograma de “patio” y va a por el abrigo, como señal de la comprensión del momento que viene a continuación.					
		Sigue la tira frase que guía el juego del Plan de patio.					
		Utiliza el panel de pictogramas del patio para su juego autónomo: se dirige al juego elegido reconociendo el pictograma.					
	Comida	Discrimina los pictogramas al decirle oralmente lo que hay de comer para que complete la tira frase.					

		Sabe responder a la pregunta ¿Qué vamos a comer hoy? Si vamos señalando y guiando con el dedo los pictogramas.					
		Señala y dice de manera autónoma lo que hay de comer gracias a los pictogramas.					
		Pide agua (oralmente/pictogramas)					
	Baño	Sigue la secuencia de pictogramas para lavarse las manos.					
		Sigue la secuencia de pictogramas para desvestirse.					
		Pide ir al baño oralmente o a través de los pictogramas.					
COMUICACIÓN	Distancia	Comprende que tiene que entregar el pictograma como sinónimo de pedir algo.					
		Se acerca para entregar el pictograma.					
	Persistencia	Insiste para entregar el pictograma					

	Respuesta ante preguntas.	Selecciona y sigue en la tira frase el pictograma que responde a la actividad siguiente, “¿qué vamos a hacer ahora?”, señalando el pictograma.					
		Responde eligiendo el pictograma correcto a las preguntas ¿qué ves? / ¿Qué es? / ¿de qué color es?					
		Elige un pictograma en función de la pregunta ¿A qué quieres jugar?					
SOCIALIZACIÓN	Interacción con adultos	Reconoce a los profesores a través de sus fotografías					
		Solicita la ayuda de sus mayores cuando así lo necesita de manera oral o a través de los pictogramas.					
	Interacción entre iguales	Reconoce a sus compañeros de clase con ayuda de las fotografías					
		Iniciativa de juego con sus compañeros					

PICTOGRAMAS /TIRAS QUE NO ESTÁN Y SITUACIONES EN LAS QUE HARÍAN FALTA	PICTOGRAMAS/TIRAS QUE ESTÁN PERO QUE NO SE USAN Y SERÍA NECESARIO	PICTOGRAMAS QUE NO ENTIENDE O NO USA CORRECTAMENTE

9.2. MODELO DE AGENDA.

DÍA	<input style="width: 90%;" type="text"/>	MES	<input style="width: 90%;" type="text"/>	AÑO	<input style="width: 90%;" type="text"/>	LUGAR	<input style="width: 90%;" type="text"/>
 INVIERNO / PRIMAVERA	L	M	X	J	V	S	D
							
	SOL	NUBLADO	NUBES	LLUVIA	TORMENTA	NIEVE	VIENTO
 MARZO							
	LOGOPEDIA	FISIOTERAPIA	E. FÍSICA	MÚSICA	TALLER	TALLER	
							
	CUBO	SNOEZELLEN	EXCURSIÓN	DEPORTE	PISCINA	CABAÑA	
COLEGIO	<input type="radio"/>	CASA					
	<input type="radio"/>						
COLEGIO	<input type="radio"/>	CASA					
	<input type="radio"/>						

Pictogramas: Sergio Páiz. Procedencia: <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC-SA) Autor: CPEE Alborada- Zaragoza

9.3. CONTENIDOS, OBJETIVOS Y CRITERIOS PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA.

ÁREAS	OBJETIVOS
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<p>-Reconocerse como persona diferenciada de las demás y formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>-Desarrollar estrategias para satisfacer de manera cada vez más autónoma sus necesidades básicas de afecto, juego, alimentación, movimiento, exploración, higiene, salud y seguridad, manifestando satisfacción por los logros alcanzados.</p> <p>-Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de sumisión o dominio.</p>

<p>Conocimiento del entorno</p>	<p>-Observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento.</p> <p>-Indagar el medio físico manipulando algunos de sus elementos, identificando sus características y desarrollando la capacidad de actuar y producir transformaciones en ellos.</p>
<p>Lenguaje: comunicación y representación.</p>	<p>-Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de regulación de la conducta personal y de la convivencia.</p> <p>-Acercarse a las producciones de tradición cultural. Comprender, recitar, contar y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>-Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas.</p>

TABLA DE CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN ¹⁵				
ÁREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.				
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen	1. Apreciación inicial del tiempo cronológico y del tiempo subjetivo a partir de vivencias.	2. Exploración y reconocimiento del propio cuerpo.	3. Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.	1. Se adapta y sigue los hábitos y rutinas del día a día. 2. Nombra las partes de su cuerpo. 3. Reconoce sus gustos y el gusto de los demás y los respeta.
Bloque 2: Juego y movimiento	1. Juegos motores, sensoriales, simbólicos y de reglas	2. Exploración y progresivo control de las habilidades motrices básicas más habituales como la marcha, la	3. Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.	1. Participa de manera activa en juegos que supongan moverse. 1.1. Se involucra de manera activa en actividades que supongan utilizar los sentidos.

¹⁵ Cabe recordar que para los niños con TEA y TGD se revisarán y modificarán los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en función de sus características individuales (adaptación curricular significativa).

		carrera, el salto y los lanzamientos.		<p>2.Puede desplazarse, saltar o lanzar un objeto de un punto a otro.</p> <p>3.Disfruta del juego individual o compartido, pero siempre aceptando las normas.</p>
Bloque 3: la actividad y la vida cotidiana	1.Cuidado y orden con sus pertenencias personales.	2.Desarrollo inicial de hábitos y actitudes de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.	3.Actitud y comportamiento prosocial, manifestando empatía y sensibilidad hacia las dificultades de los demás.	<p>1. Cuelga sus pertenencias en la percha de clase a la hora de entrar en la misma.</p> <p>1.1. Se acuerda de recoger sus pertenencias de la percha al fin de la jornada escolar.</p> <p>2.Solicita ir al baño cuando lo necesita</p> <p>2.1. Recoge siempre el material que utiliza.</p> <p>2.2. Conoce y diferencia su cajonera de la de los demás.</p> <p>3. Tiene interés en ayudar a los demás.</p>

<p>Bloque 4: El cuidado personal y la salud.</p>	<p>1. Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan el bienestar propio y de los demás.</p>	<p>2. Práctica progresivamente autónoma de hábitos saludables: higiene corporal, alimentación, y descanso.</p>	<p>3. Aceptación y valoración de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene con progresiva iniciativa en su cumplimiento.</p>	<p>1. Reconoce las acciones que pueden hacer daño a los demás.</p> <p>2. Prueba y suele comer lo que se les da en el comedor.</p> <p>2.1. Se lava las manos antes de ir a comer</p> <p>2.2. Duerme la siesta cuando llega el momento.</p> <p>3. Tiene un buen comportamiento en el comedor</p> <p>3.1. Usa los cubiertos de forma adecuada</p> <p>3.2. Hace la fila en el momento en el que sabe que nos vamos a desplazar.</p>
--	---	--	---	---

ÁREA 2: Conocimiento del entorno.				
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	CRITERIOS DE EVALUACION
Bloque 1: Medio físico: elementos, relaciones y medida.	<p>1.Estimación cuantitativa exacta de colecciones y uso de números cardinales referidos a cantidades manejables (uno y dos)</p> <p>2.Ordenación gradual de elementos (series).</p> <p>3.Percepción de semejanzas y diferencias entre los objetos (todos y ninguno).</p>	<p>4.Observación y toma de conciencia del valor funcional de los números y de su utilidad en la vida cotidiana.</p> <p>5.Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.</p> <p>Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales (círculo y cuadrado).</p> <p>6.Realización de desplazamientos orientados</p>	<p>7.Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos y cuidado de los mismos.</p> <p>8.Interés por la clasificación de elementos.</p> <p>9.Interés y curiosidad por los instrumentos de medida.</p>	<p>1. Relaciona el uno y el dos con sus cantidades correspondientes.</p> <p>2.Realiza series de dos elementos.</p> <p>3. Establece relaciones entre conjuntos usando “todos” o “ninguno” para describir semejanzas y diferencias.</p> <p>4. Reconoce la grafía de los números 1 y 2 y su valor en la vida cotidiana.</p> <p>5. Clasifica y distingue objetos circulares y objetos cuadrados.</p> <p>6. Puede desplazarse indicándole un punto de partida y otro de llegada.</p> <p>7. Cuida el material de la clase y el de sus compañeros.</p>

				<p>8. Participa de manera activa en las actividades de clasificación.</p> <p>9. Muestra una buena actitud ante el aprendizaje de instrumentos de medida.</p>
<p>Bloque 2: Acercamiento a la naturaleza.</p>	<p>1. Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos</p>	<p>2. Observación de los fenómenos del medio natural (lluvia, nieve) y valoración de la influencia que ejercen en la vida humana.</p>	<p>3. Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza.</p>	<p>1. Nombra seres vivos de su entorno.</p> <p>1.1. Nombra elementos inertes del paisaje.</p> <p>2. Reconoce y diferencia los diferentes fenómenos naturales.</p> <p>3. Participa y muestra gusto por realizar actividades al aire libre.</p>
<p>Bloque 3: Cultura y vida en sociedad.</p>	<p>1. Reconocimiento y valoración de algunas señas de identidad cultural propias y del entorno (carnaval).</p>	<p>2. Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.</p>	<p>3. Interés por el conocimiento y valoración de producciones culturales propias presentes en el entorno</p>	<p>1. Participa en la fiesta de carnaval del colegio</p> <p>2. Conoce los oficios de sus padres.</p> <p>2.1. Reconoce la importancia de estos oficios.</p>

				3.Muestra interés por conocer las producciones culturales de su entorno.
ÁREA 3: Lenguajes: comunicación y representación.				
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	CRITERIOS DE EVALUACION
Bloque 1: Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar.	1.Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, transmitidos por medios audiovisuales.	2.Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás. 3.Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión,	5.Interés por participar en interacciones orales, rutinas y situaciones habituales de comunicación. 6.Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.	1. Acata las instrucciones que se le dan para realizar cualquier actividad tanto si se le da de manera oral como de manera audiovisual. 2. Comunica de maneral oral sus deseos y preferencias, así como sus experiencias. 3. Escucha de manera activa a profesores y compañeros. 3.1. Cumple las normas que rigen los momentos de diálogo. 4. Se involucra en las actividades referidas a cuentos, mostrando interés y buen comportamiento.

		<p>estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara. Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.</p> <p>4. Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.</p>		<p>5. Participa de manera activa en los diálogos que se establecen durante la jornada escolar.</p> <p>6. Habla de sus emociones a partir de las experiencias vividas.</p>
Bloque 2: lenguaje audiovisual y Tic's	1. Distinción progresiva entre la realidad y representación audiovisual.	2. Visionado de producciones audiovisuales como películas, videos o	3. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.	<p>1. Comienza a diferenciar entre la vida real y los dibujos.</p> <p>2. Permanece atento durante los ratos de visionado de</p>

		presentaciones de imágenes.		presentaciones, películas o imágenes. 3. Expresa su gusto o disgusto en relación con un contenido multimedia.
Bloque 3: Lenguaje artístico.	1.Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación auditiva de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, ausencia de sonido o presencia).	2.Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (trazo horizontal, color amarillo o rojo) 3. Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos	4.Participación y disfrute en la audición musical, los juegos musicales y la interpretación de canciones y danzas	1. Reconoce sonidos largos y cortos de su entorno. 1.1. Discrimina la ausencia y presencia de sonido a través de actividades. 2. Diferencia el color amarillo del rojo. 2.1. Utiliza diferentes materiales para componer sus dibujos u obras. 3.Describe situaciones vividas en sus dibujos. 4. Muestra gusto por la música y la expresión corporal que le acompaña.

		materiales y técnicas.		
Bloque 4: Lenguaje corporal.	1.Familiarización con la imagen especular para la toma de conciencia de la propia expresividad.	2.Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. 3.Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.	4.Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.	1. Se reconoce a la hora de mirarse en el espejo. 2.Reconoce las emociones propias y ajenas a través de los gestos de la cara. 3.Juega en el rincón simbólico. 4.Participa de manera activa en juegos de dramatización y simbólicos.

9.4. HORARIO DEL PLAN DE PATIO

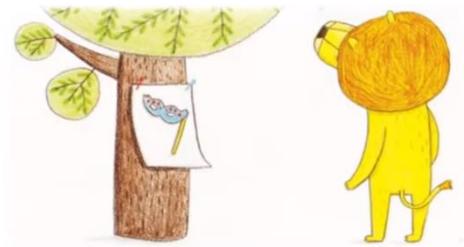
Para la clase que se ha tomado de referencia a la hora de ejemplificar el presente proyecto, el horario quedaría así

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Juego	<i>Pase misí</i>	<i>Corro de la patata</i>	<i>La cola del zorro</i>	<i>El limbo</i>	<i>El tren</i>
Clase de 3 años	Alumno A (TEA)	Alumno A (TEA)	Alumno A (TEA)	Alumno A (TEA)	Alumno A (TEA)
	Alumno B (TEA)	Alumno B (TEA)	Alumno B (TEA)	Alumno B (TEA)	Alumno B (TEA)
	Alumno C	Alumno I	Alumno O	Alumno C	Alumno E
	Alumno D	Alumno J	Alumno P	Alumno I	Alumno K
	Alumno E	Alumno K	Alumno Q	Alumno O	Alumno Q
	Alumno F	Alumno L	Alumno R	Alumno D	Alumno F
	Alumno G	Alumno M	Alumno S	Alumno J	Alumno L
	Alumno H	Alumno N	Alumno T	Alumno P	Alumno R

9.5. CUENTO DE CARNAVAL

El cuento se presentará en tamaño A3 y estará plastificado. Así, cuando lo deseen, los niños podrán cogerlo sin peligro de que se rompan.

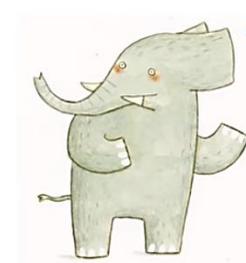
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=ldR3v0eAP5g>



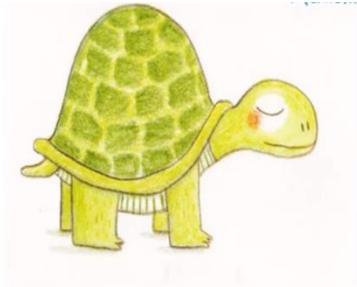
EN EL BOSQUE HAY UNA FIESTA. LOS ANIMALES SE DISFRAZAN.



EL LEÓN SE DISFRAZA DE ELEFANTE.



EL ELEFANTE SE DISFRAZA DE LORO.



LA TORTUGA SE DISFRAZA DE CAPERUCITA ROJA.



EL LORO SE DISFRAZA DE TORTUGA.



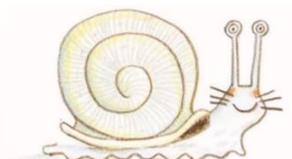
CAPERUCITA ROJA SE DISFRAZA DE TARTA DE CHOCOLATE.



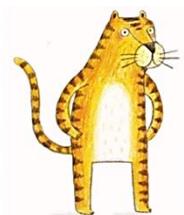
¡UMMMMM! QUE RICO. AL OSO LE GUSTA EL CHOCOLATE.



EL OSO SE DISFRAZA DE CARACOL.



EL CARACOL SE DISFRAZA DE TIGRE

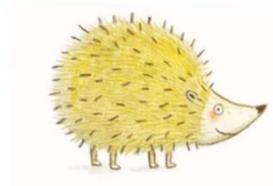


EL TIGRE SE DISFRAZA DE OVEJA BLANCA

Autism



LA OVEJA BLANCA SE DISFRAZA DE ERIZO



EL ERIZO SE DISFRAZA DE PERRO



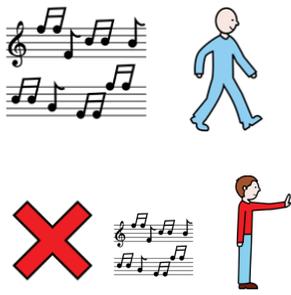
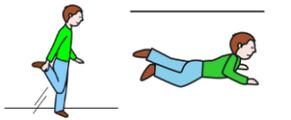
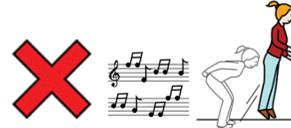
LOS ANIMALES LLEGAN A LA FIESTA.



LA FIESTA VA A EMPEZAR.

9.6. SESIÓN DE PSICOMOTRICIDAD

Nombre de la sesión: ME MUEVO
Destinatarios: 20 alumnos de 3 años
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">-Percibir la ausencia de sonido y presencia del mismo-Conocer las nociones de dentro y fuera-Reconocer el círculo-Diferenciar los colores rojo y amarillo.-Iniciarnos en los trazos horizontales y verticales a través del movimiento.
Contenidos: <ul style="list-style-type: none">-Conceptos de dentro/fuera-El círculo-Sonido/Silencio-Colores: rojo y amarillo
Materiales: aros (amarillos, rojos), pandero, cuerdas, pictogramas.

ACTIVIDAD	DESARROLLO	PICTOGRAMA
<p>Calentamiento:</p> <p>a) Al ritmo del pandero</p> <p>b) "Simon Says" animales</p>	<p>-Los niños/as tendrán que caminar al ritmo del pandero. Después se introducirá la variante de la ausencia del sonido. Mientras se den golpes se camina y se mueven por la sala al compás, cuando ya no haya golpes, se para.</p> <p>-Para la actividad de "Simon says" se prepararán unas flashcars con órdenes. Estas órdenes están escritas con rima, por lo que son fácilmente entendibles y pegadizas.</p>	  <p>ejemplo <i>Simon Says</i> con pictogramas.</p>
<p>Parte principal:</p> <p>a) Dentro y fuera de los Aros</p> <p>b) Bancos suecos</p>	<p>-Mientras haya golpes de pandero los niños deberán caminar alrededor de los aros. Cuando la música pare, deberá meterse dentro. Luego añadiremos la variante de color.</p> <p>-Los niños/as deberán caminar por encima de los bancos suecos, que estarán dispuestas en el suelo en vertical y horizontal.</p>	  

<p>Vuelta a la calma:</p> <p>a) "Simon says"</p>	<p>En este caso, introduciremos órdenes que permitan a los niños relajarse y terminar sentados.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dice la liebre Martín que te toques la nariz. -Dice el pulpo Topacio que enseñes tus manos -Dice el gusanito Mariano que te sientes despacio. 	
<p>Asamblea final:</p> <p>a) Ronda de preguntas</p>	<p>Les pediremos a los niños que nos cuenten cuál es el juego que más les ha gustado.</p>	

9.7. ESPACIO MULTISENSORIAL: EL SENTIDO DEL TACTO

<p>TEXTURAS</p>
<p>Destinatarios: 2º alumnos de 3 años.</p>
<p>Duración de la sesión: 60 minutos</p>
<p>Material: Recortes de goma eva, papel celofán, papel de seda, tela (a poder ser de los colores rojo y amarillo).</p>

Objetivos:

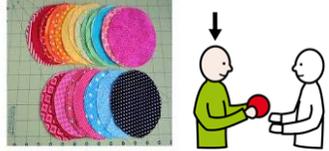
- Agrupar los objetos por colores (rojo y amarillo)
- Participar en los diálogos que surgen durante la sesión.
- Respetar las normas establecidas para las conversaciones.
- Hablar sobre las sensaciones que nos produce el tocar las distintas superficies
- Encontrar similitudes y diferencias entre las texturas.

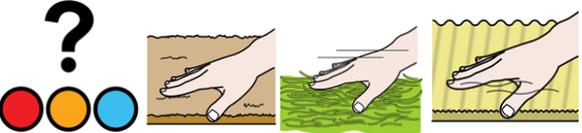
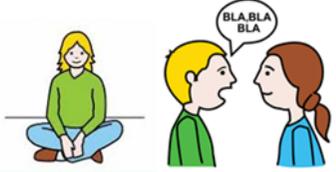
Contenidos:

- Diferenciación del rojo y amarillo
- Participación activa y respetuosa en las actividades que se proponen.
- Descripción de sus sensaciones al tacto de diferentes superficies.
- Establecimiento de diferencias y similitudes usando los cuantificadores “todos/ninguno”.

PARTES DE LA SESIÓN Y ACTIVIDADES

Preparación: una vez que los niños se han levantado de la siesta y ya han ido al baño, se sientan en la asamblea para poder indicarles qué es lo que se hará a continuación. Para ello usaremos el horario de pictogramas, se pondrá la flecha indicando “espacio multisensorial” (ilustración 14).

<p>Actividades de motivación</p>	<p>*Ambientación: música relajante.</p> <p>Descubrimiento: los niños se sentarán en círculo y en medio habrá una caja que contendrá lo diferentes recortes de texturas. Pediremos a uno de ellos que se acerque, abra la caja y cuente qué ve.</p> <p>Experimentación: se sacarán de la caja los diferentes recortes y se irán pasando de uno en uno en el sentido de las agujas del reloj.</p>	<p>Secuencia en pictogramas para apoyar el lenguaje oral.</p>  
<p>Actividades de desarrollo</p>	<p>¿Qué sientes?: ahora los alumnos tendrán un trocito de alguno de los recortes de las texturales. Con él y en parejas (cada individuo de la pareja tendrá un recorte diferente) tendrán que acariciar a su compañero. Luego se les preguntará qué han sentido.</p>	

	<p>¿Todos o ninguno?: A continuación, se les preguntará: ¿alguno “pincha” ?, ¿Son todos suaves?, ¿Son todos del mismo color?...</p> <p>En mis pies: pondremos en el suelo un panel grande de texturas sobre el cuál los niños andarán. Para ello se les dirá que tienen que hacer una fila y pasarán de uno en uno.</p>	 
<p>Actividades finales</p>	<p>Rueda de opiniones: se les preguntará a los alumnos qué parte de la sesión les ha gustado más y con qué textura se quedarían.</p>	

9.8. TABLA DE RECURSOS PARA CADA ACTIVIDAD

ACTIVIDADES	AGRUPAMIENTOS	ESPACIOS	MATERIALES	RECURSOS HUMANOS
¿Dónde estoy?	Todos juntos	Espacio de la asamblea	Cajas de cartón Música Secuencia de la actividad en pictogramas	Profesor Profesor especialista (Profesor en prácticas)
Frutas: limón y manzana	Todos juntos	Espacio multisensorial	Un limón entero y otro limón ya partido Una manzana entera y otra ya partida Secuencia de la actividad en pictogramas	Profesor Profesor especialista (Profesor en prácticas)
Formas: círculo y cuadrado	Todos juntos en primer lugar y después de manera individual	1º Asamblea 2º Mesas de trabajo	Caja de bloques lógicos de madera Dos recipientes etiquetados para la clasificación Pictogramas	Profesor Profesor especialista (Profesor en prácticas)

			<p><i>Flashcars</i> formas (circulares o cuadradas) Papel A3 Gomets de círculos y cuadrados</p>	
¿De qué color es?	Primero todos juntos y luego de manera individual	1º Asamblea 2º Mesas de trabajo	<p>Un limón y una manzana (puede ser en imagen) Papel A3 Pintura amarilla y roja de dedos Secuencia por seguir en pictogramas</p>	<p>Profesor Profesor especialista (Profesor en prácticas)</p>