

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE



Trastorno del Espectro Autista: Trabajo por rincones de aprendizaje

Ana María González Valderrama

Trabajo de Fin de Grado

Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla

Grado de Educación Primaria. Mención Educación Especial

2018/2019

Tutor: Salvador Herrero Remuzgo

Departamento: Personalidad, Evaluación y Tratamiento psicológico.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS.....	6
3.1. Objetivos específicos.....	6
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	7
4.1.1. <i>Concepto y evolución</i>	<i>7</i>
4.1.2. <i>Clasificación.....</i>	<i>8</i>
4.1.3. <i>Evaluación.....</i>	<i>9</i>
4.1.4. <i>Criterios diagnósticos y niveles de gravedad.....</i>	<i>10</i>
4.1.5. <i>Necesidades educativas del alumnado con TEA</i>	<i>13</i>
4.2. El trabajo por rincones de aprendizaje.....	15
4.2.1. <i>Concepto y evolución</i>	<i>15</i>
4.2.2. <i>Organización de los rincones de aprendizaje</i>	<i>15</i>
4.2.3. <i>TEA y trabajo por rincones.</i>	<i>17</i>
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	20
5.1. Justificación	20
5.2. Objetivos	21
5.3. Contexto.....	22
<i>Antecedentes y características del alumno.....</i>	<i>22</i>
<i>Características del centro</i>	<i>24</i>
<i>El grupo-clase</i>	<i>28</i>
<i>Aula.....</i>	<i>30</i>
5.4. Metodología.....	32
5.4.1. <i>La metodología TEACCH.....</i>	<i>32</i>
5.4.2. <i>Adaptaciones curriculares individualizadas (ACI).</i>	<i>33</i>
5.5. Temporalización.....	34
5.6. Recursos humanos	36
5.7. Actividades	37
5.7.1. <i>El rincón de la asamblea.</i>	<i>39</i>
5.7.2. <i>El rincón de la música</i>	<i>39</i>
5.7.3. <i>El rincón de la lectura y los puzles.....</i>	<i>39</i>
5.7.4. <i>El rincón del trabajo con.</i>	<i>40</i>
5.7.5. <i>El rincón de trabajar solo (autonomía personal)</i>	<i>40</i>
5.7.6. <i>Integración en el aula ordinaria.....</i>	<i>40</i>
5.8. Evaluación.....	41
6. CONCLUSIONES	42
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
8. ANEXOS	46
ANEXO 1: horarios escolares adaptados a pictogramas.	46
ANEXO 2: adaptaciones curriculares individualizadas.	48

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

ANEXO 3: desarrollo de las actividades propuestas para la intervención.	49
ANEXO 4: cuestionarios de evaluación.....	71

1. RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es establecer una propuesta de intervención para el desarrollo de distintas áreas como la comunicación, las habilidades sociales y la autonomía personal en niños con TEA a través de la metodología del trabajo por rincones de aprendizaje.

En primer lugar, se realizará una fundamentación del TEA abarcando su concepto y la evolución de éste, clasificación, evaluación, niveles diagnósticos y las necesidades educativas que presentan los alumnos TEA. En segundo lugar, se hablará del concepto de los rincones de aprendizaje, qué organización presentan y algunos modelos actuales que se pueden dar hoy en día con esta metodología.

Finalmente, se dará paso a una propuesta de intervención basada en el caso de un niño con TEA, para poder así solventar las diferentes necesidades que presenta en las áreas anteriormente nombradas y darle así la respuesta educativa más acertada basada en la metodología por rincones de aprendizaje.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), rincones de aprendizaje, autonomía personal, habilidades sociales, comunicación.

ABSTRACT

The main objective of this work is to establish an intervention proposal for the development of different areas such as communication, social skills and personal autonomy in children with ASD through the learning corners methodology.

In the first place, a foundation of the ASD will be carried out, covering its concept and its evolution, classification, evaluation, diagnostic levels and the educational needs presented by the ASD students. Secondly, we will talk about the learning corners methodology and their organization, and some current models that we can find with this methodology nowadays.

Finally, an intervention proposal based on the case of a child with ASD will be given, in order to solve the different needs that it presents in the previously mentioned areas and thus give it the most appropriate educational response based on the learning corners methodology.

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), learning corners methodology, personal autonomy, social skills, communication.

2. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo pretende dar una mayor visibilidad a la importancia que tiene hoy en día el TEA en las aulas de Primaria. Con la llegada de numerosos avances en la neurociencia y la psicología, se han multiplicado los casos de TEA en las escuelas, ya que se diagnostican más casos puesto que se empieza a actuar a través del conocimiento, sabiendo lo que el niño necesita y qué dificultades presenta.

Los trabajos por rincones son una herramienta fundamental para el desarrollo de las capacidades de los TEA, ya que les permite estructurar su vida diaria, obteniendo así un mayor desarrollo psíquico, conductual, cognitivo y emocional. Gracias a distintas experiencias en aulas basadas en el método por rincones de aprendizaje, aprender y formarse en este sector como futuros maestros en pedagogía terapéutica es algo fundamental, ya que nos permite dar la respuesta educativa correcta que necesitan los niños con estas características.

El trabajo ha sido elegido por los argumentos que se han expuesto anteriormente, y se centra en diferentes propuestas de intervención dentro de un aula específica, pero a la vez, fomentando la integración del alumno en la mayor medida posible en el día a día del colegio. Para ello, se base en el caso de un niño con TEA, permitiendo así que se trate de una intervención mucho más realista y que servirá para conocer la realidad que se vive actualmente en las aulas cuando se dan casos como éste.

Por último, de forma mucho más personal, la selección del tema se debe a la falta de conocimientos que se reciben durante las etapas formativas de la docencia sobre cuestiones como las que se presentan en este trabajo, por lo que se pretende ofrecer una visión mucho más práctica y que pueda servir como referencia para otros futuros docentes que se encuentren con situaciones familiares a ésta.

3. OBJETIVOS

Debido a la importancia que tienen los procesos de autonomía personal, comunicación y habilidades sociales en la vida de las personas, se cree necesario reforzar mediante la escuela, aquellos aspectos que son importantes para el desarrollo y el fomento de la independencia de nuestro alumnado con TEA. Este tipo de alumnado presenta serias dificultades para realizar estos procesos de forma espontánea, por lo que, partiendo de estas necesidades, el objetivo general de este estudio será realizar una propuesta de intervención en el desarrollo de estas competencias en el alumnado con TEA.

3.1. Objetivos específicos.

De este objetivo general, se derivan los siguientes específicos:

- Conocer las principales características del alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- Explorar la metodología del trabajo por rincones y sus beneficios con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- Elaborar una propuesta de intervención para un caso de TEA donde se trate por una metodología por rincones basándonos en métodos actuales.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

4.1.1. Concepto y evolución

El término autismo ha evolucionado constantemente a lo largo del tiempo, incluso actualmente no es reconocido como tal y se conoce como Trastorno del espectro autista. Por ello, ahondar en los distintos conceptos que han barajado distintos autores, puede ser útil para entender el porqué de su terminología.

El término autismo fue definido por primera vez a principios del siglo XX, por el psiquiatra Bleuler (1913) donde consideró que el autismo podría ser sinónimo de pacientes esquizofrénicos seriamente aislados. Más tarde, Kanner (1943) utilizó el término “autismo infantil precoz” para definir a una población de niños en los que se detectaba una tendencia marcada al retraimiento y la imposibilidad de interaccionar con las personas que le rodean antes del primer año de vida.

Los trabajos de Kanner y Asperger fueron contemporáneos, y ayudaron a entender con mayor exactitud qué significa el autismo. Albore, Hernández, Díaz y Cortes (2008) afirman:

En 1944, el doctor Hans Asperger, aún sin conocer el trabajo de Kanner, caracterizó una condición semejante a la que consideró como un trastorno de la personalidad y la denominó «psicopatía autista». (p.39)

Como se puede observar, todas estas definiciones coincidían en algunos términos, aunque no eran del todo suficientes, debido a que se necesitaba un mayor estudio en estas investigaciones. No obstante, se puede decir que supuso un gran avance para la psicopatología ya que, por primera vez, se habían realizado publicaciones sobre un tema como tal, que prácticamente era desconocido en la época.

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

Cabe destacar, que con la llegada de la primera versión del DSM por parte de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en 1952, existieron confusiones entre psicosis y autismo, llegando a diagnosticar a una gran cantidad de niños erróneamente con el diagnóstico de esquizofrenia infantil (Fernando, 2017)

La llegada de nuevas investigaciones, dan un giro de tuerca a todo lo antes conocido, con la llegada del concepto de trastorno del espectro autista de la mano de Lorna Wing a finales de los años 70 y originando la famosa “triada de Wing”.

Ojea (2004) expone: “la definición conceptual del espectro se relaciona con un continuo sobre el cual se sitúan, en diferencias de intensidad, las distintas necesidades educativas de las personas con autismo” (p.22).

A lo largo de los años, los distintos manuales promovidos por la APA dieron distintas definiciones para el espectro autista. En un principio se considera que está dentro de las afecciones generales (Herrero, 2015). Más tarde, se suprime el término de autismo infantil por trastorno autista ampliando así los criterios para su diagnóstico (Albore, Hernández, Díaz & Cortes, 2008). En el DSM-IV-TR (APA, 2003), se incluye por primera vez al autismo dentro de *los trastornos generalizados del desarrollo* (Herrero, 2015).

Herrero (2015) afirma: “En la actualidad, la DSM-5 (APA, 2013) define los TEA como el espectro que se caracteriza por el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social, y los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos” (p.76).

Aguirre, Prieto, Angulo & Álvarez (2008) exponen que se viene utilizando en la actualidad el término Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que recoge un cuadro clínico que no es uniforme, que oscila en un espectro de mayor a menos afectación; varía con el tiempo y se encuentra influido por otros factores como el funcionamiento intelectual, el nivel comunicativo, las alteraciones de la conducta... El concepto de TEA trata de recoger esta diversidad, reflejando la realidad que nos encontramos a nivel clínico, social y educativo.

4.1.2. Clasificación

A lo largo de la historia han existido distintos tipos y clasificaciones sobre autismo.

El autismo aparece clasificado por primera vez en 1968 en el DSM-II (APA,1968) donde se habla de él como una reacción psicótica que se da en la infancia (Albores, Hernández, Díaz y Cortés, 2008). No obstante, en la siguiente edición, DSM-III (APA,1980) aparece clasificado como autismo infantil y se encuentra dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. Esta clasificación, dejaba al autismo en un nuevo plano de la

clasificación, ya que no incluía dentro de un nuevo concepto donde se hablaba de la afección global del desarrollo del niño (Albores et al.,2008).

En el DSM-III-R (APA,1987) estará el trastorno autista y por otro, los problemas generalizados del desarrollo no especificados. Más tarde, con la llegada del DSM-IV (APA, 2013) aparece por primera vez el trastorno de Asperger, debido a que ya se había publicado anteriormente en el CIE-10 (WHO,1992), donde tiene criterios iguales a los que se establecen en el autismo, aunque omite la edad mínima, el retardo del lenguaje y la cognición (Albores, Hernández, Díaz y Cortés, 2008).

Según el CIE 10, los Trastornos Generalizados del Desarrollo engloban: F84.0 Autismo infantil; F84.1 Autismo atípico; F84.2 Síndrome de Rett; F84.3 Otro trastorno desintegrativo de la infancia; F84.4 Trastorno hiperactivo con retraso mental y movimientos estereotipados; F84.5 Síndrome de Asperger; F84.8 Otros trastornos generalizados del desarrollo; F84.9 Trastorno generalizado del desarrollo sin especificación. (CIE, 1992)

Aunque, con la llegada del DSM-5 (APA, 2013), los trastornos del espectro autista quedan expuestos de manera mucho más clara y es donde se da la clasificación que se recoge actualmente. Herrero (2015) expone:

Los TEA incluyen los trastornos previamente llamados autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger. (p.77)

Los niveles de gravedad del TEA van a depender del grado de necesidades que necesite el alumno o alumna con TEA. La DSM-5 (APA,2013) los ha clasificado en tres niveles de gravedad distintos, dispuestos de la siguiente forma:

- Grado 3: necesita ayuda muy notable.
- Grado 2: necesita ayuda notable.
- Grado 1: necesita ayuda.

Clasificar a un alumnado dentro de un grado u otro dependerá de las necesidades que presente y como consecuencia, apoyos que necesite en las áreas de comunicación social y de comportamientos restringidos y repetitivos. Esta afirmación la encontramos dentro de la DSM-5 (APA, 2013)

4.1.3. Evaluación

Realizar una evaluación a tiempo puede ser sinónimo de éxito en la intervención educativa, ya que detectar el problema de forma precoz nos ayudará a realizar un diagnóstico exhaustivo y así determinar las necesidades educativas o incluso de otro tipo, que pueda necesitar el niño con TEA.

Herrero (2015) expone:

Evaluar los TEA es muy importante, pues el diagnóstico precoz de los mismos va a servirnos para aplicar de una manera rápida y efectiva determinados programas de prevención e intervención, con el objetivo de que los síntomas no aparezcan de una manera súbita y el pronóstico sea mejor. (p.80)

Con la evaluación, conseguiremos una intervención adecuada según el caso particular de cada niño, adaptándonos a sus competencias y necesidades (Hortal, Bravo, Mitjà y Soler, 2011).

Hortal et al. (2011) refieren que: “La evaluación en la escuela tiene una función reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje que nos lleva a recoger información sobre las dificultades, las capacidades, los estilos y el potencial de aprendizaje de los niños” (p.49).

La finalidad de evaluar siempre será conocer al alumno, saber qué ocurre y qué se opina en su entorno y, por último, compartir entre los profesionales (Hortal, Bravo, Mitjà y Soler, 2011). El caso es compartido para dirigir la ayuda de manera cooperativa, siempre en beneficio del alumno. Además, para que todo el proceso se realice de forma adecuada, será necesaria la ayuda y aportaciones de la familia, equipo educativo y de los profesionales del ámbito clínico y social (Hortal et al., 2011)

Por último, existen una serie de instrumentos de la evaluación de los TEA que sería conveniente usar para este proceso (Herrero, 2015, p.81):

- La entrevista para el diagnóstico del autismo-revisada (ADI-R) (Lord, Rutter y Le Couteur, 1994).
- La escuela de evaluación del autismo infantil (CARS) (Shopler; Reichler y Rothen, 1985).
- Escala de observación diagnóstica del autismo-genérica (ADOS-G) (Lord, Rutter, Goode, Heernsbergen, Jordan, Mawhood y Schopler, 1989).
- Análisis de la competencia comunicativa e interactiva del autismo (ACACIA) (Tamarit, 1990).
- Inventario de espectro autista (IDEA) (Rivière, 2002).

En conclusión, evaluar siempre nos va a llevar hacia la respuesta adecuada, que dará como resultado una intervención adaptada a las capacidades que presente nuestro alumnado con TEA.

4.1.4. Criterios diagnósticos y niveles de gravedad

Diagnosticar es un proceso que se llevará a cabo por parte de profesionales como psicólogos o médicos y que no está en nuestra mano como docentes. Aún así, la observación que hacemos en clase puede tener un papel fundamental para que después sirva de

información en la evaluación psicopedagógica para poder diagnosticar al alumno y así determinar las necesidades educativas que presenta.

“El diagnóstico clínico confirmará o no las sospechas y la evaluación permitirá identificar competencias y necesidades particulares de cada persona” (Hortal, Bravo, Mitjà y Soler, 2011, p.49).

En un principio, cuando el autismo era considerado como un trastorno generalizado del desarrollo, se puede apreciar como en el desarrollo de la APA(2000), se indica que los criterios para diagnosticar el trastorno corresponden a una alteración cualitativa de la interacción social, como usar múltiples comportamientos no verbales o incapacidad para establecer relaciones con compañeros; alteración en la comunicación, ya sea por un retraso o ausencia completa en el lenguaje o patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos (Ojea, 2004).

Con la llegada del DSM-IV (APA, 2003), podemos ver que debido a los distintos tipos que se daban en la clasificación de autismo, donde éste estaba dentro de un trastorno generalizado del desarrollo, era difícil concretar y diagnosticar a un niño con Asperger (como se les designaba por ese entonces).

Albore, Hernández, Díaz y Cortes (2008) afirman:

Las reglas jerárquicas del DSM establecen que el trastorno por Asperger no debe diagnosticarse si se cumplen los criterios para el trastorno autista. De igual manera, el diagnóstico TGD-NE no debe realizarse si se cumplen criterios para los trastornos de Autismo o Asperger. El resultado es que los niños rara vez reciben el diagnóstico de trastorno de Asperger cuando los criterios se aplican estrictamente, por lo que reciben el diagnóstico de autismo o de trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Esta es la razón de que numerosos autores cuestionen la habilidad del DSM IV para distinguir el trastorno de Asperger. (p.39)

No obstante, con la llegada del DSM-5 (APA, 2013), el diagnóstico se basa en unos criterios mucho más amplios y menos restrictivos, ya que dentro del espectro autista, donde no se etiqueta con un nombre específico el problema del niño, se habla de diferentes grados de dificultad según las necesidades educativas que presenten.

Además, el trastorno variará en función de tres factores: gravedad, el nivel de desarrollo y la edad cronológica (Herrero, 2015).

Los síntomas característicos del TEA se tienen que dar en alteraciones de la interacción social, alteraciones en la comunicación y patrones de conducta inflexibles y restrictivos (APA, 2013).

Por lo tanto, una vez que se den los síntomas propios del TEA y se consideren los tres factores de gravedad, se puede diagnosticar qué grado de TEA presenta el niño.

Los criterios diagnósticos del TEA según la DSM-5 (APA, 2014) son los siguientes:

Tabla 1: criterios diagnósticos.

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestando por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversión normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (por ejemplo, estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia o frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (por ejemplo, gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades de las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo o necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (por ejemplo, fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes, etc.).

4. Hiper o hipoactividad a los estímulos sensoriales, o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (por ejemplo, indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento, etc.).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Fuente: DSM-5 (APA, 2013, p.50)

Estos síntomas se detectan en torno a los primeros dos años de vida, y esta pérdida de comunicación y de habilidades sociales, se suele dar de forma gradual. En la primera infancia, se darán los problemas más importantes de conducta (Herrero, 2015).

Hortal, Bravo, Mitjà y Soler (2011) comenta:

Cabe señalar, pues, que detección, evaluación psicopedagógica y diagnóstico conforman un proceso que no siempre se da en el mismo orden. Pueden existir casos (...), en el que la falta de diagnóstico previo no fue un impedimento para que en la escuela infantil y en el primer ciclo de primaria se tuvieran en cuenta las necesidades educativas del niño en su evaluación inicial y se hicieran las adaptaciones adecuadas. (p.49)

Por ello, a veces no es un proceso que se lleve a cabo según los pasos indicados, ya que el día a día en las aulas es diferente a la teoría. Aún así, seguir el proceso según el orden establecido, será beneficioso y efectivo para responder a las necesidades educativas que presenten estos alumnos.

4.1.5. Necesidades educativas del alumnado con TEA

Una vez que se ha diagnosticado a un niño dentro del espectro autista, hay que conseguir darles una respuesta educativa acorde a sus necesidades. Estas necesidades serán individuales y propias de él. Con esto se quiere decir que, aunque tengamos dos niños con un diagnóstico igual o parecido, no quiere decir que presenten la misma necesidad educativa. Es común encontrar en las escuelas niños con el mismo grado de necesidad de ayuda que se indica dentro del DSM-5 (APA, 2013) aunque posiblemente tengan necesidades muy distintas.

En primer lugar, se debe enfocar la atención en el alumno, no en su diagnóstico. “En la escuela debemos ver a los alumnos del espectro autista primero como niños que, por sus necesidades, sabemos que presentan un trastorno, pero en ningún caso considerarlos como tratarnos autistas” (Hortal et al., 2011, p.65)

Estos niños van a presentar mayores dificultades que el resto de sus compañeros por lo que necesitarán apoyos o unas atenciones educativas más específicas en las capacidades sociales y cognitivas, habilidades comunicativas verbales y no verbales, habilidades adaptativas, incremento de competencias motrices y mejora de dificultades conductuales (Herrero, 2015). Como se puede apreciar, no suelen ser parte del currículum ordinario de los centros educativos, por lo que se suelen hacer programas específicos para que los niños con TEA puedan desarrollar estas habilidades.

Peydró et al. (citado por Yuste, 2003) piensa que las necesidades educativas principales en los niños con TEA, se presentarán de seis formas: necesidades educativas relacionadas con la Comunicación verbal y no verbal; necesidades educativas relacionadas con la autonomía y la identidad personal; necesidades educativas básicas sociales y de cuidado personal; necesidades educativas relacionadas con el ámbito social (cognitivo y emocional); necesidades educativas en el ámbito cognitivo y por último, necesidades educativas relacionadas con apoyos específicos como una atención individualizada o un ambiente estructurado, entre otros.

Cabe destacar, que se habla de forma general, ya que cada niño dentro del TEA presentará todas o alguna de ellas o incluso, diferentes niveles de necesidad dependiendo de su grado de afectación.

Las intervenciones van dirigidas como a cualquier otro niño o niña en las escuelas, conseguir que adquieran oportunidades para que desarrollen habilidades y conocimientos para su independencia. El alumnado con TEA presenta una dificultad mayor ya que no sabe hacer aquello que para otro niño es espontáneo y adquiere acorde a su desarrollo madurativo. Un ejemplo muy característico es que un alumno con TEA puede tener grandes competencias en el campo de la informática, pero no saber cuándo ni cómo lavarse el pelo. Por lo tanto, sus necesidades irán desde las capacidades sociales y cognitivas pasando por la comunicación, así como habilidades adaptativas, incremento de las competencias motrices y mejora de las dificultades conductuales. Por ello, se necesita una enseñanza estructurada, unas actividades personalizadas, una adaptación del entorno a sus peculiaridades, el desarrollo de sus puntos fuertes y la participación de las familias (Aguirre, Prieto, Angulo y Álvarez, 2008).

Teniendo los conceptos anteriores claros, se sabe que se deben tener presentes una serie de factores, como aquellos que están centrados en el alumno y aquellos factores del entorno escolar (Herrero, 2015)

Por lo tanto, se debe tener una visión general de aquellas necesidades que suelen presentar los niños con TEA, que nos servirán para enfocar de manera correcta aquella atención educativa más adecuada para el alumno en concreto y que de forma inclusiva, pueda satisfacer todas sus necesidades para un su correcto desarrollo cognitivo, social y emocional dentro y fuera de las aulas.

4.2. El trabajo por rincones de aprendizaje

4.2.1. Concepto y evolución

El trabajo por rincones es una práctica educativa que comúnmente se puede encontrar en las aulas de infantil, debido a los múltiples beneficios que produce en los más pequeños.

Se piensa que el trabajo por rincones de aprendizaje es algo novedoso, aunque tiene una larga tradición ya bastante consolidada dentro de las escuelas. En la escuela nueva o activa, se dieron las primeras pinceladas por parte de varios autores (Laguía y Vidal, 2001).

Rodríguez (2011) expone que los autores más destacados de esta metodología en las escuelas fueron Dewey, Pestalozzi y Freinet.

Coloma, Jiménez y Sáez (citado por Rodríguez, 2011) afirman:

Los rincones de trabajo son como espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o su entorno más próximo (aprovechamiento de pasillos, corredores...), donde alumnos y alumnas trabajan de forma simultánea y alrededor de un único proyecto o unidad de programación. Estos espacios están diseñados de manera que se trabaja la zona de desarrollo próximo de cada alumno. (p.108)

Para Ibáñez (1996) los rincones “son espacios organizados, dentro del aula, que tienen que ser polivalentes, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos, contenidos, etc.” (p. 201).

Además, trabajar por rincones ofrece múltiples ventajas, como pueden ser la investigación, el deseo por aprender, las estrategias de aprendizaje que se van a adquirir entre los alumnos para poder resolver un problema, favorece la autonomía del niño, flexibilidad en el trabajo, creatividad y una correcta interacción entre el alumnado y su entorno (Fernández, 2009).

4.2.2. Organización de los rincones de aprendizaje

La organización y planificación de los rincones de aprendizaje en las aulas y en los entornos cercanos es muy importante para conseguir un buen éxito en este tipo de proyectos. No es recomendable distribuir un aula por rincones si verdaderamente no hemos definido de forma exhaustiva los contenidos y objetivos que queremos que el alumnado consiga.

La organización del aula por rincones de trabajo es una estrategia pedagógica, que tiene como objetivo la participación activa del niño y niña en la construcción de sus conocimientos. Se

fundamenta en la libertad de elección, en el descubrimiento y en la investigación. (Rodríguez, 2011, p.109)

Existen distintos tipos de rincones de aprendizaje. En primer lugar, se pueden clasificar según la función:

- Los rincones como actividad complementaria al curso: cuando los alumnos terminan las tareas y actividades propias del currículo educativo habitual, tienen un tiempo para trabajar en los rincones que también están enfocados al currículo que los niños y niñas han practicado en el aula anteriormente, pero a través del juego.
- Los rincones como contenido específico: los rincones son una parte esencial de la programación del aula, es decir, dentro de ellos se desarrollan los contenidos curriculares. Se necesita una buena planificación y organización (Laguía y Vidal, 2008).

Aunque, también existe otra clasificación según el número de alumnos y alumnos que participan en los rincones. Márquez (2010) afirma:

- Rincones individuales de trabajo suponen una propuesta metodológica que alterna el trabajo organizado con el trabajo libre. Los materiales y propuestas que en ellos se pueden encontrar hacen posible una interacción entre el niño y su entorno lo que hará que a través de su propia experiencia y el bagaje que ya poseía se vayan ampliando sus conocimientos de forma significativa. En este rincón se respetan los ritmos individuales, lo que actúa como elemento motivador de la actividad creadora.
- Rincones colectivos, los niños y niñas aprenden a trabajar y colaborar en equipo, a compartir experiencias, a ampliar y compartir conocimientos, a aprender a realizar actividades socializadas, a conocer y respetar las normas, a valorar diferentes formas de actuación, descubren el valor de pedir y ofrecer ayuda, a opinar y aceptar opiniones diferentes. (p.1-2)

Laguía & Vidal (citado por Rodríguez, 2011) piensan que las claves para una buena organización en un trabajo por rincones de aprendizaje son el tener una buena propuesta de materiales donde se tenga el material necesario; ser asequible a los niños; favorecer uso del material y la autonomía del niño; conservar y reponer el material deteriorado y valorar que el material sea atractivo para los niños.

El papel del maestro es muy importante dentro del trabajo por rincones, ya que debe establecer un clima afectivo en el aula y donde el diálogo sea la base del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto se pretende una colaboración entre quien enseña y quienes aprenden, donde haya normas establecidas por consenso y un buen reparto de responsabilidades dentro del aula (Márquez, 2010).

4.2.3. TEA y trabajo por rincones.

A continuación, se expondrán distintos proyectos donde se propone una metodología por rincones de aprendizaje en aulas donde existan niños con TEA.

En primer lugar, el método TEACCH (las siglas de *Treatment and education of autistic related communication handicapped children* en inglés) fue originado por el doctor Eric Schopler en los años 70 en la Universidad de Carolina del Norte (García, 2015).

El método TEACCH es un programa centrado en las necesidades de comunicación y lenguaje, las habilidades atencionales, la memoria, las habilidades sociales y la sensibilidad que presentan los sujetos con Trastorno del Espectro Autista, valorando en todo momento sus habilidades, dificultades e intereses. Un programa de trabajo individualizado enfocado a la comprensión y la satisfacción de las necesidades individuales de cada alumno (Barrio, 2015) En el artículo se habla de la importancia de la metodología TEACCH en los alumnos con TEA ya que le facilita el acceso al currículum educativo. Se piensa que en esta metodología es básico que se esté ejercitando constantemente la comunicación y las habilidades sociales (Gándara, 2013) por lo que un ambiente estructurado donde se limite un área para ello será mucho más fácil para el niño desenvolver estos aspectos.

La metodología TEACCH va a trabajar tomando como partida los intereses del alumnado y va a intentar que el alumno comprenda el mundo que le rodea, siendo empático y estructurando su entorno (Gándara, 2007).

Los principales componentes del enfoque de intervención TEACCH incluyen:

- 1) La organización física del ambiente, introduciendo barreras visuales y minimizando distractores.
- 2) horarios visuales o paneles de anticipación, que permiten a los estudiantes conocer y predecir la secuencia de acontecimientos durante la intervención.
- 3) sistemas de trabajo que posibilitan el trabajo autónomo a través de secuencias de actividades
- 4) actividades estructuradas visualmente, que muestran a los estudiantes los pasos que deben llevar a cabo. (Sanz, Fernández, Pastor y Tárraga, 2018, p. 52)

La organización es la forma es la que se va a disponer el entorno físico, los materiales y el mobiliario, ofreciendo así fronteras visuales para el alumnado y creando el desarrollo de áreas de enseñanza (Gándara, 2007).

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

En segundo lugar, tenemos un proyecto nacional que se llevo a cabo en la década de los 90 pero que ha servido de ejemplo para múltiples propuestas de intervención de niños con TEA y el trabajo por rincones de aprendizaje.

El Proyecto PEANA está basado en la utilización de claves claras que sitúen a los sujetos en el espacio y en el tiempo y de claves que representen la realidad y le anticipen lo que va a ocurrir. Ya que avisar verbalmente de los acontecimientos no resulta útil para las personas con TEA se utilizan métodos con fotografías, fotos, etc. que resultan mucho más eficaces. (CEPRI, 1990, p.1)

Fomenta la autonomía dando independencia al dotar de materiales necesarios para que se desenvuelvan en la realidad y el aprendizaje es mayoritariamente visual. Para ayudar a los alumnos a que se sitúen en el espacio y el tiempo, se les ofrece materiales con pictogramas que les anticipa lo que va a ocurrir, hay una guía sobre lo que tienen que hacer y cuando acaba la tarea. Por lo tanto, es muy importante la vía visual frente a la verbal. Cabe destacar, que todo favorece a la autonomía, las competencias sociales y les permite generalizar lo aprendido con otras personas y en otros entornos, por lo que favorece también la autoestima (CEPRI, 1990).

El proyecto PEANA ayuda al alumnado a adquirir un cierto grado de autonomía y autorregulación de sus emociones. Además, refuerza las competencias comunicativas, expresivas y comprensivas; participando así más en la vida en grupo. Cabe destacar, la importancia del uso de pictogramas, símbolos, carteles, líneas de colores para marcar recorridos o fotografías (Lázaro y Marco, 2014).

Tabla 2: proyectos sobre rincones de aprendizaje

	TEACCH	PEANA
Lugar de creación	EE.UU	España
Año de creación	Década de los 70	1990
Objetivo	Preparar a las personas con TEA a vivir y trabajar efectivamente en la escuela, hogar y comunidad	Fomentar la autonomía, herramientas para ganar independencia y normalizar el uso de las claves visuales
Estructuración ambiental	Rincones de aprendizaje	Rincones de aprendizaje

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

Componentes	Rincones, agenda/horario	Rincones, agenda/horario y paneles para el uso diario tanto en casa como en la escuela.
Características importantes	Enseñanza estructurada, estructura física del entorno, fomento de la enseñanza uno-a-uno y agendas. Más general	Tareas concretas, flexibles y permanentes. Gran uso de pictogramas Uso de lo visual por encima de lo verbal Sistemas de trabajos independientes Más concreto

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se expondrá el caso de un niño con TEA con sus características principales, así como las del centro donde cursa y el aula. La propuesta de intervención está diseñada para las áreas de comunicación y habilidades sociales y autonomía personal. Hay que destacar, que existen otras áreas que también están afectadas en el niño, pero este trabajo está enfocado en las áreas anteriormente citadas porque son fundamentales en el desarrollo de los niños con TEA y creemos que dirigir este trabajo hacia estos contenidos puede ser de mayor utilidad que abarcar distintas áreas, pero sin llegar a profundizar en ellas.

5.1. Justificación

Gracias a las distintas investigaciones que se han realizado sobre el TEA, se tiene un conocimiento mucho más exhaustivo de cómo este trastorno afecta a los alumnos, sobre todo, en las edades escolares, ya que se pretende dar una respuesta educativa ante estas necesidades para favorecer su desarrollo educativo y personal en este contexto.

La propuesta de intervención que se desarrollará a continuación en los siguientes apartados de este punto busca conseguir el mayor número de beneficios de nuestro alumno con Trastorno del Espectro Autista en las áreas que se han indicado en los objetivos del trabajo. Para ello, hemos seleccionado un caso de un niño llamado Pablo diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista en grado 3. En los siguientes apartados, se realizará un análisis exhaustivo del alumno y su contexto para una mayor comprensión.

Es importante un caso como éste ya que la situación de nuestro alumno con TEA, se puede dar en cualquier colegio actual, ya que es algo que está a la orden del día y donde cada vez se detectan más casos, por ello, la elección de un trabajo como éste no ha sido de forma arbitraria, ya que en todo momento se intentará ajustar lo máximo posible a la realidad de las aulas y cómo se puede dar una respuesta efectiva a través de nuevos métodos.

Para la propuesta de intervención, se ha elegido el método TEACCH, ya que permite un trabajo por rincones, uno de los cimientos de este trabajo y con el que se pretende dar una nueva visión sobre cómo tratar el TEA en las aulas de Primaria. Para un niño con estas características, es muy importante la organización y la planificación, por lo que la aplicación de esta metodología nos será de gran ayuda. Este método, se adapta a los objetivos planteados y, además, nos ofrece una base sólida sobre la cual hacer esta propuesta.

Por último, para realizar una propuesta mucho más inclusiva e intentar no aislar al alumno con TEA en toda esta intervención, aquellas dificultades que presenta el alumno y

que justo coinciden con algunas que presenta el grupo-clase, serán tratadas de forma grupal siguiendo distintas técnicas que nos ayudarán a ello. Es decir, tratar los problemas como nuevas oportunidades de aprendizaje.

5.2. Objetivos

Los siguientes objetivos se han planteado con la intención de que se cumplan en un periodo de un curso escolar. Hay que ser conscientes de que cada niño tiene sus capacidades y limitaciones, por lo que los objetivos nos servirán para tener una guía sobre cómo aplicar la intervención, pero se debe respetar el tiempo que cada niño requiera.

El objetivo general de esta propuesta de intervención será atender un caso de TEA desde una metodología por rincones de aprendizaje.

Objetivos específicos

De este objetivo general, se derivan los siguientes específicos:

Comunicación:

1. Desarrollar la capacidad de atención y escucha.
2. Conseguir un correcto desarrollo del lenguaje no verbal.

Habilidades sociales:

3. Utilizar correctamente el lenguaje según el contexto social.
4. Adquirir destrezas sociales para una correcta interacción.

Autonomía personal:

5. Adquirir hábitos básicos de higiene personal, utilizando aquellos elementos destinados para ello.
6. Conseguir desarrollar habilidades sobre el uso de la ropa dependiendo del clima, eventos o actividades.
7. Desarrollar hábitos alimenticios correctos de acuerdo con una dieta sana y variada.
8. Conocer y realizar tareas domésticas básicas.

Cabe destacar que, aunque este niño presente otras dificultades en otras materias y áreas, esta propuesta de intervención está centrada en el área de las habilidades sociales y la autonomía personal, ofreciendo así una respuesta educativa para cada una de estas áreas que se desarrollará en el apartado de actividades.

5.3. Contexto

Antecedentes y características del alumno

La intervención será realizada en un niño de diez años llamado Pablo, que se encuentra en el aula específica con alumnado con autismo del colegio. Con seis años, después de distintas pruebas médicas y tras la evaluación psicopedagógica de la psicóloga del E.O.E. del centro educativo determinaron que las pruebas concluían que el niño presentaba trastorno del espectro autista de grado 3.

Los padres de Pablo comentan que nunca creyeron que su hijo tuviese problemas en sus primeros años de vida, debido a que fue un niño que empezó a hablar como cualquier niño de su edad y que incluso, desde muy pequeño era capaz de realizar tareas cognitivas más complejas que se reflejaban en el juego individual. El problema llegó con la incorporación de Pablo a la escuela, donde los tutores y las tutoras le comentaron a la familia que Pablo era un niño que no jugaba con sus compañeros de forma autónoma, prefería el juego solitario y que cuando se realizaban rutinas nuevas o se incluían elementos nuevos en el aula, tendía a encontrarse confundido y lo demostraba a través de conductas disruptivas.

En un principio, estas alertas parecían no ser claras e incluso a veces desaparecían, confundiendo aún más a los padres del alumno, ya que incluso creyeron que resultaba ser solo una etapa propia del crecimiento del niño y que sería algo pasajero. Pero, en el último año de educación infantil, estas conductas se agravaron y ya no solo se daban en la escuela. La familia de Pablo notó que éste no quería bajar al parque con los demás niños o en que en sitios donde había muchas personas no se sentía cómodo. Además, a medida que iba pasando el tiempo, el niño parecía tener problemas para adquirir el ritmo académico de sus compañeros, quedándose atrás en su proceso académico. Aún así, Pablo hablaba de manera correcta para su edad y tenía una expresión excelente, por lo que sus padres, que no tenían ningún conocimiento en este campo, se dejaron aconsejar por la maestra de Pablo para que éste fuese sometido a una evaluación psicopedagógica, además, consultaron a distintos profesionales en el ámbito privado para que determinarían qué podía ocurrir con su hijo.

Finalmente, como se comentó al principio de este apartado, Pablo fue detectado con trastorno del espectro autista de grado 2.

En el siguiente cuadro, podemos ver las características principales de Pablo:

Tabla 3: principales características del alumno.

- Buena comunicación oral sin problemas graves.
- Gracias a la evaluación psicopedagógica se dictaminó que debería estar en niveles inferiores a los de su edad, ya que presentaba algunos problemas cognitivos que hacían que tuviese un desfase curricular.
- Actualmente, a pesar de que debería estar en cuarto de primaria por su edad, presenta un nivel de segundo de primaria, por lo que va a las clases de este curso.
- No presenta problemas de comportamiento graves.
- Problemas para relacionarse con sus iguales y con el entorno en general.
- No utiliza un lenguaje apropiado en algunas situaciones sociales que lo requieran por el contexto.
- No sabe expresar sus emociones ni comprende las emociones de los demás.
- Tiende a no prestar atención ni escuchar las indicaciones de los docentes o de su familia.
- Tiene dificultades para saber qué uso debe darle a ciertos tipos de prendas según la actividad a realizar o el clima.
- Tiene ciertas manías con las comidas, tendiendo a comer un menú fijo el cual es difícil cambiar.
- No realiza las tareas domésticas básicas en casa debido a que no sigue una rutina en su hogar.
- Dificultad para alternar actividades.
- Problemas para la organización y la planificación.
- Su principal interés es la pintura. Tanto admirarla como practicarla, por lo que está apuntado a clases de pintura desde los cinco años.
- Puede recordar muchos de los nombres de los pintores y sus cuadros más destacados, así como el museo donde se encuentran.
- Su gran conocimiento, hace que en las clases de plástica tienda a corregir a la profesora o incluso exija hacer otras actividades que se asemejen más a sus gustos.
- Las primeras conversaciones que entabla con los desconocidos siempre son sobre este tema.

A partir de ese momento, se han intentado llevar a cabo distintos programas educativos y adaptaciones para intentar que el alumno se desarrolle lo mejor posible dentro de su ámbito escolar, pero no han resultado todo lo efectivas que se creía. Como consecuencia, Pablo tiene serios problemas en algunas áreas como son las habilidades sociales, la comunicación y la autonomía personal. Se han llevado a cabo medidas que no han sido del todo acertadas, ya que Pablo sigue teniendo ciertos desfases que presentaba cuando se empezó con el proceso.

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

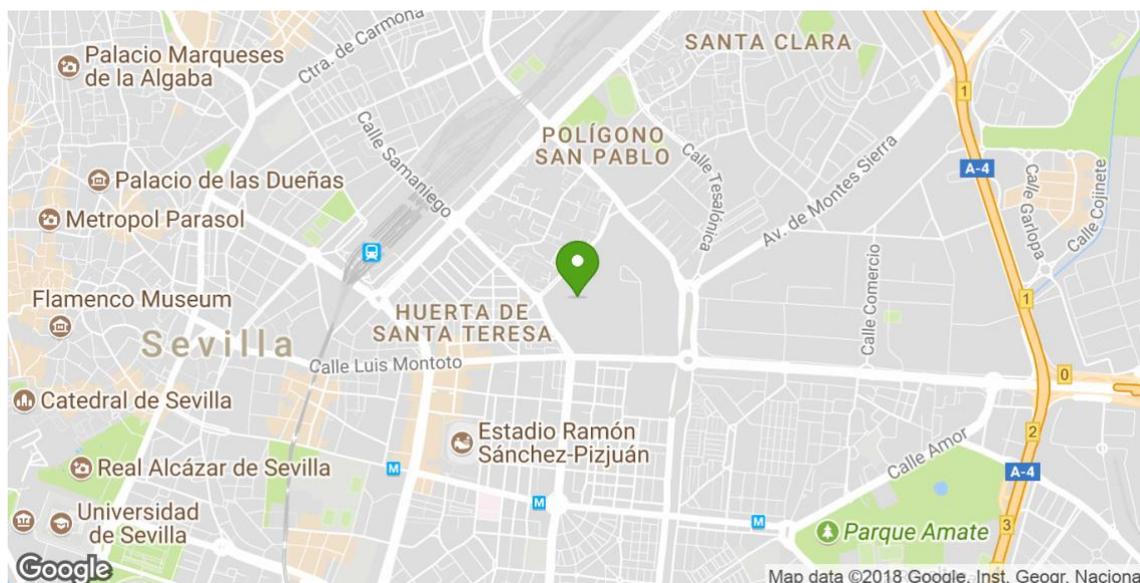
Por ello, con esta propuesta de intervención pretendemos dar una nueva visión para que el desarrollo del discente sea el adecuado y que se adapte a sus necesidades educativas de forma más efectiva.

Finalmente, se ha decidido matricular a Pablo en una modalidad C donde sus necesidades educativas puedan ser mejor atendidas, aunque se llevará un proceso inclusión, donde el niño podrá ir habitualmente al aula ordinaria y poder seguir así con su nivel educativo en la mayor medida de lo posible, ya que no presenta problemas cognitivos graves. Este proceso de inclusión pretende que el niño pueda pasar en un futuro de una modalidad C a una modalidad B donde se vean reducida las ayudas, pero para ello, se requiere un largo proceso de adaptación por parte del alumno y donde tiene que adquirir ciertas destrezas. Esta medida en cuanto al modelo de escolarización se toma ya que se piensa que cuanto más pequeño sea el alumno y reciba las ayudas necesarias, antes podrá adquirirlas y así empezar a desarrollar su autonomía e independencia. Esto es posible en este caso, aunque cabe recordar que en otros casos más graves dentro de los Trastornos del Espectro Autista es difícil que se consiga una mejoría tal y como la que comentábamos. Por ello, se debe considerar cada caso como único y distinto, y dar así a cada niño los tiempos y espacios necesarios.

Características del centro

El colegio CEIP Miguel Hernández se encuentra en el barrio del Polígono de San Pablo en la ciudad de Sevilla. Los aspectos socioeconómicos del barrio no son homogéneos como ocurre en otras zonas de la ciudad, pero se puede decir que estamos ante una zona con un nivel económico medio-bajo, no obstante, esto es muy subjetivo ya que se trata de un barrio con unos 22.500 habitantes y con cinco zonas diferenciadas que son:

- Barrio A.
- Barrio B.
- Barrio C.
- Barrio D.
- Barrio E.



Cabe destacar, un reciente estudio estadístico que situó a esta zona del municipio sevillano como uno de los barrios más pobres de Sevilla y de España, concretamente estaba situado en la décimo cuarta posición a nivel nacional. En este mismo artículo, se indicaba que la renta media anual por hogar estaba en torno a los 18.000 euros.

Esto es un dato significativo de lo que vamos a hablar a continuación de este colegio, siendo este un fiel espejo de lo que nos podemos encontrar en las aulas. El estudio fue realizado por Instituto Nacional de Estadística (INE).

El Polígono de San Pablo es un barrio donde durante la última década se han ido instalando habitantes inmigrantes sobre todo de zonas como América del Sur, América Central, Marruecos, asiáticos (especialmente la comunidad china) y otros países del continente africano. Además, existen varias familias que han llegado en el último año como refugiados sirios.

También existen varios colectivos de etnia gitana, aunque no son una gran mayoría y se ubican normalmente en las zonas D y E.

Como se puede observar, estamos ante un barrio con mucha diversidad cultural y eso se hace notar dentro de las aulas, ya que se cuenta con alumnos de diferentes nacionalidades y culturas.

En lo que respecta a la zona, existen cuatro colegios públicos que actualmente están en funcionamiento: CEIP Baltasar de Alcázar, CEIP San Ignacio de Loyola, CEIP San Pablo y CEIP Miguel Hernández. Cabe destacar que, ante la bajada del número de nacimientos, han cerrado varios colegios en la zona. Además, existen numerosos colegios concertados muy cerca, en la zona de Nervión, por lo que muchas familias del barrio han optado por matricular a sus hijos en estos centros.

Además, existe una gran presencia de entidades y organismos en el entorno escolar, cabe destacar que contamos con el Palacio de los Deportes de Sevilla a tan solo unos cien

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

metros del colegio, por lo que muchos de los alumnos se encuentran en distintas actividades deportivas que se imparten en el polideportivo, destacando natación y atletismo. Además, en el colegio se imparten otras actividades extracurriculares por la tarde como baile o taekwondo.

Es un colegio que cuenta con un gran equipo de profesorado especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje debido a la gran demanda de alumnos con necesidades educativas de apoyo educativo. A continuación, se puede observar de forma resumida en el siguiente cuadro la composición del equipo docente que existe en la escuela:

Tabla 4: resumen equipo docente.



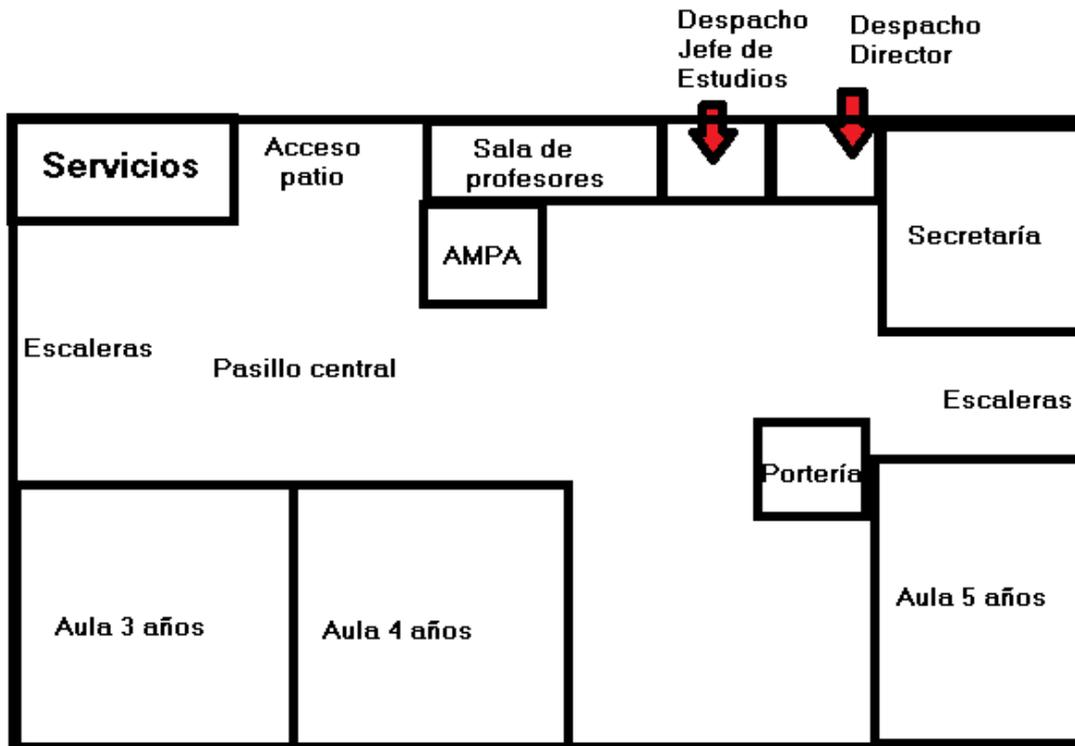
Como se puede observar, el gran número de profesionales dedicados al ámbito de la educación especial es un fiel reflejo de las grandes demandas que tiene el centro en este sector, ya que existen muchos alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo.

El centro cuenta con un edificio principal que se divide en tres plantas:

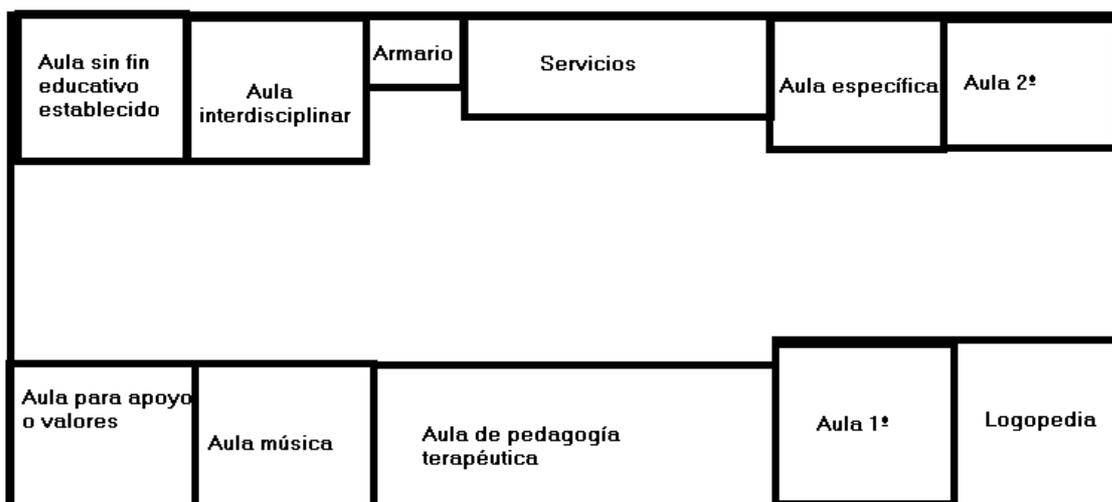
- Planta baja: se encuentra la portería, el tablón de anuncios, AMPA, sala de profesores, despacho del jefe de estudios y del director y secretaría.
Además, se han instalado las clases de infantil en la planta baja para que los alumnos más pequeños no tengan que subir ningún tipo de escaleras en ningún momento.
- Primera planta: hay nueve aulas en esta planta, de las cuales dos se utilizan para primero y segundo, una para las clases de logopedia, dos son aulas de apoyo específica (en autismo) y otra interdisciplinar y la última para las clases de música. En esta planta se encuentra el aula de pedagogía terapéutica. Las dos restantes están sin utilizar, aunque son usadas por algunos tutores para dar apoyo o para asignaturas como valores o religión.

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

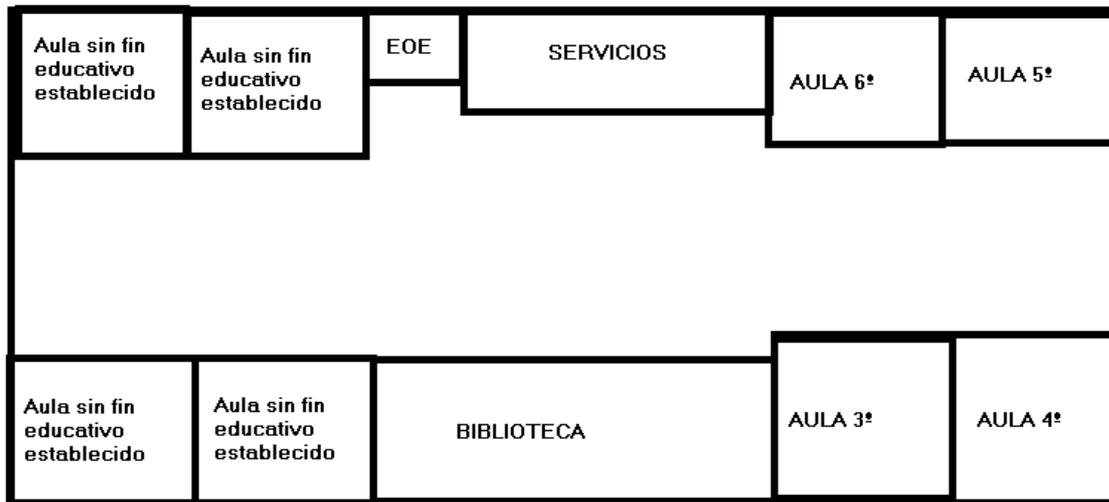
- Segunda planta: compuesta de nuevo por nueve aulas, donde cuatro están ocupadas por tercero, cuarto, quinto y sexto. A continuación, tenemos un aula que es bastante más extensa que las demás que se utiliza como biblioteca. Las otras cuatro aulas están inutilizables, aunque a veces son usadas para algunas actividades de proyector.



Plano planta baja



Plano primera planta



Plano segunda planta

El grupo-clase

Aula específica

Estará compuesto por cinco alumnos:

- Pablo (ya se han nombrado sus principales características)
- M.: se trata de un niño de diez años con TEA algo más avanzado que Pablo con un desarrollo cognitivo de infantil de cinco años; este niño tiene serios problemas de conducta.
- G. : niño de 12 años con TEA en un grado bastante avanzado, no tiene desarrollado el habla autónoma, se limita a repetir o decir aquellas pocas palabras que sabe. Es un niño bastante obediente cuando se le mandan tareas.
- R.: niño de 8 años con TEA con un grado bastante avanzado, aunque no tan limitado como G. su principal problema es que, durante 4 años en el aula específica, no ha evolucionado todo lo que se esperaba de él; a veces presenta conductas disruptivas.
- J.M.: niño de 9 años con TDAH y serios problemas motrices debido a una enfermedad degenerativa. Su principal problema es la atención. Es el único en el aula que no presenta TEA, pero debido al retraso madurativo y cognitivo que le ha producido el TDAH tan grave y las continuas temporadas fuera del colegio por problemas médico, se optó a esta aula para cumplir las necesidades que presentaba.

Aula ordinaria

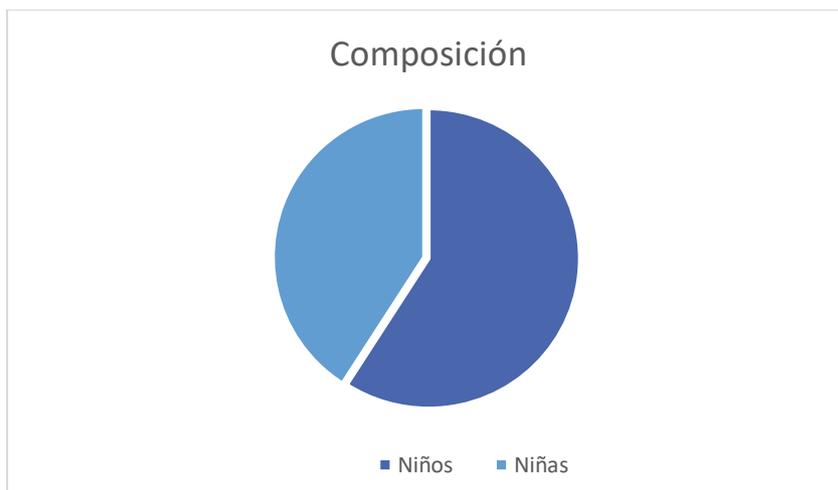
El grupo-clase donde está matriculado el alumno es un grupo que, en su conjunto, presenta necesidades comparables a las de Pablo, aunque adaptadas a su propia situación. Es decir, son alumnos que no tienen buenas relaciones sociales entre ellos, ya que no han formado una especie de grupo integrado, debido a que vienen de colegios distintos o de clases distintas, por lo que ha propiciado que exista cierta distancia en el grupo.

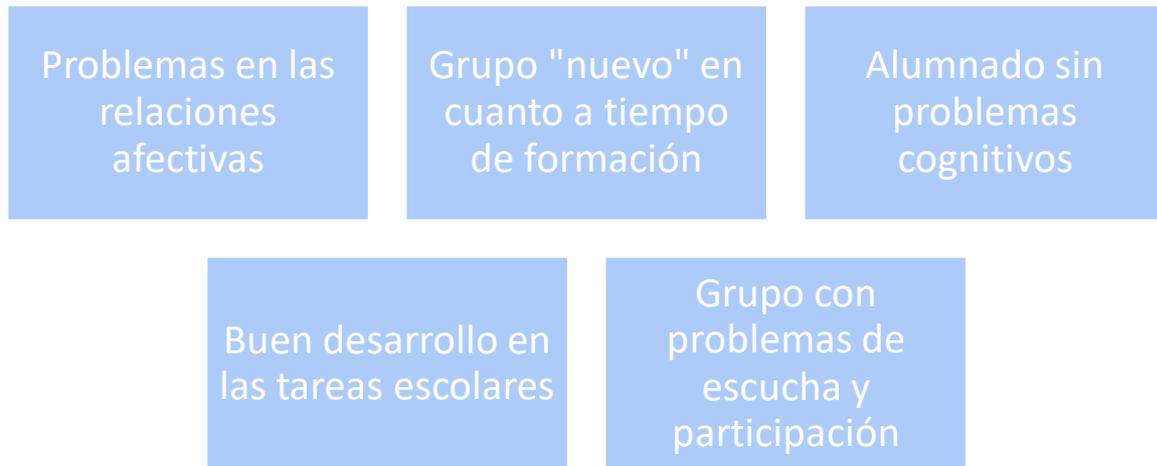
En esto, coinciden con una de las áreas en las que Pablo tiene más problemas, por lo que en vez de verlo con un problema más a lo que enfrentarse, se debe tratar como una nueva oportunidad de aprendizaje. Gracias a esta situación, se puede realizar un programa donde a partir de las necesidades que presenta tanto Pablo como el grupo, practicaremos de forma paralela una intervención que sea beneficiosa para ambos.

Cabe destacar, como es evidente, que Pablo presenta limitaciones en otras áreas como se ha comentado anteriormente, por lo que éstas serán trabajadas de forma más independiente con la maestra de pedagogía terapéutica en el aula específica y aquellas que coincidan con las del grupo, serán tratadas en el aula ordinaria. El grupo-clase está compuesto por veintidós alumnos, trece niños y nueve niñas.

Resumen grupo-clase

Gráfica 1: composición grupo-clase





Aula

La intervención se va a realizar en dos aulas: el aula específica y el aula ordinaria, aunque la mayor parte de la intervención se hará en la primera de ellas.

El aula **específica** estará dividida en rincones como se ha comentado antes debido a la metodología basada en el método TEACCH que será el que se va a llevar a cabo con las adaptaciones oportunas al contexto, temporalización y situación que se da en este caso.

El aula por rincones está dispuesta de la siguiente forma:

- Rincón de la música.
- Rincón de trabajar solo.
- Rincón de la lectura y los puzles.
- Rincón de trabajo con la maestra o maestro.
- Rincón de la asamblea.

Estas son las cinco principales áreas que se pueden diferenciar en la clase. Como se puede apreciar, estos rincones tienden a cumplir todas las necesidades que presenta el alumno con TEA que están presentes en el aula. Como se ha podido apreciar, Pablo es uno de los niños menos afectados en el aula, por lo que algunos rincones como el de los puzles o la música no serán tan relevantes en el proceso. Cada niño presenta su propio horario, por lo que se adaptará a las necesidades que éstos requieran.



Además, estará disponible para todos los niños el rincón del juego. A este rincón solo se puede acceder si se hace un trabajo correcto como ya se explicó detenidamente en el apartado de metodología. Este rincón está algo más apartado, porque se pretende que el niño tenga unos minutos de desconexión, autonomía e independencia. Se suele poner al final de horario, ya que solo se podrá ganar si se ha cumplido con las tareas establecidas durante el día.

El **aula ordinaria** es como cualquier otra que se puede encontrar en muchos centros de Primaria, la particularidad en este caso es que está dispuesta estratégicamente ya que la colocación no es casual, espontánea o desinteresada. Están colocados según sus niveles, intentando que siempre exista un niño con más dificultades sentado al lado de otro que presente mucha más fluidez en la comprensión y ejecución de las tareas. Además, están sentados de manera que cuando se trabaje en grupo, solo los dos de delante tenga que darle la vuelta a su silla y mesa. Estos grupos de cuatro también están hechos de manera heterogénea, intentando que las actividades grupales tengan un buen resultado.

En el caso de Pablo, está sentado con una compañera que tiene uno de los mejores expedientes de la clase, además destaca por ser comprensiva, madura para su edad, trabajadora y responsable.

5.4. Metodología

5.4.1. La metodología TEACCH

Como se comentó anteriormente en el apartado de *TEA y trabajo por rincones*, el método de TEACCH es un método bastante efectivo en este ámbito, que proporciona una gran autonomía al alumno que hay que considerar algo fundamental en el trastorno del espectro autista, para así guiarles a una mayor independencia en la vida real fuera del aula. La metodología TEACCH tiene como principal objetivo adaptar el mayor número de materiales y estructurar el entorno del aula para mejorar las habilidades del alumnado. Hay tres premisas que se deben llevar de forma precisa y constante si queremos obtener los resultados esperados: tareas cortas, estructurar el espacio por zonas o rincones y adaptar los materiales al nivel del alumno (Asociación Navarra de Autismo, 2016).

En primer lugar, existirá una **enseñanza estructurada**, donde se diseñará en función de las necesidades y fortalezas del sujeto, es decir, aunque dentro del TEACCH se fomente la comunicación expresiva, atención y memoria, relación con otras personas, control de los estímulos ambientales o comprensión del lenguaje, entre otros; el diseño del programa estará enfocado exclusivamente en nuestro alumno, apoyándonos en aquellas áreas que domina para cubrir las necesidades que presenta en las otras. Por lo tanto, no se impartirán todas las áreas en la misma cantidad, pero se mantendrá la calidad de ellas, aunque tengan menos tiempo en la intervención.

No obstante, uno de los puntos que mayor importancia requiere es la **estructura física del entorno por rincones**. En las aulas específicas para alumnos con TEA es algo que se lleva a cabo con regularidad, pero se intentará dar una visión mucho más inclusiva, ya que el alumno estará matriculado en modalidad B para poder seguir un desarrollo normal en su grupo-clase, pero a la vez, recibir una atención más específica. Esta atención podría haber sido como las que se dan normalmente en las aulas de apoyo a la integración, donde el alumno se desplaza a ellas y recibe clases del maestro o maestra en pedagogía terapéutica basándose en aquellos contenidos y actividades que le ha marcado posteriormente el maestro del aula ordinaria. Pero, con esta propuesta, se habla de una intervención mucho más individualizada, donde el niño con trastorno del espectro autista a través de los rincones recibe el aprendizaje estructurado que necesita para desarrollar sus competencias, ya que el establecer unos límites físicos visuales claros es un punto extremadamente importante en este tipo de trastorno.

La **enseñanza uno-a-uno** donde el maestro tiene la atención del alumno durante todo el tiempo de trabajo es muy importante, ya que para conseguir los objetivos marcados se necesita que el maestro esté marcando todo el proceso, por lo tanto, debe estar sentado al lado de él en todo momento.

Por último, hay que hacer especial hincapié en las **agendas de trabajo** que requiere este método. Las agendas les aportan esa claridad que necesitan, ya que pueden ver en un golpe de vista todo aquello que tienen que hacer en el día y sobre todo, una secuencia sobre el trabajo que tienen que realizar. Esto ayudará a su memoria secuencial y a su organización,

problemas que suelen surgir normalmente en los niños con TEA. Cabe destacar, que las agendas estarán diseñadas según la necesidad del niño, por lo tanto, en un principio, se utilizarán dibujos/fotos, más tarde se pasará a los pictogramas y por último, si estamos ante un caso no muy grave, se podrá usar un formato de horario común como el que utilizan los demás niños, siempre y cuando el alumno sea capaz de entenderlo sin problemas.

Tabla 5: los cuatro pilares de la metodología TEACCH



A continuación, podemos ver dos ejemplos de agendas de trabajo que existen en clase, propias de esta metodología. Se puede apreciar como a partir de un horario estándar, se dispone un horario en forma de pictograma. En primer lugar, este horario lo hará el profesor, más tarde el alumno lo hará con la ayuda del profesor hasta que adquiera la suficiente autonomía para poder realizar su horario totalmente solo cuando llegue por las mañanas a la escuela.

Dos ejemplos de estos horarios se encuentran en el anexo 1.

5.4.2. Adaptaciones curriculares individualizadas (ACI).

Según las instrucciones del 8 de marzo de 2017 recogidas en el BOJA, las adaptaciones curriculares individualizadas suponen la adaptación individualizada del proyecto curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios a las NEE del alumno o alumna, a su nivel de competencias y al entorno de desarrollo o espacio vital donde debe actuar.

Estas adaptaciones requieren que el informe de evaluación psicopedagógica del alumno o alumna recoja la propuesta de aplicación de esta medida, además del dictamen de escolarización.

Para el caso de Pablo, al estar escolarizado en una modalidad C, el tutor o tutora del aula específica es quien se encargará de planificar esta adaptación que cumpla con las características del educando para el desarrollo de los objetivos planteados en la intervención. Se podrá contar con la colaboración del E.O.E y con otros docentes estén o no estén implicados. Además, cabe destacar que tiene un carácter general de un ciclo académico. De formación básica obligatoria (FBO). Todo esto está recogido en la Orden del 8 de marzo de 2017, publicada en el BOJA. Este documento se encuentra en el anexo 2.

Por último, para la realización de las actividades, se han utilizado los siguientes recursos didácticos ya que se adecuan a los objetivos marcados para esta intervención:

- Verdugo Alonso, M.A. (2000). P.V.D. Programa de habilidades de la vida diaria: *programas conductuales alternativos*. Madrid: Amarú.
- Buj Pereda, M.J. (2018). Trastorno del espectro autista (TEA): *Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Barcelona: Horsori

5.5. Temporalización

La intervención se realizará durante todo el año escolar, pudiéndose prolongar más años hasta que el niño llegue a los resultados esperados. Además, cuando nos encontramos ante un caso de Trastorno del Espectro Autista, intervenciones muy cortas no nos ayudan a conseguir los resultados esperados, puesto que estos niños necesitan un periodo de adaptación, donde el entorno les pueda ayudar a adquirir una serie de rutinas que estén encaminadas a los objetivos marcados.

Por lo tanto, la intervención estará dividida en los tres trimestres que componen un curso escolar. Se realizará siguiendo esta temporalización ya que es mucho más fácil planificar y programar siguiendo el calendario escolar.

Los trimestres durante el curso escolar 2018/2019 están divididos de la siguiente forma según la Consejería de Educación en Andalucía.

- 1º Trimestre: quince semanas.
- 2º Trimestre: catorce semanas.
- 3º Trimestre: once semanas.

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

Cabe destacar, que no se va a dedicar un trimestre por área como se ha marcado en los objetivos, es decir, en todos los trimestres se van a dar contenidos de todas las áreas. La idea no es que el alumno cada trimestre supere un área, sino que al final del curso, las supere todas. Esta temporalización es mucho más conveniente para nuestro caso, debido a que se pone en marcha una serie de rutinas que tendrán lugar durante todo el año escolar y que, si surge el efecto y resultado esperado, podrá extenderse a los siguientes años escolares.

Durante el primer trimestre, el cual se divide en quince semanas, las dos primeras serán invertidas en pruebas de nivel y conocer la personalidad del alumno. Este periodo de adaptación es necesario, debido a que nuestro alumno necesita incorporarse a esta rutina de forma paulatina y además, aunque se tenga una planificación anterior, es necesario realizar una serie de modificaciones si fuesen necesarias una vez que termina este periodo, para así adaptar la intervención aún más a las características del alumno.

El horario semanal de Pablo y el de la clase donde asiste, es el siguiente:

Tabla 6: horario escolar semanal de Pablo.

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:45	ASAMBLEA	BIBLIOTECA ASAMBLEA	ASAMBLEA EDUCACIÓN FÍSICA	ASAMBLEA MÚSICA	ASAMBLEA
9:45-10:30	AUTONOMÍA PERSONAL HABLAR CON...	AUTONOMÍA PERSONAL HABLAR CON...	5' RELAJACIÓN SOCIALES	LENGUA	INGLÉS
10:30-11:15	MATEMÁTICAS	NATURALES	AUTONOMÍA PERSONAL HABLAR CON...	SOCIALES	AUTONOMÍA PERSONAL HABLAR CON...
11:15-12:00	LENGUA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	AUTONOMÍA PERSONAL HABLAR CON...	LENGUA
12:00-12:30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12:30-13:15	5' RELAJACIÓN SOCIALES	5' RELAJACIÓN LENGUA	5' RELAJACIÓN INGLÉS	5' RELAJACIÓN NATURALES	5' RELAJACIÓN NATURALES
13:15-14:00	HABLAR CON... JUGAR	TRABAJAR CON... JUGAR	HABLAR CON... JUGAR	TRABAJAR CON... JUGAR	TUTORÍA 2ºA

Tabla 7: horario escolar semanal del grupo-clase

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:45	LENGUA	MATEMÁTICAS	<u>EDUCACIÓN</u> <u>FÍSICA</u>	<u>MÚSICA</u>	MATEMÁTICAS
9:45-10:30	MATEMÁTICAS	LENGUA	<u>SOCIALES</u>	<u>LENGUA</u>	<u>INGLÉS</u>
10:30-11:15	<u>MATEMÁTICAS</u>	<u>NATURALES</u>	MATEMÁTICAS	<u>SOCIALES</u>	LENGUA
11:15-12:00	<u>LENGUA</u>	<u>MATEMÁTICAS</u>	<u>MATEMÁTICAS</u>	LENGUA	<u>LENGUA</u>
12:00-12:30	<u>RECREO</u>	<u>RECREO</u>	<u>RECREO</u>	<u>RECREO</u>	<u>RECREO</u>
12:30-13:15	<u>SOCIALES</u>	<u>LENGUA</u>	<u>INGLÉS</u>	<u>NATURALES</u>	<u>NATURALES</u>
13:15-14:00	ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	RELIGIÓN	MATEMÁTICAS	<u>TUTORÍA</u>

En **negrita y subrayado** están aquellas clases en las que hay un apoyo a la integración, donde Pablo acude al aula ordinaria.

5.6. Recursos humanos

A continuación, se expondrán los siguientes recursos humanos que ayudarán a poner en práctica esta intervención.

- Maestro/a del aula específica: se encargará de realizar la programación y planificación de esta intervención en su totalidad, debido a que es quien tiene una mayor preparación en la materia y sabe cómo atender un caso como éste. Se centrará, sobre todo, en las clases que se realizan en el aula específica.
- Maestro/a tutor/a del aula ordinaria: se convierte en un agente colaborador, donde ayudará al docente del aula específica en la organización y preparación de actividades para aquellas clases que se hagan con el grupo-clase al completo en el aula ordinaria. Además, aquellas clases a las que Pablo no pueda asistir por coincidencia del horario escolar, el docente será el encargado de adaptarle el contenido o de mandarle ciertas actividades para que las realice en el aula específica en el periodo de *trabajar con* o en casa.
- Personal técnico en integración social: será quien acompañe al niño al aula ordinaria y le ayude con aquellas tareas que pueda no comprender o que necesite de la traducción a pictogramas. Además, ayudará al alumno en las tareas de comunicación en las que tenga problemas y será un apoyo para la inclusión del niño en el aula siempre que sea necesario.
- Alumnado: agente pasivo en el proceso. A pesar de no realizar las actividades ni estar implicado en la organización o planificación debido a su complejidad, servirán para darle el carácter conservador necesario para esta práctica. La organización estratégica por parte de los docentes en la colocación y disposición del alumnado nos permitirá conseguir los objetivos marcados.

5.7. Actividades

En este apartado, se desarrollarán una propuesta con actividades que se pueden llevar a cabo en cada rincón para atender las necesidades de Pablo. Hay que recordar que esta intervención se centra en las habilidades sociales, comunicación y autonomía personal por lo que las actividades propuestas abarcarán estas áreas.

A continuación, podemos ver un cuadro resumen con la propuesta de actividades que se va a realizar.

Tabla 8: resumen de las actividades para la propuesta de intervención

ACTIVIDADES	Nombre	Objetivo general	Objetivo específico	Temporalización	Destinatario	Aula
0	Asamblea	Adquirir rutinas y hábitos básicos diarios		Todo el curso escolar	Alumnos TEA	Aula específica
1	¿Qué vemos raro?	Desarrollar la capacidad de atención y escucha.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la atención. - Escuchar atentamente mientras se relata una descripción. - Comprender situaciones que están fuera de contexto. 	1 sesión de 45 minutos	Alumno	Aula específica
2	Las fichas de las emociones	Conseguir un correcto desarrollo del lenguaje no verbal.	Identificar las emociones propias y trabajar las reacciones.	Durante todo el año escolar en el momento en el que se precise (actividad transversal)	Alumno	Aula específica
3	¡Juguemos a la mímica!	Conseguir un correcto desarrollo del lenguaje no verbal.	Trabajar la expresión de los sentimientos a través del lenguaje no verbal	30 minutos	Alumno	Aula específica
4	Mini-teatros	Utilizar correctamente el lenguaje según el contexto social.	Aprender a desenvolverse en distintas situaciones de la vida cotidiana	1 sesión (45 minutos)	Alumno y compañeros del aula específica	Aula específica
5	El semáforo de la voz	Adquirir destrezas sociales para una correcta interacción.	Trabajar el volumen de la voz según la situación	30 minutos	Alumno	Aula específica
6	De qué le gusta hablar a...	Adquirir destrezas sociales para una correcta interacción.	Saber y tener en cuenta los gustos e intereses de los demás para establecer una conversación.	2 sesiones de 45 minutos	Alumno	Aula específica
7	Nos cuidamos	Adquirir hábitos básicos de higiene personal, utilizando aquellos elementos destinados para ello.	<ul style="list-style-type: none"> - Se lava las axilas y utiliza desodorante - Se peina - Se lava los dientes 	Sesiones de los lunes de 9:45 a 10:30.	Alumno	Aula específica

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

8	Nos cuidamos 2	Adquirir hábitos básicos de higiene personal, utilizando aquellos elementos destinados para ello.	Cuida su aspecto externo	Sesiones de los jueves de 11:15-12:00	Alumno	Aula específica
9	¿Cómo nos vestimos?	Conseguir desarrollar habilidades sobre el uso de la ropa dependiendo del clima, eventos o actividades.	Conoce y selecciona la ropa que necesita	4 sesiones de 45 minutos	Alumno	Aula específica
10	¿Qué nos ponemos?	Conseguir desarrollar habilidades sobre el uso de la ropa dependiendo del clima, eventos o actividades	Se pone ropa apropiada para cada situación.	5 sesiones de 45 minutos	Alumno	Aula específica
11	¡Vamos a comer!	Desarrollar hábitos alimenticios correctos de acuerdo con una dieta sana y variada.	Come de manera socialmente aceptable	2 sesiones de 45 minutos	Alumno	Aula específica
12	Somos lo que comemos	Desarrollar hábitos alimenticios correctos de acuerdo con una dieta sana y variada.	Adquisición de hábitos saludables y saber llevar una dieta equilibrada y variada.	2 sesiones de 45 minutos	Alumno	Aula específica
13	Hacemos nuestra cama	Conocer y realizar tareas domésticas básicas.	Hace la cama	2 sesiones de 45 minutos	Alumno	Aula específica
14	Yo te escucho, tú me escuchas	Desarrollar la capacidad de atención y escucha.	- Fomentar la comunicación y conocer nuestros gustos. - Aprender a respetar los turnos y escuchar.	1 sesión de 45 minutos	Alumno y compañeros aula ordinaria	Aula ordinaria
15	El objeto del silencio	Desarrollar la capacidad de atención y escucha.	-Respetar el turno de palabra cuando habla un compañero.	1 sesión de 45 minutos	Alumno y compañeros aula ordinaria	Aula ordinaria
16	¿Qué emoción es?	Conseguir un correcto desarrollo del lenguaje no verbal.	Trabajar la expresión corporal y el lenguaje no verbal a través de las emociones.	1 sesión de 45 minutos	Alumno y compañeros aula ordinaria	Aula ordinaria
17	Pídeme	Utilizar correctamente el lenguaje según el contexto social. Adquirir destrezas sociales para una correcta interacción.	- Trabajar una correcta interacción en contextos sociales. - Adquirir en nuestro vocabulario expresiones de petición.	2 sesiones de 45 minutos	Alumno y compañeros aula ordinaria	Aula ordinaria

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

Por último, se hará una breve introducción de lo que se podrá encontrar en cada uno de los rincones, aunque las actividades desarrolladas, estarán dentro del anexo 3.

5.7.1. El rincón de la asamblea.

Haro, Ocaña & García (2009) comentan que la asamblea es el espacio donde se produce el recibimiento cada mañana del alumnado, se producen los saludos y las primeras interacciones entre ellos y el profesorado y se estructura el desarrollo del día.

La asamblea se hará en el rincón dispuesto para ello, conocido como el rincón de la asamblea.

Como se puede apreciar en el apartado de temporalización, las asambleas se realizarán todos los días en el primer tramo horario.

5.7.2. El rincón de la música

En este rincón se utilizan distintas técnicas con música de relajación. Se usa cuando se viene del recreo, donde los niños se acuestan en la alfombra con sus cojines para relajarse o cuando algún alumno está más nervioso de lo normal, va hacia este rincón para relajarse. Además, hay ciertos alumnos que este rincón lo ven como un premio por lo que se utiliza como reforzador cuando realizan el número de actividades correspondientes en su horario.

5.7.3. El rincón de la lectura y los puzles

Este rincón sirve para reforzar la lectura y con los puzles ayudamos a la percepción espacio-visual, óculo-manual y psicomotricidad fina, además de la atención. Todo esto, de una forma lúdica, ya que muchas veces los niños ven este rincón como un premio por su esfuerzo en los otros rincones.



5.7.4. El rincón del trabajo con...

En este rincón, trabajaremos muchos otros contenidos como la grafomotricidad, la atención, la percepción auditiva, visual y táctil, cálculo, entre otras. Además, trabajaremos con ellos las materias en aquellos niños que tengan una afectación cognitiva menor como es el caso de Pablo, donde en algunos momentos trabajara las asignaturas de ciencias sociales, ciencias naturales, lengua, matemáticas e inglés, que son aquellas materias en las que se integra en el aula ordinaria.

No obstante, como hemos comentado con anterioridad, vamos a centrarnos en nuestros objetivos que son los prioritarios para un caso como el de Pablo, por lo que en este rincón las actividades estarán relacionadas con las áreas de comunicación y de habilidades sociales.

5.7.5. El rincón de trabajar solo (autonomía personal)

El rincón de trabajar solo es uno de los rincones más importantes para los niños con TEA, ya que es donde desarrollan la autonomía necesaria para hacer frente a las realidades sociales que tendrán que vivir.

Por ello, se han seleccionado varias actividades que tienen como objetivo hacer que el niño aprenda pero que también se desarrolle de manera adecuada no solo en el contexto educativo, sino también en el de su vida diaria. Se quiere hacer hincapié en como aquellas tareas más sencillas, pueden ser todo un reto para niños como el caso de Pablo, ya que no son capaces de comprender la importancia y el por qué de hechos tan simples como que en verano se usa bañador para ir a la playa o a la piscina pero que no debemos traerlo a clase o que tenemos que cepillarnos los dientes todos los días porque es bueno para nuestra salud y para nuestra higiene, entre otras cosas.

NOTA: Estas actividades son adaptaciones de las pautas que da la guía: P.V.D. Programa de habilidades de la vida diaria: *programas conductuales alternativos* de Miguel Ángel Verdugo Alonso (2000)

5.7.6. Integración en el aula ordinaria

Como se ha explicado anteriormente, el grupo-clase presenta algunas necesidades en cuestiones de comunicación y habilidades sociales, muchas de ellas se asemejan a las que presenta Pablo, por lo que se va a proponer una serie de actividades para trabajar en el aula ordinaria cuando se hace la integración del alumno en esta aula. Estas sesiones normalmente se harán en el último tramo horario de los viernes, ya que hay tutoría y la maestra del aula ordinaria cree que estos ejercicios son muy beneficiosos para la cohesión del grupo-clase.

5.8. Evaluación

Para evaluar este proceso, se crearán tres instrumentos de evaluación para poder saber si Pablo ha alcanzado los objetivos propuestos. Se tratará de tres cuestionarios, donde evaluaremos las tres áreas en las que Pablo presenta dificultades, para saber si gracias a las distintas actividades que se han propuesto, se han conseguido los objetivos marcados. Los ítems se corresponden con los criterios de evaluación que se han propuesto en cada una de las actividades.

La evaluación se realizará, o bien cuando se haya terminado la actividad, en aquellas actividades en las que no se requieran repeticiones o cuando termine el curso escolar, sobre todo en las de autonomía personal.

La evaluación será realizada por el tutor del alumno, el maestro del aula específica. Aquellas actividades que se realizan en el aula ordinaria, tanto el maestro del aula ordinaria como el personal técnico en integración social le indicarán al maestro si han cumplido los ítems del cuestionario.

Los cuestionarios se adjuntarán en el anexo 4.

6. CONCLUSIONES

Para concluir la propuesta de intervención, cabe destacar que una propuesta como esta reúne unas características muy beneficiosas para atender las necesidades de los niños con TEA. La metodología por rincones permite trabajar las rutinas, un aspecto bastante importante a tratar en este trastorno, ya estos niños necesitan una constancia y una repetición continua para poder adquirir distintas destrezas y habilidades.

La metodología por rincones propuesta, basada en un aula real, nos permite estar más cerca de la realidad que se vive en las aulas, ya que en todo momento se ha intentado utilizar material que se encuentra en las aulas, recursos didácticos que actualmente usan los docentes que trabajan en este campo, así como una propuesta de actividades accesible y realista para todos.

Los rincones permiten estructurar el aula, ayudando así al niño a poder dirigirse donde necesite de manera mucho más autónoma y encontrar el material que necesite en todo momento, ya que siempre estará accesible para él.

Gracias a distintas experiencias en un aula específica con niños con TEA o el poder participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos niños con TEA en aulas ordinarias, he podido aprender lo importante que es la estructuración de la enseñanza para estos niños y como la organización es una constante que debe estar presente en su vida educativa, como si se tratase de una ley universal la cual todos los maestros debemos proporcionarles a estos niños, por lo que el trabajo por rincones de aprendizaje y las distintas investigaciones que hay sobre él nos proporcionará la ayuda necesaria para poder llevar esta metodología a las aulas.

En un principio, cuando empecé a realizar el trabajo intenté hacerlo de una forma más inclusiva, donde el alumno estuviese en una modalidad B, pero después de distintas conversaciones con profesionales de este ámbito, llegué a la conclusión de que cierto grado de TEA implica una mejor atención en un aula específica en unos primeros momentos y que cuando el niño adquiera cierta autonomía, independencia y competencias sociales, será el momento de una matriculación en una modalidad B, aunque sin olvidar que debe haber una integración del niño en el aula constante ya que ciertas competencias sociales no se adquieren en un aula específica, por lo que debe interactuar con el resto de compañeros de la escuela.

Todo esto ha sido reflejado en el trabajo, donde he querido proponer una intervención que se adecúe a las características y realidades sociales que se viven en las aulas de nuestro país pero a la vez, dando una visión apoyando la inclusión progresiva del niño, donde si existen las posibilidades de que un alumno sea capaz de adquirir ciertas destrezas cognitivas de una forma algo más lenta pero igual de efectiva, puede hacer que con el paso de los años, sea un niño que pueda pasar de modalidad C a modalidad B, además de haber adquirido otras competencias como pueden ser la comunicación, habilidades sociales o autonomía personal que son algunas de las dimensiones que se han trabajado en esta intervención.

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

Por último, por cuestiones de accesibilidad y de temporalización, esta intervención no se ha podido llevar a cabo en un aula real, pero pienso que tiene las características perfectas para hacerlo siempre y cuando se complemente con los otros muchos objetivos que debe tener una programación para un niño con estas características.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, P., Prieto, I., Angulo, M.C. y Álvarez, R. (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Sevilla: Consejería de Educación y Junta de Andalucía.
- Aires, M.M., Herrero, S., Padilla, E.M. y Rubio, E.M. (2015). *Psicopatología en el contexto escolar: lecciones teórico-prácticas para maestros*. Madrid: Pirámide.
- Albores, L., Hernández, L., Díaz, J.A. y Cortes, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo: una discusión. *Mediagraphic: literatura biomédica*, 31, 37-44.
- American Psychiatric Association (2003). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Madrid: Médica-Panamericana.
- Asociación Navarra de Autismo (2012). Metodología de aprendizaje TEACCH. Recuperado el 12 de mayo de 2019, de <http://www.autismonavarra.com/2016/08/metodologia-de-aprendizaje-teacch/>
- Barrio, N. (2015). Revista digital INESEM. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/metodo-teacch-intervencion-en-autismo/>
- Buj Pereda, M.J. (2018). Trastorno del espectro autista (TEA): *Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Barcelona: Horsori
- CEPRI. (1990). Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas. 1, 1-84. http://www.colegiocepri.com/files/documents/PEANA-Colegio-Cepri_1.pdf
- Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- Fernando, F. (2017). Psyciencia. Recuperado el 4 de marzo de 2019, de, <https://www.psyciencia.com/autismo-evolucion-del-termino/>
- Gándara Rossi, C.C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*. 27, 25-38. <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/05/03-Ppios-y-estrategias.pdf>
- Gándara, C. (2013). Intervención temprana basada en el teacch para alumnos con tea escolarizados. *Revista digital EOS Perú*, 1, 10-16. <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2015/04/PUB-2013-Intervención-temprana-basada-en-el-TEACCH-para-alumnos-con-TEA-escolarizados.pdf>
- García Negrete, A. (2015). Maestra especial PT. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de <http://maestraespecialpt.com/hola-mundo>

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

- Haro Castilla, B., Ocaña García, N. y García Trujillo, S. (2009). El Aula específica de Autismo. *I Congreso Nacional de Audición y Lenguaje, Logopedia y Apoyo a la integración*, 1-10. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18009298/helvia/sitio/upload/17_PONENCIA_BELINDA_2009.pdf
- Hortal, C., Bravo, A., Mitjà, S. y Soler, J.M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: GRAÓ.
- Ibáñez, C. (1996). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*. Recuperada de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>
- Kaiser, S. y Harris, A. (2017). *Juegos mindfulness: fichas de actividades y libro*. Madrid: Gaia.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lázaro Tortosa, F.R. y Marco Arenas, M. (2014) El proyecto Peana y la metodología Teacch en el aula de transición a la vida adulta, 1, 1-9. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/frlazaro.pdf>
- Márquez, M.P. (2010). Trabajo por rincones en primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-9.
- Ojea, M. (2004). *El espectro autista: Intervención psicoeducativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Docencia e investigación*, 21, 105-130.
- Sanz Cervera, P., Fernández Andrés, M.I., Pastor Cerezuela, G. y Tárraga Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología Teacch en el trastorno del espectro autista: Un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40-50. <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/2851.pdf>
- Verdugo Alonso, M.A. (2000). P.V.D. Programa de habilidades de la vida diaria: *programas conductuales alternativos*. Madrid: Amarú.
- Yuste, A.L. (2003). *Una propuesta curricular interdisciplinaria para el alumnado autista/TGD*. Málaga: Ediciones Aljibe.

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

8. ANEXOS

ANEXO 1: horarios escolares adaptados a pictogramas.

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.00-9.45	ASAMBLEA	BIBLIOTECA	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA
9.45-10.30	EDUCACIÓN FÍSICA	ASAMBLEA	EDUCACIÓN FÍSICA	ELEGIR	ELEGIR
10.30-11.15	PUZZLE	PUZZLE	PUZZLE	AUTONOMÍA	PUZZLE
	LEER CUENTO	LEER CUENTO	LEER CUENTO	PUZZLE	LEER CUENTO
	TRABAJAR SOLO	TRABAJAR SOLO	TRABAJAR SOLO	LEER CUENTO	TRABAJAR SOLO
	JUGAR	JUGAR	COCHE	TRABAJAR SOLO	COCHE
11.15-12.00	AUTONOMÍA	LOGOPEDIA	TRABAJAR CON... JUGAR	TRABAJAR CON...	TRABAJAR CON...
12.00-12.30	LAVAR MANOS DESAYUNAR CEPILLAR DIENTES				
12.30-13.15	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
13.15-14.00	RELAJACIÓN	RELAJACIÓN	MÚSICA	RELAJACIÓN	RELAJACIÓN
13.15-14.00	TRABAJAR CON... (AJUDA ORDINARIA) SOCIALES	TRABAJAR CON... (AJUDA ORDINARIA) NATURALES	HABLAR CON ESTRELLA	HABLAR CON ESTRELLA	ELEGIR



TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.00 - 9.45	ASAMBLEA	BIBLIOTECA ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA
9.45 - 10.30	CONTROL DE RESERVAS CURSOS / CURSOS	CONTROL DE RESERVAS AUTONOMÍA	CONTROL DE RESERVAS TRABAJAR SOLO	CONTROL DE RESERVAS TRABAJAR SOLO	CONTROL DE RESERVAS CURSOS / CURSOS
10.30 - 11.15	TRABAJAR CON ESTRELLA	MATEMÁTICAS 1º B	MATEMÁTICAS POR EL CUADRADO	MATEMÁTICAS 1º B	BIBLIOTECA 1º B
11.15 - 12.00	HABLAR CON ESTRELLA	MATEMÁTICAS 1º B SB	MATEMÁTICAS 1º B SA	MATEMÁTICAS 1º B SB	MATEMÁTICAS 1º B
12.00 - 12.30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12.30 - 13.15	RECREO TRABAJAR CON ESTRELLA	MATEMÁTICAS 2º A	MATEMÁTICAS TRABAJAR CON ESTRELLA	MATEMÁTICAS 1º B	MATEMÁTICAS 1º B
13.15 - 14.00	TRABAJAR CON ESTRELLA JUGAR	HABLAR CON ESTRELLA JUGAR	HABLAR CON ESTRELLA JUGAR	PLÁSTICA 2º A	MATEMÁTICAS 1º B



ANEXO 2: adaptaciones curriculares individualizadas.

Adaptaciones curriculares individualizadas (ACI).

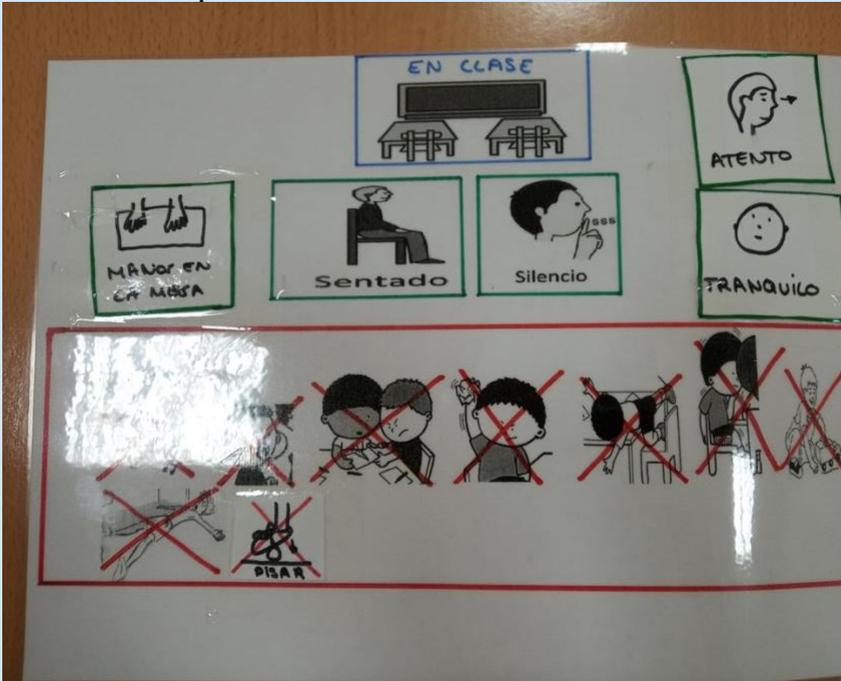
<p>QUÉ (Concepto)</p>	<p>Las ACI suponen la adaptación individualizada del proyecto curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios a las NEE del alumno o alumna, a su nivel de competencias y al entorno de desarrollo o espacio vital donde debe actuar.</p>
<p>DESTINATARIOS</p>	<p>Estas adaptaciones van dirigidas al alumno o alumna con NEE escolarizado en modalidad C o D.</p>
<p>QUIÉN (Profesional que la elabora y profesional que la desarrolla)</p>	<p>La responsabilidad del diseño y desarrollo de la ACI recae sobre el tutor o tutora con la colaboración del resto de profesionales que intervienen con el alumno o alumna.</p>
<p>DÓNDE (Etapas y Enseñanzas de aplicación)</p>	<p>Período de formación básica obligatoria (FBO) y período de formación para la transición a la vida adulta y laboral (PFTVAL). Excepcionalmente también para alumnado con edades correspondientes al segundo ciclo de educación infantil escolarizado en centro específico o aula específica de educación especial. En estos casos el referente curricular serán las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en sus diferentes ámbitos.</p>
<p>CUÁNDO (Período de aplicación y valoración)</p>	<p>Se propondrán con carácter general para cada ciclo de FBO, para el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral (PFTVAL) y para el segundo ciclo de educación infantil en el caso alumnado con edades correspondientes a dicho ciclo que se encuentre escolarizado en centro específico o aula específica de educación especial.</p>
<p>REGISTRO</p>	<p>El documento de la ACI será cumplimentado en el sistema de información SENECA. La ACI tendrá que estar cumplimentada y bloqueada antes de la finalización de la primera sesión de evaluación, de modo que el alumno o alumna sea evaluado en función de los criterios de evaluación y calificación establecidos en su ACI. La aplicación de esta medida quedará recogida en el apartado "Atención recibida" en el censo de alumnado NEAE.</p>

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

ANEXO 3: desarrollo de las actividades propuestas para la intervención.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 0

Nombre de la actividad	Asamblea
Temporalización	Durante todo el curso escolar
Objetivo	Adquirir rutinas y hábitos básicos diarios
Contexto	Aula específica
Destinatarios	Todos los alumnos del aula específica
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none">- <i>Repasar normas:</i> se repasarán las normas básicas de la clase, para ello se pasará un cuadrante donde están dispuestas las normas más importantes.  <p>Los alumnos dirán las siguientes palabras: En clase: se está con las manos en la mesa, sentado, en silencio, atento y tranquilo. No: se escucha música, hablo sin permiso, me peleo con el compañero, quito el material, me tiro de la silla, me balanceo, juego sin permiso, me tiro al suelo, piso a los demás.</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Calendario.</i> En esta parte, se les preguntará uno a uno por el día de la semana, qué día fue ayer y qué día será mañana. El mes y el año. Además, se les preguntará por la estación y qué tiempo hace en ese día. Además, se leerá un pequeño cartel que dice lo siguiente: Hoy es ----- día --- del mes de ----- del año ------ <i>Pasar lista</i> Pasamos lista cogiendo una foto de cada niño y enseñándosela

a los compañeros. Tendrán que saludarse entre sí y así podrán ver quién ha faltado a clase.



- *Poesía*

Se leerán algunas de las poesías que seleccione el maestro o la maestra. Normalmente, son poesías que dominan y que han leído con anterioridad, para que no supongan un reto en el niño.

- *Escuchar en silencio*

Se basa en la técnica del mindfulness. Las prácticas de mindfulness y de la meditación ayudan a desarrollar un conjunto de destrezas vitales que permiten a los más pequeños relacionarse con más sabiduría y compasión con nuestras emociones y con lo que ocurre tanto en su interior como alrededor. (Kaiser, 2017, p.3)

Durante un par de minutos, los niños tendrán que escuchar en silencio y después se les preguntará qué han escuchado durante ese periodo de tiempo.

- *Cómo me siento*

Los niños tendrán que decir si se encuentran felices o tristes. Además, tendrán que decir si están tranquilos o irritados.

- *Mirar el horario*

Por último, los niños mirarán su horario y se dispondrán a realizar las tareas que han sido programadas en cada uno de los rincones o en la integración al aula ordinaria.

Estos pasos se escriben en la pizarra junto con un pequeño cuadrado, una vez que se vayan realizando, se tachará el cuadro con una cruz, haciendo así que el niño sepa cuándo se ha terminado la actividad. Esta medida es muy importante para los niños con TEA, ya que son grandes aprendices visuales, por lo que hay que apoyarles en este campo lo máximo posible.

COMUNICACIÓN

Objetivo 1: Desarrollar la capacidad de atención y escucha.

ACTIVIDAD 1

Nombre de la actividad ¿Qué vemos raro?

Objetivo/s específico de la actividad	1.1.Trabajar la atención. 1.2. Escuchar atentamente mientras se relata una descripción. 1.3. Comprender situaciones que están fuera de contexto.
Contenidos	La atención y la escucha. Comprensión de situaciones extrañas. Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (avisos, instrucciones, conversaciones o narraciones de hechos vitales y sentimientos), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, volumen de voz y ritmo adecuado).
Criterios de evaluación	1.1.1. El alumno muestra interés y se muestra atento durante la actividad. 1.2.1. Escucha mientras el maestro habla. 1.3.1. Comprende cuando una situación es extraña o hay elementos que están fuera del contexto
Temporalización	1 sesión de 45 minutos
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: viñetas. Contexto: el rincón de trabajar con...
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	Le mostraremos al niño una serie de viñetas donde se representan situaciones ilógicas. Detrás de la viñeta, el maestro leerá el texto donde se describe la situación que se está representando en la viñeta. Algunos ejemplos de estas situaciones pueden ser los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Un león conduciendo un coche. - Una niña jugando con un ordenador apagado. - Un niño pintando un dibujo con un cuchillo. Al estar leyendo la historia, donde va a haber distintos elementos y no solo el absurdo; el niño tendrá que levantar la mano cuando se diga el elemento absurdo para poder ver así si ha estado atento durante la escucha.

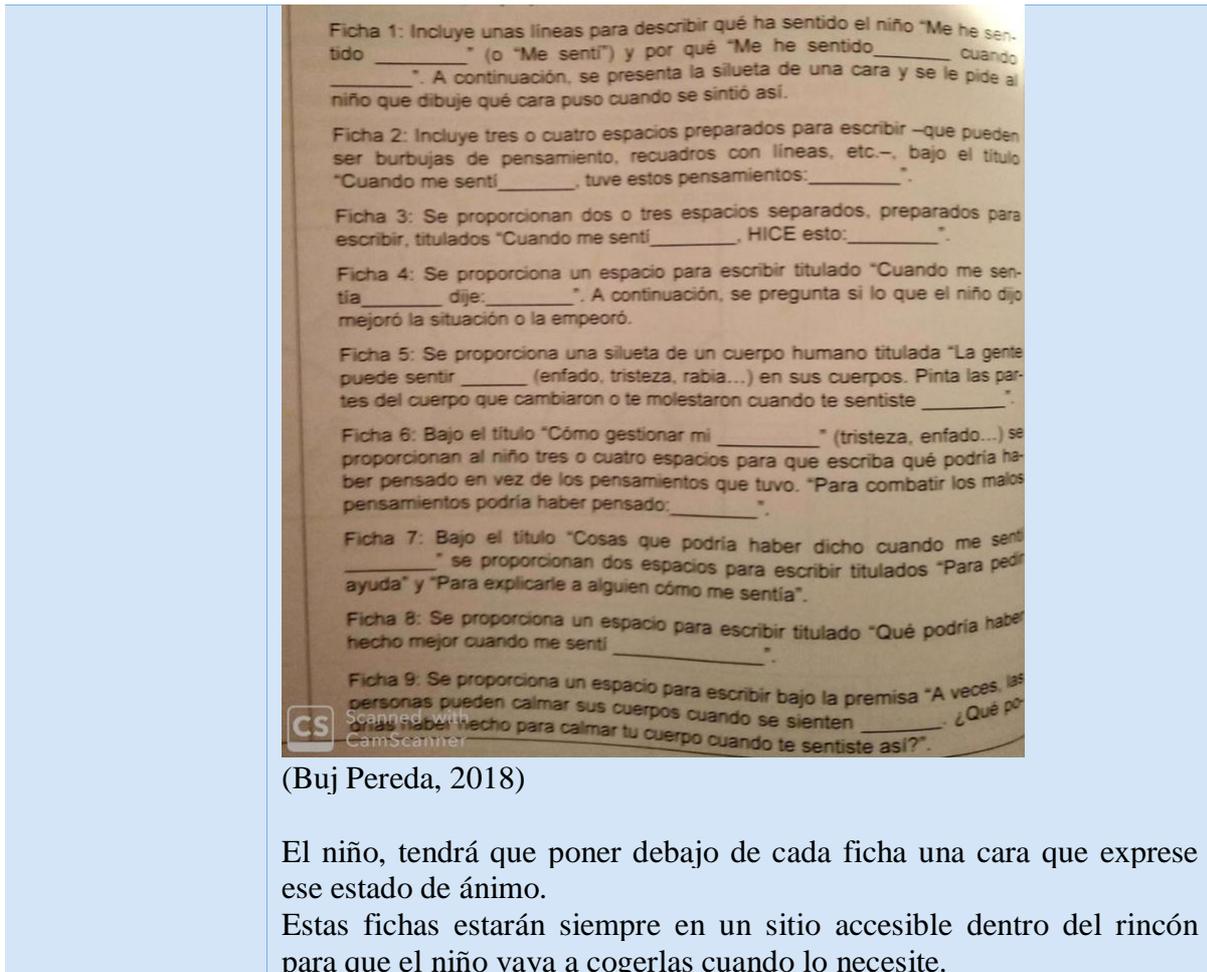
Objetivo 2: Conseguir un correcto desarrollo del lenguaje no verbal.

ACTIVIDAD 2

Nombre de la actividad Las fichas de las emociones

Objetivo/s específico de la actividad	2.1. Identificar las emociones propias y trabajar las reacciones.
Contenidos	Las emociones propias. La reacción a las emociones.
Criterios de evaluación	1.1.2. Consigue identificar sus emociones. 1.1.3. Sabe expresar sus emociones.
Temporalización	Durante todo el año escolar en el momento en el que se precise (actividad transversal)
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: fichas. Contexto: el rincón de trabajar con...
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Cuando el niño experimente una emoción que le haya alterado, tendrá que rellenar una ficha para que aprenda como es aquello que no ha podido comunicar verbalmente pero que sí que lo ha hecho de forma no verbal.</p> <p>A continuación, el libro Trastorno del espectro autista (TEA): propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años de María José Buj Pereda nos propone una serie de fichas para que los niños expresen mediante la escritura cómo se han sentido. Estas fichas son las siguientes:</p>

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE



(Buj Pereda, 2018)

El niño, tendrá que poner debajo de cada ficha una cara que exprese ese estado de ánimo.

Estas fichas estarán siempre en un sitio accesible dentro del rincón para que el niño vaya a cogerlas cuando lo necesite.

ACTIVIDAD 3

Nombre de la actividad **¡Juguemos a la mímica!**

Objetivo/s específico de la actividad	2.2.Trabajar la expresión de los sentimientos a través del lenguaje no verbal
Contenidos	Expresión de sentimientos utilizando el lenguaje no verbal.
Criterios de evaluación	2.2.1. Es capaz de demostrar sus sentimientos a través de la expresión corporal.
Temporalización	30 minutos
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: tarjetas plastificadas, bolsa. Contexto: el rincón de trabajar con...
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>El niño sacará de una bolsa una serie de tarjetas que representarán situaciones y tendrá que representarlas. Si tiene problemas para la comprensión, el maestro puede ser quien le diga las acciones que tiene que hacer.</p> <p>Algunos ejemplos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quieres que te dejen solo. - Estás contento. - Tienes dudas. - Sientes rabia. - Te duelen los zapatos

HABILIDADES SOCIALES

Objetivo 3: Utilizar correctamente el lenguaje según el contexto social.

ACTIVIDAD 4**Nombre de la actividad** Mini-teatros

Objetivo/s específico de la actividad	3.1. Aprender a desenvolverse en distintas situaciones de la vida cotidiana
Contenidos	Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
Criterios de evaluación	3.1.1. Conoce cómo debe actuar ante distintas situaciones sociales. 3.1.2. Utiliza un lenguaje adecuado según el contexto.
Temporalización	1 sesión de 45 minutos (en cada sesión se hará una situación, por lo que habrá tantas sesiones como situaciones se trabajen)
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: ropa, instrumentos según la situación Contexto: el rincón de trabajar con...
Destinatarios	Alumno y compañeros del aula específica
Desarrollo de la actividad	Se realizarán pequeños teatros donde el alumno tendrá que saber desenvolverse ante situaciones que estarán en su día a día. Las indicaciones se darán mediante la realización de un cuaderno, donde una foto indicará en que situación nos encontramos (por ejemplo: si es en el colegio habrá una imagen de un colegio) y abajo distintas acciones o palabras que deben hacer o decir. Algunos ejemplos de situaciones pueden ser los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Visita al dentista. - Visita al médico. - Comprar en el supermercado junto con la familia. - Cómo esperar en la cola del supermercado. - Ir a comprar el pan

Objetivo 4: Adquirir destrezas sociales para una correcta interacción.

ACTIVIDAD 5

Nombre de la actividad El semáforo de la voz

Objetivo/s específico de la actividad	4.1. Trabajar el volumen de la voz según la situación
Contenidos	Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
Criterios de evaluación	5.1.1. Adopta un tono adecuado según la situación que se le plantea.
Temporalización	30 minutos
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: ficha semáforo de la voz. Contexto: el rincón de trabajar con...
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>En primer lugar, el maestro repasa con los alumnos los distintos volúmenes que se pueden dar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Susurro - Bajo - Medio - Alto - Muy alto <p>Se les pondrá un ejemplo de cada situación, que les servirá como referente. Una vez que se haya entendido el concepto, se pasará a la actividad en sí donde se les pondrá una situación y una frase y se les dirá en los cinco volúmenes posibles. Por ejemplo: En la biblioteca: “¡Me está gustando mucho este libro!” El niño tendrá que señalar en la ficha del semáforo cuál es el sonido correcto.</p> <p>La ficha del semáforo ha sido recogida del libro Trastorno del espectro autista (TEA): propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años de María José Buj Pereda.</p>



ACTIVIDAD 6

Nombre de la actividad De qué le gusta hablar a...

Objetivo/s específico de la actividad	4.2. Saber y tener en cuenta los gustos e intereses de los demás para establecer una conversación.
Contenidos	Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
Criterios de evaluación	6.1.1. Respeta los gustos de los demás. 6.1.2. Sabe entablar conversaciones donde el tema de conversación sea sobre los gustos de los demás sean o no los suyos.
Temporalización	2 sesiones de 45 minutos
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: ficha creada por el alumno Contexto: el rincón de trabajar con...
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	En primer lugar, el alumno elaborará una ficha donde pondrá el nombre de la persona (compañeros, maestros, familiares...) y con fotos/pictogramas pondrá los gustos más importantes de esa persona (podemos pedirle que les entreviste con anterioridad). El maestro adoptará el papel de una de las personas de la ficha y pedirá al alumno que se entable conversaciones sobre aquellos temas que le gusta a esa persona. Se irán cambiando las fichas para que realice distintas conversaciones.

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

Objetivo general 5: Adquirir hábitos básicos de higiene personal, utilizando aquellos elementos destinados para ello.

ACTIVIDAD 7

Nombre de la actividad Nos cuidamos

Objetivo/s específico de la actividad	<p>5.1. Se lava las axilas y utiliza desodorante</p> <p>5.2. Se peina</p> <p>5.3. Se lava los dientes</p>
Contenidos	<p>Práctica de hábitos saludables: Higiene corporal, alimentación y descanso.</p> <p>Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos.</p> <p>Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran.</p> <p>Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.</p> <p>Gusto por un aspecto personal cuidado.</p> <p>Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.</p>
Criterios de evaluación	<p>5.1.1. Sigue la siguiente secuencia: regula la temperatura del agua, enjabona la esponja, clara la esponja, se quita el jabón de las axilas con la esponja, se seca las axilas, abre el desodorante y se frota ambas axilas con él, recoge todos los materiales empleados.</p> <p>5.2.1. Sigue la secuencia: se cepilla el pelo con movimientos de arriba hacia abajo y de adelante hacia atrás, se hace la raya, se peina de la misma forma que se ha cepillado el pelo, limpia el cepillo y peine quitándole los pelos y guarda los objetivos en el lugar correspondiente.</p> <p>5.3.1. Sigue la siguiente secuencia: coge el tubo del dentífrico; lo abre y sostiene con una mano, con la otra coge el cepillo y lo sitúa con las cerdas hacia arriba; pone la pasta de dientes sobre el cepillo, apretando la parte inferior del tubo; junta los dientes, mientras separa los labios y se cepilla realizando movimiento de arriba-abajo; separa los dientes, con la boca bien abierta introduce el cepillo por la cara inferior de los dientes y muelas y los cepilla; echa agua en un vaso; se enjuaga la boca, pasando el agua de un lado a otro y escupiendo el agua en el lavabo; cierra el tubo y recoge los materiales.</p> <p>(Verdugo Alonso, 2000)</p>
Temporalización	<p>Sesiones de los lunes de 9:45 a 10:30.</p> <p>(Las rutinas se realizarán hasta que se hayan alcanzado los objetivos marcados)</p>
Materiales y contexto donde	<p>Materiales: cepillo de dientes, dentífrico, lavabo, espejo, vaso, cepillo,</p>

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

se realiza la actividad	<p>peine, muñeca, jabón, esponja, toalla, desodorante, colonia.</p> <p>Contexto: rincón de autonomía y aseo (está justo al lado del rincón para que los niños relacionen que también es parte del rincón de autonomía)</p>
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>La actividad se dividirá en dos fases:</p> <p>FASE 1: Se le realizará a una muñeca o muñeco para que aprendan a adquirir la técnica. Primero harán el lavado de axilas, le echarán desodorante, la peinarán y lavarán los dientes.</p> <p>FASE 2: Pasará a hacérselo a sí mismo en el cuarto de baño con la supervisión del maestro o la maestra.</p>

ACTIVIDAD 8

Nombre de la actividad **Nos cuidamos 2**

Objetivo/s específico de la actividad	5.4. Cuida su aspecto externo.
Contenidos	Gusto por un aspecto personal cuidado. Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.
Criterios de evaluación	<p>5.4.1. Presenta apariencia externa aseada: para lo cual será necesario que desarrolle con autonomía y en los momentos oportunos cada uno de los objetivos anteriores.</p> <p>5.4.2. Se viste poniendo correctamente la ropa apropiada para cada momento y procurando el aseo de sus prendas.</p> <p>(Verdugo Alonso, 2000)</p>
Temporalización	Sesiones de los jueves de 11:15-12:00 (esta rutina se hará durante todo un trimestre pudiéndose prolongar a dos si fuese necesario)
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	<p>Materiales: fotos, diapositivas, cartulinas, ropas y útiles de aseo.</p> <p>Contexto: rincón de autonomía personal.</p>
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Se le enseñan dos fotos al niño, una donde aparezca una persona con aspecto descuidado y otra con un aspecto cuidado. Se de dará una explicación señalando a la vez los componentes que aparecen en la foto que hacen que esa persona tenga un aspecto descuidado o cuidado.</p> <p>Además, debe hablarle al alumno de la importancia de estar aseado y de tener un buen aspecto.</p> <p>Esto se hará en las sesiones que sean necesarias, hasta que el niño interiorice la explicación, una vez que esto suceda, se pasará a lo siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de un mural donde habrá distintas fotografías de personas con aspectos descuidados y cuidados; teniendo que clasificarlas en la columna de ASPECTO CUIDADO o en la de ASPECTO DESCUIDADO. - Se le darán distintas prendas de ropa y utensilios de aseo, y tendrá que realizar una dramatización donde se vista como una persona descuidada o una persona cuidada, dependiendo de lo que le exija el maestro. <p>Hay que recordar que al final de esta actividad es bueno recordarle de nuevo de la importancia de ir aseado.</p>

Objetivo general 6: Conseguir desarrollar habilidades sobre el uso de la ropa dependiendo del clima, eventos o actividades.

ACTIVIDAD 9

Nombre de la actividad **¿Cómo nos vestimos?**

Objetivo específico de la actividad	6.1. Conoce y selecciona la ropa que necesita
Contenidos	Gusto por un aspecto personal cuidado. Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.
Criterios de evaluación	6.1.1. Elabora una lista de prendas de vestir que son necesarias. 6.1.2. Dice su talla y número de zapatos 6.1.3. Enumera tres hechos que especifique que una prenda está demasiado usa. 6.1.4. Sabe clasificar al menos 4 prendas en los apartados siguientes: ropa interior, ropa de vestir, ropa de trabajo, ropa deportiva, ropa de abrigo y protección, ropa para dormir y calzado. (Verdugo Alonso, 2000)
Temporalización	4 sesiones de 45 minutos. La última fase se irá reforzando cada cierto tiempo para comprobar que tiene adquirido los objetivos marcados.
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: ropa variada, fotos de prendas de vestir, cuaderno. Contexto: rincón de la autonomía personal.
Destinatarios	Alumno.
Desarrollo de la actividad	Fase 1: Se elabora en la pizarra una lista con las prendas que todos debemos tener. Las clasificamos en: ropa interior, ropa de vestir, ropa de trabajo, ropa deportiva, ropa de abrigo y protección, ropa para dormir y calzado; y además, marcamos con un sol las que se utilizan exclusivamente en verano y con un copo de nieve, aquellas que se utilizan exclusivamente en invierno. Fase 2: El alumno, mediante unas fotos que le proporcionara el maestro o la maestra, copiará lo que el maestro ha escrito en la pizarra en su cuaderno y colocará la foto al lado de la prenda de ropa que corresponda. Fase 3: El alumno llevará de tarea para casa (se les informará a sus padres mediante la agenda para que le ayuden) traer escrito en un papel al día siguiente cuál es su talla de ropa y de zapatos. Fase 4: Le pondremos distintas situaciones imaginarias, como pueden ser ir a la playa, al parque, al colegio o a la nieve; mediante fotos tendrá que decirnos cuáles son las prendas que escogería para cada ocasión.

ACTIVIDAD 10

Nombre de la actividad: ¿Qué nos ponemos?

Objetivo específico de la actividad	7.1. Se pone ropa apropiada para cada situación.
Contenidos	Gusto por un aspecto personal cuidado. Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.
Criterios de evaluación	7.1.1. Ante cinco situaciones diferentes, el alumno nombra y escribe cuatro prendas de vestir apropiadas para cada situación. (Verdugo Alonso, 2000)
Temporalización	5 sesiones de 45 minutos Se irá reforzando cada cierto tiempo para comprobar que tiene adquirido los objetivos marcados
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: fotos, cartulina, tijeras, folios. Contexto: rincón de la autonomía personal.
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	<p><u>TRABAJO PARA REALIZAR POR EL MAESTRO</u></p> <p>En primer lugar, existe una explicación por parte del maestro ayudándose con fotos de cómo nuestra ropa cambia según las condiciones climatológicas o según la actividad que vamos a realizar.</p> <p>En segundo lugar, en una cartulina de gran tamaño se separan cinco apartados: ropa de descanso, ropa de trabajo, ropa de diario, ropa para actividades recreativas y ropa para ocasiones especiales (explicar al menos dos). Se pone un ejemplo de cada una de ellas y luego en la cartulina algunos ejemplos de prendas para cada apartado.</p> <p><u>TRABAJA PARA RELIAZAR POR EL ALUMNO</u></p> <p>Fase 1: El alumno recortará fotografías de diferentes prendas de vestir y tendrá que pegarlas en la cartulina en el apartado que corresponda.</p> <p>Fase 2: Con la ayuda del maestro, inventará un cuento para cada uno de los apartados, donde un niño tendrá que ir a un lugar y no sabe qué tiene que ponerse.</p>

Objetivo general 7: Desarrollar hábitos alimenticios correctos de acuerdo con una dieta sana y variada.

ACTIVIDAD 11

Nombre de la actividad **¡Vamos a comer!**

Objetivo específico de la actividad	7.1. Come de manera socialmente aceptable
Contenidos	Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.
Criterios de evaluación	7.1.1. Usa la servilleta para limpiarse la boca. 7.1.2. Toma la comida en pequeñas porciones. 7.1.3. Mastica con la boca cerrada. 7.1.4. Bebe pequeñas cantidades. 7.1.5. Emplea los cubiertos correctamente y en el momento oportuno. (Verdugo Alonso, 2000)
Temporalización	2 sesiones de 45 minutos para la fase 1 y 2. (Se reforzará cada cierto tiempo)
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: comida, servilleta, vaso, cubiertos. Contexto: rincón de la autonomía personal.
Destinatarios	Alumno y compañeros del aula específica.
Desarrollo de la actividad	Fase 1: Se elabora un mural con fotos y dibujos de aquellos modales que son socialmente aceptados para comer. Fase 2: se realiza una simulación de una comida con los compañeros (cuando todos hayan realizado la fase 1) donde el maestro comete algunos errores y ellos tienen que detectarlo. Es una forma de poner en práctica lo aprendido, pero de una forma más práctica. Cada vez que haya un cumpleaños de alguno de los alumnos, se puede volver a poner en práctica esta actividad siempre que haya habido antes unas sesiones de recuerdo hasta que se cree autonomía.

ACTIVIDAD 12

Nombre de la actividad Somos lo que comemos

Objetivo específico de la actividad	7.2. Adquisición de hábitos saludables y saber llevar una dieta equilibrada y variada.
Contenidos	Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás.
Criterios de evaluación	7.2.1. Saber la pirámide alimenticia. 7.2.2. Reconocer cuáles son los elementos saludables frente a los menos saludables (Verdugo Alonso, 2000)
Temporalización	2 sesiones de 45 minutos (reforzar cada cierto tiempo)
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: ordenador, impresora, tijeras, pegamento, cartulina, fotos. Contexto: rincón de la autonomía personal.
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	Realizar un mural en el ordenador de clase sobre la pirámide alimenticia. El niño lo realizará con la ayuda del maestro y lo imprimirá, lo pegará en una cartulina de gran tamaño. En esta cartulina, pegará fotos de comidas saludables comunes para él, ya que habrá una comunicación previa maestro-familia, donde se hablará sobre aquellas comidas saludables que el niño tome en casa para que pueda relacionarlas en su mural con la pirámide que ha realizado. Esta pirámide se colocará en clase para que siempre esté a la vista.

Objetivo general 8: Conocer y realizar tareas domésticas básicas.

ACTIVIDAD 13

Nombre de la actividad **Hecemos nuestra cama**

Objetivo específico de la actividad	8.1. Hace la cama
Contenidos	Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.
Criterios de evaluación	8.1.1. Coloca la sábana de abajo sobre la cama, mete los sobranes debajo del colchón, pasando la mano por encima para estirar bien la sábana. 8.1.2. Repite la operación con la sábana superior, dejando el embozo libre. 8.1.3. Coloca las mantas dejando el espacio suficiente en la cabecera para meterse en la cama. 8.1.4. Dobla el embozo por encima de la manta. 8.1.5. Ajusta sábanas y mantas debajo del colchón procurando que no queden arrugas. 8.1.6. Introduce parte de la almohada en la funda y tira de la funda hacia arriba hasta introducirla por completo. 8.1.7. Pone la almohada en la cabecera. 8.1.8. Extiende la colcha sobre la cama, ajustándola a la almohada. 8.1.9. Pasa la mano sobre la cama para que no queden arrugas. (Verdugo Alonso, 2000)
Temporalización	2 sesiones de 45 minutos (reforzar cada cierto tiempo hasta que se adquiriera autonomía en este aspecto)
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: ropa de cama, colchón de pequeñas dimensiones. Contexto: aula específica
Destinatarios	Alumno
Desarrollo de la actividad	En primer lugar, mostramos al alumno la ropa que se necesitará para hacer la cama: sábanas, sábana bajera, manta, colcha, almohada y funda; a continuación, el maestro hace la cama para que el alumno comprenda el proceso. Con un colchón de pequeñas dimensiones, puede ser uno de cuna o una gomaespuma, el alumno tendrá que hacer la cama en primer lugar con la ayuda del maestro y después solo. El proceso final sería que el alumno sea capaz de explicar verbalmente la secuencia de la forma que viene indicada en los criterios de evaluación.

ACTIVIDAD 14

Nombre de la actividad Yo te escucho, tú me escuchas.

Objetivo general	Objetivo 1: Desarrollar la capacidad de atención y escucha.
Objetivo/s específico de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la comunicación y conocer nuestros gustos. 2. Aprender a respetar los turnos y escuchar. <p>(Buj Pereda, 2018)</p>
Contenidos	Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (avisos, instrucciones, conversaciones o narraciones de hechos vitales y sentimientos), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, volumen de voz y ritmo adecuado).
Criterios de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Presta atención a los gustos del compañero cuando éste habla y se interesa por ellos. 1.2. Respetar el turno de palabra.
Temporalización	1 sesión de 45 minutos
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	<p>Materiales: tarjetas de preguntas</p> <p>Contexto: aula ordinaria</p>
Destinatarios	Alumno y compañeros del aula ordinaria
Desarrollo de la actividad	<p>El maestro diseñará unas tarjetas con preguntas de distinta índole. Hará grupos de unas cuatro personas y repartirá unas 10 preguntas por grupo. Estos tendrán que hacerse todas las preguntas entre todos. El maestro se irá pasando por los grupos para comprobar que la sesión esté cumpliéndose correctamente y dará la ayuda necesaria cuando algún alumno lo requiera.</p> <p>Todas las preguntas girarán en torno a los gustos como pueden ser las comidas preferidas, qué te gusta hacer los fines de semana o qué tipo de libros te gustan leer.</p>

ACTIVIDAD 15

Nombre de la actividad El objeto del silencio

Objetivo general	Objetivo 1: Desarrollar la capacidad de atención y escucha.
Objetivo/s específico de la actividad	1. Respetar el turno de palabra cuando habla un compañero.
Contenidos	Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (avisos, instrucciones, conversaciones o narraciones de hechos vitales y sentimientos), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, volumen de voz y ritmo adecuado).
Criterios de evaluación	<p>1.1. Está callado y escucha a sus compañeros cuando hablan.</p> <p>1.2. Pide el objeto del silencio con la mano levantada y en silencio.</p> <p>1.3. Cuando habla está atento a que otros compañeros también piden el turno de palabra.</p> <p>1.4. Habla una o dos veces durante la sesión.</p>
Temporalización	1 sesión de 45 minutos
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	<p>Materiales: objeto del silencio</p> <p>Contexto: aula ordinaria.</p>
Destinatarios	Alumno y compañeros del aula ordinaria
Desarrollo de la actividad	<p>Se organizará la clase de manera que se haga un círculo donde todos los alumnos estén sentados en sus sillas. El maestro propondrá algunos temas de conversación y le dará el objeto del silencio a uno de los niños. Mientras ese objeto esté siendo sostenido por alguno de los niños, todos los demás deberán estar en silencio esperando a que termine el compañero. Cuando quieran hablar deberán levantar la mano y el dueño del objeto del silencio será quien se lo dé.</p> <p>(Buj Pereda, 2018)</p>

ACTIVIDAD 16

Nombre de la actividad **¿Qué emoción es?**

Objetivo general	Objetivo 2: Conseguir un correcto desarrollo del lenguaje no verbal.
Objetivo/s específico de la actividad	1. Trabajar la expresión corporal y el lenguaje no verbal a través de las emociones.
Contenidos	Expresión de las emociones a través de la expresión corporal y el lenguaje no verbal
Criterios de evaluación	1.1. Es capaz de reconocer las emociones que aparecen en los relatos. 1.2. Escenifica las emociones correctamente.
Temporalización	1 sesión de 45 minutos
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	Materiales: relatos. Contexto: aula ordinaria
Destinatarios	Alumno y compañeros del aula ordinaria
Desarrollo de la actividad	<p>Se leerán relatos donde aparezcan emociones comunes como pueden ser el miedo, la ira, la alegría, etc. Si se necesita un repaso anterior, se hará unos minutos antes o incluso existe la posibilidad de dar una clase un poco más teórica anteriormente sobre ello. Cuando en el relato aparezca alguna emoción, los niños tendrán que reproducir mediante el lenguaje no verbal y la expresión corporal dicha emoción.</p> <p>Algunas propuestas de historias para la actividad son las siguientes:</p> <p>Historia 1</p> <p><i>Júlia estaba muy triste porque había perdido el peluche favorito de su hermana (tristeza). Su mamá había confiado en ella y se lo había dejado, pero ahora no lo encuentra y Júlia se siente decepcionada consigo misma por haberlo perdido (decepción). Esa noche, Júlia estaba durmiendo en su cama cuando de repente, su perro saltó encima suyo y la despertó de golpe. Al principio, Júlia se asustó porque no sabía qué la había despertado (miedo), pero cuando vio que era su perrito se tranquilizó. Entonces Júlia vio que el perro tenía algo en la boca y ¡sorpresa! ¡Era el peluche de su hermana! Júlia abrazó al perrito muy contenta (alegría) y le dio las gracias por haberlo encontrado.</i></p> <p>Historia 2</p> <p><i>Álvaro iba andando felizmente por la calle porque había tenido un buen día (alegría), cuando de repente tropezó con un bordillo y cayó al suelo delante de todo el mundo. Álvaro sentía mucha vergüenza porque todos le miraban. Un grupo de chicos más mayores se reía de él mientras intentaba levantarse. Álvaro sintió como una bola de fuego le subía por el estómago (rabia), pero entonces llegó Gerard y le tendió su mano. Álvaro no se lo esperaba y se sorprendió (sorpresa). Gerard le ayudó a levantarse y Álvaro le dio las gracias muy agradecido (agradecimiento).</i></p> <p>Historia 3</p> <p><i>Hoy es el cumpleaños de Helena y ella está muy contenta (alegría). Sabe que hoy recibirá un regalo y está nerviosa porque no sabe qué será (nerviosismo). Pero su hermana Flor no está tan contenta (tristeza). Flor también quiere un regalo y sabe que no tendrá ninguno. Flor siente envidia por su hermana. Pero cuando Helena abre su regalo, ¡sorpresa! hay dos entradas para ir al circo, una para Helena y otra para Flor. Flor se pone muy contenta y abraza a su hermana Helena.</i></p>

(Buj Pereda, 2018)

ACTIVIDAD 17

Nombre de la actividad **Pídeme**

Objetivo general	Objetivo 3: Utilizar correctamente el lenguaje según el contexto social. Objetivo 4: Adquirir destrezas sociales para una correcta interacción.
Objetivo/s específico de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar una correcta interacción en contextos sociales. 2. Adquirir en nuestro vocabulario expresiones de petición.
Contenidos	
Criterios de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se desenvuelve correctamente en diferentes contextos sociales. 2. Es capaz de decir expresiones como: por favor, disculpa, perdón, ¿me podría...?, entre otras.
Temporalización	2 sesiones de 45 minutos
Materiales y contexto donde se realiza la actividad	<p>Materiales: tarjetas</p> <p>Contexto: aula ordinaria</p>
Destinatarios	Alumno y compañeros del aula ordinaria
Desarrollo de la actividad	<p>Los alumnos serán divididos en parejas y mediante unas tarjetas adoptarán un rol distinto.</p> <p>Ejemplo: Tarjeta 1: pastelero/a. Tarjeta 2: quieres una tarta de queso porque es el cumpleaños de un amigo mañana.</p> <p>Cada uno de ellos cogerá una de las tarjetas y tendrá que desempeñar su rol. Quien tiene la tarjeta 2, deberá decir lo que quiere, pero emitiendo expresiones de petición educadas (el maestro las tendrá escritas en la pizarra).</p> <p>Después de ello, se invertirán los papeles y a continuación, pasarán a una nueva situación con dos nuevas tarjetas.</p> <p>Podemos hacer distintas variaciones de esta actividad, incluso realizando pequeños teatros donde participen un mayor número de alumnos.</p>

ANEXO 4: cuestionarios de evaluación.

CUESTIONARIO COMUNICACIÓN

Criterios de evaluación que se corresponden con el objetivo 1	1	2	3	4	5
El alumno muestra interés y se muestra atento durante la actividad.					
Escucha mientras el maestro habla.					
Comprende cuando una situación es extraña o hay elementos que están fuera del contexto					
Fomentar la comunicación y conocer nuestros gustos.					
Aprender a respetar los turnos y escuchar.					
Está callado y escucha a sus compañeros cuando hablan.					
Pide el objeto del silencio con la mano levantada y en silencio.					
Cuando habla está atento a que otros compañeros también piden el turno de palabra.					
Habla una o dos veces durante la sesión.					
Criterios de evaluación que se corresponden con el objetivo 2					
Consigue identificar sus emociones.					
Sabe expresar sus emociones.					
Es capaz de demostrar sus sentimientos a través de la expresión corporal.					
Es capaz de reconocer las emociones que aparecen en los relatos.					
Escenifica las emociones correctamente.					

CUESTIONARIO HABILIDADES SOCIALES

Criterios de evaluación que se corresponden con el objetivo 3	1	2	3	4	5
Conoce cómo debe actuar ante distintas situaciones sociales.					
Utiliza un lenguaje adecuado según el contexto.					
Se desenvuelve correctamente en diferentes contextos sociales.					
Criterios de evaluación que se corresponden con el objetivo 4					
Adopta un tono adecuado según la situación que se le plantea.					
Respetar los gustos de los demás.					
Sabe entablar conversaciones donde el tema de conversación sea sobre los gustos de los demás sean o no los suyos.					
Es capaz de decir expresiones como: por favor, disculpa, perdón, ¿me podría...?, entre otras.					

CUESTIONARIO AUTONOMÍA PERSONAL

Criterios de evaluación que se corresponden con el objetivo 5	1	2	3	4	5
Sigue la siguiente secuencia: regula la temperatura del agua, enjabona la esponja, clara la esponja, se quita el jabón de las axilas con la esponja, se seca las axilas, abre el desodorante y se frota ambas axilas con él, recoge todos los materiales empleados.					
Sigue la secuencia: se cepilla el pelo con movimientos de arriba hacia abajo y de adelante hacia atrás, se hace la raya, se peina de la misma forma que se ha cepillado el pelo, limpia el cepillo y peine quitándole los pelos y guarda los objetivos en el lugar correspondiente.					
Sigue la siguiente secuencia: coge el tubo del dentífrico; lo abre y sostiene con una mano, con la otra coge el cepillo y lo sitúa con las cerdas hacia arriba; pone la pasta de dientes sobre el cepillo, apretando la parte inferior del tubo; junta los dientes, mientras separa los labios y se cepilla realizando movimiento de arriba-abajo; separa los diente, con la boca bien abierta introduce el cepillo por la cara inferior de los dientes y muelas y los cepilla; echa agua en un vaso; se enjuaga la boca, pasando el agua de un lado a otro y escupiendo el agua en el lavabo; cierra el tubo y recoge los materiales.					
Presenta apariencia externa aseada: para lo cual será necesario que desarrolle con autonomía y en los momentos oportunos cada uno de los objetivos anteriores					
Se viste poniendo correctamente la ropa apropiada para cada momento y procurando el aseo de sus prendas.					
Criterios de evaluación que se corresponden con el objetivo 6					
Elabora una lista de prendas de vestir que son necesarias.					
Dice su talla y número de zapatos					
Enumera tres hechos que especifique que una prenda está demasiado usa.					
Sabe clasificar al menos 4 prendas en los apartados siguientes: ropa interior, ropa de vestir, ropa de trabajo, ropa deportiva, ropa de abrigo y protección, ropa para dormir y calzado.					
Ante cinco situaciones diferentes, el alumno nombra y escribe cuatro prendas de vestir apropiadas para cada situación.					
Criterios de evaluación que se corresponden con el objetivo 7					
Usa la servilleta para limpiarse la boca.					
Toma la comida en pequeñas porciones.					
Mastica con la boca cerrada.					
Bebe pequeñas cantidades.					
Emplea los cubiertos correctamente y en el momento oportuno.					
Saber la pirámide alimenticia.					
Reconocer cuáles son los elementos saludables frente a los menos saludables					

TEA: TRABAJO POR RINCONES DE APRENDIZAJE

Criterios de evaluación que se corresponden con el objetivo 8					
Coloca la sábana de abajo sobre la cama, mete los sobrantes debajo del colchón, pasando la mano por encima para estirar bien la sábana.					
Repite la operación con la sábana superior, dejando el embozo libre					
Coloca las mantas dejando el espacio suficiente en la cabecera para meterse en la cama.					
Dobla el embozo por encima de la manta.					
Ajusta sábanas y mantas debajo del colchón procurando que no queden arrugas.					
Introduce parte de la almohada en la funda y tira de la funda hacia arriba hasta introducirla por completo.					
Pone la almohada en la cabecera.					
Extiende la colcha sobre la cama, ajustándola a la almohada.					
Pasa la mano sobre la cama para que no queden arrugas					