



Universidad
Zaragoza



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación
Magisterio en Educación Infantil

Inclusión y alumnos con TEA.
Propuestas prácticas para la respuesta
educativa.

Curso: 4º / Cuatrimestre: 2 / Año académico: 2014-2015

Asignatura: TRABAJO FIN DE GRADO

Alumno/a: Ana Casas Benedí

NIA: 652232

Director: Juana Soriano Bozalongo

Fecha: 9-06-2015

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	6
2.1 Evolución del concepto de autismo.....	6
2.2 El Trastorno del Espectro Autista en la actualidad.	10
2.3 Modelos explicativos del TEA.....	16
2.3.1 Teoría de la mente (Baron-Cohen y otros, 1985).....	16
2.3.2 Déficit en la coherencia central (Frith, 1985)	17
2.3.3 Déficit de la función ejecutiva (Rumsey, 1985).....	18
2.3.4 Hipótesis del déficit intersubjetivo (Hobson, 1993)	20
2.3.5 Teoría de la empatía-sistematización + cerebro masculino extremo	20
2.3.6 Hipótesis biológicas	21
3. RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON TEA.....	22
3.1 Necesidades Educativas especiales	22
3.2 Principios generales de intervención.....	23
3.3 Claves principales para la propuesta educativa.....	26
3.4 Estrategias metodologías para la puesta en práctica	27
4. PROGRAMACIÓN DE AULA	33
4.1 Introducción	33
4.2 Contexto.....	33
4.2.1 Entorno.....	33
4.2.2 Centro.....	33
4.2.3 Aula.....	33
4.3 Características de los alumnos del grupo-aula	34
4.3.1 Desarrollo socio-emocional	35
4.3.2 Desarrollo psicomotor.....	35
4.3.3 Desarrollo lingüístico.....	35

4.3.4 Desarrollo cognitivo.....	35
4.3.5 Desarrollo de la autonomía	35
4.4 Caso del niño con TEA	35
4.4.1 Información general sobre el alumno.....	36
4.4.2 Contexto socio-familiar.....	36
4.4.3 Contexto escolar.....	37
4.4.4 Evaluación del nivel de desarrollo	37
4.4.5 Estilo de aprendizaje	40
4.4.6 Necesidades educativas prioritarias	40
4.5 Unidad Didáctica: “Los amigos”	41
4.5.1 Justificación	41
4.5.2 Objetivos didácticos, contenidos y actividades.....	41
4.5.3 Contribución de la programación al desarrollo de las competencias básicas	45
4.5.4 Metodología	46
4.5.5 Actividades	55
4.5.6 Evaluación.....	61
5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	62
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
7. ANEXOS.....	70

RESUMEN

El objetivo principal del trabajo es tratar de presentar a los maestros de infantil los conocimientos necesarios para responder adecuadamente al alumnado con TEA en un aula ordinaria e inclusiva de la etapa. Para ello, da por un lado una visión global del TEA a partir de la explicación de su historia, las características definitorias del trastorno en la actualidad y sus modelos explicativos. Por otro, expone todos aquellos aspectos relativos a la intervención, entre ellos las necesidades educativas especiales, los principios generales de intervención, las claves principales para la propuesta educativa y las estrategias metodológicas.

Tratando de hacer un trabajo práctico y funcional además de formativo, se diseña una programación de aula en la que se incluye a un alumno con TEA en un aula ordinaria de 1º infantil. La programación se concreta en la elaboración de una Unidad Didáctica orientada especialmente a dar respuesta a las necesidades educativas especiales del niño con TEA relativas a la interacción social.

Se concluye, que los notables beneficios que la implementación de la UD está teniendo en el niño conllevan la necesidad de valorar la posibilidad de cambiar su escolarización especial por una en un entorno natural como es el aula ordinaria.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Necesidades Educativas Especiales, TEACCH, PEANA, educación inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente documento consiste en un estudio del Trastorno del Espectro Autista (TEA) orientado a la mejora de la respuesta educativa dirigida a los alumnos que padecen dicho trastorno. Tiene por objetivo intentar fortalecer la competencia docente en la educación de los alumnos con TEA en el aula ordinaria con el fin último de atender adecuadamente a sus necesidades educativas especiales dentro de un contexto escolar inclusivo que garantice su máximo bienestar y desarrollo.

El motivo de elección del tema de estudio tiene que ver con dos factores principales: mi experiencia personal y la prevalencia del TEA en la actualidad.

Experiencia personal

En el curso 2014/2015 he tenido la oportunidad de realizar mis prácticas escolares en un centro de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista (TEA). En dicho centro, los seis alumnos diagnosticados de TEA se encontraban escolarizados en un aula específica de la que salían determinadas sesiones semanales para dirigirse a su aula ordinaria de referencia.

Mi experiencia personal en el aula TEA me ha hecho darme cuenta de que realmente hacen falta más conocimientos de los que yo he adquirido a lo largo del grado para poder actuar de forma eficaz con estos alumnos.

La planificación de la respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado diagnosticado de TEA requiere formación, no solo sobre el trastorno y sus características, que es principalmente la que se ofrece en el grado, sino también sobre las estrategias metodológicas que permiten ofrecerle una educación de calidad y la forma en la que éstas se ponen en práctica, que en mi opinión ha sido insuficiente.

Tratando de reducir el desconcierto e inseguridad que yo sentí en el momento de mi entrada al aula a los maestros de infantil principiantes en TEA, voy a intentar exponer en este documento los conocimientos que, complementando a los adquiridos en el grado, considero necesarios para intervenir de forma adecuada con estos alumnos desde el primer contacto con ellos.

En mi caso, ha sido la observación directa del trabajo realizado por parte de los especialistas en TEA la que me ha posibilitado aprender cómo poner en marcha algunas

de estas estrategias. Sin embargo, esta observación también me ha hecho reflexionar acerca de si realmente la respuesta educativa que se ofrecía a los alumnos era la más adecuada.

En mi centro de prácticas la integración de los alumnos con TEA consistía en que estuviesen presentes en el espacio del aula pero no en la vida de la misma, ya que no tenían ni posibilidades de participación ni de éxito. Sin embargo, el sistema educativo actual, regido por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), apuesta por la educación inclusiva para garantizar la igualdad de oportunidades y derechos, y el pleno desarrollo de la personalidad del individuo. Esta educación se dirige a todo el alumnado en general, considerando un derecho de todos el poder estar en ambientes normalizados y convivir con los demás como ciudadanos plenamente incluidos (Hernández, 2012; Simarro, 2013; Cantos, 2014; Comin, 2014).

Mi propia percepción de no estar lo suficientemente capacitada para intervenir con los niños y niñas con TEA y el desacuerdo con la educación que los alumnos con TEA reciben en algunos centros influyen notablemente en mi futuro ejercicio profesional, de ahí que hayan sido dos condicionantes esenciales a la hora de plantear mi trabajo.

Prevalencia

El porcentaje de casos de niños con TEA ha aumentado de forma considerable a lo largo de los años, pasando de ser un trastorno desconocido y raro (4,7 casos cada 10.000 niños) a uno bastante común (1 caso cada 100 niños). En el anexo 1 se muestra brevemente este incremento desde la década de los 60 hasta la actualidad.

El aumento en la incidencia del TEA es otro de los aspectos que me han impulsado a elaborar este trabajo, ya que partiendo del enfoque inclusivo y de la existencia de un gran número de casos de TEA, la probabilidad de encontrar a un alumno con dicho trastorno en las aulas de infantil es relativamente alta y la necesidad de formación todavía mayor.

2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

2.1 Evolución del concepto de autismo.

Probablemente los Trastornos del Espectro Autista hayan existido a lo largo de toda la historia de la humanidad, no obstante, fue en los años 40 cuando se habló por primera vez del autismo como un síndrome diferente y con entidad propia (García, 1999; Murillo, 2012). Leo Kanner y Hans Asperger son dos de las figuras más importantes respecto al descubrimiento en cuestión, puesto que fueron quienes proporcionaron diversas descripciones que hoy en día han servido para construir el conocimiento que tenemos acerca del autismo.

Leo Kanner (1943) fue el primer psiquiatra infantil que conceptualizó el autismo en su artículo “Autistic disturbances of affective contact” refiriéndose principalmente, dentro del continuo de la esquizofrenia infantil, a la incapacidad observada en once niños y niñas con características peculiares para establecer relaciones sociales con otras personas desde el momento inicial de la vida. Aunque estos casos presentasen diferencias individuales respecto al grado de afectación, las etapas del desarrollo, etc. existían entre ellos una serie de rasgos comunes que constituían un síndrome único, al que denominó “*autismo infantil precoz*” (García, 1999). De esta forma, definió cuatro características propias del trastorno en su artículo:

1. Incapacidad para relacionarse adecuadamente con las personas, a lo que él denominó “extrema soledad autista”.
2. Dificultades en el desarrollo comunicativo y del lenguaje, tanto expresivo como comprensivo.
3. Persistente resistencia a los cambios, es decir, necesidad de que las cosas y rutinas permanezcan igual.
4. Aparición temprana del trastorno, hecho evidente en los 3 primeros años de vida.

Hans Asperger (1944) un año más tarde a las aportaciones de Kanner, habló de “*psicopatía autística*” para denotar a un trastorno presente únicamente en varones caracterizado por anomalías y torpeza en el comportamiento social, buenas habilidades lingüísticas pero con un uso extraño y estereotipado del lenguaje, buena capacidad cognitiva, intereses particulares y excesivos, e incluso habilidades excepcionales de memoria y atención relacionadas con sus ámbitos de interés. Consideraba la edad de aparición del trastorno los 4-5 años.

En estos momentos, debido a la gran influencia de la vertiente psicodinámica, Kanner (1943) y Asperger (1944) consideraban el trastorno como un trastorno psicogénico que surgía de la relación emocional inadecuada entre padres e hijo. Los

padres de los niños autistas se suponían fríos, incapaces de mostrar afecto, aislados intelectuales y obsesivos.

Durante los años 50 y 60 el autismo era considerado una forma de esquizofrenia en la que se cumplían todas o alguna de las características descritas por Kanner (García, 1999; Autismo Diario, 2008; Murillo, 2012). Se utilizaron términos variados: autismo infantil, psicosis infantil o esquizofrenia infantil.

Todavía se hablaba de un trastorno emocional (Baron-Cohen, 1990; Jiménez, 2003; Mesibov y Howley, 2010). Bruno Bettelheim fue uno de los autores que describió a los niños con autismo y defendió esta perspectiva en la década de 1960 en su libro “La fortaleza vacía” (cit. en Baron-Cohen 2010). Este es el motivo por el cual la atención dirigida a los niños con autismo se centró en la intervención con sus familias a través de la puesta en marcha de una gran cantidad de tratamientos con el fin de establecer entre estas y su hijo vínculos emocionales sanos (Hernández, 2012; Murillo, 2012).

Es entre los años 60 y principios de los 70 cuando más cambios se dan en la concepción del autismo y su tratamiento. Algunos autores empiezan a cuestionarse la idea de que el autismo formase parte de la esquizofrenia, siendo Kolvin (1971) (cit. en Murillo, 2012) quien demostró que eran dos trastornos diferenciados tanto en las características clínicas, como en la evolución y la historia familiar.

Además, tal y como indican Jiménez (2003), Hernández (2012) y Murillo (2012), el autismo empezó a estudiarse desde una *perspectiva cognitiva y neurobiológica*. Se dejó a un lado la hipótesis de los padres culpables conforme se demostraba su falta de justificación empírica (estudio de Rutter en 1985 sobre las familias) y se iban encontrando evidencias claras de la existencia de trastornos neurobiológicos a partir de investigaciones rigurosas y controladas como las de Rutter y Lockyer (1967), Schopler (1965, 1966), Ornitz y Ritvo (1968), Hermelin y O'Connor (1970) y Rutter y Schopler (1978) (cit. en Murillo, 2012). Se demostró que el autismo estaba asociado con discapacidad intelectual.

En este periodo de tiempo, las intervenciones especializadas procedían principalmente de las familias afectadas. Su propósito era mejorar la calidad educativa de sus hijos, para lo cual demandaban la creación de centros educativos específicos de autismo. Su petición fue aceptada, pudiéndose demostrar entonces que la mejor forma de ayudar a los niños con autismo es la educación. Por entonces, las intervenciones conductuales fueron por excelencia las más utilizadas y los procedimientos utilizados se centraban en la patología (Hernández, 2012).

Durante los años 70 y principios de los 80 se produce otro de los cambios importantes en la concepción del autismo. Wing (1981) plantea la idea de que el autismo de Kanner forma parte de un *continuo o espectro de trastornos autistas*, es decir, que se trata de un trastorno incluido dentro un continuo de gravedad cuyas alteraciones y su severidad cambian con la edad y el entorno. Surge así la denominación de Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Defiende que en ese espectro de trastornos autistas, hay tres déficits característicos del autismo a los que define “triada”. La triada de déficits incluye:

1. Alteraciones en la interacción social; desde la indiferencia hacia otras personas y la ausencia de contacto espontáneo hasta aproximaciones sociales extrañas y desviadas.
2. Alteraciones en la comunicación social; desde la ausencia de comunicación con los demás hasta la existencia de un habla desarrollada pero no con intención comunicativa.
3. Alteraciones en la comprensión e imaginación social; desde la ausencia de imaginación y juego simbólico hasta la comprensión de sentimientos de los demás sin compartir empáticamente las emociones.

Asimismo, Wing (1981) empezó a utilizar el término “*síndrome de Asperger*” para hacer referencia a la “*psicopatía autística*” definida por Asperger (1944), aunque no de forma exacta ya que elaboró nuevos criterios a partir de los de Asperger que coincidían más con los casos que ella había observado. Así, caracterizó el trastorno por un retraso en el lenguaje, un desarrollo temprano extraño sin atención conjunta y una ausencia de creatividad. Tuvieron que pasar unos años hasta que se tuvieron en cuenta sus palabras. Esta definición sobre el Síndrome de Asperger como una categoría diagnóstica independiente contribuyó también a la configuración de los TEA.

A partir de en torno a los 80, gracias a los esfuerzos de las familias y profesionales de la educación especial, se empieza a considerar la idea de que el alumno con discapacidad tiene derecho a asistir a los centros ordinarios. Desde la administración educativa se empezaron a realizar cambios a favor de la educación de estas personas, apareciendo el modelo integrador de la educación (Comin, 2013; Hernández, 2012).

A finales de los 80 y principios de los 90, se comienza a entender el autismo desde un punto de vista evolutivo, es decir, como un trastorno del desarrollo (Hernández, 2012). Son importantes los planteamientos de Riviére (1997), que insistió

en hablar de los TEA como trastornos del desarrollo adquiridos entre el año y medio y los 5-6 años, con la presencia de un desarrollo aparentemente normal hasta los primeros nueve meses de vida aproximadamente.

Los estudios e investigaciones que durante la década de 1990 se produjeron desde un punto de vista cognitivo y neuropsicológico, han ayudado a comprender la naturaleza y comportamientos de las personas con autismo. Tanto es así, que en los años 90 se da el acuerdo en cuanto a los criterios diagnósticos utilizados en Europa y Estados Unidos, que constituyen la base de las clasificaciones del autismo como trastorno generalizado del desarrollo (Valenti, 2012).

Asimismo, las aportaciones biológicas y psicológicas tuvieron una gran influencia en la aparición de una nueva forma de intervención dirigida a niños autistas. En 1995 el VIII Congreso Nacional de AETAPI planificó la respuesta educativa al autismo teniendo en cuenta las limitaciones de los niños, modificando los objetivos y procedimientos de enseñanza y tratando de desarrollar habilidades funcionales que les permitiesen funcionar mejor en su vida diaria.

A partir del año 2000 la educación trata de avanzar hacia un enfoque inclusivo de la educación, que ofrece la igualdad de oportunidades educativas a todo el alumnado. Los programas de intervención educativa se entienden como la mejor herramienta para asegurar el desarrollo, la calidad de vida e inclusión social de las personas con TEA (Valenti, 2012).

2.2 El Trastorno del Espectro Autista en la actualidad.

Hoy el día el TEA es considerado como un trastorno del desarrollo de carácter irreversible caracterizado por la presencia de alteraciones principalmente en dos áreas: 1) Comunicación e interacción social, y 2) Intereses obsesivos y conducta repetitiva (Baron-Cohen, 2010; DSM-V, 2013).

- Área de “Comunicación e interacción social”

Autores como Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag (2008), Baron-Cohen (2010), Murillo (2012) y DSM-V (2013) coinciden en las siguientes características dentro del área de comunicación e interacción social:

- 1. Dificultades para establecer, mantener y comprender relaciones sociales adecuadas*

Es uno de los rasgos más definitorios de las personas con TEA. El grado del déficit es muy variable. Se observa desde un intento por participar en interacciones sociales pero con acercamientos extraños e inusuales, hasta una total ausencia de interés por los demás (Wing, 1981; Rivière, 1997). Normalmente, tienen preferencia por actividades solitarias o por interacciones con gente mucho mayor o menor en edad.

2. Alteraciones en la comunicación y el lenguaje verbal y no verbal.

Todas las personas con TEA presentan alteraciones en la comunicación y el lenguaje verbal y no verbal. Estas alteraciones se manifiestan de diversas maneras dependiendo de la edad, la capacidad intelectual y lingüística del individuo.

Rivière (1997) clasificó los problemas comprensivos de las personas con TEA en distintos grados; desde la pasividad total ante el lenguaje, hasta una comprensión del mismo pero con limitaciones en lo que no se les dice de forma literal.

Respecto a los problemas expresivos, hay personas con TEA que nunca llegan a adquirir el lenguaje mientras otras lo adquieren pero con limitaciones en las habilidades pragmáticas (Wing, 1981; Rivière, 1997). Puede aparecer ecolalia y frases estereotipadas descontextualizadas (Jiménez, 2003). Las alteraciones en la prosodia son igualmente características en los niños con TEA, ya sea por exceso o por defecto, siendo más común la monotonía (Murillo, 2012; DSM-V, 2013).

Presentan también anomalías en el contacto ocular, en la sonrisa y en el uso y comprensión del lenguaje corporal y los gestos. Pueden incluso llegar a una ausencia total de comunicación no verbal.

3. Déficits en la reciprocidad socio-emocional

Dentro del área de “Comunicación social e interacción social” se incluyen también déficits en la reciprocidad socio-emocional. Estas limitaciones se concretan en un uso del lenguaje poco común en forma y contenido, una menor iniciativa para los intercambios comunicativos y en una falta de habilidad para comprender emociones, interpretar intereses o reaccionar ante los mensajes de los demás. Tienen una notable dificultad empática para ponerse en el punto de vista del otro y, por tanto, para anticipar lo que va a ocurrir y adaptar su conducta a lo que socialmente sería apropiado en cada situación.

- Área de “Intereses obsesivos y conducta repetitiva”

Las alteraciones en esta área pueden observarse también en personas con otros trastornos del desarrollo, incluso en personas con un desarrollo normal. Sin embargo, la diferencia frente a las personas que padecen TEA es que su permanencia e intensidad es tal que obstaculiza sus actividades diarias y, por tanto, su aprendizaje (Murillo, 2012).

La clasificación diagnóstica DSM-V (2013) describe cuatro síntomas dentro del área de “Intereses obsesivos y conducta repetitivas”, manifestados de forma diferente según la edad y capacidad del individuo, de los cuales al menos dos deben manifestarse en una persona para poder hablar de TEA. Estos síntomas, compartidos igualmente por Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag (2008), Baron-Cohen (2010), Murillo (2012), son:

1. Movimientos motores estereotipados y repetitivos.

Los patrones de comportamiento y movimientos repetitivos y estereotipados son muy comunes y uno de los primeros signos que aparecen en la infancia. Se incluyen no solo los movimientos motores, sino también el uso de objetos o el habla estereotipada y repetitiva. Todas estas conductas tienen en común la repetición, la rigidez y la escasa funcionalidad de las mismas. Su frecuencia de aparición va decreciendo con la edad.

Algunos ejemplos serían: aleteo con las manos, giros sobre sí mismos, alinear objetos, ecolalia...

2. Fuerte resistencia al cambio e insistencia en la igualdad.

Frecuentemente se observa una fuerte adherencia a las rutinas o a patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizados. Las personas con TEA necesitan que las cosas se repitan de forma idéntica y cualquier cambio del ambiente puede generarles mucha angustia haciendo que reaccionen con rabietas (Kanner, 1943; Rutter, 1978; Wing, 1981). Esta resistencia ante los cambios del entorno es consecuencia de las dificultades de anticipación y comprensión del entorno.

Algunos ejemplos de esta conducta serían: malestar extremo ante pequeños cambios, necesidad de ir siempre por el mismo camino a los sitios, patrones de pensamiento rígidos, preguntas repetitivas, etc.

3. Intereses altamente restringidos y obsesivos.

Todas las personas tenemos intereses individuales, pero los de las personas con TEA son anormales por su intensidad o foco. Se trata de intereses muy absorbentes y

específicos ya sea de aspectos particulares del entorno o de temas concretos. Estos intereses obsesivos persisten en la etapa adulta y demuestran la falta de flexibilidad mental de los TEA.

Ejemplos comunes de intereses restringidos de los TEA son: coleccionar piedras, tocarlo todo, reunir información sobre un tema determinado, preocupación excesiva por objetos...

4. *Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.*

Este síntoma es igualmente compartido por distintos autores como propio de los TEA, no obstante, no todos coinciden en situarlo dentro del área de “intereses obsesivos y conducta repetitiva” como sí lo hace la clasificación DSM-V.

Muchos individuos con TEA muestran peculiaridades en la percepción sensorial de estímulos táctiles, auditivos, visuales u olfativos, sea ésta por exceso o por defecto. Asimismo, pueden tener reacciones poco comunes ante la temperatura o el dolor. Algunos ejemplos serían reaccionar de forma adversa ante sonidos o rechazar comidas específicas por sus texturas.

Al mismo tiempo, tienen un interés anormal por aspectos sensoriales, como pueden ser por ejemplo el brillo o las luces, el movimiento, etc. de algunos objetos.

Wing en 1981 al definir los componentes del continuo autista hizo referencia ya a las alteraciones en la respuesta a los estímulos sensoriales.

Además de estas dos áreas alteradas, para poder hablar de TEA tienen que existir otras condiciones descritas en el DSM-V (2013) y compartidas por diversos autores.

1. *El Trastorno del Espectro Autista debe aparecer en el periodo de desarrollo temprano, a pesar de que sus síntomas puedan no manifestarse completamente (Kanner, 1943; Rutter, 1978; García, 1999).*

Diversos autores (García, 1999; Saldaña, 2011; Murillo, 2012; Jiménez, 2012; Girón, 2014) coinciden en que las manifestaciones del TEA son difíciles de identificar antes de los 12 meses de edad, existiendo un desarrollo inicial aparentemente normal. Sin embargo, desde momentos muy tempranos existen conductas alteradas que pueden indicar la presencia del trastorno. Algunas de los síntomas más destacables en estos primeros momentos de vida del niño con TEA difícilmente valorables son (Autismo

Diario, 2008; Boyd et al., 2010; Ozonoff et al., 2010; DSM-V, 2013; García, 1999; Girón, 2014; Saldaña, 2011):

- La presencia de alteraciones en la atención conjunta, manifestado por un menor número de conductas protoimperativas y, sobre todo, protodeclarativas.
- Menor atención y respuesta a los estímulos sociales: contacto visual, rostro humano, sonrisas y vocalizaciones.
- Alteraciones en los procesos de imitación.
- Retraso del lenguaje verbal y no verbal (Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag, 2008).
- Menor número de conductas de orientación cuando se les llama por su nombre.
- Interés, reacción inusual y menor exploración de los objetos.
- Movimientos corporales estereotipados y repetitivos.
- Temperamento irritable o pasivo.
- Incapacidad para interpretar e intercambiar estados y señales emocionales, falta de afectividad y de conductas anticipatorias, por lo que la formación del apego también será más lenta.

La quinta edición del DSM (DSM-V, 2013) especifica que es normalmente durante el segundo año de vida, es decir, entre los 12 y 24 meses, cuando se reconocen conductas típicas del TEA. La mayor parte de autores coinciden en que es a partir de los 18 meses, aproximadamente, cuando se empiezan a observar y reconocer manifestaciones más claras de dicho trastorno (Riviére, 1997; García, 1999; Girón, 2014; Murillo, 2012; Jiménez, 2012). Algunas de estas conductas observables a partir de los 18 meses, además de las descritas anteriormente, son (Autismo Diario, 2008; Boyd et al., 2010; DSM-V, 2013; García, 1999; Saldaña, 2011):

- Decrecimiento en el desarrollo entre los 12 y 24 meses, que va en aumento a partir de ese momento.
- Rigidez extrema ante cambios del entorno, de los objetos o de las rutinas.
- Conductas atípicas como girar o rodar e intereses obsesivos.
- Posible regresión y pérdida de habilidades socio-comunicativas (Ozonoff et al., 2010; Girón, 2014). Presentan alteraciones en el afecto, poca implicación social y alteraciones en el juego. Igualmente, tienen alterada la capacidad para ponerse en el lugar del otro.
- Retraso del lenguaje tanto expresivo como comprensivo. Adquieren el vocabulario de forma más lenta y hablan poco. Tienen dificultades pragmáticas

y en la prosodia. Se caracterizan por la ecolalia y la inversión pronominal. Incapacidad para comprender gestos (Rutter, 1985).

Al final de la etapa infantil, es decir, en torno a los 5 y 6 años, se dan una serie de cambios positivos en los niños con TEA. Kanner (1943) habló ya de una mejoría en el lenguaje, que adquiere su función más comunicativa y se vuelve más espontáneo. Asimismo, señaló la adecuada utilización de los pronombres personales y el abandono de la ecolalia. Rutter (1985) encuentra un 75% de casos con problemas articulatorios a los 5 años, que con el tiempo pueden ir desapareciendo. Autismo Diario (2008) habla de una recuperación en el área socio-emocional, diciendo que los niños con TEA se vuelven más sociables y afectivos, y con menor resistencia al cambio. Sin embargo, la evolución en el área motora y del lenguaje es menor. Igualmente, en el DSM-V (2013) se señala una mejoría del desarrollo típico en la infancia más tardía en algunas áreas del desarrollo, como es por ejemplo la social.

Como puede observarse, existen una serie de rasgos característicos en el desarrollo de los niños con TEA, pero en ningún momento se puede hablar de unas pautas evolutivas concretas ni de un desarrollo típico de los mismos (Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag, 2008; Autismo Diario, 2008; Saldaña, 2011; Girón, 2014).

2. Los síntomas deben causar alteraciones clínicamente significativas en otras áreas importantes del desarrollo y funcionamiento de quien los padece.

A nivel social, hay un deterioro importante al presentar dificultad o incapacidad para relacionarse con la gente. A nivel lingüístico, tienen dificultades para desarrollar el lenguaje, siendo este en la mayor parte de los casos no comunicativo. A nivel funcional, tienen problemas con los cambios en el día a día, con algunos objetos, o ruidos, o la comida...

3. Las alteraciones anteriormente descritas no pueden explicarse mejor por la presencia de una discapacidad intelectual o un retraso global de desarrollo.

Frecuentemente se encuentran casos de TEA junto a discapacidad intelectual (Murillo, 2012; Autismo Diario, 2007), pero para poder diagnosticar el TEA junto a una discapacidad intelectual el área de comunicación social debe estar por debajo de lo que se esperararía en función del nivel general de desarrollo.

Además de todas las características anteriormente descritas, el TEA viene acompañado con frecuencia de otros rasgos asociados. Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag (2008), Murillo (2012) y DSM-V (2013) hablan principalmente de la discapacidad intelectual y de comorbilidad con otras condiciones psiquiátricas: ansiedad (hasta en el 60%), depresión y otros trastornos afectivos, trastorno bipolar, TDAH, tics y trastornos del sueño.

Otros autores como Comin (2012) y Arnáiz, Camba, Cuesta y Merino (2011) señalan la epilepsia, las alteraciones en la alimentación y los síndromes genéticos (X-Frágil, esclerosis tuberosa...) como rasgos asociados al TEA.

2.3 Modelos explicativos del TEA

Las tres grandes líneas de investigación que tratan de dar respuesta a todo el conjunto del espectro son:

2.3.1 Teoría de la mente (Baron-Cohen y otros, 1985)

El concepto de Teoría de la Mente (ToM) fue introducido por Premack y Woodruff en 1978, quienes lo definían como la habilidad que tiene una persona para atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás (cit. en Baron-Cohen, 1990; Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012). Posteriormente, algunos autores como Tirapu-Ustároz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero (2007) han definido la ToM como la “habilidad que tenemos los seres humanos para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (p. 479).

Fueron Baron-Cohen, Leslie y Frith en 1985 los que inicialmente plantearon la Teoría de la Mente, denominándola ceguera mental, para explicar algunas de las limitaciones de las personas con TEA. Partían de la premisa de que los niños con TEA presentan un déficit en la capacidad para leer la mente de los otros, es decir, para elaborar hipótesis a cerca de sus pensamientos, emociones, intenciones, ideas y deseos. Esta incapacidad no les permite comprender el comportamiento social de los demás ni, por tanto, ajustar su conducta a las demandas del entorno social en el que se encuentran. Esta idea ha sido compartida posteriormente por autores como Baron-Cohen (1990, 2010) o Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez (2012).

Existen diversas pruebas que evidencian la presencia de estas dificultades en niños con TEA. Por ejemplo, en el test de comprensión de creencias falsas (Cohen,

Wellman y Happé, 2000) (cit. en Baron-Cohen y otros, 1985; Baron-Cohen, 1990; Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012) en torno a un 80% de los autistas responden incorrectamente a la cuestión formulada.

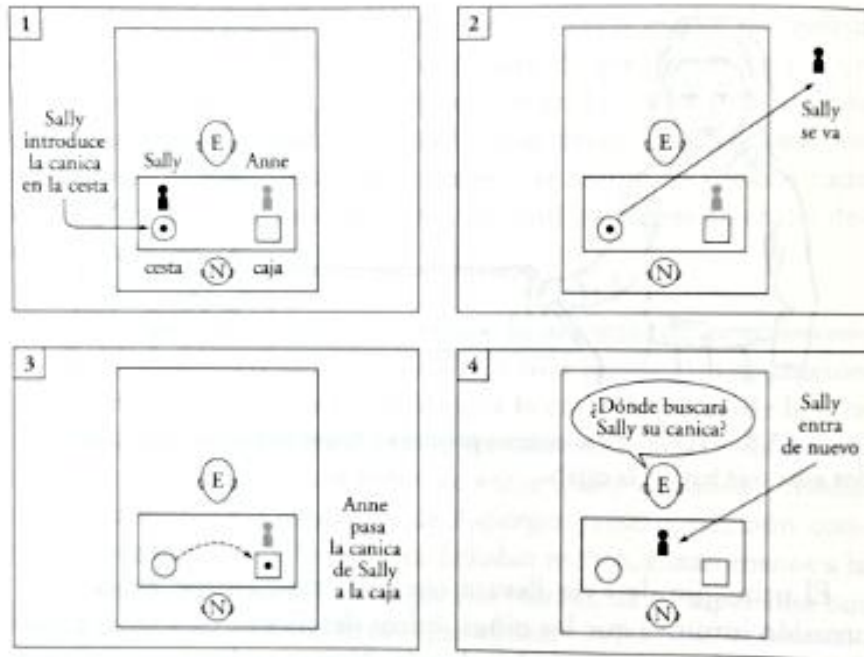


Figura 1. Test de comprensión de falsas creencias.

Como vemos, la ToM, afectada en todos los individuos del espectro (Baron-Cohen, 2010), permite explicar muchas de las alteraciones sociales y comunicativas de las personas con TEA, como son la falta de reciprocidad o las dificultades pragmáticas en el uso del lenguaje, respectivamente (Wing y Gould, 1979; Baron-Cohen, 1990, 2010; DSM-V, 2013). Sin embargo, tiene algunos puntos débiles: ni puede explicar las conductas que no tienen que ver con la sociabilidad, como por ejemplo las estereotipias motoras, ni es un problema específico del autismo (Baron-Cohen, 2010).

La teoría de la mente enfatiza la necesidad de enseñar de forma explícita a estas personas “la comprensión social, la intención comunicativa, la autoconciencia, la capacidad de inferir estados mentales en los demás...” (Frontera, 2012).

2.3.2 Déficit en la coherencia central (Frith, 1985)

Frith en 1989 planteó la hipótesis del Déficit en la Coherencia Central, que habla de los problemas que las personas con TEA presentan para integrar los distintos canales de información en un todo dándole un sentido y significado coherente y único.

Baron-Cohen (2010) y Girón (2014) hablan de que estos problemas se deben a diferencias en el procesamiento de las personas con TEA y de las personas con un desarrollo normal. Las personas con autismo tienden a centrarse en los detalles y en las partes que sí pueden procesar adecuadamente, en lugar de en el conjunto general.

Esta teoría explica la gran memoria y atención al detalle de los niños con TEA a partir de diversas pruebas (prueba de Navon, figuras enmascaradas, prueba de los homógrafos...), pero también presenta algunos defectos como son el suponer que las personas con autismo son incapaces de ver la totalidad, idea que se descarta con la prueba de Navon al ser las personas autistas capaces también de ver la letra “A” (Baron-Cohen, 2010).

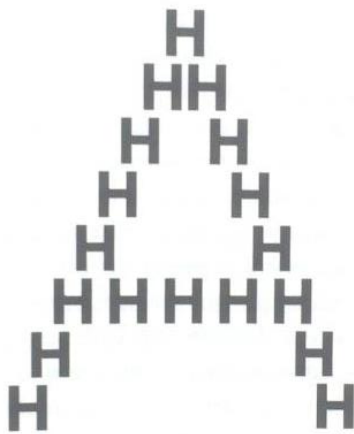


Figura 2. Prueba de Navon.



Figura 3. Prueba de las figuras enmascaradas.

Según esta teoría, los alumnos con TEA requieren que se les ayude a desarrollar “el sentido común, la capacidad de contextualizar, de integrar información, de aprender significativamente,...” (Frontera, 2012).

2.3.3 Déficit de la función ejecutiva (Rumsey, 1985)

Una de las grandes teorías del autismo es la de la disfunción ejecutiva. Las funciones ejecutivas son definidas como “el conjunto de procesos encargados de la generación, monitorización y control de la acción y el pensamiento. Asimismo, incluyen aspectos asociados a la planificación y ejecución de comportamientos complejos, procesos de memoria de trabajo, y control inhibitorio” (García y Muñoz, 2000; Ibáñez, 2005) (cit. en Comin, 2013). En la misma línea, Baron-Cohen (2010) concreta la función ejecutiva como la capacidad para controlar y planificar la acción y el pensamiento, es decir, como el conjunto de procesos que se encargan de mantener y

manipular información, hacer planes y ejecutarlos, y autorregular y adaptar la conducta en función de lo que se pide.

Todos estos procesos están mediados por los lóbulos frontales, al ser estos los encargados de tareas supervisoras de la conducta como la memoria, la regulación emocional, el control de impulsos o del comportamiento social y, por tanto, estar relacionados con las funciones ejecutivas (Baron-Cohen, 2010; Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012; Comin, 2013).

En relación con el TEA, Damasio y Maurer (1978) (cit. en Murillo, 2012) apreciaron grandes semejanzas entre las manifestaciones clínicas de las personas con TEA y aquellas que habían sufrido daño cerebral. Fueron los primeros que defendieron la idea de que el autismo puede entenderse como el resultado de una disfunción ejecutiva. Estas observaciones llevaron también a muchos estudiosos a realizar investigaciones basadas en la posible existencia de una disfunción ejecutiva en el autismo.

Rumsey (1985) (cit. en Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012; Comin, 2013) fue quien realizó el primer estudio con el fin de comprobar si existían alteraciones de la función ejecutiva en los TEA basándose en las aportaciones de Damasio y Maurer (1978). En este estudio, así como en otros posteriores, como puede ser el de Ozonoff, Pennington y Rogers (1991), se obtuvieron resultados que corroboraban las hipótesis de la existencia de una disfunción ejecutiva como consecuencia de una alteración en el funcionamiento normal de los lóbulos frontales. Concluyeron entonces que la disfunción ejecutiva era un déficit primario en el autismo (cit. en Russel, 1999).

Baron Cohen (2010) señala que a pesar de que los déficits en la función ejecutiva podrían explicar algunos de los comportamientos de las personas con TEA como las conductas repetitivas, la rigidez, su dificultad para desviar la atención de lo que hacen, las dificultades de planificación..., esta teoría presenta algunas limitaciones. Una de ellas es que los déficits no son compartidos por todos los individuos del espectro autista, ya que los Asperger obtienen buenos resultados en pruebas que valoran la función ejecutiva como la prueba de la Torre de Londres. Otra limitación de esta teoría es que los déficits tampoco son específicos del autismo, ya que aparecen también en otros trastornos como en el TDAH (Comin, 2013).

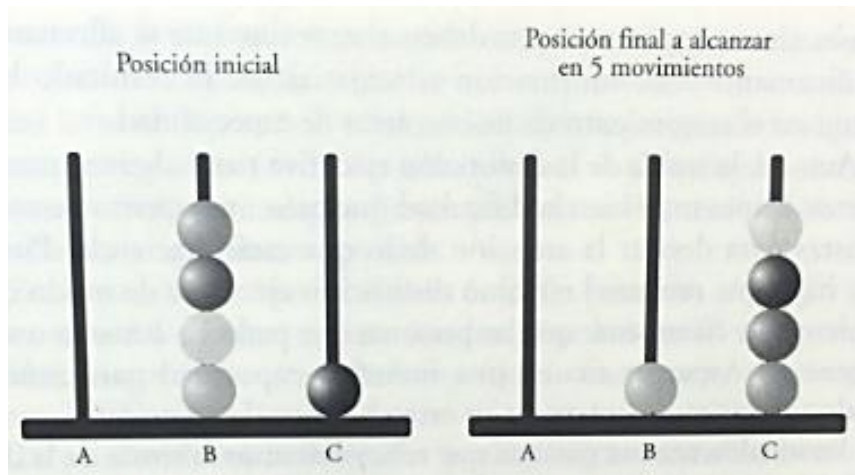


Figura 4. Prueba de la Torre de Londres.

Según la hipótesis de la disfunción ejecutiva, los niños con TEA requieren de estrategias que les ayuden a aprender a “planificar, anticipar, elegir, afrontar imprevistos, pensar y comportarse de forma flexible” (Frontera, 2012).

Además de los modelos explicativos anteriores, existen otros que también tratan de dar explicaciones del TEA. Estos modelos o teorías son:

2.3.4 Hipótesis del déficit intersubjetivo (Hobson, 1993)

La hipótesis del déficit intersubjetivo es sostenida por Hobson (1993) como la causa del autismo (cit. en Maciques, 2013; Girón, 2014).

Lo que les ocurre a los bebés con autismo es que presentan alteraciones en la experiencia intersubjetiva, es decir, en la capacidad de predecir y comunicar estados emocionales y afectivos con el adulto gracias al intercambio interactivo que se produce con él. Debido a ello, no son capaces de leer la mente de los otros ni de establecer relaciones socioemocionales y afectivas con los demás.

La hipótesis del déficit intersubjetivo refleja la necesidad de enseñar a los niños con TEA a “acercarse y obtener placer de la relación con las personas” (Frontera, 2012).

2.3.5 Teoría de la empatía-sistematización + cerebro masculino extremo

La teoría de la empatía-sistematización (cit. en Baron-Cohen, 2010) defiende que las personas con TEA presentan un nivel de sistematización por encima de la media, al tener un cerebro que piensa y aprende de forma diferente. Cuando alguien sistematiza lo que hace es centrarse en el detalle y querer controlar las variables de un sistema para hacerlo predecible.

La teoría de la empatía-sistematización, al igual que la de la Coherencia Central Débil, habla de la preferencia de la persona con TEA por los detalles frente al todo, pero entiende esta cualidad como un comportamiento inteligente que la persona con TEA hace para poder comprender el sistema en su totalidad como algo único, para conocer todos sus aspectos fundamentales y diferenciarlo de otros sistemas.

Esta sistematización superior permite explicar su focalización en temas concretos, las conductas repetitivas, su resistencia al cambio y sus dificultades de generalización.

Baron Cohen (2010) y Murillo (2012) describen la teoría del cerebro masculino extremo de Baron-Cohen (2005), que explica las características de los niños con TEA basándose en este exceso de sistematización. Habla de la existencia de diferencias de género en el funcionamiento cerebral: las mujeres puntúan mejor que los hombres en pruebas que valoran la empatía, y éstos a su vez puntúan mejor que las mujeres en las pruebas de sistematización.

Diversas pruebas realizadas demuestran que lo que les ocurre a las personas con TEA es que tienen un cerebro masculino extremadamente sistemático y poco empático. De ahí, que haya más hombres que mujeres con TEA y se considere el trastorno como típicamente masculino.

2.3.6 Hipótesis biológicas

Además de las explicaciones de tipo psicológico, también hay líneas de investigación biológicas que buscan causas orgánicas en el TEA (Jiménez, 2003; Autismo Diario, 2008; Baron-Cohen, 2010).

Se habla de factores genéticos, existiendo estudios como el de Rutter (1985) que demuestran un papel importante de la genética en lo que se refiere a la aparición del autismo; de afectaciones en las estructuras y funcionamiento cerebral o de diferencias a nivel de neurotransmisores; de factores de riesgo prenatales (consumo de drogas, una alimentación inadecuada, la rubeola...); y de factores perinatales (anoxia, fórceps, encefalitis, etc.).

3. RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON TEA

3.1 Necesidades Educativas especiales

Toda propuesta educativa trata de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos a los que va dirigida. En este caso se van a exponer las Necesidades Educativas Especiales principales de los alumnos con TEA (CREENA, 2001).

Necesidades socio-comunicativas:

- Desarrollar intención comunicativa.
- Mejorar sus posibilidades expresivas.
- Mejorar su comprensión.
- Comunicar deseos, emociones y experiencias.
- Utilizar habilidades socio-comunicativas básicas en situaciones cotidianas.
- Participar en experiencias de juego variado.
- Conocer y comprender las emociones experimentadas por sí mismo y por los demás.

Necesidades de tipo conductual:

- Anticipar y comprender su entorno para compensar su fuerte resistencia al cambio.
- Desarrollar habilidades que sustituyan a las conductas inadecuadas.
- Conocer qué comportamientos son adecuados en cada situación.
- Ampliar su repertorio de intereses evitando la rigidez.
- Eliminar sus conductas repetitivas y estereotipadas que dificulten su adaptación al contexto y situación en la que se encuentre.

Necesidades cognitivas:

- Mejorar la atención, memoria e imitación como requisitos previos al aprendizaje.
- Aprender a generalizar lo aprendido en un contexto a otros.
- Estructurar y organizar la acción y el entorno para favorecer su comprensión.
- Eliminar los estímulos irrelevantes que puedan provocar distracción.
- Adquirir mayor autonomía en la realización de las actividades de la vida diaria.

3.2 Principios generales de intervención

Para poder atender a todas las necesidades educativas especiales de los alumnos con TEA, es necesario tener en cuenta las adaptaciones y particularidades educativas que estos alumnos requieren para poder mejorar su funcionamiento. Estas particularidades educativas se concretan en los siguientes principios básicos de intervención, compartidos por autores como Rivière (1997), Fuentes-Biggi et al. (2006), Hernández (2007) y Barthélémy et al. (2008) (cit. en Cuesta y Vidriales, 2012):

1. Especificidad y premura

El programa educativo debe ponerse en marcha en cuanto se detecte el trastorno, basarse en las capacidades y necesidades individuales de la persona con TEA, e incidir sobre las alteraciones nucleares de los TEA.

2. Personalización

Dentro del Espectro Autista encontramos diferentes grados de severidad, al igual que distintas formas en las que se manifiestan las alteraciones. Este es el motivo por el cual siempre va a ser necesario hacer una planificación centrada en la calidad de vida de la propia persona. Compartir un diagnóstico no presupone compartir las mismas necesidades de intervención.

Hay muchos aspectos educativos sobre los que se puede personalizar, destacando por su relevancia los planes de intervención, la metodología, los materiales utilizados y las actividades (Simarro, 2013).

La implicación de los padres en el tratamiento va a facilitar la adecuación del mismo a las características específicas del niño, al ser estos un agente esencial en la vida del niño que puede aportar datos importantes que mejoren la eficacia de la intervención.

3. Estructuración

El ambiente apto para estimular los procesos de aprendizaje de los alumnos con TEA debe ser predecible, estructurado y fácil de anticipar.

La estructuración debe ser tanto del entorno como del tiempo y de las tareas que se realicen (Frontera, 2012; Simarro, 2013). El objetivo es que el niño con TEA pueda ejercer en todo momento control sobre la situación, ya que a medida que entienda y

tenga la capacidad de anticipar lo que va a suceder, mejorará su aprendizaje y se reducirán sus problemas conductuales.

4. Generalización

Para conseguir que los alumnos transfieran sus conocimientos a todos los entornos en los que se desenvuelven hay que tener en cuenta los siguientes aspectos (Frontera, 2012; Simarro, 2013):

- Utilizar situaciones de enseñanza naturales en todos los entornos en los que el individuo se desenvuelve. La coordinación y colaboración por parte de la familia es esencial.
- Proponer aprendizajes funcionales para los alumnos, es decir, aprendizajes que mejoren la vida de la persona al ser útiles para ella.
- Realizar actividades diferentes para alcanzar un mismo aprendizaje. Es útil respecto a esto utilizar recursos variados.
- Desarrollar programas en los que se enseñe de forma explícita y estructurada habilidades generales de solución de problemas.

5. Intensidad

La intervención con los niños con TEA debe ser intensa y permanente a lo largo de su vida, es decir, debe realizarse en todos los momentos y lugares donde la persona se desarrolla para favorecer igualmente la generalización de aprendizajes (Simarro, 2013). La intensidad implica un trabajo sistemático, conjunto y coordinado entre todos los profesionales que intervienen con el niño, y entre éstos y su familia.

6. Participación activa del niño y su familia

La participación activa de la persona con TEA y su familia es un factor fundamental en el éxito de las intervenciones.

La familia va a actuar como fuente de información esencial sobre su hijo con TEA (Simarro, 2013), puesto que es quien mejor lo conoce. Además, junto con los profesionales que trabajan con el niño, las familias como miembros del equipo consensuarán metas comunes, metodologías y criterios de éxito para poder entre todos, de forma coherente, apoyar el desarrollo y bienestar del mismo. No obstante, su

colaboración en el tratamiento dependerá de sus posibilidades y disponibilidad (Frontera, 2012).

7. Aprendizaje exitoso sin errores

El aprendizaje por ensayo-error no beneficia a los niños con TEA, como consecuencia de su tendencia a reaccionar negativamente al fallo. Para que el aprendizaje sea sin error se deben plantear metas alcanzables y progresivas basadas en las capacidades del individuo, así como metodologías personalizadas que tengan en cuenta sus maneras de aprender.

8. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se basa en las motivaciones e intereses de la persona con TEA, y se orienta al desarrollo de capacidades y habilidades funcionales para su vida. Sobre todo, se debe incidir en las dos áreas nucleares afectadas en los TEA descritas en apartados anteriores.

9. Inclusión

Todas las necesidades educativas especiales de los alumnos con TEA deben ser atendidas en el aula ordinaria y desde una perspectiva inclusiva. Diversos autores defienden el enfoque inclusivo de la educación como la mejor manera para garantizar el desarrollo y calidad de vida de todo el alumnado, entre ellos Schalock y Verdugo (2013) o Echeita y Ainscow (2011).

10. Respeto a la individualidad, a los derechos y a la singularidad individual.

Frontera (2012) coincide con los autores nombrados anteriormente en la importancia de llevar a la práctica de estos principios con las personas con TEA. Sin embargo, añade otros factores esenciales para potenciar el desarrollo de sus capacidades, que son:

- Comprender la forma en la que piensan. Las teorías psicológicas nos proporcionan conocimientos de gran interés acerca de cómo las personas con TEA comprenden el mundo.
- Establecer una relación positiva con la persona con TEA

- Asegurar la comprensión. Kuncze y Mesibov (1998) (cit. en Frontera, 2012) proponen intervenir sobre las alteraciones de comunicación, reducir las distracciones, ajustar el nivel de lenguaje hablado y utilizar apoyos visuales.
- Motivar utilizando los intereses especiales
- Asegurar aprendizajes funcionales. Tal y como apunta Simarro (2013), “el éxito o el fracaso de la persona dependen de si lo que ha aprendido es lo que más le va a ayudar a conseguir las metas más importantes para su vida” (p. 24).
- Adaptar el contexto escolar

3.3 Claves principales para la propuesta educativa

Valorando y sintetizando lo expuesto relativo a la intervención, tres son las acciones básicas que deben orientar la propuesta educativa de las personas con TEA (Simarro, 2013):

1. Enseñar habilidades

Supone intervenir con la persona enseñándole estrategias, competencias y destrezas que le permitan mejorar su bienestar y funcionamiento personal.

2. Proporcionar apoyos

Tal y como indica Simarro (2013), “la posibilidad de alcanzar determinadas metas no depende tanto de la capacidad de la persona como de los apoyos que reciba” (p. 39). Los apoyos deben personalizarse, es decir, ajustarse a la persona ya que su función principal es aumentar el nivel de competencia del individuo.

Se proporcionarán al alumno los apoyos que necesite para funcionar mejor en su día a día pero no más de los que piden sus habilidades. El objetivo es ayudarlo en aquello que no es capaz de hacer por sí solo, ya que cuando sus capacidades le permiten realizar la tarea los apoyos dejan de ser necesarios. De este modo, en la medida en que el individuo adquiera progresiva autonomía, los apoyos se reducirán en intensidad para dejarle actuar con independencia y desarrollarse como persona autónoma.

Los apoyos deben ser sistemas o redes de apoyos, es decir, deben ser apoyos coordinados para que realmente tengan frutos.

3. Adaptar entornos

Schalock (2012) (cit. en Simarro, 2013) considera la adaptación del entorno como un elemento del sistema de apoyo. Transformando y adaptando el entorno a las características de las personas con TEA se reducirán las barreras que existan para su adecuado funcionamiento. Es decir, el entorno actuará sobre las variables que dificulten el funcionamiento del individuo.

A partir de la puesta en práctica de estas tres acciones de forma coordinada y personalizada, se va a mejorar de forma considerable la calidad de vida del individuo y su familia. El resultado personal que se trate de alcanzar será el que indique la manera en la que utilizar las tres acciones, porque será el fin que deberán perseguir. Para planificar el proceso de enseñanza, se tendrá que reflexionar acerca de qué habilidades, apoyos y entorno necesita para lograr un determinado resultado.

3.4 Estrategias metodológicas para la puesta en práctica

El presente apartado tiene por objetivo exponer distintas estrategias metodológicas para ofrecer la respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales de los alumnos con TEA de la etapa de educación infantil. Todas ellas serán estrategias que respeten los principios generales de intervención anteriormente descritos.

Las estrategias metodológicas más eficaces en lo que se refiere al número de necesidades educativas que son capaces de compensar son:

- Programa TEACCH

El TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children - Tratamiento y educación para niños con autismo y otras dificultades comunicativas) es un programa educativo desarrollado por Schopler en 1972 basado en la enseñanza estructurada y aplicable a cualquier edad (cit. en Mesibov y Howley, 2010; Frontera, 2012; Saldaña y Moreno, 2012).

Este programa parte de la idea de que para mejorar las habilidades de la persona con TEA es necesario hacer corresponder las prácticas educativas con la manera en la que la persona con TEA comprende el mundo. Por ello, se basa en los siguientes fundamentos:

- Buen procesamiento visual frente al auditivo.

- Atención a las partes y dificultad para integrar la información proporcionada por las mismas en un todo.
- Variabilidad en la capacidad de mantener atención. Alteraciones en la memoria de trabajo.
- Problemas de comunicación variables, pero que siempre vienen acompañados con alteraciones en el uso del lenguaje.
- Dificultad para comprender la noción de tiempo. Tienen dificultades para reconocer el inicio y final de una actividad, su duración...
- Dificultades de generalización de los aprendizajes, debido a su gran adherencia a las rutinas y a los contextos donde éstas tienen lugar.
- Intereses muy intensos y restringidos.
- Conductas alteradas ante los estímulos sensoriales, sea por exceso o por defecto.

Propone, teniendo en cuenta lo anterior, la estructuración de la enseñanza para responder a las dificultades, intereses y fortalezas de las personas con TEA.

Su principal objetivo es aumentar el grado de autonomía y el control de la conducta, para lo cual estructura tanto el entorno físico, como el tiempo y las actividades utilizando apoyos visuales, agendas individuales y sistemas de trabajo independiente. Estos apoyos se retiran en la medida en que el niño adquiere competencia.

La estructuración física del aula creando ambientes altamente organizados permite al alumno con TEA adaptarse al entorno, comprenderlo, reducir las distracciones, fomentar un trabajo más efectivo y actuar con mayor autonomía. La disposición del aula en zonas de aprendizaje, los materiales fácilmente visibles y alcanzables, y la información visual clara pueden ser muy útiles. Igualmente, la existencia de una zona de trabajo individual puede favorecer su trabajo en el aula al evitar distracciones

El tiempo se estructura como consecuencia de las necesidades de predictibilidad y anticipación de los alumnos con TEA. Los horarios, rutinas y agendas individualizadas permiten satisfacer dichas necesidades ya que al estructurar la jornada escolar y ofrecer el orden de acontecimientos del aula en un transcurso regular, ayudan al niño a comprender y anticipar las actividades diarias.

Las actividades se organizan por medio de los llamados sistemas de organización de trabajo, que ayudan al alumno a trabajar de forma autónoma al comprender qué se espera de ellos en cada tarea. En ellos se indica de forma explícita

qué trabajo hay que hacer, durante cuánto tiempo, cuántas veces, la secuencia de pasos necesaria para realizarlo, cuando termina y qué se hará después. Son sistemas de organización de trabajo las bandejas organizadoras o las indicaciones visuales sobre el orden de las tareas. Cada tarea se organiza y divide visualmente en acciones secuenciadas que el niño sea capaz de realizar. Es importante en cuanto a las indicaciones sobre el orden de las tareas enseñar al alumno a través de la señalización a saber en qué tarea se encuentra en cada momento.

El uso de apoyos visuales es esencial en la eficacia de la estructuración de la enseñanza, ya que ofrecen claridad, organización y comprensión del niño. Los apoyos visuales por excelencia son los pictogramas, pero también utiliza objetos, fotografías, imágenes, símbolos y palabras.

Además, el programa TEACCH tiene como característico la implicación de los propios intereses individuales y especiales de los niños en el aprendizaje. Igualmente, apoya el uso de la comunicación espontánea y funcional desarrollando habilidades de comprensión y expresión en los alumnos. Se considera la colaboración con la familia esencial para obtener los máximos resultados.

- Proyecto PEANA

El PEANA (Programa de Estructuración Ambiental en el aula de Niños y Niñas con Autismo) es un proyecto de trabajo que tiene por objetivo modificar el entorno para facilitar su control por parte de los alumnos con TEA y así favorecer su mayor espontaneidad, autocontrol y autonomía personal y social (CREENA, 2001; Tamarit, De Dios, Domínguez y Escribano, 1990). Con tal fin, se diseña espacial y temporalmente el entorno.

Para adaptar y estructurar el entorno físico, utiliza claves fácilmente perceptibles, simples y permanentes. Estas claves o marcadores pueden ser carteles, símbolos, fotos, colores... que se localizan tanto en las plantas del edificio, como en las puertas y el mobiliario de las aulas.

Igualmente, para organizar el tiempo, se ofrece información de la acción realizada y de la que va a tener lugar mediante marcadores temporales. Se dividen tanto los tiempos del día como los de las tareas. Se utilizan para ello carteles, tarjetas y símbolos modificables en función de la actividad que se realiza.

Consiste en favorecer la anticipación y predicción del entorno para que el alumnado con TEA pueda comprenderlo. Conforme el niño adquiere mayores destrezas,

todas estas adaptaciones van desvaneciéndose paulatinamente para posibilitar en el niño un mayor control espontáneo y autónomo de su comportamiento. Además, esta espontaneidad e independencia se aprovechará para favorecer el desarrollo de destrezas comunicativas y sociales más complejas.

- **Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)**

Los SAAC son definidos por Tamarit (1989) (cit. en Tamarit, 1993) como los “instrumentos de intervención educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos y otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no-vocales”.

Como vemos, los SAAC ayudan a la persona que presenta problemas de comunicación o lenguaje a comunicarse. En relación al TEA, la mayoría de las personas que sufren este trastorno requieren de estos apoyos para mejorar su comunicación social. No todos los niños son receptivos al uso del mismo SAAC, sino que muestran preferencias que indican la necesidad de personalizar los sistemas utilizados en cada caso. No obstante, los SAAC más utilizados y recomendados con los alumnos con TEA son el PECS, el Programa de Comunicación Total y el habla bimodal.

- **PECS**

El PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes) es un sistema de comunicación con ayuda desarrollado por Bondy y Frost en 1998 (cit. en Frontera, 2012; Saldaña y Moreno, 2012; Simarro 2013) que utiliza como soporte pictogramas, dibujos u objetos para la comunicación. Tiene como característico que es el propio niño quien inicia la interacción a través de una petición al otro, nunca adelantándose el adulto a sus demandas. Consiste en intercambiar físicamente pictogramas con otra persona y se intenta que a partir de este intercambio los niños adquieran habilidades básicas de comunicación, especialmente la intención comunicativa espontánea y recíproca.

Además de desarrollar la espontaneidad comunicativa del niño, intenta mejorar su lenguaje expresivo a partir de la enseñanza de habilidades comunicativas. Hay una serie de fases de entrenamiento en las que el niño progresivamente va adquiriendo una comunicación cada vez más organizada y completa. Estas fases son:

- Intercambio físico.
- Desarrollo de la espontaneidad en el intercambio.
- Discriminación de fotografías.
- Estructura de la oración.
- Respondiendo a “¿qué quieres?”
- Respuesta y comentario espontáneo.

Primero hay que enseñar y ayudar al niño a entregar la imagen de un objeto al adulto para conseguirlo. Posteriormente se elimina la ayuda física y se crean situaciones que requieren mayor esfuerzo por parte del niño, en las que se incorporan más imágenes y más personas para un mayor número de opciones de comunicación. Todo esto se hará de forma muy progresiva.

Los estudios realizados para analizar la eficacia del programa ponen de manifiesto los avances en las funciones comunicativas de los niños, así como en sus conductas socio-comunicativas y en la disminución de los comportamientos desafiantes.

- Programa de Comunicación Total

El Programa de Comunicación Total, desarrollado por Schaeffer y cols. en 1989 (cit. en Alonso y Valmaseda, 1993), es un SAAC que utiliza todas las formas de comunicación disponibles para desarrollar la competencia lingüística. En la siguiente imagen se engloban todos los medios de comunicación que incluye.

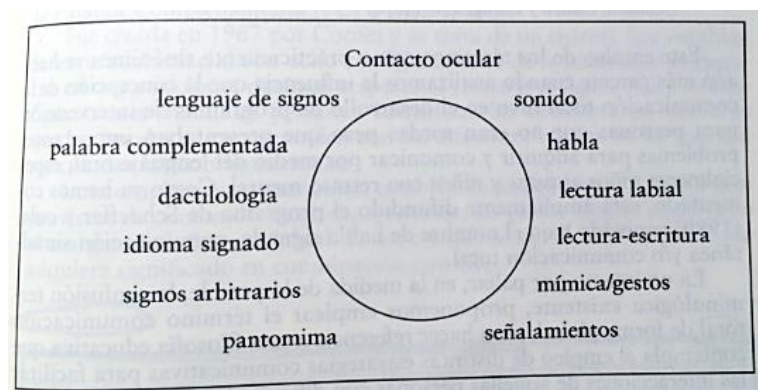


Figura 5. Medios de comunicación utilizados en el programa de Comunicación Total.

Consiste en utilizar medios diferentes que sean capaces de adaptarse a las características, necesidades y posibilidades comprensivas del individuo con dificultades de acceso a la comunicación oral, con el fin de facilitar su interacción con los demás.

- Habla bimodal.

El habla bimodal es un SAAC sin ayuda que utiliza palabras y gestos simultáneamente para la comunicación. Es decir, el mensaje se expresa en dos modalidades al mismo tiempo, la oral y la signada, siendo la oral la que determina la producción (Alonso y Valmaseda, 1993).

El habla bimodal acompaña con algunos signos el lenguaje oral, concretamente a las palabras clave de la oración, puesto que su objetivo es facilitar la visualización y comprensión del habla. Consiste en introducir junto con el habla apoyos visuales que el niño es capaz de procesar mejor. No hay que confundir el habla bimodal con el habla signada, en la que hay una correspondencia uno a uno entre palabra y signo al tratar de visualizar de la manera más completa posible la producción oral.

El habla bimodal se aprende por moldeamiento. Cuando el niño quiere expresar algo, el adulto coge la mano del niño y hace el gesto correspondiente en su cuerpo. Simultáneamente a este movimiento, el adulto verbaliza la palabra. Se trata de que, realizando esta acción durante un tiempo, el niño acabe asociando la ejecución del signo con el acceso al objeto o actividad deseada. De este modo, una vez logrados los signos se espera que en momentos posteriores sea él mismo quien de forma espontánea realice el gesto para pedir lo que quiera sin la ayuda del adulto.

Más todavía, después de un tiempo de entrenamiento es posible que algún niño acabe por asociar también la palabra al gesto y a la hora de solicitar sus deseos utilice ambos medios. En estos casos, se intentará finalmente que el niño deje atrás el signo y emita únicamente la palabra.

Para profundizar más en la metodología, en las tablas 1, 2 y 3 de elaboración propia que aparecen en el anexo 2, se asocian estas y otras estrategias metodológicas, compartidas por autores como Rivière (1997), Mesibov y Howley (2010) Frontera (2012), Saldaña y Moreno (2012) y Simarro (2013), con la necesidad educativa que permiten responder.

4. PROGRAMACIÓN DE AULA

4.1 Introducción

En la presente programación se va a planificar una Unidad Didáctica (UD) de una duración de dos semanas para un aula de 1º Educación Infantil en la que va a estar incluido un niño con TEA. Va a consistir en la propuesta de una serie de estrategias metodológicas y actividades para posibilitar que un niño con TEA, que ha estado escolarizado durante todo el curso en un aula especial para alumnos con TEA (excepto en las seis sesiones semanales en las que integraba en el aula ordinaria), se incluya durante toda la jornada escolar en un aula ordinaria del curso al que se corresponde por su edad.

Dado que me baso en la realidad de un aula en concreto, todos los apartados de la programación van a ser contextualizados tratando de que la respuesta educativa dirigida a sus alumnos sea lo más eficaz posible.

4.2 Contexto

4.2.1 Entorno

El colegio está situado al sur de la ciudad de Zaragoza, en un barrio de gran riqueza sociocultural conocido como “La Romareda”. El distrito es de clase media-alta, relativamente joven y con abundante población en edad escolar.

4.2.2 Centro

Se trata de un colegio determinado como centro de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dispone de tres aulas con una estructura organizativa y metodológica diferente al resto de aulas del centro para apoyar la atención educativa proporcionada a los alumnos con TEA. Su oferta educativa se dirige al alumnado desde el segundo ciclo de Educación hasta Bachillerato.

4.2.3 Aula

Nos encontramos en un aula de 1º de infantil con 24 alumnos, 12 niños y 11 niñas. Está situada en la primera planta del edificio destinado a la etapa de Educación Infantil.

Se trata de un aula amplia, con una buena iluminación natural, organizada en cuatro rincones: artistas, lectoescritura, lógico-matemática y juego simbólico. En cada uno de ellos hay material variado que los alumnos pueden alcanzar y manipular. Estos rincones permanecen fijos en el espacio del aula.

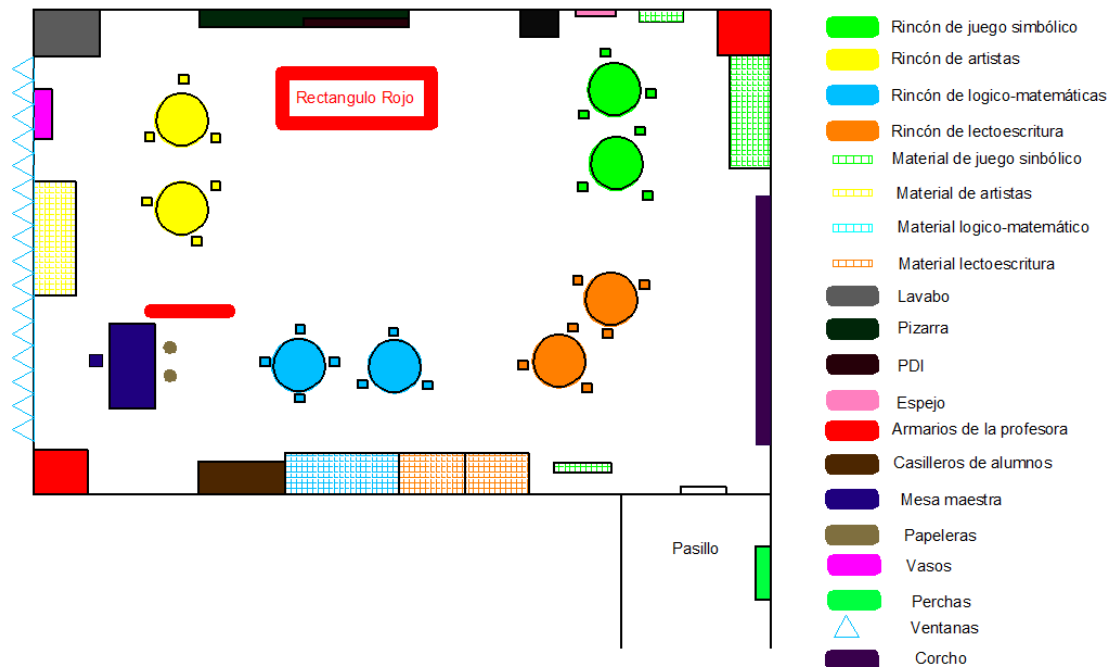


Figura 6. Plano del aula.

Igualmente, el grupo-clase está dividido en cuatro subgrupos de seis alumnos cada uno: cuadrados, triángulos, rectángulos y círculos. Los grupos de alumnos rotan por los rincones de forma que a lo largo de una semana todos los grupos han pasado por todos los rincones.

Es importante la zona de asamblea, delimitada con un rectángulo rojo en el espacio que queda frente a la pizarra, y el corcho, en el que aparecen los contenidos que se están abordando en el momento mediante imágenes, esquemas, trabajos de los alumnos...

Además del material disponible en los rincones, el aula dispone de algunos recursos tecnológicos entre los que destacan un cañón, una PDI y un ordenador.

4.3 Características de los alumnos del grupo-aula

A continuación se van a exponer las características más destacables de los alumnos en relación a los distintos ámbitos del desarrollo, a excepción de las del niño con TEA que se detallarán más adelante.

Dado que las características psicoevolutivas de la mayoría de los alumnos se corresponden con las propias para la edad, únicamente van a describirse los aspectos más relevantes a considerar.

4.3.1 Desarrollo socio-emocional

Todos muestran interés por jugar en grupo y compartir sus experiencias, aunque hay algunos que todavía no son capaces de ponerse en el lugar de los demás y tener en cuenta sus intereses, esperar su turno, compartir juguetes...

4.3.2 Desarrollo psicomotor

Es una clase enérgica y movida. Algunos alumnos todavía no tienen definida la lateralidad, sujetan el lápiz con la pinza gruesa, tienen dificultad para dar saltos a pies juntos, o para subir y bajar escaleras sin apoyo.

4.3.3 Desarrollo lingüístico

Se encuentran diferencias en la facilidad para expresar acontecimientos, en la explicación de ideas, en el lenguaje utilizado para el juego... pero todos ellos presentan un desarrollo lingüístico bastante bueno.

4.3.4 Desarrollo cognitivo

No hay ningún caso destacable, todos muestran buenas capacidades cognitivas en relación a las esperadas para su edad.

4.3.5 Desarrollo de la autonomía

La mayor parte de los alumnos son independientes en las tareas diarias, sin embargo hay otros a los que les cuesta más adquirir las rutinas y requieren que se les recuerde qué hacer en cada momento. Todavía tienen dificultades para ponerse los botones de la bata y subirse la cremallera del abrigo. Todos ellos controlan esfínteres.

4.4 Caso del niño con TEA

Toda la información que a continuación se va a plasmar ha sido recogida a lo largo de un mes y medio de prácticas escolares basándome en la observación directa al niño y en las aportaciones de la maestra de PT, de la maestra de AL y de la auxiliar de

educación especial. No he tenido la oportunidad de poder ver sus informes, valoraciones y adaptaciones por motivos de confidencialidad.

4.4.1 Información general sobre el alumno

R es un niño de 3 años diagnosticado de TEA desde hace algo menos de un año. Comenzó su escolarización en un centro de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista (TEA) de Zaragoza a los 3 años. Actualmente cursa 1º de Educación Infantil.

Fueron los padres de R quienes observaron desviaciones en su desarrollo respecto al de su hermana melliza e hicieron la petición de valoración a la DGA. En la resolución de escolarización se determinó que R debía escolarizarse en centro de estas características.

No presenta ningún problema físico. Le han hecho pruebas visuales y auditivas y no presenta alteraciones. Hoy en día se esperan los resultados de la prueba de potenciales evocados.

4.4.2 Contexto socio-familiar

R vive con sus padres y sus dos hermanas. Una de sus hermanas tiene 8 años y la otra es su melliza, con la que tiene una relación muy estrecha. La relación con sus padres es buena, pero tiene especial devoción con la figura paterna.

Inicialmente, los padres se mostraron reacios a aceptar que su hijo presentase problemas, a pesar de haber sido ellos quienes habían percibido las alteraciones en su desarrollo. Posteriormente, fueron aceptando la situación pero mantenían una actitud de sobreprotección con R como consecuencia de estas dificultades.

Actualmente, todavía mantienen esa actitud sobreprotectora aunque de forma más reducida. Tienen bastantes miedos y preocupaciones respecto a su hijo, por lo que a veces lo “miman demasiado” y no saben establecerle límites como sí lo hacen con sus hermanas. R es el centro de atención en casa y muchas veces consigue todo lo que quiere a base de rabietas y lloros. Sus dos hermanas pasan a un segundo plano.

La relación de la familia con el centro educativo, y especialmente con la maestra PT, es muy buena. Intentan coordinarse con ella, aunque en ocasiones, debido a la excesiva protección que a veces muestran hacia su hijo, le permiten realizar cosas que en el colegio ya no hace (por ejemplo, jugar con el móvil mientras come). A pesar de estos momentos de debilidad, se esfuerzan mucho para tratar de ir en un mismo

objetivo. Día a día escriben a la maestra para explicarle qué han hecho el día anterior, cómo se ha comportado R, si ha habido algún problema, si hay algo sobre lo que tienen dudas, si ha probado algún alimento nuevo... También fueron los padres quienes propusieron a la maestra ponerse en contacto con los otros especialistas que atienden a R fuera del centro (DFA).

4.4.3 Contexto escolar

R está escolarizado en un centro de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista (TEA) de Zaragoza.

Se desplaza junto a sus padres al centro escolar y permanece en él durante toda la jornada.

Desde el contexto escolar se ha valorado que debido a su nivel de desarrollo, sus necesidades educativas y su nivel de competencia curricular, precisa de una Adaptación Curricular Individualizada No significativa. Estas condiciones especiales son las que conllevan que su proceso educativo tenga lugar en una de las aulas del centro diseñadas para atender a los alumnos con TEA.

En el aula, se encuentra con la maestra de PT y la auxiliar en educación especial. Asimismo, recibe atención por parte de la especialista de AL durante dos sesiones semanales de 45 minutos cada una.

Además, integra 6 sesiones semanales en un aula ordinaria de 1º de Educación Infantil, puesto que es el curso que le corresponde a su edad.

4.4.4 Evaluación del nivel de desarrollo

- Características motrices

Presenta algunas dificultades pero se encuentra dentro de lo que se considera normal en los niños de su misma edad.

Puntos fuertes: todo lo que tiene que ver con la motricidad gruesa. Controla y coordina bien su cuerpo en general y sus segmentos en particular, sus desplazamientos son firmes tanto en la carrera, marcha saltos..., su tono muscular es adecuado. Es un niño muy activo. En cuanto a motricidad fina, tiene buena coordinación visomotora no precisando ayuda a la hora de ensartar, encajar...

Puntos débiles: a nivel de motricidad fina, todavía no tiene la lateralidad definida aunque se aprecia cierta dominancia de la mano derecha. Todavía utiliza la pinza gruesa. Cuando se le coloca la pinza fina tiene poca precisión y fuerza.

- Autonomía

El nivel de autonomía de R es muy reducido. Necesita ayuda en las tareas que tienen que ver con el aseo, la alimentación y el vestido.

Puntos fuertes: Aunque necesite ayuda, colabora en los hábitos de autonomía. Es capaz de lavarse las manos de forma autónoma, necesitando un poco de ayuda en el secado. No tiene problemas de sueño. En lo que se refiere a la rutina diaria en el aula, R actúa con cierta autonomía en las tareas siempre y cuando se le ofrecen las claves visuales que le permiten organizar y comprender lo que tiene que hacer. En ocasiones, él mismo de forma espontánea estructura parte de su día con pictogramas. Además, cuando quiere agua bebe, cuando quiere algo lo coge, realiza lo que se le pide... Poco a poco se está consiguiendo que coja la comida con los cubiertos.

Puntos débiles: No controla esfínteres, ni anal ni vesical. Lleva pañal, aunque no muestra rechazo al ir al baño. En ocasiones pide ir a hacer caca. En cuanto al aseo personal, no es capaz de cepillarse los dientes sin ayuda y hay que recordarle que enjuague y escupa. Tampoco sabe ponerse la bata, abrigo... Igualmente, necesita ayuda para desabrocharse el pantalón cuando va al baño. La alimentación es una de las tareas que más le cuesta, si no fuese por la insistencia del adulto, R no comería. Lo que hace es acumular la comida en uno de sus carrillos y no masticar hasta que se le dice. Su repertorio de alimentos es muy reducido. Ordena únicamente cuando se le pide.

- Características cognitivas

No dispongo de información acerca de la edad de desarrollo de R obtenida a través de diversas pruebas. No obstante, la maestra me informa de que su capacidad cognitiva es normal.

Puntos fuertes: comprende mejor la información visual que la auditiva, buena memoria (conoce colores, números, letras, nombres de maestros y alumnos...; sabe dónde están sus cosas y las de sus compañeros, reconoce lo que es suyo, anticipa rutinas del aula, etc.) y muy buena capacidad de imitación.

Puntos débiles: presenta dificultades en la comprensión de conceptos abstractos y su capacidad de atención depende mucho de la tarea que realiza.

- Características comunicativas y lingüísticas

R presenta un retraso importante del lenguaje, habiendo un gran desfase entre su edad cronológica y su edad lingüística. Sus primeras palabras no aparecieron hasta en torno a los 3 años. Su estructura global del lenguaje es muy simple y primitiva para su edad. Tiene una gran capacidad comunicativa pero no lingüística y su nivel comprensivo está muy por encima del expresivo.

Puntos fuertes: presenta un alto grado de intencionalidad comunicativa, mantiene contacto ocular, le gusta compartir experiencias con el adulto, comunica sus deseos y emociones utilizando la señalización de pictogramas, comprende órdenes verbales sencillas, utiliza siempre los mismos fonemas para referirse a los mismos objetos (de ahí que se pueda entender lo que dice), logra mantener la interacción a nivel no verbal.

Puntos débiles: no muestra interés por comunicarse ni relacionarse con sus iguales, a nivel fonético-fonológico presenta un lenguaje ininteligible y distorsionado en el que hay una reducción del sistema consonántico y la estructura silábica (utiliza por excelencia “na” y “ta”); morfológica y sintácticamente su gramática es muy primaria, utiliza palabras aisladas para comunicar amplios significados y muchas veces sustituye estas palabras por vocalizaciones o gestos; su vocabulario es limitado y tiene problemas con la comprensión de conceptos abstractos (más-menos, mucho-poco, encima-debajo...), le cuesta comprender frases de muchas palabras y no asociadas a su entorno más inmediato.

- Características socio-emocionales

Puntos fuertes: Busca la interacción y juego con el adulto, muestra preferencias por personas conocidas frente a desconocidas, la excesiva adherencia a las rutinas no es algo que le caracteriza sino que se adapta bastante bien a los cambios, responde bien a las manifestaciones de afecto de personas conocidas, reconoce y comprende las emociones básicas de alegría/tristeza/enfado y es capaz de expresar cuándo se siente de tal manera.

Puntos débiles: No muestra interés por lo niños de su edad, excepto cuando se trata de su hermana melliza; en ocasiones se enrabieta, lo que suele ocurrir cuando el niño va a integrar al aula ordinaria en la que el funcionamiento es diferente y todavía no está adaptado; carece de habilidades socio-comunicativas para iniciar y mantener

conversaciones, pedir las cosas, no saluda ni se despide,...; es bastante sensible y cuando la maestra le corrige llora.

- Intereses y motivaciones

De entre los juguetes del aula, tiene preferencia por los coches, las letras imantadas y la plastilina. Asimismo, le gustan mucho las actividades de movimiento y estimulación corporal como el pilla-pilla, las cosquillas, las carreras..., y todas aquellas relacionadas con las letras y números.

También muestra especial inclinación por algunas personas, entre las que destacan su padre, su hermana melliza y su maestra PT.

4.4.5 Estilo de aprendizaje

- Le alteran un poco los cambios ambientales, en el sentido de que es capaz de centrar la atención y concentrarse en ambientes que le son más conocidos. Cuando integra en el aula ordinaria se despista más de lo que lo hace en el aula TEA.
- Funciona mejor en ambientes estructurados como el del aula. En ocasiones cuando está en el aula ordinaria se enrabieta cuando se le pide hacer tareas que no está acostumbrado a realizar. Le son beneficiosas las rutinas.
- Comprende mejor la información visual que auditiva.
- Automatiza y generaliza sus aprendizajes a los distintos contextos en los que se mueve.

4.4.6 Necesidades educativas prioritarias

Tratando de sintetizar, se exponen a continuación las necesidades educativas especiales prioritarias de R según las tres áreas de infantil, puesto que son las que van a guiar la intervención y la planificación de la respuesta educativa.

Área de Identidad y Autonomía Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir y desarrollar hábitos de autonomía personal relacionados con el aseo, control de esfínteres, vestido, alimentación y orden. - Desarrollar la lateralidad y la pinza.
Área de Descubrimiento del Medio Físico y	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar interés por establecer y mantener interacciones con sus iguales.

Social	- Estructurar y organizar la acción y el entorno para favorecer su comprensión.
Área de comunicación y representación	- Aprender y usar habilidades socio-comunicativas básicas en situaciones cotidianas. - Optimizar su capacidad comunicativa. - Mejorar la comprensión de conceptos abstractos sencillos.

Tabla 4. Necesidades Educativas Especiales prioritarias del niño con TEA.

4.5 Unidad Didáctica: “Los amigos”

4.5.1 Justificación

La UD de “Los amigos” se ha escogido teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de R relativas a la interacción social, al considerarlas prioritarias para posibilitar la inclusión del niño en el aula.

La inclusión de R requiere tanto que se le enseñen a él habilidades de interacción adecuadas, como que sus compañeros conozcan y aprendan estrategias para poder relacionarse con su nuevo compañero. La adaptación tiene que ser de ambas partes por igual. Este es el motivo por el cual se va a destinar un periodo de tiempo de dos semanas para realizar una UD con la que poder desarrollar y mejorar las habilidades socio-comunicativas del alumnado y así contribuir a la mejora del desarrollo social y calidad de vida de todos ellos.

Evidentemente, el desarrollo de estos contenidos no va a limitarse al periodo de tiempo destinado a la implementación de la UD, sino que continuarán trabajándose de manera transversal durante todo el curso.

4.5.2 Objetivos didácticos, contenidos y actividades

En el presente apartado se detallan los objetivos, contenidos y actividades para que los alumnos mejoren sus habilidades socio-comunicativas.

Los objetivos didácticos favorecerán el establecimiento de relaciones adecuadas y afectivas entre los alumnos.

Las actividades van a permitir la consecución de los objetivos. En ellas van a abordarse las tres áreas curriculares de la etapa de infantil de forma globalizada y, más en concreto la de “Los lenguajes: Comunicación y representación”. No obstante, es

importante que además de la realización de dichas actividades se utilicen y aprovechen todas las situaciones en las que de forma natural se satisfagan los objetivos planteados, puesto que son las que realmente van a tener un mayor impacto en la vida de los alumnos. La asamblea adquiere gran importancia respecto esto, ya que en ella se abordan continuamente todos los contenidos que aquí se pretenden trabajar.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
1. Conocer y respetar a mis compañeros de clase.	1.1 Conocimiento de sus compañeros. 1.2 Respeto y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con sus iguales.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Y a ti que te gusta? - ¿Sabes quién soy? - “Busca a...” - “Todo el mundo imita a...” - “Veo veo”
2. Utilizar el juego como medio de interacción y disfrute con los demás	2.1 Juego como medio de disfrute y relación con los demás. 2.2 Participación e interés en los juegos. 2.3 Gusto por el juego en sus diversas formas: juego de atención compartida, juego por parejas, juego por grupos, juego de construcción y juego simbólico.	<ul style="list-style-type: none"> - Formas con plastilina. - Pompas de jabón. - “Stop”. - El espejo. - Memory. - Cosquillas. - “Pilla pilla”. - El escondite. - Construcción repetida. - Mamás y papás - El cumpleaños. - Maestros y alumnos.
3. Comunicar necesidades, deseos y emociones.	3.1 Identificación y comunicación de necesidades corporales básicas: higiene corporal, alimentación y	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué necesitan? - El mercado

	<p>descanso.</p> <p>3.2 Comunicación de deseos: intereses y petición de ayuda.</p> <p>3.3 Identificación y comunica emociones básicas: contento, triste, enfadado y asustado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las emociones
4. Desarrollar habilidades socio-comunicativas básicas.	4.1 Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo: reclamo de atención, mantenimiento de la mirada, respeto de turnos y escucha activa.	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de la mirada - Copiamos el modelo - El micrófono - Ordenar historias. - La torre más alta - El lince.
5. Conocer y aplicar las normas sociales básicas de cortesía.	<p>5.1 Perdón</p> <p>5.2 Gracias</p> <p>5.3 Por favor</p> <p>5.4 Saludo y despedida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Van a trabajarse a lo largo de todas las actividades planteadas y de toda la jornada escolar. - En el corcho se colocarán imágenes sobre las normas de cortesía.

Tabla 5. *Objetivos, contenidos y actividades de la UD de “Los animales”.*

La tabla 5 recoge una serie de actividades adaptadas a la realidad del aula para trabajar cada uno de los objetivos y contenidos expuestos. Sin embargo es algo meramente explicativo, puesto que a partir de cada actividad se trabajan al mismo tiempo objetivos y contenidos distintos y, no solo eso, también distintas áreas. Por ejemplo, en la actividad del mercado los alumnos tienen que utilizar las normas que rigen el intercambio comunicativo para pedir a sus compañeros la compra, van a comunicar intereses acerca de lo que quieren comprar, aplicar las normas sociales de cortesía, van a utilizar el juego como medio de disfrute y relación con los demás, van a trabajar habilidades matemáticas sencillas (cuantificaciones, conteo...) al pedir y dar un determinado número de alimentos, van a conocer un poco más la realidad de un mercado al ser ellos quienes lo construyan y jueguen a representar los roles que en él aparecen, etc.

Todas estas actividades se pondrán en marcha en el espacio de tiempo entre la asamblea y el recreo tanto en la primera como en la segunda semana de la UD. No obstante, hay que tener en cuenta la flexibilidad y los posibles cambios que puedan tener lugar a lo largo de la jornada diaria.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:45	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
9:45-10:30	UD	UD	UD	UD	UD
10:30-11:15	UD	UD	UD	UD	UD
11:15-11:45	RECREO				
11:45-12:30	Psicomotricidad	Trabajo en mesa	Trabajo en mesa	Trabajo en mesa	Trabajo en mesa
12:30-15:30	COMIDA				
15:30-16:15	Inglés	Religión católica	Psicomotricidad	Inglés	Religión católica
16:15-17:00	Juego por rincones	Juego por rincones	Juego por rincones	Juego por rincones	Juego por rincones

Tabla 6. Horario del aula.

4.5.3 Contribución de la programación al desarrollo de las competencias básicas

La unidad didáctica de “Los amigos” va a contribuir, en mayor medida, al desarrollo de las siguientes competencias:

Competencia en autonomía e iniciativa personal: porque además de contribuir a que los alumnos se conozcan entre sí, también favorece el conocimiento de sí mismo, del autoconcepto y autoestima. La UD mejora el autocontrol de necesidades, emociones y deseos al enseñar a los niños habilidades socio-comunicativas que permiten satisfacerlas. Por otra parte, se van a desarrollar habilidades sociales para el diálogo y la convivencia.

Competencia social y ciudadana: ya que se va a ayudar al alumno a conocerse y valorarse a sí mismo y a los demás, así como a comunicarse y practicar normas sociales de convivencia.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: porque se va a capacitar al alumno a desenvolverse con mayor autonomía e iniciativa en contextos sociales y se va a utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación y aprendizaje.

Competencia en comunicación lingüística: puesto que se van a enseñar a los alumnos habilidades comunicativas adecuadas de interacción para favorecer la convivencia. Los alumnos van a utilizar el lenguaje en contextos socio-comunicativos para expresar sus necesidades, deseos y emociones.

4.5.4 Metodología

La metodología desarrollada en el aula es variada. Se van a utilizar los rincones de juego, pero también van a realizarse actividades fuera de los mismos.

El aula está organizada en cuatro rincones y en cada uno de ellos encontramos materiales muy diversos:

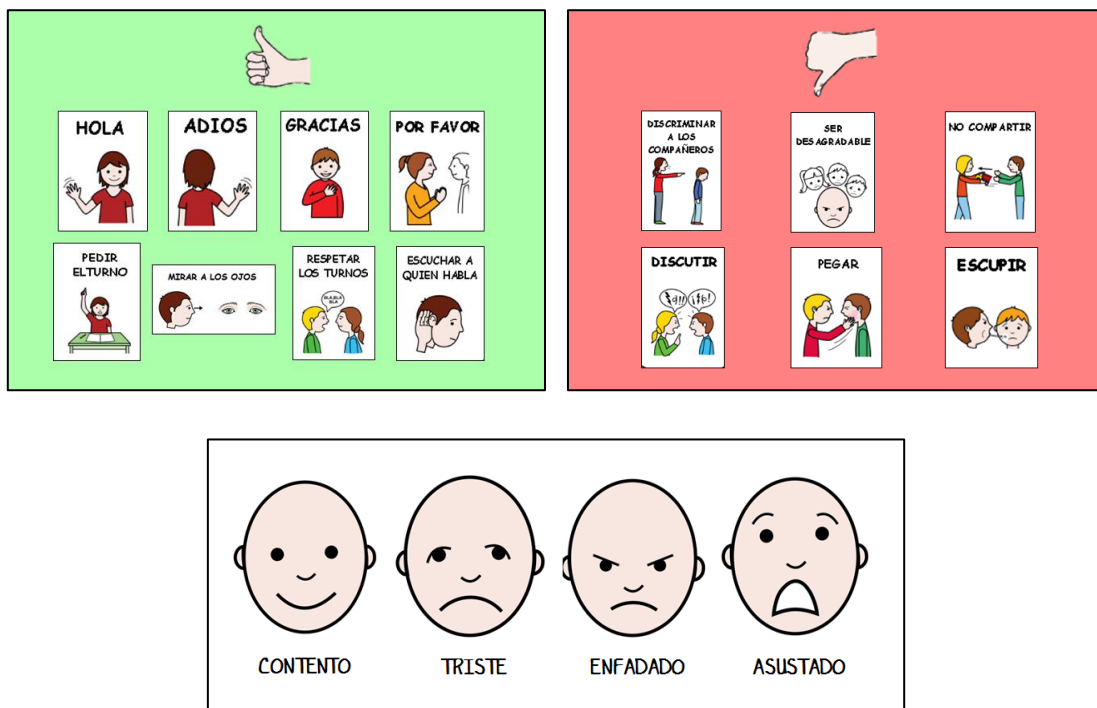
- El rincón lógico-matemático es más manipulativo y hay puzzles, construcciones, figuras geométricas de madera o juegos de seriaciones para favorecer la reflexión, el pensamiento y la lógica de los niños.
- En el de los artistas desarrollan sus destrezas manuales a través del juego con plastilina y utensilios, dibujan, recortan, pegan...
- En el de lecto-escritura leen cuentos, hacen puzzles, juegan con los carteles de clase en el que aparecen los nombres de los niños, escriben en pizarritas...
- En el rincón de juego simbólico juegan con la cocinita, los alimentos, el bebé, las construcciones, los disfraces, etc. lo que permite al niño controlar la realidad de forma activa.

Cuando se utilice la metodología por rincones, cada grupo de alumnos irá al rincón que ese día le toque para realizar las actividades que la maestra previamente haya planificado. Como se ha indicado en apartados anteriores, los alumnos rotan de rincones diariamente, de forma que a lo largo de una semana han pasado por todos ellos.

Además de las actividades realizadas en los rincones, va a haber actividades en gran grupo en las que se utilizará todo el espacio del aula, la zona de la asamblea, el patio de recreo...

También va a existir una zona distinguida en la clase llamada “Tablón informativo”. Consiste en un corcho en el que se plasmarán todos los aspectos importantes y de interés para los alumnos, como puede ser: acontecimientos que han ocurrido en el aula, sucesos que van a ocurrir de forma inesperada, días especiales en el colegio...

Este tablón informativo es distinto al corcho del aula. En el corcho se colocan los contenidos abordados en cada UD. En este caso en el corcho podrían aparecer mediante imágenes y pictogramas las normas sociales de cortesía, las normas para comunicarnos con los demás, las emociones... Un ejemplo puede ser:



Dado que el trabajo realizado durante la presente UD no es sólo exclusivo de ésta sino que debe prolongarse a lo largo de todo el curso, las imágenes que se coloquen en el corcho pasarán a otro sitio visible del aula al comenzar la siguiente UD. Lo que

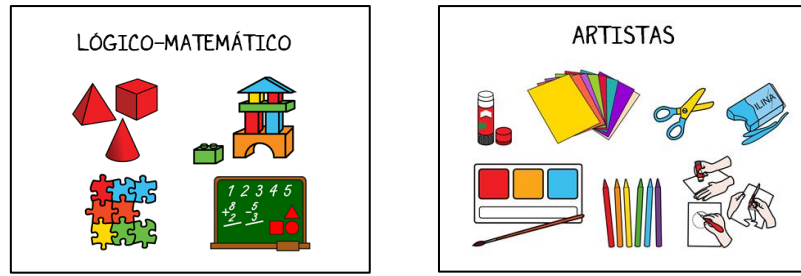
aquí se propone es una posible manera de iniciar la intervención sobre las habilidades sociales y comunicativas necesarias para que todos los alumnos del aula puedan adaptarse y estar incluidos. Tras esta iniciación, tanto desde el centro como desde el ámbito familiar, se seguirán trabajando las habilidades socio-comunicativas con los alumnos.

Además de las estrategias metodológicas descritas, de forma complementaria van a utilizarse las metodologías TEACCH y PEANA. Va a consistir en la adecuación del entorno para asegurar la comprensión y aprendizaje de todos los alumnos. A pesar de ser metodologías destinadas a niños y niñas con TEA, en este caso van a ponerse a la disposición de todo el alumnado del aula al considerarlas beneficiosas para todos.

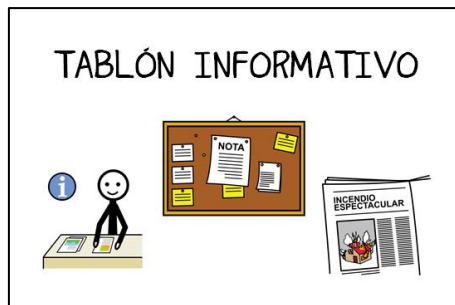
Se va a estructurar el espacio:

- Se utilizarán marcadores visuales en aquellos espacios del centro que sean visitados por los alumnos, como son: el baño, la sala de psicomotricidad, la sala de juego simbólico, la sala de estimulación, el recreo, sala de logopeda...
- En las distintas aulas se colocará un pequeño cartel en la puerta en el que aparezcan las fotos tanto de los alumnos de dicha aula como de su maestra. Esto facilitará los recados de los alumnos de una clase a otra. En estos recados, se intentará siempre mandar al niño con TEA junto a otro compañero.
- En cuanto al aula en la que se va a realizar la UD, se etiquetarán los percheros, mesas, sillas,... mediante un cartel con el nombre y foto de cada niño.
- Los cuatro rincones de juego estarán señalizados con un cartel para facilitar tanto su localización como su comprensión acerca del tipo de actividad al que se puede jugar en ellos. Los carteles serán los siguientes:

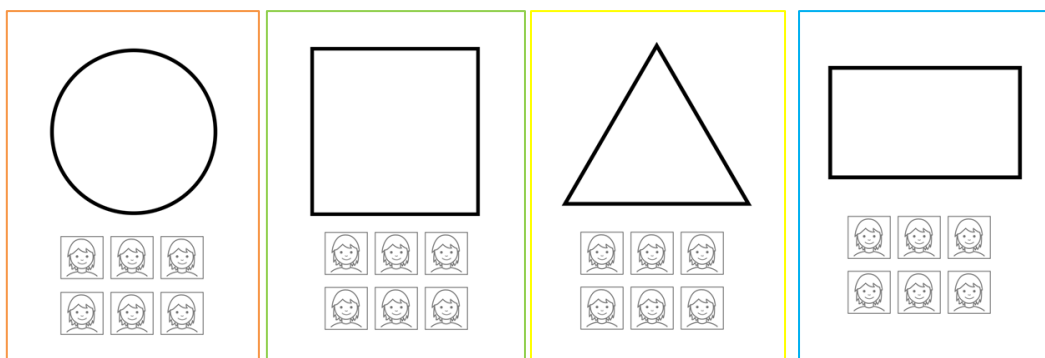




- Igualmente, habrá un cartel representativo para el tablón informativo:

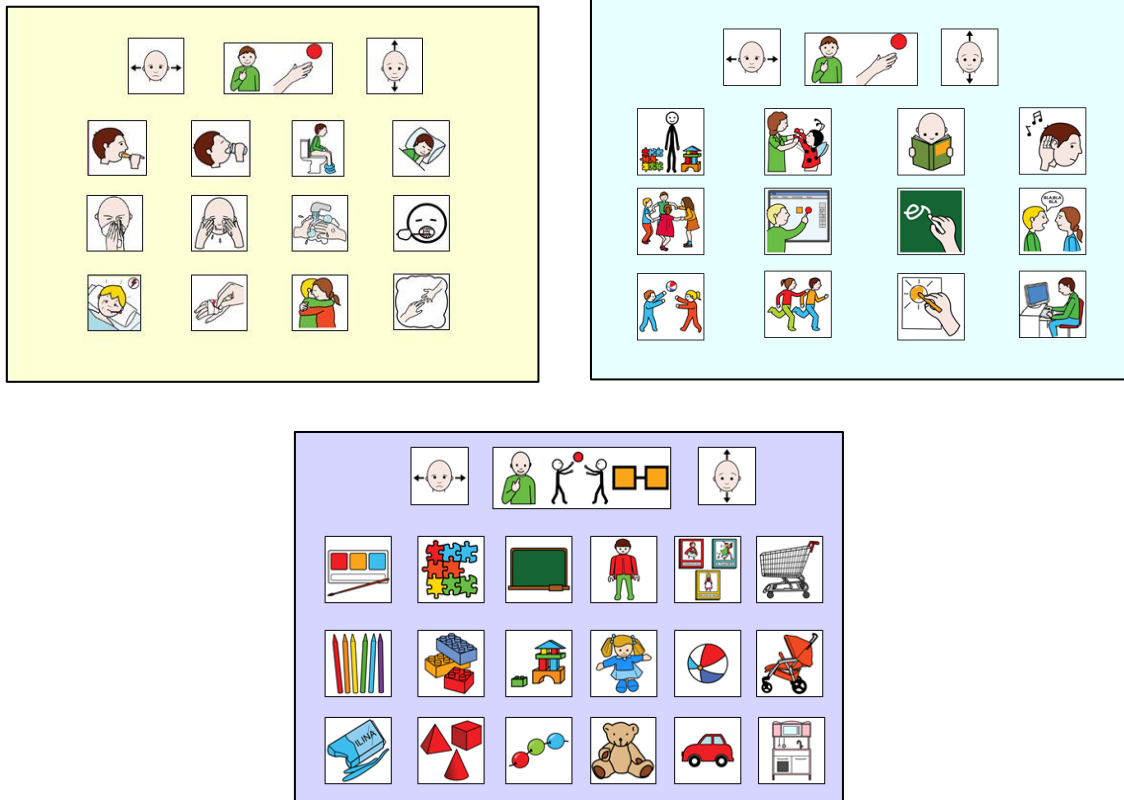


- Los equipos de la clase (cuadrados, triángulos, rectángulos y círculos) también se señalarán con una imagen de la forma geométrica correspondiente, debajo de la cual aparecerán las fotos de los niños que constituyen ese equipo. El niño con TEA se encontrará en el equipo más cercano a la mesa de la maestra. En el caso en que se distraiga con sus compañeros, se puede establecer para él un área de trabajo individual que puede estar localizada al lado de la mesa de maestra para que ésta pueda ayudarle a mantener la atención en las tareas.



- La zona de la asamblea se delimitará con cinta aislante. En lugar de hacerlo en forma de rectángulo, se hará un semicírculo para asegurarnos de que todos los alumnos ven a la maestra y también para que la maestra pueda verles a todos.

- En el corcho de la clase habrá un espacio específico para el niño con TEA donde tendrá a la vista y a su disposición pictogramas que le ayuden a comunicarse con los demás. Es importante que haya tantos pictogramas como aspectos pueda querer comunicar. Conforme el niño vaya pidiendo cosas, se añadirán los pictogramas necesarios. Algunos de estos pictogramas pueden ser:



- Es importante también que en algunas zonas del aula, como son los distintos rincones, la pizarra, el tablón informativo, el corcho de R, la mesa de R, la mesa de la maestra, la puerta de la clase, etc. haya tiras de velcro para que el niño pueda de forma espontánea colocar en ellas pictogramas con los que comunicar sus deseos, necesidades, emociones... Los pictogramas también tienen que tener velcro por su dorso.
- Igualmente, se dispondrá de pictogramas sobre normas generales del aula, para que cuando se haga referencia a ellas la maestra pueda acercarse y señalar la que quiera comunicar. Pueden ser:

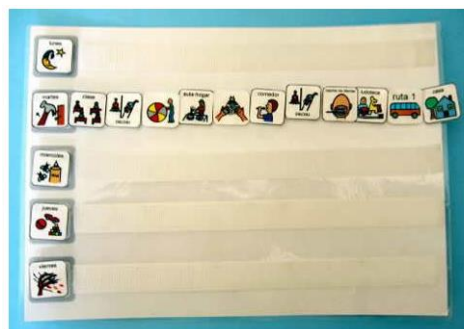


Organización del tiempo:

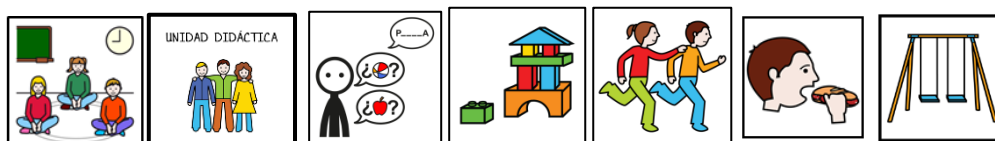
En el calendario mensual del aula aparecerán los acontecimientos importantes que van a suceder mediante pictogramas, dibujos, imágenes, etc. Este calendario se elaborará por la maestra al comienzo de cada mes para que los alumnos puedan observar todos los sucesos que van a tener lugar en él y también para favorecer su percepción de la noción del tiempo.

La fecha se escribirá cada día haciendo uso de símbolos, puesto que ninguno de los alumnos sabe leer.

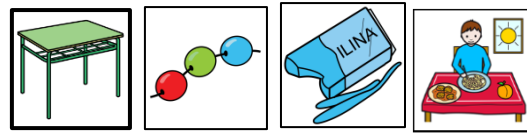
Además, diariamente se estructurará la jornada escolar haciendo uso de pictogramas y un corcho.



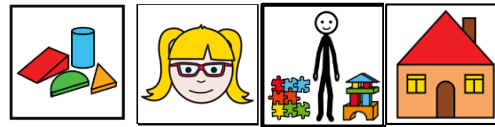
No se estructurará el día de una sola vez, sino que se hará por partes para favorecer una mayor comprensión por parte de los alumnos. Primero se anticiparán los acontecimientos que van a tener lugar desde el momento de la asamblea hasta el del recreo, después los que ocurran entre el recreo y la comida y, finalmente, al volver al cole por la tarde se les indicará qué actividades van a hacer hasta el momento de irse a casa. Un ejemplo de estructuración de todo un día puede ser:



(Asamblea-UD: “veo-veo”, construcción y “pilla pilla”-almuerzo-recreo)



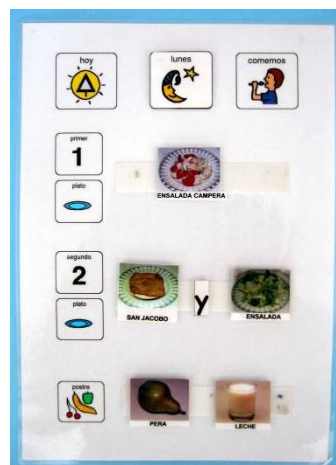
(Trabajo en mesa: ensartables y plastilina, comida)



(Psicomotricidad, inglés con Carol, juego libre en rincones, casa)

Se utilizará la zona de la asamblea como lugar de reunión donde poder estructurar la jornada. A pesar de estar todos los alumnos, será el niño con TEA quien planifique los horarios gracias a las indicaciones verbales de la maestra acerca de lo que tiene que realizar. Se utilizarán para ello imágenes que representen las rutinas que todos los alumnos en el aula van a realizar. Las asignaturas de inglés y religión católica serán representadas con la cara del profesor que las imparta.

Cuando aparezca el momento de la comida mientras se esté diciendo la rutina del día, la maestra mirará en el menú del colegio qué hay para comer y lo dirá a los alumnos. Cada día uno de ellos será el encargado de poner los pictogramas correspondientes en el menú. Para ello, la maestra dirá “Hoy lunes comemos...” y el niño colocará el día de la semana. Después continuará: “De primer plato ensalada completa” y el niño de entre una serie de pictogramas buscará la ensalada; “De segundo sanjacob y ensalada” y el niño buscará y colocará los pictogramas en el lugar del segundo plato; “y de postre pera y leche” y el alumno elegido hará lo mismo que con los dos platos principales. Cuando acaben de completarlo, lo leerán desde el principio. Se utilizará la señalización para favorecer la lectura.





Estructuración de las tareas:

Se utilizarán pictogramas para organizar tareas que necesiten secuencias temporales. Estas secuencias permanecerán fijas y visibles en los lugares del aula en los que se realicen.

Secuencia para lavarse las manos:



Secuencia para utilizar el inodoro:



Secuencia para lavarse los dientes:



En lo que se refiere a las actividades realizadas en el aula, se utilizarán claves verbales y visuales al mismo tiempo para que R pueda comprender, anticipar y mantenerse en el transcurso de la tarea. La maestra establecerá los pasos a realizar en la pizarra, ya que a pesar de que el niño con TEA los necesite de forma indispensable el

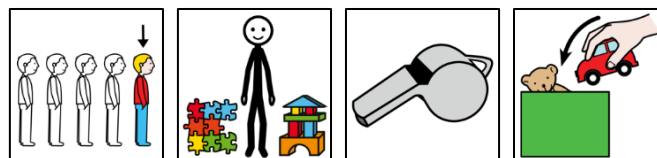
resto de alumnos también se verán beneficiados de ellos. Se contribuirá así al trabajo autónomo y al aprendizaje sin error. Es importante también que al finalizar la tarea la maestra diga lo que ha ocurrido y que la actividad ya se ha acabado.

La estructuración de las tareas con apoyos visuales se realizará siempre y cuando el alumno lo necesite. Cuando comience a comprender las actividades realizadas en el aula estos apoyos se irán retirando progresivamente.

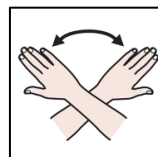
En cuanto al tiempo de realización de las tareas, va a haber dos tipos de actividades en función de su duración.

Las actividades en las que el tiempo de duración dependa del ritmo de cada niño se darán por finalizadas cuando el alumno o alumnos la acaben, sin determinar en estos casos la duración de las tareas. Los alumnos que finalicen antes podrán jugar de forma libre o realizar alguna tarea encomendada por la maestra hasta que todos sus compañeros hayan terminado.

En cambio, en las actividades que exijan que todos los alumnos finalicen al mismo tiempo, como es por ejemplo el juego libre por rincones, se utilizará la siguiente norma para determinar el final: “Primero jugamos y después cuando suene el pito recogemos”. Se les recordará antes de empezar el juego de forma verbal y también visual:



Los pictogramas se colocarán en la pizarra para que la norma permanezca visiblemente a todos los alumnos. Inicialmente, cada vez que suene el pito se le mostrará al niño con TEA el pictograma de “acabado” con el fin de que asocie pito y fin de juego.



Por otra parte, centrándonos un poco más en los apoyos personales, será importante, sobre todo para el niño con TEA, que cada alumno disponga de una agenda individual que sirva como medio de comunicación diario entre familia y escuela. En

estas agendas los alumnos podrán dibujar, escribir, pegar imágenes, pegar anotaciones de la maestra,... para que sus familias sepan qué se está haciendo con sus hijos desde el colegio y puedan cooperar y actuar hacia el mismo objetivo. Igualmente, los padres podrán hacer anotaciones en la agenda para comunicar a la maestra lo que deseen. Cada día la maestra dará un tiempo a los alumnos para que puedan escribir en sus agendas, pudiendo encontrarse éste en el momento destinado al trabajo en mesa.

Es esencial que las familias colaboren desde casa, porque lo trabajado en la presente UD no es algo limitado al ambiente escolar sino que debe ser aplicado y generalizado a todos los contextos en los que los alumnos se desarrollan.

Del mismo modo, es imprescindible que los alumnos del aula ordinaria conozcan algunas de las peculiaridades del niño con TEA para que puedan interactuar con él de la manera adecuada.

Inicialmente, se explicará a los alumnos que a R le gusta jugar con otros niños pero que a veces no sabe muy bien cómo jugar y hay que enseñarle. Les diremos que para que R entienda bien lo que le queremos decir utilizaremos los pictogramas: “Si señalamos los pictogramas él entenderá lo que le decimos”. También les informaremos de sus intereses por los coches, los números y las letras, y el pilla-pilla para que puedan utilizarlos y jugar con él.

Además, en cada una de las actividades en las que los alumnos tengan que interactuar con R se les explicará cómo pueden ayudarle a jugar. Siempre se intentará poner a R con los niños que la maestra considere que pueden ayudarle mejor. No obstante, la maestra estará siempre que sea necesario supervisando y orientando al niño con TEA.

Además de la ayuda recibida por parte de sus compañeros y la maestra del aula ordinaria, la maestra de PT y de AL entrarán al aula con el niño en los momentos en los que previamente se tuviesen definidos para ayudarle a interactuar y comunicarse mejor con los demás. Serán un apoyo personal para el niño dentro de un contexto natural.

4.5.5 Actividades

A continuación van a describirse algunas de las actividades planificadas específicamente para la consecución de los objetivos didácticos. Se clasifican según la metodología utilizada:

- Actividades por rincones

- *El mercado*

La actividad del mercado la realizarán todos los alumnos de la clase al mismo tiempo. Consiste en elaborar un mercado para que los alumnos jueguen a vendedores y compradores. Se va a hacer uso del material de todos los rincones y se utilizarán todas las mesas del aula. Habrá cuatro tiendas (mesas) en las que se venderán distintos productos (juguetes):

- Tienda de ropa: telas, disfraces y ropa que hay en el rincón de juego simbólico.
- Supermercado: todo tipo de alimentos del rincón de juego simbólico (frutas, verduras, pescados, carnes...).
- Librería: cuentos y material escolar (pinturas, tijeras, pegamentos, rotuladores...).
- Tienda de juguetes: bebé, construcciones, puzzles, ensartables, plastilina, pelota, etc.

La maestra hará un cartel para cada una de las tiendas:



En cada puesto del mercado habrá tres tenderos (en total 12) y el resto de alumnos (12) serán los compradores. Luego los roles cambiarán.

Una vez se prepare y organice entre todos el mercado colocando los juguetes en su puesto correspondiente, se darán indicaciones acerca de cómo vamos a jugar. La maestra dirá que ella es la reina de la ciudad y que por eso va a mandar a los ciudadanos a comprar lo que ella quiera. Enseñará a los alumnos las listas de la compra que les dará y explicará qué quieren decir: “Como al lado del dos hay una foto de una muñeca,

quiere decir que quiero dos muñecos”. Las listas de la compra se harán con imágenes de los objetos disponibles en las tiendas. Un ejemplo sería:



Al niño con TEA además de darle la lista de la compra, se le indicará a partir de pictogramas qué es lo que tiene que hacer.



Además, se les dice que la reina es muy educada y quiere que los habitantes de su reino también lo sean. Se les indica cómo tienen que pedir las cosas: “hay que decir hola cuando llegamos y adiós cuando nos vamos, hay que pedir las cosas por favor y dar las gracias, y hay que escuchar bien lo que nos piden para que no nos equivoquemos y que la reina no se enfade”. Hará un ejemplo de todas estas conductas adecuadas y también hará alguna cosa mal de forma exagerada para que los alumnos le digan cómo habría que hacerlo.

Para que R utilice las normas adecuadas, la maestra contará con los pictogramas que puedan indicarle en cada momento qué hay que decir.

Tras esto comenzará el juego. La maestra da a cada alumno una lista de la compra. Los compradores van a las distintas tiendas a comprar lo que pide. Cuando un comprador acaba de comprar se dirige a la mesa de la maestra para darle lo que había pedido y entre los dos revisan si lo ha hecho bien. Por ejemplo: “había pedido dos lápices, ¿hay dos? cuéntalos”. Cuando un niño acabe de hacer su compra, ayudará a los demás a acabar la suya. Cuando todos los niños con el rol de “comprador” hayan

acabado, se cambiarán los roles y pasarán a ser vendedores. Se hará el mismo proceso. Finalmente se les dará un tiempo de juego libre en el mercado.

En esta actividad la maestra actuará como modelo del niño con TEA. Estará a su lado cuando tenga que pedir la compra a sus compañeros, dándole el apoyo verbal y visual necesario para que diga hola, gracias... Igualmente, cuando sea vendedor se les dirá a los niños que además de decir verbalmente lo que quieren comprar le enseñen la lista de la compra para que él pueda verlo y comprenderlo mejor. La maestra repetirá a R lo que el comprador desea: “Dos manzanas, coge dos manzanas”.

Más actividades por rincones en anexo 3.

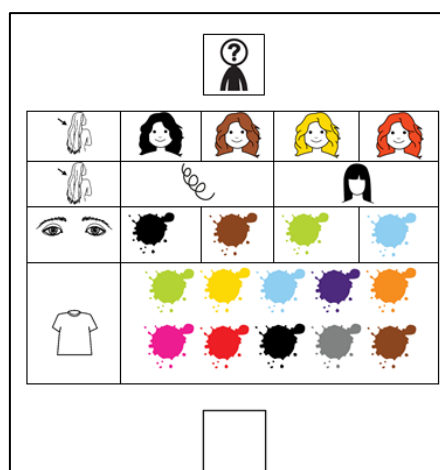
- Actividades en gran grupo.

En la asamblea:

- “*Veo veo*”

Los alumnos se colocan sentados en la asamblea formando un semicírculo y mirando hacia la maestra. La maestra propone a los alumnos jugar al “veo veo”, pero no con objetos de la clase sino con los propios alumnos. Les explica que tiene tarjetas con todas las fotos de los niños de la clase y que va a coger una sin que ellos la vean, porque lo que tienen que hacer es adivinar qué niño o niña ha cogido la maestra haciéndole preguntas.

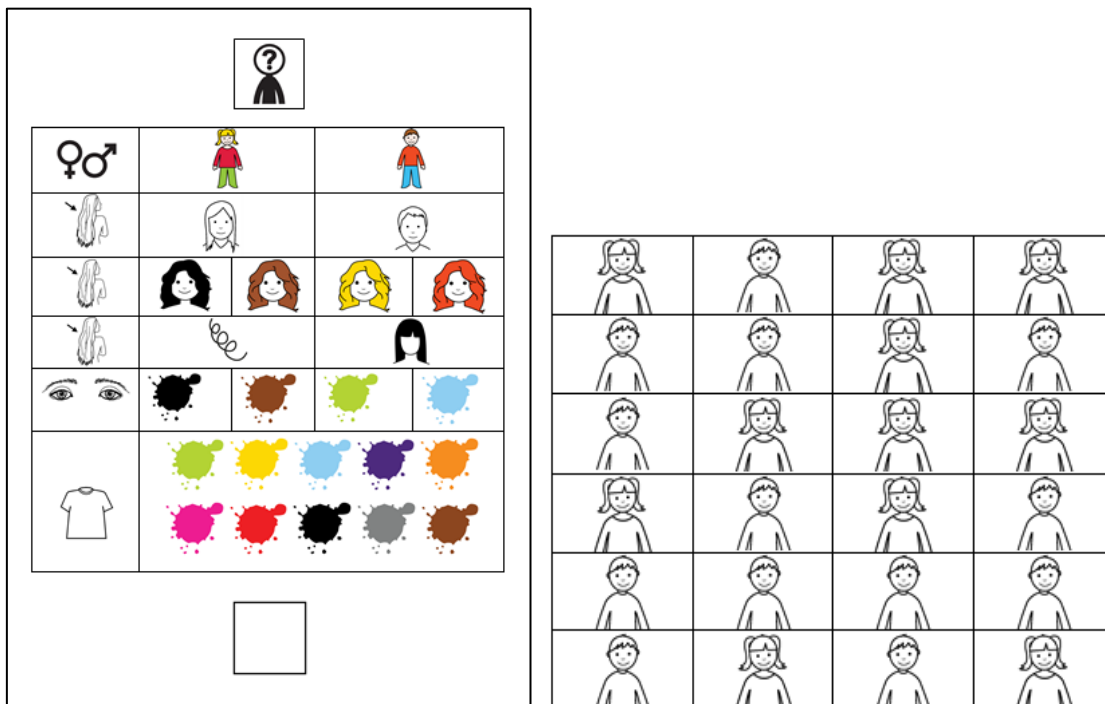
Para facilitar la tarea, primero empezará diciendo que ha cogido la foto de una niña. Todas las niñas se colocarán en frente de los niños para que éstos puedan verlas. Entonces empezarán a hacer preguntas a la maestra. Contarán con la ayuda de la siguiente plantilla para realizarlas:



Los alumnos preguntarán: “¿tiene el pelo de color negro?” La maestra explicará: “Si, tiene el pelo negro. Como la niña que yo he elegido tiene el pelo negro, todas las niñas que no tengan el pelo negro se sientan con los niños y hacen preguntas porque ya sabemos que ellas no son”. Harán las siguientes preguntas, pudiendo seleccionar o descartar a las niñas según las respuestas de la maestra. Si al formular todas las preguntas todavía queda más de una niña posible, se hará a suertes preguntando directamente su nombre: “¿Es...?”.

Tras esto, se hará lo mismo con los niños utilizando la misma plantilla. En este caso serán las niñas las que hagan las preguntas. Con el fin de que R comprenda mejor la tarea, se tacharán con rotulador las casillas de la plantilla de preguntas cuya respuesta haya sido negativa. Además, la maestra se dirigirá específicamente a él cuando se vayan descartando las niñas o niños dándole aclaraciones.

Esta es la actividad que se va a realizar durante la UD de “Los amigos”, no obstante se pretende que los alumnos progresivamente lleguen a realizar el mismo juego por parejas, de manera autónoma y en lugar de vivenciado utilizando tarjetas. Para ello dispondrían de todas las fotos de los niños de la clase, de una hoja plastificada en la que aparezcan las fotos y de una plantilla para hacer preguntas. Además tendrán un rotulador para tachar las fotos de los niños descartados.



Lo que tendrán que hacer en este caso es hacer las preguntas haciendo uso de la plantilla y tachar con rotulador las caras de los niños y niñas descartadas hasta que finalmente solo quede un alumno.

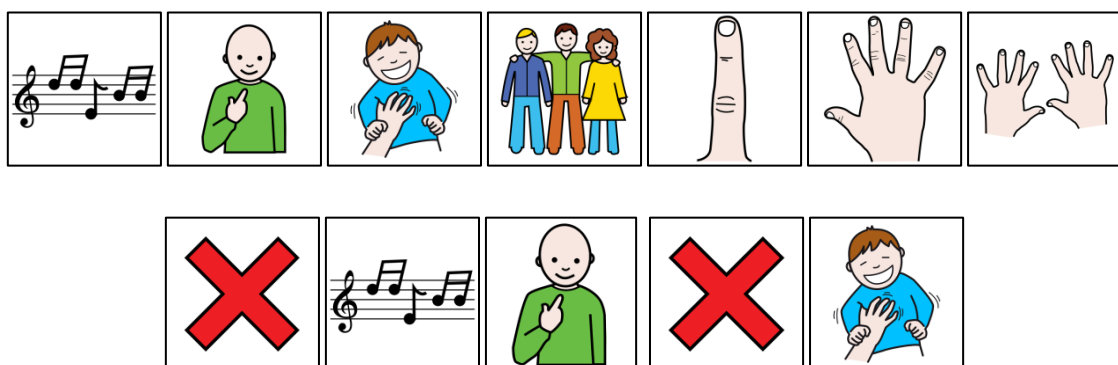
La maestra irá planteando la actividad de menor a mayor dificultad con los alumnos, primero guiándoles hasta que finalmente sean capaces de jugar solos. Este orden creciente de dificultad puede ser: descartar entre niños/niñas, descartar entre todos los alumnos, descartar entre todos los alumnos con las preguntas de la segunda plantilla expuesta, descartar entre las fotos de los niños/niñas con la plantilla primera, descartar entre todas las fotos de los alumnos con la primera plantilla de preguntas y finalmente descartar entre todas las fotos con la plantilla con 6 posibles preguntas. El momento de realizar esta última actividad no tiene que ser el presente curso, sino que llegará en cursos posteriores.

En todo el espacio del aula:

- *Cosquillas*

La maestra pone música alegre en clase. Mientras suena los niños se hacen cosquillas entre ellos. La maestra da las indicaciones de cómo hacer cosquillas a los demás: “Solo con un dedo”, “solo con una mano” y “con las dos manos”. Cuando la música para de sonar todo el mundo se mantiene quieto.

Para dar las indicaciones utiliza pictogramas:



En el recreo:

- *“Pilla pilla”*

En el recreo juegan al “pilla pilla”. Uno la paga y tiene que pillar a sus compañeros. Cuando alguien es pillado, pasa a pagarla junto con el otro niño teniendo que ir ambos de la mano. Lo mismo ocurre cuando pillan al resto.



Más actividades en gran grupo en anexo 4.

Además de las actividades anteriores, se pueden utilizar también recursos multimedia como vídeos que tratan sobre las relaciones sociales entre amigos. Algunos de ellos pueden ser:

- Caillou no quiere compartir: <https://www.youtube.com/watch?v=YSY9s-coJhM>
- Caillou no tiene amigos: <https://www.youtube.com/watch?v=maDt52Lx27U>
- Caillou hace un nuevo amigo:
<https://www.youtube.com/watch?v=cTz38zNhXik>
- La mejor amiga de Peppa Pig:
<https://www.youtube.com/watch?v=aLh00727Rf8>

4.5.6 Evaluación

Se van a utilizar como instrumentos de evaluación el diario de campo y la escala de estimación. En el diario de campo la maestra irá apuntando anotaciones sobre los acontecimientos importantes que se den en el aula a lo largo del día. En la escala de estimación se definirán los criterios de evaluación correspondientes a cada objetivo con el fin de conocer la calidad de los aprendizajes. El instrumento de recogida de información será la observación directa y continua a lo largo de toda la UD.

En el anexo 5 se exponen las escalas de estimación utilizadas para la evaluación de cada uno de los objetivos (tabla 7). La escala de calificación será: 1) No conseguido, 2) En proceso, 3) Bien, y 4) Muy bien. La valoración de la puntuación obtenida en la escala se realizará en base a la rúbrica que aparece debajo de cada escala.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

El primer día de mi llegada al aula TEA percibí carencias en mi capacidad como maestra para atender a este tipo de alumnado. El trabajo ha surgido como una necesidad propia de mejorar y prepararme para actuar de forma adecuada ante la realidad de los niños y niñas con autismo, considerando que podría también ser una necesidad compartida por otros estudiantes de magisterio al finalizar el grado.

En mi opinión, el resultado obtenido ha sido el esperado ya que recoge de forma global, coherente y práctica el TEA y las respuestas educativas más adecuadas a sus características. De esta forma, aporta al maestro conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para intervenir eficazmente con estos alumnos dentro de un contexto escolar inclusivo.

Como fortalezas del trabajo destaco la manera en la que se ha adaptado el aula ordinaria para posibilitar la inclusión del alumno con TEA. Como puede observarse, el contexto de aula inicialmente presentado no es modificado apenas cuando el niño entra en la misma, sino que únicamente se introducen algunos recursos que el alumno con TEA utilizaba en el aula para posibilitar su aprendizaje. Lo que he intentado es realizar el menor número de modificaciones posibles en el aula ordinaria para que el proceso de adaptación se realizase de forma cómoda y sencilla tanto para la maestra como para el resto de alumnos.

Además, el hecho de haber aplicado algunos aspectos de la metodología TEACCH y PEANA con todos los alumnos es otro de los puntos fuertes del trabajo. Por un lado, facilita el quehacer diario de la maestra al aplicar una metodología que obedece a las necesidades de toda la clase. Por otro, además de permitir la inclusión del alumno con TEA beneficia el desarrollo de todos los demás.

Con la estructuración de la jornada se favorece la autonomía de los alumnos en las rutinas diarias del aula, más todavía a los tres años cuando los niños no están completamente adaptados a la dinámica del colegio. Esta mayor independencia contribuye a su vez a que la maestra disponga de más tiempo libre para atender a los alumnos que más lo necesitan y, especialmente, al alumno con TEA. Es decir, a partir de una estrategia que dota al TEA de capacidad para funcionar y desarrollarse adecuadamente en un contexto natural, se ha optimizado el bienestar de todos los alumnos del aula.

El trabajo también tiene algunos puntos débiles. El fin último de la UD era posibilitar la inclusión del niño en el aula, para lo cual hace falta atender a muchos aspectos. De entre todos ellos, se ha tenido que escoger uno, en este caso el trabajo de las áreas de comunicación y socialización, considerándolas esenciales para su adaptación en el aula. Sin embargo, estas áreas son tan amplias que también han tenido que establecerse límites según lo que se ha considerado prioritario, no pudiendo abarcar todos lo que me hubiese gustado.

Así pues, en un futuro la intervención con el niño debería mantenerse en el tiempo continuando con el trabajo de los contenidos abordados en la UD de “Los amigos” y también introduciendo otros nuevos e igualmente importantes para su inclusión. Solo de esta forma tendrá la eficacia esperada. Uno de estos nuevos contenidos para seguir con la intervención podría ser el desarrollo de valores necesarios para la convivencia como es la iniciación a la colaboración con los demás.

Respecto a mi formación, la realización de la programación de aula ha sido el apartado que considero más me ha aportado profesionalmente, al permitirme probar mi competencia como venidera maestra de infantil que tiene que ajustar su práctica educativa a la realidad del aula y de sus alumnos. También ha sido la parte que más dificultad me ha supuesto ya que, tal y como he indicado anteriormente, desde el colegio de prácticas no se contribuía a la inclusión de los niños y niñas con TEA y yo no tenía ningún otro referente sobre cómo favorecerla en estos alumnos.

Uno de los aspectos que me gustaría destacar acerca de la programación es la utilidad que no solo ha tenido para mi formación y puede que para la de otros futuros maestros, sino para el propio niño con TEA. Conforme la realizaba, iba siendo consciente de que realmente mis propuestas podían ser llevadas a la práctica para observar cómo respondía el niño y contribuir así a la valoración por parte del profesorado de la posibilidad de su escolarización ordinaria en el siguiente curso, siendo desde mi punto de vista la más adecuada para este caso en concreto.

Debido a ello, opté por proponer a la maestra PT llevar la programación a la práctica. Inicialmente mi propuesta causó sorpresa y cierto rechazo, pero después el equipo docente valoró su interés y decidieron implementarla. Actualmente está siendo desarrollada por la maestra del aula ordinaria. Aunque me hubiese gustado, en el presente documento no se han incluido resultados sobre su desarrollo debido a la falta de tiempo, no obstante me consta que está teniendo notables beneficios para el niño.

Poco a poco va adaptándose a la dinámica del aula, participando en los juegos propuestos con sus compañeros e interesándose por los demás niños y niñas.

El hecho de que mi programación pueda ayudar al mejor desarrollo y bienestar del niño hace que todo el esfuerzo invertido en la adaptación de metodología y actividades no sea un obstáculo para continuar ajustando la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, sino un motor que me impulsa a seguir aprendiendo y formándome para garantizar una educación de calidad a todos. No son los alumnos quienes tienen que cambiar, sino los maestros quienes tenemos que modificar y estructurar el entorno donde éstos se encuentran para poder atender a sus necesidades.

Espero que esta experiencia pueda contribuir igualmente al mejor desarrollo de otros niños con TEA, quienes también requieren aprender en un entorno social normalizado entre niños y niñas diferentes.

En definitiva, siento una gran satisfacción con el trabajo realizado principalmente por tres motivos. El primero, me ha ayudado personal y profesionalmente a crecer como maestra. El segundo, puede servir ahora como guía y modelo a otros maestros principiantes en TEA, siempre que estos adapten a la realidad de su aula y alumnos lo aquí expuesto. El tercero, puede contribuir a que en un futuro se continúe con la intervención en él planteada y se mejore la educación que los alumnos con TEA reciben.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. y Valmaseda, M. (1993). Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda. En Sotillo, M. (coord.), *Sistemas alternativos de comunicación* (pp. 89-156). Madrid: Trotta.
- Arnáiz, J., Camba, O., Cuesta, J. L. y Merino, M. (2011). Desarrollo del bienestar físico dentro del modelo de calidad de vida. En AETAPI, *Investigación e Innovación en Autismo. Premios “Ángel Rivière” 2012. Quinta edición* (pp. 235-271). Zaragoza: AETAPI.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. 5ª edición. Barcelona: Masson.
- Asperger, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Autismo Diario. (2007). “Autismo, síndrome de Asperger y trastorno semántico-pragmático: ¿Dónde están los límites?”. Recuperado el 9 de abril de 2015, de: <http://autismodiario.org/2007/06/27/autismo-sindrome-de-asperger-y-trastorno-semantico-pragmatico¿donde-estan-los-limites/>
- Autismo Diario. (2008). Niños con autismo o alteraciones graves de la personalidad. Recuperado el 21 de abril de 2015, de: <http://autismodiario.org/2008/02/10/los-ninos-con-autismo-o-alteraciones-graves-de-la-personalidad/>
- Barthélémy, C., Fuentes J., Howlin P. y Van der Gaag, R. (2008). *Persons with autism spectrum disorders. Identification, Understanding, Intervention*. Belgium: Autism Europe.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: Un trastorno específico de “Ceguera de la Mente”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Hadwin, J. y Holwin, P. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ceac.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- Boyd et al. (2010). Infants and toddlers with Autism Spectrum Disorder: Early Identification and Early Intervention. *Journal of Early Intervention*, 32, 75.

- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90.
- Cantos, M. (2014). Autismo Diario entrevista a Pilar Arnaiz Sánchez, especialista en educación. Recuperado el 21 de abril de 2015, de: <http://autismodiario.org/2014/08/06/autismo-diario-entrevista-pilar-arnaiz-sanchez-especialista-en-educacion/>
- Comin, D. (2012). La epilepsia como comorbilidad en el autismo. Recuperado el 23 de mayo de 2015, de: <http://autismodiario.org/2012/05/24/la-epilepsia-como-comorbilidad-en-el-autismo/>
- Comin, D. (2013), Los desórdenes de la alimentación en los Trastornos del Espectro del Autismo. Recuperado el 23 de mayo de 2015, de: <http://autismodiario.org/2013/02/17/los-desordenes-de-la-alimentacion-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo/>
- Comin, D. (2014). Transformando la educación especial en educación inclusiva. Recuperado el 9 de abril de 2015, de: <http://autismodiario.org/?s=transformando+la+educaci%C3%B3n+especial+en+educaci%C3%B3n+inclusiva>
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA). (2001). *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Cuesta, J. L. y Vidriales, R. (2012). Capítulo 14. Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con TEA. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 461-504). Tarragona: Altaria.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fortea, M., Escandell, M. O., y Castro, J. J. (2013). Aumento de la prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista: una revisión teórica. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 746-768.

- Frith, U. (1989). *Autismo. Hacia la explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Frontera, M. (2003). Trastornos Generalizados Del Desarrollo: El reto de su integración en la sociedad. En Frontera, M., *Trastornos generalizados del desarrollo: Hacia una mayor inclusión social* (pp. 9-16). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Frontera, M. (2012). Capítulo 7. Intervención: Principios y programas psicoeducativos. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 221-269). Tarragona: Altaria.
- García, J. N. (1999). Trastornos penetrantes del desarrollo. Historia, conceptualización y caracterización. En García, J. N. (coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 104-120). Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, J. N. (1999). Trastornos penetrantes del desarrollo. Diagnóstico y evaluación. En García, J. N. (coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 121-135). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Girón, A. (2014). Comprendiendo los primeros síntomas del Autismo. Recuperado el 21 de abril de 2015, de: <http://autismodiario.org/2014/03/07/comprendiendo-los-primeros-sintomas-del-autismo/>
- Hernández, J. M. (2012). Capítulo 8. Caminando hacia una educación de calidad para alumnos con TEA. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 271-304). Tarragona: Altaria.
- Jiménez, P. (2003). 14. Autismo, comunicación y educación. En Acosta, V. M., y Moreno, A. M., *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (231-253). Barcelona: Ars Médica.
- Jiménez, P. (2012). Capítulo 2. Desarrollo evolutivo en los Trastornos del Espectro del Autismo. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 65-88). Tarragona: Altaria.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Maciques, E. (2013). Desarrollo infantil y particularidades en los TEA. Parte III. Recuperado el 21 de abril de 2015, de: <http://autismodiario.org/2013/01/29/desarrollo-infantil-y-particularidades-en-los-tea-parte-iii/>
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Murillo, E. (2012). Capítulo 1. Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 23-64). Tarragona: Altaria.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F. y Rogers, S. J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7), 1081-1105.
- Ozonoff et al. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(3), 256-66.
- Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista: I. Relaciones sociales y comunicación. En A. Rivière y J. Martos (comp.), *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.
- Russel, J. (1999). El autismo como trastorno de la función ejecutiva. Madrid: Editorial médica panamericana.
- Rutter, M. (1978). *Diagnosis and definition*. In M. Rutter & E. Schopler (Eds) *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.
- Rutter, M. (1985). The treatment of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 193-214.
- Saldaña, D. (2011). Desarrollo Infantil y Autismo: La Búsqueda de Marcadores Tempranos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 141-157.
- Saldaña, D. y Moreno, F. J. (2012). Capítulo 6. Eficacia de las intervenciones de naturaleza psicológica en los TEA. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo*

- sobre el autismo. *Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 191-220). Tarragona: Altaria.
- Schallock, R. y Verdugo, M. A. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*. Salamanca: Amarú, D. L.
- Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Madrid: SINTESIS.
- Tamarit, J. y otros. (1990). *PEANA: Programa de estructuración ambiental en el aula de niños/as con autismo*. Madrid: Memoria del Proyecto de Innovación y Experimentación Educativas.
- Tamarit, J. (1993). ¿Qué son los sistemas alternativos de comunicación?. En Sotillo, M. (coord.), *Sistemas alternativos de comunicación* (pp. 17-42). Madrid: Trotta.
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *REV NEUROL*, 44 (8), 479-489.
- Valenti, A. (2012). Capítulo 12. Reflexiones sobre la formación de profesionales. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 409-426). Tarragona: Altaria.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: a Clinical Account. *Psychological Medicine*, 11, 115-130.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.

7. ANEXOS

ANEXO 1. PREVALENCIA DEL TEA

El primer estudio de prevalencia del autismo fue realizado por Lotter en 1966 (cit. en Murillo, 2012; Fortea, Escandell y Castro, 2013), cuyos resultados situaron al autismo como un trastorno presente en 4,1 casos de cada 10.000 personas. Lotter se apoyó en una escala de valoración basada en los síntomas descritos por Kanner en 1943, al igual que lo hicieron Wing y Gould (1979) obteniendo resultados similares a los de Lotter: 4,8 casos de autismo por cada 10.000 personas.

Hasta en torno al año 1990 el trastorno autista era poco frecuente. Por entonces, el diagnóstico del autismo todavía era categórico, es decir, o se era autista o no se era (Baron-Cohen, 2010). Fombonne (2005) (cit. en Murillo, 2012) hizo una revisión de todos los estudios realizados entre 1966 y 1994 encontrando una prevalencia de 4,7 casos por cada 10.000. No obstante, a partir de la década de los 90 la cifra ha ido aumentando de forma considerada, siendo una de las causas de este incremento el dejar a un lado este diagnóstico categórico para pasar a tener en cuenta el autismo como afectación de un espectro (Baron-Cohen, 2010).

Wing y Potter (2002) (cit. en Fortea, Escandell y Castro, 2013) indican que el autismo alcanza unas cifras de hasta 6 casos por cada 1.000 desde finales de los 90. Gillberg y Wing (1999) (cit. en Frontera, 2003) aportan datos que indican una afectación de 1 caso de autismo por cada 1.000 o 1.500 niños. Igualmente, señalan que la prevalencia sobre el conjunto de los TEA, anteriormente llamados TGD, es de 4-5 casos por cada 1.000. Haciendo un análisis de los estudios realizados entre 1994 y 2004, Fombonne (2005) (cit. en Murillo, 2012) señala que el porcentaje de casos ha aumentado a un 1,24 por cada 1.000.

Ya en el año 2010, Fombonne, Quirke y Hagen (2011) (cit. en Murillo, 2012) encuentran, haciendo uso de los criterios de clasificación internacionales, que la prevalencia de todo el conjunto de los TEA es de 1 caso por cada 143 niños. Baron-Cohen (2010) señala que en el año 2010 existe 1 caso por cada 100 niños.

Diversos estudiosos están de acuerdo en que las causas de este incremento de la incidencia es debida a diversos factores. Baron-Cohen (2010), Murillo (2012) o Fortea, Escandell y Castro (2013) comparten como motivos de este aumento la ampliación de los criterios diagnósticos y del concepto del TEA, la mejora de los instrumentos de

detección, el aumento sobre el conocimiento del trastorno por parte de toda la población en general y de los especialistas en concreto, y la creación de servicios especializados en TEA.

ANEXO 2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

NECESIDADES SOCIO-COMUNICATIVAS	
Necesidad Educativa Especial	Estrategias metodológicas
1. Necesidad de desarrollar intención comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de los intereses especiales. - Apoyos físicos y visuales de alta preferencia para el niño que poco a poco vayan retirándose: pictogramas, dibujos, fotografías, símbolos, objetos... - Sobreinterpretación de gestos y señales que realiza. Actuar ante toda señal por parte del niño. - SAAC: PECS, Comunicación Total. - Programas TEACCH y PEANA. - Entorno estimulante proveedor de apoyos y de autonomía. No dar más ayudas al niño de las que precisa.
2. Necesidad de mejorar sus posibilidades comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos físicos y visuales: pictogramas, imágenes, fotografías, objetos, signos manuales, ordenador, tableros de comunicación... - Apoyos verbales. Modelo verbal adecuado. - SAAC: habla bimodal, PECS, Comunicación Total. Personalizar los SAAC. - Programas TEACCH y PEANA. - Formación a familias y otras personas que rodean al niño.
3. Necesidad de mejorar su capacidad comprensiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos visuales y físicos: Ordenador, objetos, fotografías, pictogramas, imágenes, símbolos, gestos... - Ajustar el nivel de lenguaje. Indicaciones claras, directas y simples. Evitar metáforas, ironías, frases

	<p>hechas...</p> <ul style="list-style-type: none"> - SAAC: Habla bimodal, Comunicación Total. - Programas TEACCH y PEANA.
4. Necesidad de comunicar deseos, emociones y experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza explícita de habilidades de comunicación social: pedir ayuda, solicitar atención, iniciar y mantener conversaciones, mirar a los ojos, saludar y despedirse, reconocer y comprender las demandas de los demás... Modelado, encadenamiento hacia atrás y moldeamiento. - Enseñanza del lenguaje oral. Es la modalidad del lenguaje que mayor independencia va a dar al niño al ser la utilizada por excelencia en nuestra sociedad. - SAAC: PECS, Comunicación Total, habla bimodal. - Programas TEACCH y PEANA. - Entorno proveedor de ayuda y de autonomía para aprender.
5. Necesidad de utilizar habilidades socio-comunicativas básicas en situaciones cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza explícita de habilidades de comunicación social: pedir ayuda, solicitar atención, iniciar y mantener conversaciones, mirar a los ojos, saludar y despedirse, reconocer y comprender las demandas de los demás... Modelado, encadenamiento hacia atrás y moldeamiento. - Historias sociales individualizadas. Le ayudan a interpretar situaciones sociales. - Conversaciones en forma de viñeta. Se ilustra una conversación para que el niño la comprenda. - SAAC: PECS.
6. Necesidad de participar en experiencias de juego variado.	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta sus intereses. Actividades gratificantes y divertidas para el niño. - Juegos de atención conjunta: abrir y cerrar cosas, encender y apagar, buscar y esconderse... - Juegos de atención compartida: lectura de un cuento...

	<ul style="list-style-type: none">- Juego grupal y por parejas.- Juego simbólico, de construcción, de ficción...
7. Necesidad de conocer y comprender las emociones experimentadas por sí mismo y por los demás.	<ul style="list-style-type: none">- Historias sociales individualizadas. Le ayudan a interpretar situaciones sociales.- Programas específicos: “Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores” (Howlin, Baron-Cohen y Hadwin, 2006).- Fotografías, dibujos y reconocimiento en caras.

Tabla 1. Necesidades Educativas socio-comunicativas.

NECESIDADES DE TIPO CONDUCTUAL	
Necesidad Educativa Especial	Estrategias metodológicas
1. Necesidad de anticipar y comprender su entorno para compensar su fuerte resistencia al cambio.	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurar físicamente el espacio: colores, pictogramas, fotografías. Zona de trabajo individual. Organización física de materiales. - Estructurar el tiempo: rutinas, agendas individualizadas. - Estructurar las tareas: sistemas de organización de trabajo, apoyos visuales, aprendizaje sin error. - Programas TEACCH y PEANA.
2. Necesidad de desarrollar habilidades que sustituyan a las conductas inadecuadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar habilidades comunicativas que sustituyan la conducta problemática. PECS. - Enseñar habilidades comprensivas (estrategias metodológicas en el punto tres de necesidades socio-comunicativas). - Enseñar habilidades sociales (estrategias metodológicas en los puntos 4 y 5 de necesidades socio-comunicativas). - Refuerzo inminente. Encadenamiento, el moldeamiento y el desvanecimiento. - No permitir que los comportamientos inadecuados sean eficaces en el logro de los objetivos. - Disponer de un entorno adaptado a sus peculiaridades sensoriales evitando las reacciones negativas. - Coordinación por parte de todas las figuras de apoyo.

3. Necesidad de conocer qué comportamientos son adecuados en cada situación.	<ul style="list-style-type: none">- Historias sociales individualizadas. Le ayudan a interpretar situaciones sociales.- Conversaciones en forma de viñeta. Se ilustra una conversación para que el niño la comprenda.- Reglas sociales con conductas apropiadas e inapropiadas.
4. Necesidad de ampliar su repertorio de intereses evitando la rigidez.	<ul style="list-style-type: none">- Partir de sus intereses especiales y utilizarlos como motivación.- Demostrar al niño que su esfuerzo conlleva reacciones emocionales en los demás.- Programas TEACCH y PEANA.
<i>5. Necesidad de eliminar sus conductas repetitivas y estereotipadas que dificulten su adaptación al contexto y situación en la que se encuentre.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Estrategias conductuales. Modelado, moldeamiento y encadenamiento hacia atrás.

Tabla 2. Necesidades Educativas de tipo conductual.

NECESIDADES COGNITIVAS	
Necesidad Educativa Especial	Estrategias metodológicas
1. Necesidad de mejorar la atención, memoria e imitación como requisitos previos al aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Reducir distracciones, estímulos significativos, favorecer la motivación, considerar intereses, apoyos visuales, dirigirse directamente al alumno, mensajes breves y claros, aprendizaje por medio de modelos. - Programas TEACCH y PEANA. Hay que estructurar al máximo las situaciones de aprendizaje y el espacio.
2. Necesidad de aprender a generalizar lo aprendido en un contexto a otros.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes funcionales. Intereses y motivación. - Actividades variadas para alcanzar un mismo objetivo. - Intervención en diferentes contextos. Contextos naturales. - Colaboración y coordinación con la familia. - Programas TEACCH y PEANA.
3. Necesidad de estructurar y organizar la acción y el entorno para favorecer su comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurar físicamente el espacio: colores, pictogramas, fotografías... Zona de trabajo individual. Organización física de materiales. - Organizar el tiempo: rutinas, agendas. - Organizar las tareas: sistemas de organización del trabajo, apoyos visuales, aprendizaje sin error. Acciones secuenciadas de menor a mayor dificultad. - Programas TEACCH y PEANA.

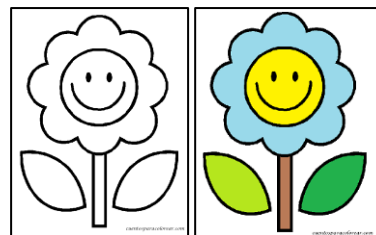
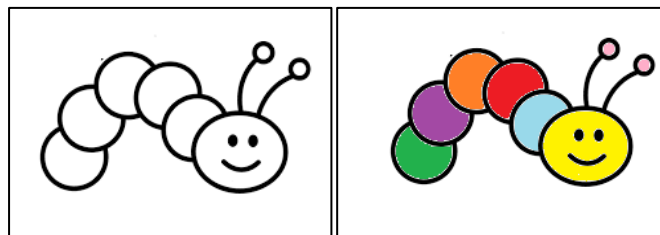
4. Necesidad de eliminar los estímulos irrelevantes que puedan provocar distracción	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurar físicamente el espacio: zona de trabajo individual, sentar al alumno delante y junto a la pizarra, asignar a alumnos responsables que le recuerden mantener la atención en la tarea... - Presentar de forma clara los aspectos más relevantes de las tareas. - Dirigirse directamente al alumno con TEA. - Programas TEACCH y PEANA.
5. Necesidad de adquirir mayor autonomía en la realización de las actividades de la vida diaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer la ayuda necesaria. Retirar progresivamente los apoyos. - Estructurar físicamente el espacio: colores, pictogramas, fotografías. Zona de trabajo individual. - Organizar el tiempo: rutinas y agendas. - Estructurar las tareas: sistemas de organización del trabajo, apoyos visuales. Acciones secuenciadas de menor a mayor dificultad. - Estrategias de actuación: crear situaciones positivas, mantener regularidad en horarios, mantener regularidad en espacios,... - Moldeamiento, encadenamiento hacia atrás y modelado o imitación. - Aprendizajes significativos en contextos naturales. - Programas TEACCH y PEANA. - SAAC: PECS, Programa de Comunicación Total. - Programas específicos para el desarrollo de la autonomía: “¿Cómo enseñar a mi hijo?” (Baker, Brightman, Heifetz y Murphy, 1980), “Los padres también educan” (Martos, 1984) (cit. en CREENA, 2001).

Tabla 3. Necesidades Educativas cognitivas.

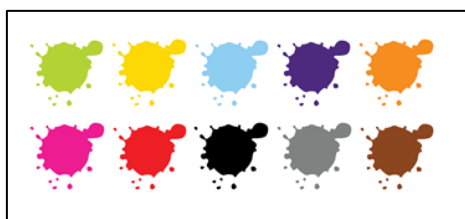
ANEXO 3. ACTIVIDADES POR RINCONES.

- *Copiamos el modelo.*

En el rincón de “Artistas” los alumnos se colocan por parejas. Un miembro de la pareja tiene una tarjeta con un dibujo coloreado y el otro tiene un folio con el mismo dibujo en blanco. El que tiene la tarjeta tiene que explicarle al otro cómo colorear el dibujo del folio, porque el objetivo es que queden iguales. Luego cambiarán los roles y el dibujo. Los dibujos serán sencillos:



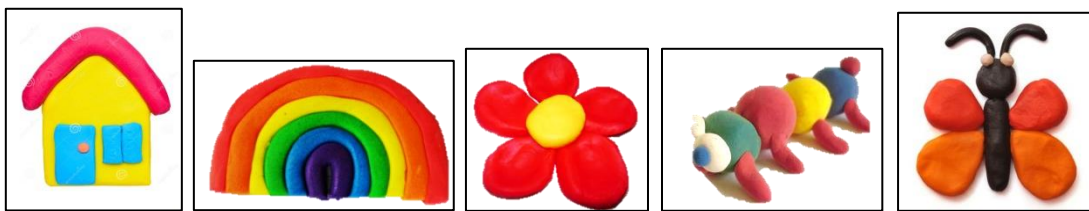
Primero el niño con TEA pintará el dibujo y luego dará indicaciones, con el fin de que utilice como modelo a su pareja. Cuando R tenga que pintar el dibujo, su compañero podrá enseñárselo primero para que vea cuál es el resultado que se espera. No obstante, antes de que empiece a pintar se retirará el modelo y el niño le dirá cómo tiene que hacerlo. Para ello, señalará cada una de las partes del dibujo con el dedo diciendo el color del que tiene que pintarla. Cuando R tenga que dar las indicaciones sobre cómo pintar el dibujo, se le dará un cuadrante con colores para que pueda comunicarse mejor con su pareja. Además, su pareja señalará las partes del dibujo para que R le diga el color del que lo tiene que pintar.



Todas estas indicaciones se le darán a la pareja de R antes de empezar a jugar.

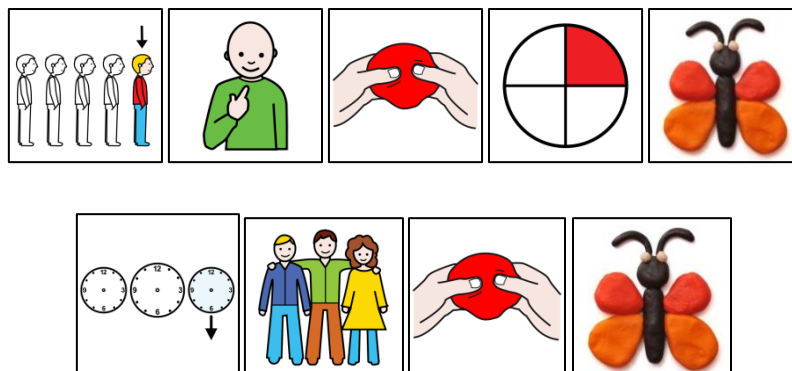
- *Formas con plastilina.*

En el rincón de “Artistas” los alumnos juegan con plastilina. Se pone a la disposición de los alumnos plastilina de colores e imágenes de figuras sencillas hechas con plastilina. Estas figuras están compuestas a su vez por distintas piezas de plastilina. Consiste en que los alumnos trabajando en equipo construyan la figura final. Para ello, antes de empezar tendrán que dividirse el trabajo y ponerse de acuerdo acerca de qué parte de la figura hace cada uno. Posibles imágenes que se les pueden dar son:



Elegirán al menos tres de las figuras propuestas y las realizarán entre todos. Cuando hayan acabado cada figura llamarán a la maestra para que la vea y le explicarán qué es lo que ha hecho cada niño.

Para que R comprenda lo que tiene que hacer se le mostrarán los siguientes pictogramas:



Además, se indicará a sus compañeros que deben señalar muy bien la parte de la figura que debe hacer R para que la haga.

- *Memory.*

En el rincón “lógico-matemático”, los alumnos se ponen por parejas. Jugarán a un memory de elaboración propia con fotos de los niños de la clase. Cada pareja tendrá fotos de 6-7 compañeros, es decir, 12 o 14 parejas de imágenes.

Se explicará a los alumnos que primero hay que poner todas las tarjetas boca abajo. Después un miembro de la pareja levanta dos tarjetas; si son iguales se las queda y si son diferentes las vuelve a poner boca abajo en su sitio. Pasa el turno para el siguiente compañero que hace lo mismo. El juego acaba cuando se han encontrado todas las parejas de tarjetas iguales.

A la pareja del niño con TEA se le informará que tiene que avisar a R de cuándo le toca levantar las tarjetas. Puede hacer esto diciendo: “Ahora yo (llevándose el dedo al pecho) y ahora R”. Además, cada vez que levante dos tarjetas dirá: “¿son iguales? Si/No” para que R comprenda porqué algunas se las queda y otras no.

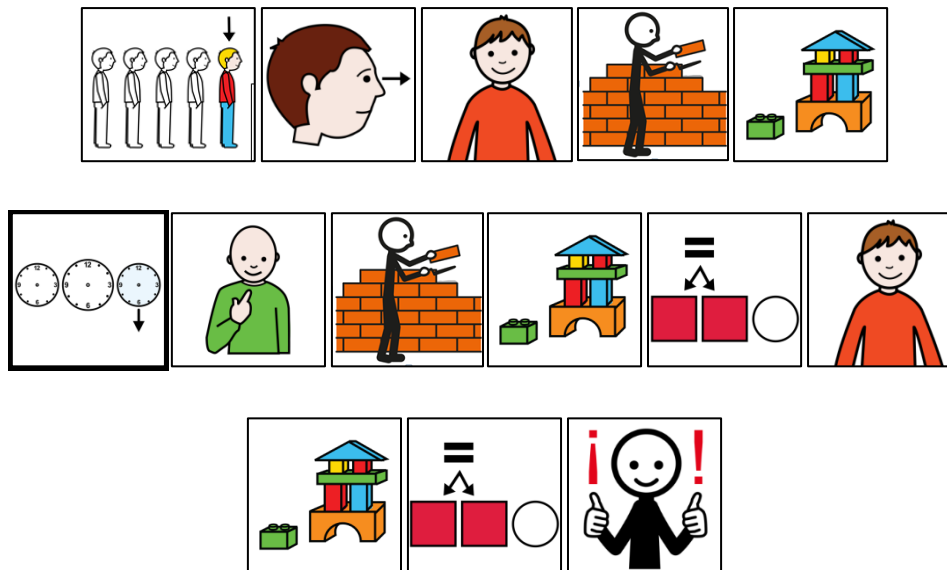
- *La torre más alta.*

En el rincón “lógico-matemático”, los alumnos se colocan por parejas. El juego consiste en construir una torre con bloques de construcción. Se les dirá que la tienen que hacer lo más alta que puedan. La norma es que pongan las piezas en orden, es decir, primero uno de la pareja y luego el otro. No se puede poner una pieza hasta que el compañero no ha puesto la suya.

A la pareja del niño con TEA se le informará que tiene que avisar a R de cuándo le toca poner la pieza. Puede hacer esto diciendo: “Ahora yo (llevándose el dedo al pecho) y ahora R”.

- *Construcción repetida.*

En el rincón “lógico-matemático” se ponen por parejas. Uno de los miembros de la pareja hace una construcción con bloques mientras el otro mira cómo la construye. Una vez acabada, el que ha estado mirando tiene que reproducir la de su compañero. Finalmente, ambos decidirán si las construcciones que han hecho son iguales y si no lo son tratarán entre ambos de ponerlas igual. El número de piezas del que dispondrán para hacer la construcción será de 6 piezas. De esta forma, en total se les darán doce piezas en las que haya dos iguales de cada una. Cuando lleguen a la conclusión de que son iguales, cambiarán los roles.



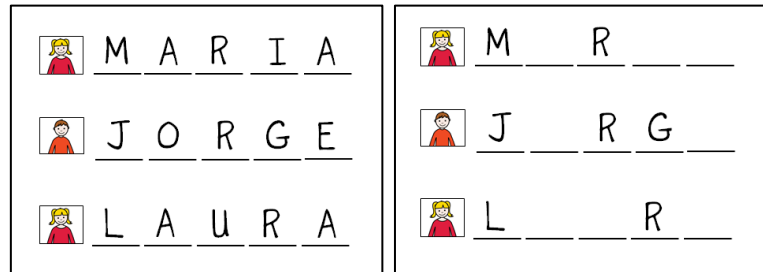
La pareja de R realizará primero la construcción. Cuando la acabe señalará el pictograma de “igual” para que R comprenda que tiene que hacerla igual. Si no comienza el juego se le darán las piezas que tiene que colocar en la mano y se señalará a la vez la pieza del modelo que es igual. Si sigue sin jugar, el niño empezará a reproducir su propia construcción llamando a R para que vea cómo lo hace. Señalará cada pieza del modelo antes de coger la pieza igual, y pondrá la nueva construcción al lado de la que ya había hecho. Cuando a R le toque construir, su compañero le dirá “ahora tú”. Mientras R haga la construcción el otro niño irá reproduciéndola. Cuando R coloque las seis piezas y el niño haga lo mismo con las suyas le dirá “iguales” y señalará en ambas construcciones las piezas que son iguales: “azul-azul, rojo-rojo...”

- *Maestros y alumnos.*

Los alumnos se pondrán por parejas en el rincón de “lectoescritura”. Uno será el maestro y el otro el alumno. Después los roles cambiarán. El juego consiste en que el maestro indique al alumno las vocales que tiene que escribir para completar los nombres de sus compañeros de clase. Para ello, el maestro tendrá un folio con los nombres completos y el alumno el nombre de los mismos niños pero sin las vocales. Sin que el alumno vea el modelo, tiene que completar los nombres gracias a las indicaciones que el maestro le haga.

En el caso de R es imprescindible que el compañero que haga de maestro señale el lugar en el que tiene que escribir la vocal que falta. Cuando el rol de R sea el de maestro, la maestra le ayudará a dictar, no porque no sepa cómo se llaman las vocales

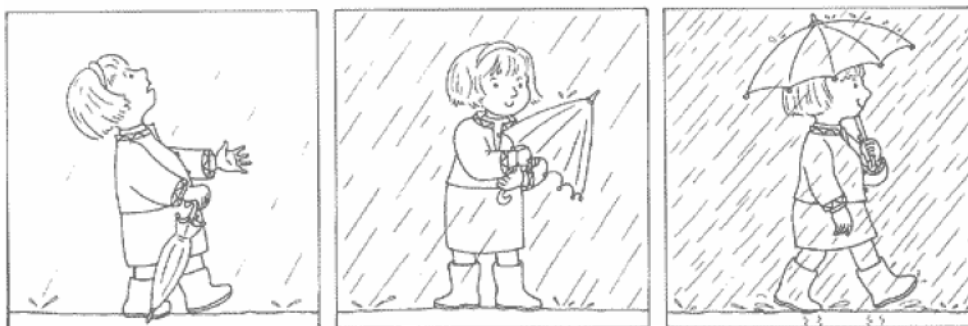
sino para que sepa qué vocal tiene que indicarle en cada momento para que el nombre se complete bien. Será importante señalar tanto en la hoja de R como en la de su compañero para que establezca relación entre la letra que falta y el hueco. Un ejemplo de posibles fichas para una pareja podría ser el siguiente:



Tras esta actividad se les dejará jugar con las pizarritas para que escriban lo que quieran, aunque inicialmente se les pedirá que escriban su nombre.

- *Ordenar historias.*

En el rincón de “lecto-escritura” los niños tienen que ordenar una serie de viñetas para formar una historia y después contarla a sus compañeros. Cada niño tendrá las viñetas de una historia. La secuencia de R tendrá que ser muy sencilla y probablemente necesitará de la ayuda de la maestra tanto para ordenar la secuencia temporal como para contar a los demás qué ocurre en ella. Una posible secuencia temporal para R podría ser:



Se le tendrán que hacer preguntas del tipo: “¿Qué lleva esta chica? ¿Para qué es el paraguas? ¿Aquí hace sol? ¿Qué hace la chica con el paraguas? ¿Se moja?”. Es muy importante que se señale directamente sobre lo que se le está preguntando.

Extraído de: <https://aulapt.files.wordpress.com/2008/03/coleccion-secuencias-temporales-3-vinetas.pdf>

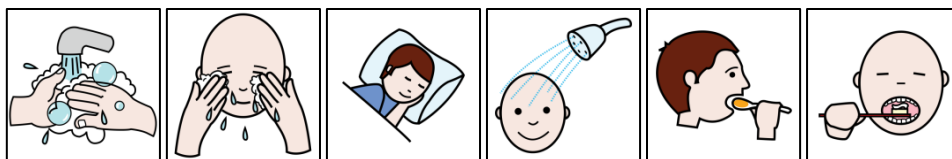
- *El lince.*

En el rincón de “lectoescritura” los alumnos jugarán de tres en tres al lince. Consiste en localizar en un tablero diversos objetos previamente asignados al alumno. Cuando el niño encuentra el objeto de su tarjeta lo coloca encima de la imagen del objeto que aparece en el tablero y se pasa al turno del siguiente compañero. Éste vuelve a hacer lo mismo y así sucesivamente.



- *¿Qué necesitan?*

En el rincón de “lectoescritura” se reparten a cada niño unas viñetas que representan una historia. En dichas historias aparecen niños que necesitan dormir, comer, beber agua, ducharse, lavarse las manos o los dientes. Primero cada niño contará su historia a los demás y tras esto dirá qué es lo que necesita el niño de la historia. Para darles pistas acerca de lo que necesita, se les darán pictogramas que representen dichas necesidades.



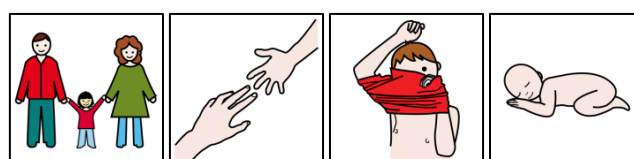
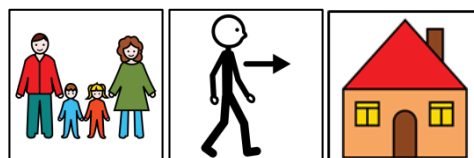
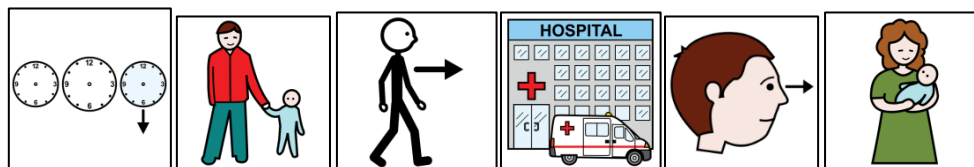
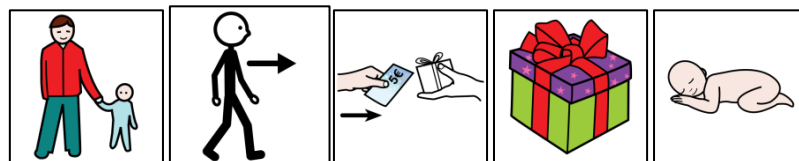
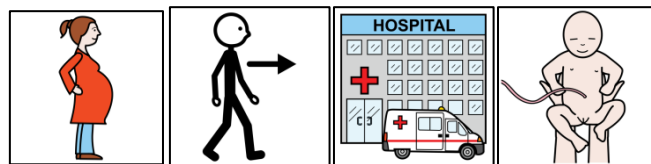
Un ejemplo sería de historia sería:

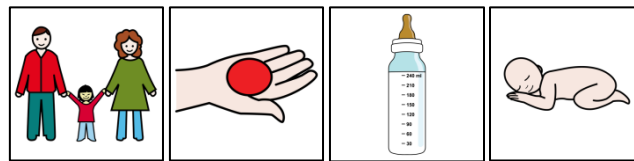
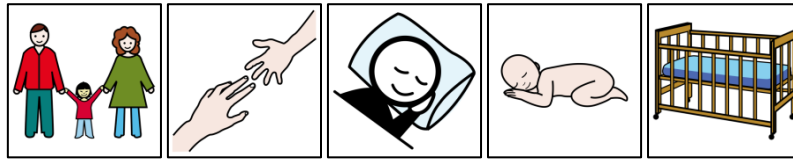
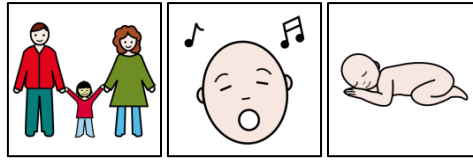


- *Mamás y papás.*

En el rincón de “Juego simbólico” se propone a los alumnos jugar a mamás y papás. Se les deja a ellos escoger los roles pero se guía el juego proponiéndoles una historia: “Va a nacer tu hermanita y mamá se tiene que ir al hospital. Papá se queda contigo cuidándote. Cuando la hermanita nace vais a visitarla al hospital y le lleváis un regalo. Los médicos le cuidan muy bien en el hospital. Papá y tú tenéis que preparar su cuna y su habitación para cuando venga a casa. Cuando llega a casa ayudas a papá a ponerle el pañal a tu hermanita, a darle crema, a dormirle...”.

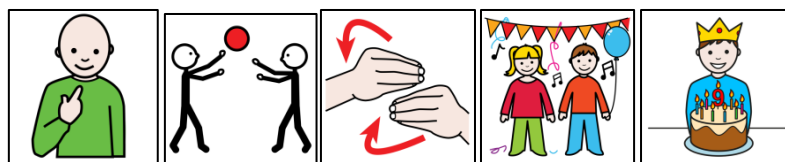
Se tendrá que explicar a los compañeros que para que R siga el juego, además de indicarle, tendrán que señalarle los pictogramas que les proporcionaremos.

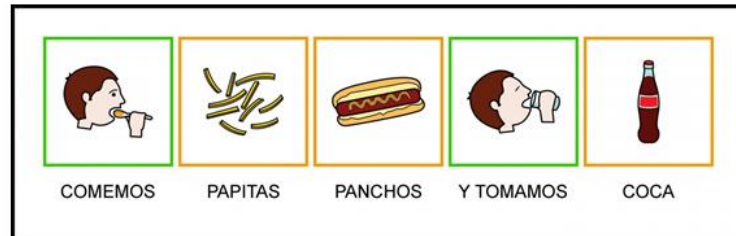
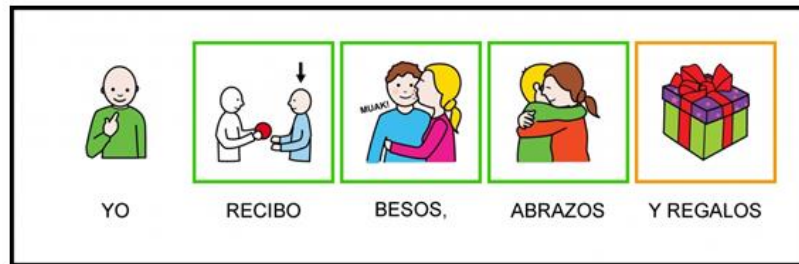




- *El cumpleaños.*

En el rincón de “Juego simbólico” se propone a los alumnos jugar a celebrar un cumpleaños. R será el cumpleañosero y los demás elegirán el rol que quieran. Se les plantea la siguiente situación: “Hoy es el cumpleaños de R entonces tenéis que preparar una fiesta de cumpleaños. Tenéis que ir a comprar la merienda, poner la mesa para merendar, decorar la casa... Cuando lleguen todos los amigos el cumpleañosero soplará las velas y le daréis regalos. Antes de ir a casa jugaréis todos juntos”.





Extraído

de:

https://app.box.com/download/external/f_829440100/0/historia+social+cumple+mi+hermano.docx?embed_hash=gytfki7y14tr01m

Se tendrá que explicar a los compañeros que para que R siga el juego tendrán que señalar los pictogramas que le hemos proporcionado.

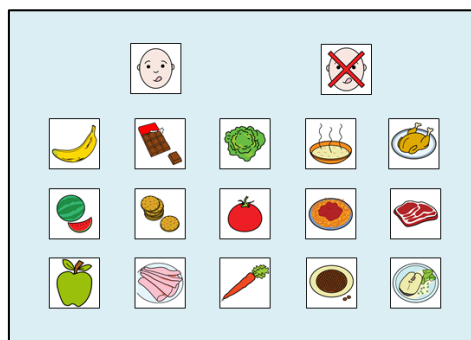
ANEXO 4. ACTIVIDADES EN GRAN GRUPO.

En la asamblea:

- *¿Y a ti que te gusta?*

Los alumnos y la maestra se colocan sentados en el suelo formando un círculo. La maestra comienza cogiendo una pelota y diciendo cómo se llama, qué le gusta y qué no le gusta de comer. Cuando acaba dice el nombre del niño al que lanza el balón por el suelo, con el fin de que aporte los mismos datos. Se les preguntará: ¿Cómo te llamas? ¿Qué te gusta? ¿El qué no te gusta? Así sucesivamente. Finalmente se hará una reflexión: ¿A todos nos gusta lo mismo? ¿Qué pasa si a mí no me gusta lo que le gusta a Daniel? Tenemos que aceptar y respetar lo que les gusta a los demás niños.

Para que R conteste a las preguntas acerca de sus gustos, se utilizarán imágenes acerca de posibles alimentos que le gustan y otros que no.



- *“Busca a...”*.

Los alumnos se colocan formando un círculo en la zona de la asamblea. En el centro de la misma, se colocan las fotos de los alumnos bocabajo. Primero sale la maestra y coge una al azar. Consiste decir el nombre del niño o niña que aparece en la foto, buscarlo entre todos los demás, ir hacia él, chocarle en la mano y sentarte en su sitio para que él haga lo mismo. La foto de los niños que ya se han levantado, se guardarán en una gaveta que también estará localizada en el centro del círculo.

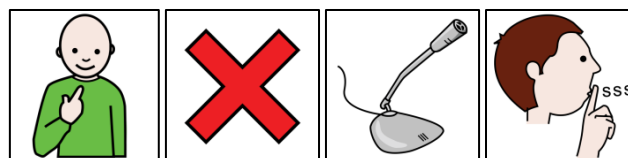
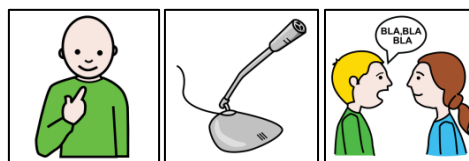
Cuando un compañero choque al niño con TEA, la maestra lo acompañará de la mano para que realice adecuadamente la actividad dándole indicaciones verbales sencillas como: “Coge una foto”, “¿Quién es?”, “¿Dónde está?”, “choca la mano de...”, “ahora siéntate aquí”.

- *El micrófono.*

En la zona de la asamblea damos a cada niño una tarjeta en la que aparecerán imágenes sobre un tema. Cada niño tendrá una tarjeta diferente. Además, se contará con un micrófono de juguete.

Consiste en que los niños cuenten a sus compañeros qué aparece en su tarjeta, pero solamente cuando lleven en la mano el micrófono. Ningún niño podrá hablar si no tiene el micrófono. En las tarjetas pueden aparecer animales del zoo, animales de la granja, animales marinos, imágenes de dibujos animados o películas infantiles (Frozen, Minions, Caillou, Pocoyo, Peppa Pig...), escenas que deban describir (una fiesta de cumpleaños, unos niños construyendo un castillo en la arena, unas niñas jugando en un parque, un niño llorando porque se ha caído de la bicicleta...). Mientras cuentan lo que aparece en su tarjeta, la mostrarán a los demás pero sin que estos digan nada sobre ella.

Para que R realice con éxito la tarea, se le mostrarán los siguientes pictogramas:



Asimismo, sería recomendable que a él se le diese una tarjeta sencilla como puede ser la de los animales de la granja, puesto que el niño conoce sus nombres y podría nombrarlos o decir incluso sus sonidos a la hora de explicar a los demás qué aparece en su tarjeta.

- *Las emociones.*

Los alumnos forman un círculo sentados en el suelo. La maestra dice al oído de un niño una emoción que debe representar para que sus compañeros la adivinen. Cuando la adivinan, la representan todos juntos. Antes de pasar al turno del siguiente compañero, el niño que ha representado la emoción dirá una situación que le haga sentirse de tal manera. Las emociones serán: contento, enfadado, triste y asustado.

En el caso de R, pondrá cara de contento, triste, enfadado o asustado y para favorecer que exprese una situación que le hace sentirse así, se le mostrarán imágenes en las que se reconozcan esas emociones para que el niño seleccione aquella que le ha tocado.

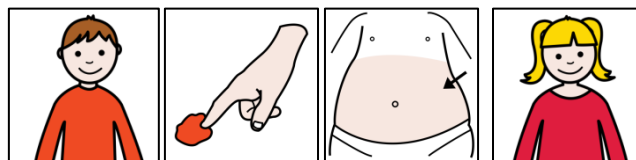


En todo el espacio del aula:

- *¿Sabes quién soy?*

Nos movemos al ritmo de la música. Cuando la maestra para la música dice el nombre de un niño y da una consigna sobre lo que tiene que hacer. Por ejemplo: “Alberto toca la cabeza de Rubén”. Y así sucesivamente con distintas consignas.

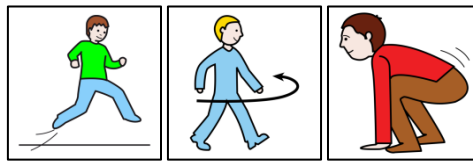
Al niño con TEA se le dará la consigna, además de verbalmente, con pictogramas. Un ejemplo sería: “R toca la tripa de Laura”



- *“Todo el mundo imita a...”*

Esta actividad consiste en que los alumnos imiten todo aquello que hace la persona que lleva el gorro puesto. Será la maestra quien se ponga el gorro la primera y comience a hacer acciones, diciendo a los alumnos que tienen que hacer lo mismo que ella haga porque lleva el sombrero mágico. Saltará, moverá los brazos, se sentará en el suelo, se pondrá a la pata coja, etc. Después, colocará el sombrero a un niño para que sea imitado por sus compañeros: “Todos van a hacer lo mismo que...” y le colocará el sombrero. Después, ese niño pondrá el sombrero a otro niño cuando la maestra diga cambio, y así sucesivamente.

Se puede ayudar al niño con TEA a realizar acciones que sus compañeros puedan imitar. Por ejemplo:

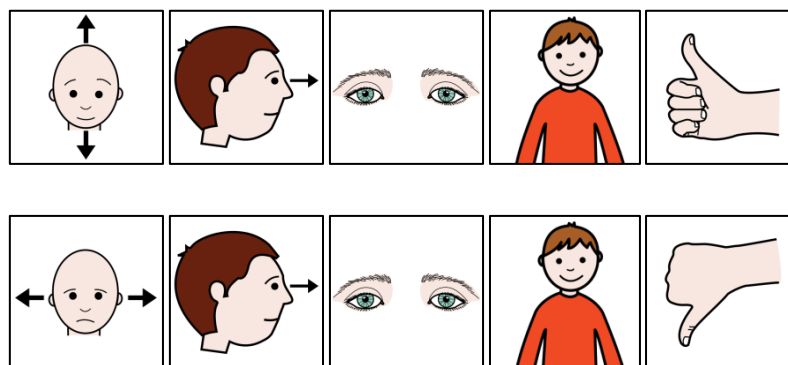


- *Seguimiento de la mirada.*

Los alumnos se colocan por parejas, un miembro de la pareja enfrente del otro. El juego consiste en que las parejas se mantengan mirando a los ojos todo el tiempo posible. La maestra les dirá: “Os tenéis que mirar todo el rato a los ojos, gana el que más aguanta”.

Para que el niño con TEA comprenda la actividad, se le darán apoyos visuales. Además, para que mire a los ojos de su pareja se le informará a ésta de que igual es necesario cogerle en alguna ocasión de la barbilla cariñosamente y recordarle que tiene que mirar a los ojos.

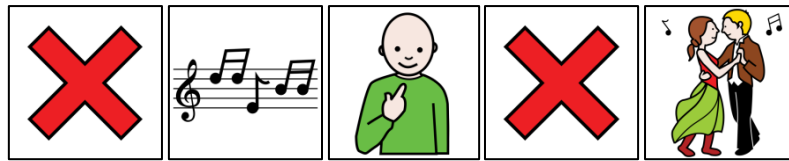
Los apoyos visuales serán:



- *“Stop”.*

En el aula, los alumnos bailan al compás de la música por parejas y cuando ésta para se quedan quietos y dicen “stop”. Cuando la música vuelva a sonar, comenzarán a bailar de nuevo con otra pareja. Las orientaciones visuales para R serán:





- *El espejo.*

Se invita a los alumnos a ir a verse al espejo del aula y a moverse. Se les pregunta ¿Qué pasa si nos movemos para un lado? ¿Y para el otro lado? ¿En el espejo nos quedamos quietos o nos movemos igual?

Por parejas, uno se pone enfrente del otro. Primero uno hace movimientos y el otro los repite y luego al revés. La maestra puede ponerse detrás de R y mover sus brazos, piernas, etc. tal y como lo haga el compañero. Cuando entienda la tarea, se le dejará a él solo hacerlo de forma autónoma.

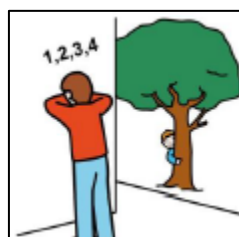
En el recreo:

- *Pompas de jabón.*

En el patio de recreo o incluso en el aula, la maestra hará pompas con un pompero proponiendo a los alumnos que las exploten. Después, se les dejará a ellos el pompero para que hagan pompas. Será importante que el niño con TEA no se quede sin hacer.

- *El escondite.*

En el patio de recreo los alumnos pueden jugar al escondite. Uno la paga y los demás tienen que esconderse antes de que cuente 10. Al finalizar el recuento tiene que buscar y pillar a sus compañeros. Cuando al niño con TEA le toque pagarla, la maestra le acompañará tanto en el recuento como en la búsqueda a sus compañeros.



ANEXO 5. ESCALAS DE ESTIMACIÓN Y RÚBRICAS.

1. Conocer y respetar a mis compañeros de clase.

	1.1 Conoce a sus compañeros y algunas de sus características.	1.2 Mantiene una actitud positiva de respeto en el establecimiento de relaciones con sus iguales.
Alumno 1		
Alumno 2		
...		

	1	2	3	4
1.1 Conoce a sus compañeros.	No conoce el nombre de ninguno de sus compañeros.	Conoce el nombre de algunos niños de la clase (1-11).	Conoce el nombre de la mayoría de los niños de la clase (11-23)	Conoce el nombre de todos los niños de la clase (24).
1.2 Mantiene una actitud positiva de respeto en el establecimiento de relaciones con sus iguales.	No respeta a sus compañeros (pega, insulta y no escucha).	En pocas ocasiones respeta a sus compañeros.	Casi siempre respeta a sus compañeros.	Siempre respeta a sus compañeros (ayuda, comparte y escucha)

2. Utilizar el juego como medio de interacción y disfrute con los demás.

	2.1 Disfruta del juego como medio de relación con los demás.	2.2 Participa en los juegos.	2.3 Muestra interés por diversos tipos de juego.
Alumno 1			
Alumno 2			
...			

	1	2	3	4
2.1 Disfruta del juego como medio de relación con los demás.	No le gusta jugar con sus compañeros.	A veces disfruta jugando con sus compañeros.	Casi siempre disfruta jugando con sus compañeros.	Siempre disfruta jugando con sus compañeros.

2.2 Participa en los juegos.	Nunca muestra una actitud participativa en los juegos.	A veces muestra actitud participativa en los juegos.	Casi siempre muestra una actitud participativa en los juegos.	Siempre muestra una actitud participativa en los juegos.
2.3 Muestra interés por diversos tipos de juego.	No muestra interés por ningún tipo de juego.	Muestra interés por pocos juegos.	Le interesan la mayoría de los juegos.	Se interesa por todos los tipos de juego.

3. Comunicar necesidades, deseos y emociones.

Necesidades:

	3.1 Identifica y comunica sus necesidades de higiene	3.2 Identifica y comunica sus necesidades de alimentación.	3.3 Identifica y comunica sus necesidades de descanso.
Alumno 1			
Alumno 2			
...			

	1	2	3	4
3.1 Identifica y comunica sus necesidades de higiene	No es capaz de identificar ni comunicar necesidades de higiene.	Identifica necesidades de higiene pero no es capaz de comunicarlas.	Comunica necesidades de higiene pero no es capaz de identificarlas.	Es capaz de identificar y comunicar necesidades de higiene.
3.2 Identifica y comunica sus necesidades de alimentación.	No es capaz de identificar ni comunicar necesidades de alimentación.	Identifica necesidades de alimentación pero no es capaz de comunicarlas.	Comunica necesidades de alimentación pero no es capaz de identificarlas.	Es capaz de identificar ni comunicar necesidades de alimentación.
3.3 Identifica y comunica sus necesidades de descanso.	No es capaz de identificar ni comunicar necesidades de descanso.	Identifica necesidades de descanso pero no es capaz de comunicarlas.	Comunica necesidades de descanso pero no es capaz de identificarlas.	Es capaz de identificar ni comunicar necesidades de descanso.

Deseos:

	3.4 Expresa sus intereses personales.	3.5 Pide ayuda a los demás.
Alumno 1		

Alumno 2		
...		

	1	2	3	4
3.4 Expresa sus intereses personales.	Nunca da a conocer a los demás sus intereses personales.	A veces da a conocer a los demás sus intereses personales.	Casi siempre da a conocer a los demás sus intereses personales.	Siempre da a conocer a los demás sus intereses personales.
3.5 Pide ayuda siempre que le es necesario.	Nunca pide ayuda a los demás cuando no puede hacer algo por sí solo.	A veces pide ayuda a los demás cuando no puede hacer algo por sí solo.	Casi siempre pide ayuda cuando no puede hacer algo por sí solo.	Siempre pide ayuda cuando no puede hacer algo por sí solo.

Emociones:

	3.6 Identifica y comunica alegría	3.7 Identifica y comunica tristeza	3.8 Identifica y comunica enfado	3.9 Identifica y comunica miedo
Alumno 1				
Alumno 2				
...				

	1	2	3	4
3.6 Identifica y expresa alegría	No es capaz de identificar ni comunicar alegría.	Identifica la alegría pero no es capaz de comunicarla.	Comunica la alegría pero no es capaz de reconocerla.	Es capaz de identificar y comunicar alegría.
3.7 Identifica y expresa tristeza	No es capaz de identificar ni comunicar tristeza.	Identifica la tristeza pero no es capaz de comunicarla.	Comunica la tristeza pero no es capaz de reconocerla.	Es capaz de identificar y comunicar tristeza.
3.8 Identifica y expresa enfado	No es capaz de identificar ni comunicar enfado.	Identifica el enfado pero no es capaz de comunicarla.	Comunica el enfado pero no es capaz de reconocerla.	Es capaz de identificar y comunicar enfado.
3.9 Identifica y expresa miedo	No es capaz de identificar ni comunicar miedo.	Identifica el miedo pero no es capaz de comunicarla.	Comunica el miedo pero no es capaz de reconocerla.	Es capaz de identificar y comunicar miedo.

4. Desarrollar habilidades socio-comunicativas básicas.

	4.1 Reclama la atención de forma adecuada.	4.2 Mantiene la mirada en el intercambio comunicativo.	4.3 Respeto los turnos	4.4 Escucha a sus compañeros
Alumno 1				
Alumno 2				
...				

	1	2	3	4
4.1 Reclama la atención de forma adecuada, sea mediante miradas, gestos o palabras.	Nunca reclama bien la atención.	A veces reclama bien la atención.	Casi siempre reclama bien la atención.	Siempre reclama la atención adecuadamente.
4.2 Mantiene la mirada en el intercambio comunicativo.	Nunca mantiene la mirada en el intercambio comunicativo.	Encuentra bastante dificultad para mantener la mirada en el intercambio comunicativo.	Casi siempre mantiene la mirada en el intercambio comunicativo.	Siempre mantiene la mirada en el intercambio comunicativo.
4.3 Respeto los turnos	No es capaz de respetar los turnos.	Encuentra bastante dificultad en el respeto de turnos.	Casi siempre respeta los turnos.	Siempre respeta los turnos.
4.4 Escucha a sus compañeros	No es capaz de escuchar a sus compañeros.	Encuentra bastante dificultad para escuchar a sus compañeros.	Casi siempre escucha a sus compañeros.	Siempre escucha de forma activa a sus compañeros.

5. Conocer y aplicar las normas sociales básicas de cortesía.

	5.1 Conoce y utiliza el “perdón”	5.2 Conoce y utiliza el “gracias”	5.3 Conoce y utiliza el “por favor”	5.4 Conoce y utiliza el “saludo y la despedida”
Alumno 1				
Alumno 2				
...				

	1	2	3	4
5.1 Conoce y utiliza el “perdón”	No utiliza ni conoce el “perdón”.	Conoce pero no utiliza el “perdón”.	Conoce y utiliza en algunas ocasiones el “perdón”.	Conoce y utiliza el “perdón” siempre que es necesario.
5.2 Conoce y utiliza el “gracias”	No utiliza ni conoce el “gracias”.	Conoce pero no utiliza el “gracias”.	Conoce y utiliza en algunas ocasiones el “gracias”.	Conoce y utiliza el “gracias” siempre que es necesario.
5.3 Conoce y utiliza el “por favor”	No utiliza ni conoce el “por favor”.	Conoce pero no utiliza el “por favor”.	Conoce y utiliza en algunas ocasiones el “por favor”.	Conoce y utiliza el “por favor” siempre que es necesario.
5.4 Conoce y utiliza el saludo y la despedida.	No utiliza ni conoce el saludo y la despedida.	Conoce pero no utiliza el saludo ni la despedida.	Conoce y utiliza en algunas ocasiones el saludo y la despedida.	Conoce y utiliza el saludo y la despedida siempre que es necesario.

Tabla 7. Escalas de estimación y rúbricas.