

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Propuesta de Intervención para Alumnos con TEA en el Aula Ordinaria de Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por: Irune Muñoz Eizmendi
Titulación: Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de Intervención
Director/a: Ana Cristina Llorens Tatay

Ciudad Zumárraga
[15/06/2015]
Firmado por: Irune Muñoz Eizmendi

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9. Psicología de la Educación

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN Y METODOLOGÍA.....7

1.2. OBJETIVOS.....10

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANÁLISIS TERMINOLÓGICO.....11

2.2. CLASIFICACIÓN.....13

2.3. CARACTERÍSTICAS

2.3.1. Trastorno de interacción social.....14

2.3.2. Problemas de comunicación.....14

2.3.3. Inmutabilidad y actividades restringidas.....15

2.3.4. Otras características.....16

2.4. ATENCIÓN EDUCATIVA

2.4.1. Intervención con la familia y el niño.....17

2.4.2. Métodos o sistemas de intervención

2.4.2.1. Método TEACCH.....18

2.4.2.2. Método ABA.....19

2.4.2.3. Método SCERTS.....19

2.4.2.4. Método DENVER.....19

2.4.2.5. SAAC.....20

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. PRESENTACIÓN

3.1.1. Metodología.....23

3.1.2. Objetivos.....25

3.2. CONTEXTO.....26

3.3. ACTIVIDADES

3.3.1. Adaptación del método TEACCH al aula ordinaria

3.3.1.1. Estructuración física.....27

3.3.1.2. Horarios.....29

3.3.1.3. <i>Sistemas de trabajo</i>	30
3.3.1.4. <i>Estructura e información visuales</i>	30
3.3.2. Actividades y recursos materiales	
3.3.2.1. <i>Normas</i>	31
3.3.2.2. <i>Actividades para trabajar las emociones</i>	31
3.3.2.3. <i>Actividades para trabajar la comunicación</i>	33
3.3.2.4. <i>Actividades para trabajar el área social e imaginativa</i>	35
3.3.2.5. <i>Recursos materiales</i>	36
3.3.3. Orientaciones para el profesorado	38
3.4. EVALUACIÓN	39
3.5. CRONOGRAMA	41
4. CONCLUSIONES	
4.1. LIMITACIONES	45
4.2. PROSPECTIVA	45
5. BIBLIOGRAFÍA	
5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
5.2. BIBLIOGRAFÍA	49
6. ANEXOS	51

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Factores diferenciales de los subgrupos de los TGD</i>	13
Tabla 2. <i>Características del área social</i>	14
Tabla 3. <i>Características del área de comunicación</i>	15
Tabla 4. <i>Características del área de la imaginación</i>	15
Tabla 5. <i>Otras características que presentan las personas con TEA</i>	16
Tabla 6. <i>Necesidades Educativas para alumnos con TEA en 1^{er}Curso de E.P</i>	27
Tabla 7: <i>Cronograma de un curso escolar</i>	42

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Ejemplo de como lavarse las manos con el encadenamiento hacia atrás.....	51
<i>Figura 2.</i> Ejemplo de un área de transición de un día en la escuela.....	51
<i>Figura 3.</i> Rincón de la “enseñanza uno a uno”.....	52
<i>Figura 4.</i> Ejemplo de estructuración física siguiendo el TEACCH	52
<i>Figura 5.</i> Horario de una semana representado con pictogramas.....	53
<i>Figura 6.</i> Normas de clase representadas por pictogramas.....	53
<i>Figura 7.</i> Semáforo de las emociones.....	54
<i>Figura 8.</i> Ficha para el control de emociones.....	54
<i>Figura 9.</i> Ficha de identificar emociones.....	55
<i>Figura 10.</i> Ficha de señalar e imitar emociones.....	55
<i>Figura 11.</i> La oca de la boca.....	56
<i>Figura 12.</i> Dibujos que contienen las sílabas dificultosas.....	56
<i>Figura 13.</i> El saco de las palabras.....	57
<i>Figura 14.</i> La caja de música.....	57
<i>Figura 15.</i> Ejemplo de un libro viajero.....	58
<i>Figura 16.</i> Horario de un día con pictogramas.....	58
<i>Figura 17.</i> Ejemplo de historias sociales.....	59

AGRADECIMIENTOS

Para empezar, quiero agradecer a la directora Ana Cristina Llorens de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) la labor de dirección y supervisión realizada durante el tiempo de ejecución del Trabajo de Fin de Grado.

Asimismo, quiero mostrar mi agradecimiento a la profesora tutora de este Trabajo de Fin de Grado Ana Juez, que ha estado siempre atenta e interesada sobre la evolución de la misma, y dispuesta a responder cualquier duda.

Para terminar me gustaría dar las gracias también a la UNIR por brindarme la oportunidad de realizar dicha propuesta.

Gracias a todos.

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de intervención para niños escolarizados en el Primer Curso de Educación Primaria diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En ella, se desarrolla una adaptación de la Metodología TEACCH al aula ordinaria, empleada en educación especial, para responder a las necesidades educativas especiales derivadas de las características de estos alumnos.

Para ello se examina en primer lugar, el término de Trastorno del Espectro Autista, sus antecedentes, los aspectos más característicos del mismo, y se resume a su vez, la atención educativa que se debe llevar a cabo con estos niños. Además, para la intervención educativa propuesta, se valoran las necesidades educativas especiales que suelen requerir frecuentemente los alumnos con TEA, y así diseñar actividades prácticas para su desarrollo y evolución positivas en las diferentes áreas afectadas.

Palabras clave: TEA, intervención educativa, necesidades educativas, TEACCH, Educación Primaria.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN Y METODOLOGÍA

A lo largo del Grado de Educación Primaria, se estudian y examinan los posibles trastornos que pueden presentarse dentro de un aula ordinaria, donde los alumnos de grado como futuros docentes, estarán impartiendo clase. Esto ha llevado a indagar sobre aspectos básicos relacionados con los diferentes trastornos y síndromes, con la atención a la diversidad, indicadores de riesgo, sistemas de detección, metodologías de intervención, etc. Analizando de esta forma las respuestas que los maestros pueden ofrecer desde las aulas ordinarias de la mejor forma posible cubriendo las necesidades específicas de apoyo educativo transitorias o permanentes que pueden presentar los niños, y la función de orientación que desempeñarán paralelamente con sus familias. Así, se ha realizado este Trabajo de Fin de Grado (TFG) sobre Intervenciones Educativas para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, centrado en el Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA).

El número de casos diagnosticados de TEA se ha incrementado de forma destacada en estos últimos años, estimando una prevalencia de 1 caso por cada 150 niños (Salvado, Palau, Clofent, Montero y Hernández, 2012) siendo 4 veces mayor el número de niños que de niñas. Esto no quiere decir que ahora haya más personas con TEA, sino que gracias a los avances en los criterios de diagnóstico y los estudios realizados sobre el tema, han permitido progresos en el diagnóstico de estos trastornos. Por ello, dicho trastorno se ha convertido en una de las formas más comunes de discapacidades de desarrollo, y por ende, en las aulas cada vez son más frecuentes alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas del TEA. Estos trastornos se caracterizan por su gran heterogeneidad, presentando déficits persistentes en la comunicación e interacción social, así como patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas. Todo ello se manifiesta en edades tempranas, condicionando en gran medida el funcionamiento cotidiano y por tanto el proceso educativo (Hernández et al., 2005).

De ahí que los docentes han de estar bien documentados y actualizados, y con una formación continua de los métodos favorables para los alumnos con TEA, su diagnóstico y características, por los numerosos cambios que se producen. Es de vital importancia que

los maestros sepan cómo actuar, para dotar a los alumnos TEA de una educación ajustada a sus necesidades, elegir los recursos que mejor les conviene, tanto materiales (Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación, apoyos visuales, TIC, música, estimulación sensorial), como humanos (Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Fisioterapeuta, Cuidador, Orientador, profesorado de apoyo) y ofrecerles un ambiente estructurado y de confianza, donde puedan prosperar sus aptitudes y desenvolverse de forma segura con sus compañeros de clase. Así, este trabajo permite profundizar en cómo dar una respuesta adecuada y de calidad a los alumnos con TEA en Educación Primaria y poner en práctica los conocimientos adquiridos acerca de las intervenciones con niños con necesidades educativas, basada en conocimiento científico y en experiencias contrastadas.

Para intervenir de la mejor manera posible, la detección temprana, aunque difícil, es imprescindible. En estos casos, la familia suele ser la primera en sospechar que hay un problema, aunque son muy pocos niños a quienes se les deriva a servicios especializados antes de los 3 años de edad (Hernández et al., 2005). Por lo tanto, es recomendable vigilar el desarrollo infantil considerando aspectos prenatales y perinatales de riesgo, preocupaciones de los padres, nivel de desarrollo según las escalas de desarrollo, el desarrollo comunicativo y las señales de alerta (ausencia de contacto ocular, falta de reconocimiento de su nombre, el no señalar para pedir, etc.) durante esta etapa.

El psiquiatra austríaco Kanner (1943), describió el autismo como una incapacidad innata, es decir, prevista biológicamente, a la hora de relacionarse o establecer contactos afectivos, además de la ausencia de imaginación. Manifestando de esta forma, la máxima soledad autista y comportamientos de deseo obsesivo de inmutabilidad, buena memoria repetitiva, extrema sensibilidad a los estímulos, ecolalia, gran capacidad cognitiva y provenientes de familias con una inteligencia considerable.

Sin embargo, el DSM-V, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, define el TEA como un trastorno del desarrollo con base neurológica, que aparece antes de los 3 años y dura toda la vida, afectando a dos áreas (la comunicación social y la imaginación) que se rigen por tres niveles de severidad: requieren soporte, soporte substancial o muy substancial (American Psychology Association [APA], 2013).

Asimismo, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, establece entre uno de sus principios la exigencia de proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos. Reconoce además, que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Por eso, en estas páginas se plantea la intervención educativa adaptada a las necesidades de alumnos TEA dentro del aula ordinaria, mediante una metodología específica, junto con el resto de compañeros de clase para favorecer a su vez la socialización; siendo todos los alumnos y el profesorado que lo atiende beneficiarios de tenerlos dentro de su entorno educativo.

Por tanto, en el presente trabajo se plantea una propuesta de intervención para alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas del TEA en el primer curso de Educación Primaria en centros ordinarios; considerando que cada niño es diferente y la intervención siempre ha de individualizarse. Para fundamentar la intervención, en primer lugar, se explican las características generales del TEA, su diagnóstico y evaluación, la atención educativa en Educación Primaria, y las metodologías más empleadas y favorables en el tratamiento de la enseñanza-aprendizaje para la mejora de su desarrollo, atenuando así los síntomas o áreas afectadas y favoreciendo su calidad de vida y de los de su entorno.

En concreto, el marco teórico del trabajo se basa en una profunda revisión bibliográfica en la que se consultan diversas fuentes de información sobre el Trastorno del Espectro Autista. Las aportaciones de distintos autores, y la experiencia académica del Grado en Educación, han permitido entender la respuesta educativa que se les puede dar a los alumnos con TEA.

Todo esto, lleva a delimitar la propuesta de intervención, donde se trata de analizar la respuesta educativa de alumnos con TEA en Primaria. Dicha respuesta parte del proceso de identificación de necesidades educativas. De estas necesidades, se deriva la respuesta desde los tres niveles de concreción curricular, haciendo hincapié en el aula, puesto que es ahí donde intervienen los maestros y maestras de Educación Primaria. Se detallan así metodologías específicas para atender al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (fundamentalmente el método TEACCH) y se realizan reflexiones sobre la atención educativa a este alumnado, que se ponen de manifiesto en las conclusiones de este trabajo.

1.2. OBJETIVOS

El objetivo principal que persigue el presente Trabajo Fin de grado es diseñar una intervención educativa dirigida a alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastorno del Espectro Autista en el aula ordinaria.

Para su consecución, los objetivos específicos que guían la realización de este trabajo son:

- Analizar el concepto de Trastorno del Espectro Autista y sus antecedentes.
- Conocer las características de los niños que presentan Trastorno del Espectro Autista.
- Examinar la respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro Autista en la etapa de Educación Primaria.
- Conocer las estrategias metodológicas de actuación e intervención para alumnos con Trastorno del Espectro Autista.
- Elaborar para el aula ordinaria una adaptación de la Metodología TEACCH que normalmente es empleada en educación especial.

Los objetivos pretendidos con el Trabajo Fin de Grado están directamente relacionados con los que señala la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre como Objetivos Generales del Título de Grado en Educación Primaria:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de comenzar con la propuesta de intervención es necesario profundizar en el conocimiento del tema del Trastorno del Espectro Autista que este Trabajo de Fin de Grado ocupa, y así, después de haber interiorizado ciertos aspectos clave, poder ahondar en la materia con fluidez. En el marco teórico se encuentran varios apartados que intentan dar respuesta a los contenidos que son imperiosos contemplar para una comprensión adecuada que permita fundamentar la intervención.

2.1. ANÁLISIS TERMINOLÓGICO

En este apartado se describe la etimología del concepto TEA, y los cambios evolutivos que este concepto ha sufrido a lo largo de los años hasta hoy en día, mediante diversos investigadores.

El término “autismo” etimológicamente significa ensimismarse, de la raíz “autos” (uno mismo) del griego. De ahí que el psiquiatra Bleuler (1911) hable del autismo como uno de los síntomas de la esquizofrenia por un disturbio cerebral (rasgo biológico involuntario) que acarrea aislamiento social, separación de la realidad externa y exaltación hasta el límite de la vida interior.

Años más tarde, es mencionado por primera vez “el autismo infantil precoz” con una serie de indicadores que lo caracterizan por Kanner (1943):

- Incapacidad para relacionarse de forma adecuada con personas y situaciones.
- Importantes dificultades en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, tanto en lo referente a la comprensión y como la expresión.
- Deseo a la invariancia: dificultades de anticipación, adherencia a rituales, la necesidad de rutinas y la inflexibilidad.
- Aparición en ocasiones de habilidades especiales, relacionadas con tareas de memoria mecánica.
- En los primeros 3 años de vida normalidad física.

En 1944, Hans Asperger describe la “psicopatía autística” con una serie de características parecidas a las descritas por Kanner (1943). Sin embargo, no incluye retraso en la adquisición del lenguaje (Frith, 1991). Hasta que entre 1960-1970, se empieza a

cuestionar esta visión del autismo y a separarlo de la esquizofrenia, ya que difiere tanto en sus características clínicas como en su evolución. Así, Wing y Gould (1979) realizaron un estudio epidemiológico que deriva en la definición de la “triada de déficits” que caracterizan al autismo:

- Déficit en la capacidad de interacción social recíproca.
- Déficit en la comunicación.
- Déficit en la imaginación.

En esta línea, Riviére planteó una definición en los años 80:

El autismo es la distorsión más severa del desarrollo humano, es decir, es aquel cuadro en que se da un cambio cualitativo, una forma de desarrollo más diferente de la forma normal que uno se puede imaginar y precisamente por eso el autismo contiene una gran promesa y es que nos ayuda a entender el desarrollo humano hasta límites que ningún otro cuadro es capaz de ayudarnos (Valdez, 2005, p. 14).

De forma más específica Martos (2000) acuña el autismo como “un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta por una alteración de aquellas funciones esencialmente humanas que se gestan en los primeros años de vida” y se caracterizan por (Martos, 2012):

- Alteración de la interacción social recíproca, comunicación y lenguaje.
- Conductas e intereses repetitivos/restringidos y resistencia a cambios.
- Problemas en la simbolización.
- Alteraciones evidentes antes de los 3 años.

Además, autores como Rodríguez-Barrionuevo y Rodríguez-Vives (2002) afirman que “el autismo como enfermedad no existe, ya que no tiene marcadores biológicos específicos, ni una fisiopatología que lo explique” (p. 72).

Por lo tanto, gracias a la triada de síntomas ya mencionadas de Wing y Gould (1979), al darse también en otras personas con trastornos del desarrollo, se ha ido ampliando la noción de autismo. De ahí que el nuevo DSM-V (APA, 2013) lo haya denominado Trastorno del Espectro Autista, considerando el trastorno como un continuo de dimensiones alteradas en mayor o menor medida, sin tener en cuenta las manifestaciones necesarias y suficientes.

2.2. CLASIFICACIÓN

En esta sección se explicarán los diferentes trastornos que el término TEA recoge y las diferencias que existen entre ellos, ya que cada uno presenta sus propias características que se tendrán que tener en cuenta a la hora de abordar una intervención educativa.

Fruto de las distintas investigaciones sobre el tema, las clasificaciones internacionales consideraron al autismo como un subgrupo de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (en adelante TGD). Este término fue acuñado en 1980 por la Asociación de Psiquiatría Americana en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-III-Revisado (DSM-III-R) con el objetivo de diferenciar a las personas con autismo de la psicosis infantil o Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado. Es en 2002 cuando el DSM-IV-TR da un paso más allá e incluye dentro de los TGD, al igual que la Organización Mundial de la Salud en el CIE-10, las categorías diagnósticas que se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Factores diferenciales de los subgrupos de los TGD (Elaboración Propia).

Trastorno	Presentación/ Curso	Retraso	Gravedad	Dominios afectados
<i>Autismo</i>	Antes de los 3 años	Puede o no estar asociado con retraso general	Excede los umbrales del número de características	Social, comunicación y conductas repetitivas
<i>Trastorno Desintegrativo</i>	Desarrollo normal por encima de los 2 años, pérdida de lenguaje y al menos otra habilidad	Asociado con retraso mental requiriendo apoyo intenso	Umbrales no especificados pero parecen similares al autismo	Anormalidades en dos o tres dominios de autismo
<i>Síndrome de Asperger</i>	Puede ser antes o después de 3 años	No hay retraso ni en lenguaje o cognición	Puede exceder el umbral en el área social	Social e intereses restringidos
<i>Trastorno del Desarrollo No Especificado</i>	Puede fallar para cumplir los criterios de autismo	Puede o no estar asociado con retraso del Desarrollo	Puede exceder el umbral en una o más áreas	Social y/o bien comunicación o bien conductas repetitivas o ambas
<i>Trastorno de Rett</i>	Exclusivo del sexo femenino. Desarrollo pre, peri y postnatal normales hasta 5-12 meses	Desaceleración del crecimiento cefálico	Puede exceder el umbral en una o más áreas	Motriz y lenguaje

Con la aparición del nuevo DSM-V, que se ha publicado recientemente en inglés (APA, 2013), y a la espera de ser traducido al español, el concepto de TGD se reorganiza

pasando a denominarse Trastorno del Espectro Autista. Dicha categoría, engloba todas las tipologías de la Tabla 1, excepto el Síndrome de Rett, para representarlo así como una única categoría diagnóstica adaptada a la presentación clínica de cada persona, la inclusión de especificaciones clínicas y las características asociadas.

2.3. CARACTERÍSTICAS

De acuerdo con el DSM-IV TR (APA, 2002), el autismo es un trastorno del desarrollo con base neurológica, que aparece con anterioridad a los 3 años y dura toda la vida, afectando gravemente tres áreas (Peralta, 2014):

2.3.1. Soledad autista-Aislamiento-Trastorno de interacción social

Las características más comunes del área social se muestran en la Tabla 2 con la información extraída de autores como Rutter y Schopler (1984), Wing (1985), Frith (1991), Riviere (1997) y la APA (1995, 2001, 2002).

Tabla 2. *Características del área social (Elaboración Propia).*

Área afectada	Características
Soledad autista Aislamiento Trastorno de la interacción social	Limitación de la capacidad de relación con iguales (aislamiento completo o cierta motivación para relacionarse con iguales).
	Alteraciones precomunicativas (ausencia de conductas anticipatorias y respuesta facial, indiferente hacia el adulto).
	Falta del uso de la mirada para comunicarse.
	Incapacidad para reconocer otras mentes.
	Incapacidad de compartir y dirigir la atención.
	Incapacidad de emplear el gesto protodeclarativo de señalar.
	Naturaleza de apego afectada por su dificultad de penetración intersubjetiva (rechazo del contacto físico, interés de una sola parte del cuerpo del adulto, lo utilizan como instrumento para obtener el objeto deseado, los tratan como ser intercambiable o se aferran mecánicamente a una persona específica).

2.3.2. Problemas de comunicación

Aunque sea la alteración más alarmante y está precedida de limitaciones en los sistemas de comunicación prelingüística (sonrisa, llanto) y de imitación social (decir adiós con la mano), esta dimensión se superpone a la anterior ya que toda relación social requiere destrezas comunicativas (APA-DSM-V, 2011). Asimismo, no poseen una verdadera intención comunicativa, parecen indiferentes al lenguaje del otro y no responden a su nombre, siendo estas alteraciones expresión de un déficit profundo de interacción y simbolización.

En la Tabla 3 se presentan las características más frecuentes que suelen tener los niños con TEA en esta área, siguiendo a Rutter y Schopler (1984), Wing (1985), Frith (1991), Schreibman (1988), Aguado (1995), la APA-DSM-IV (1995) y APA-DSM-IV-TR (2002).

Tabla 3. *Características del área de comunicación (Elaboración Propia).*

Área afectada	Características
<i>Problemas de comunicación: comprensión y expresión</i>	Niveles de ecolalia y un habla fragmentada e irrelevante
	Particular uso de las palabras y emisión de ruidos extraños
	Reversión de los pronombres (“tú/usted”, “yo”)
	Comprensión hiperliteral e ingenua
	Ceguera mental (incapacidad para leer mentes)
	Alteración de aspectos semánticos (función cognitiva)
	Alteración de aspectos pragmáticos (interacción social)
	Disfasia (incluso ausencia total del lenguaje)
	Entonación monótona, ascendente; ritmo robótico, canturreo
	Articulación extremadamente precisa
	Estereotipias verbales y metáforas o expresiones singulares (aunque sí pueden repetir frases, retener canciones)
	Dificultad para entender y ser entendidos
	Puede haber regresiones

2.3.3. Inmutabilidad-resistencia al cambio, comportamientos, intereses y actividades restringidos

Esta última área, se ve afectada por diversos fenómenos ritualistas y compulsivos (Rutter y Schopler, 1984); problemas de imaginación (Wing, 1985); actividades e intereses restringidos (APA-DSM-IV, 1995); y funcionamiento anormal del juego simbólico (APA-DSM-IV-TR, 2002), tal y como se detallan en la Tabla 4.

Tabla 4. *Características del área de la imaginación (Elaboración Propia).*

Área afectada	Características
<i>Inmutabilidad resistencia al cambio comportamientos, intereses y actividades restringidos</i>	<p>“Insistencia en la identidad” (Kanner, s.f.) o “rutinas elaboradas de conducta” (Frith, 1991):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos rígidos y no funcionales. - Apego obsesivo hacia objetos. - Necesidad por mantener el entorno idéntico. - Conductas y rutinas estereotipadas. - Extraordinaria memoria (a veces). - Uso de objetos de forma: <ul style="list-style-type: none"> • Parcial y extraña. • No simbólica ni ficticia. • Repetitiva y estereotipada (movimientos giratorios).

2.3.4. Otras características

Además de todas las características mencionadas anteriormente, teniendo en cuenta a Wing (1988) y Ritvo et al. (1989) las personas con TEA pueden presentar otras que se detallan a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5. *Otras características que presentan las personas con TEA (Elaboración Propia).*

OTRAS CARACTERÍSTICAS	
<ul style="list-style-type: none"> - Respuestas anormales a estímulos sensoriales. - Movimientos repetitivos de balanceo y cabeceo. - Evitación o exagerada mirada. - Agresividad. - Autolesiones. - Pataletas frecuentes. - Desorden hábitos alimenticios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desórdenes en rutinas de sueño y estados de ánimo. - Cuadros epilépticos (50% de los casos). - Asociación diagnóstica de Retardo Mental: CI 35-50 (75% de los casos) - Puede ir unido al Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH).

Con el DSM-V (APA, 2013), los tres dominios alterados se reducen a dos que se han de cumplir completamente:

1. Déficits sociales y de comunicación.
2. Intereses fijos y comportamientos repetitivos.

Se ha hecho de este modo porque los déficits en la comunicación y el comportamiento social son inseparables, y se pueden considerar como un conjunto único de síntomas. Además, los retrasos en el lenguaje son un factor que influye en los síntomas clínicos de los TEA, en lugar de definir su diagnóstico.

Así, se establecen tres niveles de severidad para el TEA, dependiendo del grado de ayuda que necesite para cada dimensión:

- Nivel 1: requiere soporte.
- Nivel 2: requiere soporte substancial.
- Nivel 3: requiere soporte muy substancial.

En resumen, los niños con TEA tienen alteradas el área sociocomunicativa y la imaginación, presentando cada uno de los niños, de forma individual características propias más específicas. Por eso, es muy difícil describirlas de forma general para el grupo de alumnos TEA. Cada persona tiene las suyas propias, y lo más importante es conocer a la persona de forma íntegra, atendiendo a su vez al nivel de soporte que

necesite y elaborar de esta forma pautas de actuación que más se ajustan a este.

2.4. ATENCIÓN EDUCATIVA

La atención educativa se tiene que adecuar a las necesidades educativas que se derivan del TEA, y a conseguir la mejora de los aprendizajes necesarios para la comunicación, la interacción social y el desarrollo curricular. Para ello, es extremadamente relevante el rol de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, no sólo en la valoración y el diagnóstico, sino también en el asesoramiento que proporcionan al profesorado y familias de este alumnado (Freire, Llorente, González, Martos, Martínez y Ayuda, 2010).

Además, para que en el entorno escolar la atención educativa sea efectiva se requiere de la intervención de maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y en audición y lenguaje, profesores técnicos de servicios a la comunidad, etc., que deberán mantener con los tutores y demás profesorado, una comunicación cercana y constante. Así, se asegurará el intercambio de información sobre algunas pautas a seguir, logros conseguidos, tareas a reforzar, etc., y determinar las ayudas que mejor desarrollen las posibilidades y competencias del alumno con TEA (Millá y Mulas, 2009).

Sin embargo, en el centro escolar, el rol más importante lo tiene el maestro tutor que será el que más horas pase con este alumnado, y por lo tanto, mejor lo conozca. Será este el encargado de propiciar un ambiente adecuado para todos sus alumnos y quien favorezca un clima de amistad y cercanía entre todos los presentes (Freire et al., 2010)

2.4.1. Intervención con la familia y el niño

Por otro lado, cabe destacar la especial relevancia que la familia tiene en el desarrollo temprano de los niños, y más aún en los casos de familias con hijos que presentan necesidades educativas derivadas del TEA. Por lo tanto, es imprescindible que sean parte de la intervención. Es por eso que un buen programa de intervención para el adecuado desarrollo integral de estos niños sería la que (Guralnick, 2005):

- Colaborase con la familia para ofrecer información relevante.
- Favoreciera la calidad de vida de la familia, mejorando su bienestar.
- Facilitase el conocimiento y acceso sobre los recursos disponibles.

- Aumentara la calidad en las transacciones padres-hijo y desarrollara una mayor confianza en esa relación.
- Incluyera objetivos y acciones de intervención orientados al desarrollo de competencias socio-comunicativas, de conducta y juego en los niños.
- Contase con sistemas de evaluación de resultados orientados a las medidas de desarrollo personal y de resultados personales significativos.

Con esto queda clara la importancia de la colaboración familiar en la atención temprana, sin desatender el logro de objetivos esenciales para el buen desarrollo del niño, como la competencia socio-comunicativa, el juego y la conducta. En esta línea, Leal (2008) considera la intervención focalizada en la familia como:

No una única estrategia o un solo método para interactuar con las familias, sino una filosofía general por la que los profesionales pueden ayudar a las familias a desarrollar sus puntos fuertes y a incrementar su sentimiento de competencia, dándoles autoridad y capacitarles para que puedan funcionar de manera eficaz en su entorno (p. 13).

Por lo tanto, se puede decir que los agentes más importantes implicados en atender a los alumnos con TEA, además del profesor-tutor y los diferentes especialistas mencionados anteriormente, es también la familia, con quién pasa la mayoría del tiempo fuera del horario escolar. Así, para una buena atención educativa y un desarrollo positivo de estos niños, no cabe duda de que todos estos agentes deben mantener una estrecha relación continua. De esta forma entre todos podrán elegir el método más apropiado para dicho alumno, interviniendo las diferentes personas, en todos los contextos de forma coherente.

2.4.2. Métodos o sistemas de intervención

Para poder llevar a cabo un proceso de aprendizaje satisfactorio con niños que presentan necesidades educativas especiales derivadas de TEA, existen numerosos métodos y sistemas de intervención adaptados a las características que presentan dichos alumnos. Algunos de ellos se explican a continuación brevemente:

2.4.2.1. Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

El TEACCH fue creado en la Universidad de Carolina del Norte en los años 70 por el Dr. Eric Schopler. Fue el primer servicio que proporcionaba tratamiento y servicios a personas con autismo y desórdenes relacionados, y a sus familias en toda la extensión del estado.

Es un método integral que favorece el desarrollo de las distintas áreas (comunicación, socialización, prácticas, independencia y preparación para la vida adulta), ofreciendo instrucciones individualizadas y enfatizando las habilidades adecuadas para la edad y nivel educativo de cada estudiante en un ambiente de aprendizaje estructurado. A partir de esto, el aprendizaje surge proponiendo adaptaciones de entornos y actividades que se apoyan en aspectos cognitivos preservados e incluso muy desarrollados tales como el procesamiento visual, los intereses especiales (apego a rutinas) y la memoria mecánica. Así, este método permite a estas personas desenvolverse en los diferentes contextos y tareas de forma positiva, productiva y autónoma, además de ofrecer servicios de calidad tanto a ellos y a sus familias, como a las personas que trabajan con ellos y los apoyan (Peralta, 2014).

2.4.2.2. Método ABA (Applied Behavioral Analysis)

Este modelo está enfocado en el aprendizaje de habilidades y la reducción de conductas problemáticas utilizando reforzamientos positivos en el contexto familiar (Piñeros y Toro, 2012). Los programas de aplicación de técnicas ABA varían dependiendo de la edad de inicio, intensidad, entorno, nivel de participación de los padres, etc.

2.4.2.3. Método SCERTS

Es un modelo educativo, global y multidisciplinario, desarrollado por que utiliza prácticas de otras terapias incluyendo ABA o *TEACCH*. Su interés primordial es ayudar a los niños con autismo a alcanzar un “progreso auténtico” siendo capaces de aprender espontáneamente en variedad de entornos y compañeros, ya que el aprendizaje más significativo en esta etapa ocurre en las actividades diarias de contextos sociales. También desarrolla planes de apoyo a las familias. El acrónimo *SCERTS* se refiere a su énfasis en: “SC” o Comunicación social; “ER” o Regulación emocional; “TS” o Apoyo transaccional.

2.4.2.4. Método DENVER

Es un programa de intervención precoz, caracterizado por ser constructivista y transaccional, viéndose afectadas tanto el niño como las personas de su entorno por el desarrollo de cada uno. En este método se lleva a cabo una valoración previa para programar unos objetivos a corto plazo, organizados en cuatro niveles, abarcando el área

de la comunicación, socialización, imitación, juego, cognición, motricidad fina y gruesa, autonomía y conducta (Salvadó et al., 2012).

2.4.2.5. *Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación (SAAC)*

Para Basil (1988) "la comunicación aumentativa y alternativa es un ámbito interdisciplinar que abarca un extenso conjunto de elaboraciones teóricas, sistemas de signos, ayudas técnicas y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla" (citado en Peña-Casanova, 1994, p. 389).

Cuando a los 4 años, un niño con TEA no ha podido desarrollar el lenguaje oral, es muy difícil que lo pueda conseguir más adelante. Entre un 50% y un 70% de personas con TEA no utiliza el lenguaje oral. Por lo tanto, se empiezan a plantear programas de comunicación alternativa, para que estos niños tengan la oportunidad de evolucionar en las habilidades comunicativas (Cuxart, 2000).

Lloyd y Karlan (1984) clasifican los diferentes S.A.A.C en: Sistemas sin Ayuda o comunicación no asistida y Sistemas con Ayuda o comunicación asistida:

- Los Sistemas sin Ayuda no requieren de ningún tipo de material ni instrumento. Solo se utilizan las partes del propio cuerpo del hablante: gestos indicativos, uso de gestos de sí/no, lengua de signos, la palabra complementada o "cued speech", dactilología, etc.
- Los Sistemas con Ayuda necesitan de apoyo físico de algún instrumento, material o soporte externo, independiente del hablante: lenguaje escrito, Sistema Bliss, Sistema Braille, habla sintética, objetos representativos, pictogramas, etc.

Para los niños con autismo, que son buenos aprendices visuales, es aconsejable el uso del Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC). Los niños con TEA perciben las palabras escritas demasiado abstractas para entenderlas y recordarlas, y parece que el sistema visual se haya expandido en ellos para compensar las deficiencias verbales y secuenciadas (Grandin, 2006).

Los pictogramas de las aulas deben seguir una progresión, van del objeto real a la palabra; es decir, de los pictogramas contruidos con fotos, pasando por dibujos realistas hasta llegar a imágenes de carácter pictográfico (Labrac y Avilés, 2009).

Es importante mencionar también las regletas, que son un conjunto de pictogramas en el que se explica una secuencia. Estas, pueden ser de dos tipos: regletas con guiones sociales y regletas con guiones de acción. Las primeras son pequeñas historias sociales o de comportamiento social que facilitan la interacción de los alumnos con sus compañeros y se componen de 3 o 4 pictogramas. Las regletas con guiones de acción, en cambio, organizan la tarea a realizar con un conjunto de pictogramas (Labrac y Avilés, 2009).

Estos signos gráficos, se colocan en una serie de superficies que pueden ser tableros o cuadernos de comunicación, comunicadores con voz digitalizada o sintetizada u ordenadores.

También existe un portal denominado ARASAAC (<http://www.catedu.es/arasaac/index.php>) con numerosos pictogramas, utilizado por muchos maestros, donde se encuentran además de pictogramas, herramientas online que generan útiles agendas o calendarios, entre otros.

Con todo esto, se ha visto que hay multitud de recursos y métodos que se pueden llevar a cabo con niños con TEA, y poder mejorar de esta forma su calidad de vida y de las de su entorno. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta cuál será el más oportuno para cada niño en concreto, teniendo siempre presente el principio de individualización, ya que cada uno tiene sus propias características e intereses debido no solo a que este trastorno es muy heterogéneo, sino también por la personalidad y carácter de cada ser.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. PRESENTACION

Esta propuesta de intervención se basa en la adaptación del método TEACCH, que se suele utilizar en aulas especiales de TEA, para poder utilizarlo con alumnos con necesidades educativas derivadas del TEA en aulas ordinarias; es decir, en un medio social. Concretamente, se realizan adaptaciones para un aula de niños de entre 6 y 7 años, del Primer Curso del Primer Ciclo de Educación Primaria.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los alumnos con TEA presentan déficits sociales y de comunicación (APA, 2013), por lo tanto, resulta recomendable que se trabajen estas carencias en un contexto comunitario. Así, se podrán suplir sus habilidades sociales a la vez que se refuerzan las demás debilidades que presentan estos niños.

Asimismo, el maestro-tutor es la figura adulta, a excepción de la familia, que mayor tiempo pasa con estos niños. Es por ello, que lo observa a diario su forma de trabajar, actuar, relacionarse con sus iguales, etc., siendo de esta forma capaz de conocer sus mayores destrezas (Freire et al., s.f.). Así, el profesor podrá trabajar con el alumno haciendo hincapié en estas fortalezas; no sin antes programar una rutina para las reuniones periódicas que realizará con los padres para averiguar aún más sobre él/ella.

Para ello, se proponen ciertos ajustes de la estructura física, temporal y metodológica de esta etapa de Educación Primaria, además de algunas sencillas actividades y recursos materiales que ayudarán a la evolución positiva de dichos alumnos; dependiendo siempre del nivel de soporte que urjan, siendo mayores las adaptaciones que se realicen cuanto más substancial sea su requerimiento (APA, 2013). El objetivo principal de estas será mejorar las capacidades no adquiridas o bien desarrolladas por el alumno con TEA (pronunciación, sintaxis, autocontrol, empatía, etc.), además de ayudar a la integración y el saber estar en el aula ordinaria junto con su grupo de iguales; pudiendo también ampliar lo aprendido a otros ámbitos fuera del contexto escolar.

El método TEACCH al ser un método integral, es ideal para esta intervención para que los niños con TEA desarrollen al máximo sus capacidades de distintas áreas, al igual que la socialización, mediante un aprendizaje visual y estructurado de forma positiva, productiva y autónoma (Peralta, 2014). Además, es fundamental el uso del sistema pictográfico ya que se ajusta a las necesidades que estos niños en esta etapa requieren en su proceso

de aprendizaje por la facilidad que muestran en la memoria visual mecánica (Grandin, 2006).

Precisamente por esto, se usarán este tipo de recursos y metodologías en esta propuesta de intervención, con las que se esperan unos resultados fructíferos, tanto para los alumnos con TEA, como para sus compañeros, familias y profesorado.

3.1.1. Metodología

A la hora de intervenir es imprescindible tener en cuenta las ayudas que mejor se adaptan a las potencialidades y necesidades de cada niño para que incida de manera eficaz en su proceso de enseñanza-aprendizaje y conseguir desarrollar sus capacidades con mayor índice de éxito. Siguiendo a Frontera (2009, citado en Martínez y Cuesta, 2012), Lozano y Alcaraz (2012), Rogers y Vismara (2008) y Rivière (1997) las estrategias metodológicas que pueden guiar adecuadamente un proceso educativo son:

- Preparación de entornos estructurados y empleo de claves predictivas y de anticipación para evitar el desconcierto.
- Producción de aprendizajes en contextos naturales, donde prime su carácter significativo, funcional y su utilidad.
- La enseñanza explícita de normas sociales, de comportamientos, etc., ya que no podrán aprenderlos implícitamente como lo hacen los demás.
- Fomentar la generalización de aprendizajes, ofreciéndole las mismas situaciones previamente asimiladas en diferentes contextos.
- Adaptar las actividades al nivel cognitivo del niño con TEA y a las necesidades que requiere, modificando los tiempos y los métodos de evaluación.
- Favorecer su comunicación observándolo para conocer cuáles son sus patrones comunicativos, cuándo se producen, dónde y con quién. También hay que facilitar el contacto ocular, responder a toda intención comunicativa (si tiene) interpretando cada gesto o palabra, y provocar situaciones para que se incremente la comunicación dándole la oportunidad de hablar y escuchándole con total atención.
- Aprendizaje incidental, que surge en las situaciones naturales que sin haber sido planificadas, pueden generar el aprendizaje deseado. Así se desde estar alerta reforzando las circunstancias en las que exista iniciativa por parte del niño.

- El apoyo conductual positivo (ACP), que se fundamenta en un proceso de aprendizaje por el que el alumno puede aprender a realizar un nuevo comportamiento en una situación en la que no lo realiza o en la que realizaba otro. Para ello se modifica el contexto antes de que la conducta problemática suceda y se enseñan conductas alternativas apropiadas como una estrategia eficaz para reducir conductas no adecuadas socialmente.
- Aprendizaje sin errores. Este aprendizaje consiste en tareas que garanticen el éxito sin atender a los errores, ofreciendo al aprendiz las ayudas necesarias para conseguirlo. Por ese motivo, es importante adaptar los objetivos al nivel evolutivo del niño asegurando que haya adquirido los prerrequisitos necesarios para ello, descomponer al máximo los objetivos educativos (moldeamiento), efectuar la conducta a imitar a la vez que se le ordena (modelamiento), controlar la presentación clara de los estímulos discriminativos evitando factores de distracción, y usar códigos sencillos manteniéndolo motivado mediante el empleo de reforzadores contingentes e inmediatos.
- Encadenamiento hacia atrás. Es una técnica metodológica de moldeamiento que consiste en descomponer la secuencia de una determinada tarea en objetivos de conducta muy delimitados (micro tareas) en la que se enseña primero el último paso y a medida que vaya dominándolo, se irán agregando los pasos anteriores hasta que consiga realizar la tarea completa. Un ejemplo de cómo lavarse las manos mediante pictogramas se muestra en el Anexo I.
- El principio de PREMACK, que se basa en realizar primero las actividades que menos le gustan al niño con TEA para dar paso a medida que las realiza a actividades más agradables, terminando con la que más le gusta. Esta última tarea servirá de premio o motivación por haber completado las demás trabajos.
- Asegurar su comprensión utilizando un lenguaje claro y sencillo, evitando ironías, dobles sentidos e información poco relevante. Se utilizarán también, Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación (SAAC) no verbales que fomentan, complementan o sustituyen el lenguaje oral mediante el uso de objetos reales, fotografías, dibujos, signos o símbolos. Cualquier apoyo visual, como el sistema pictográfico de comunicación, es muy conveniente para realizar distintas tareas, seguir

rutinas, transmitir emociones, comprender informaciones, cumplir normas,...

- Hablar siempre en positivo reforzando todo lo que hace bien el alumno, usar un lenguaje sencillo y claro mediante instrucciones y preguntas cortas y directas. Para hacer preguntas que tengan una respuesta abierta, habrá que presentar varias opciones de respuesta a modo de bits o imágenes que lo tendrá que escoger.
- Las actividades con iguales son una parte crucial de la intervención para fomentar la socialización del niño y aprender a convivir en sociedad.
- El uso de las TIC (ordenador) para la realización de diferentes actividades, aprendizaje de normas o conductas, ordenar secuencias, planear rutinas diarias conjuntas,... ya que es un área de interés que motiva mucho. Es muy interesante, por ejemplo, la página web de "pictojuegos" (<http://www.pictojuegos.com/>).
- Como psicoterapia expresiva podemos optar por la musicoterapia, ya que la música gusta muchísimo entre estos niños. Con algo tan sencillo como una canción bailada se trabajan la coordinación, vocabulario, pronunciación y el ritmo. Además, los juegos musicales, diálogos sonoros o incluso tocar instrumentos favorecen la comunicación y posibilitan el intercambio de ideas o sentimientos, facilitan las relaciones interpersonales, permiten empatizar con el otro y ayudan a tomar consciencia del propio cuerpo y su uso intencional, entre muchas otras ventajas.
- La coordinación y colaboración con la familia también es imprescindible para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Por ello, es importante establecer relaciones positivas, de escucha y comprensión a través de entrevistas y reuniones periódicas, en las cuales se pueden intercambiar información relevante. Además, en el contexto familiar se han de generalizar los aprendizajes trabajados en el colegio mediante la continuidad, constancia y regularidad.

3.1.2. Objetivos

El objetivo general de esta intervención educativa es diseñar un ambiente de aprendizaje adecuado dentro de un aula ordinaria para niños del Primer Curso del Primer Ciclo de Educación Primaria con Necesidades Educativas Especiales derivadas del TEA, para atenuar sus déficits y fomentar sus competencias y capacidades en un entorno social.

Para ello, los objetivos específicos que se plantean para este proyecto son:

- Compaginar el método TEACCH dentro del aula ordinaria con la metodología que se sigue con el resto de alumnos.
- Modificar la estructura física del aula para que el alumno con TEA pueda desenvolverse adecuadamente junto con sus iguales.
- Favorecer la inclusión en el aula en la que todos se ayuden mutuamente.
- Desarrollar las áreas socio-comunicativa, emocional e imaginativa del alumno con TEA mediante el uso de actividades lúdicas.

Si se consiguen cumplir estos objetivos, será de gran ayuda para prevenir un deterioro cognitivo en los niños con TEA, propiciar su integración social tanto en la familia y en el centro educativo como en el barrio o ciudad, y desarrollar habilidades útiles para la rutina escolar y sobre todo para la vida cotidiana; alcanzando así una mayor calidad de vida para ellos y sus familias. Además, no tendrán que asistir a ninguna aula específica, a veces exclusiva, ya que los conceptos trabajados en ella se realizarán dentro del aula ordinaria junto con una gran diversidad de alumnos heterogéneos. Un contexto más semejante a la vida real que se encontrará fuera del centro.

3.2. CONTEXTO

Para saber cómo actuar es imprescindible conocer el entorno que envuelve el centro escolar y los recursos económicos con los que cuenta. Tampoco se le debe quitar importancia a la población a la que va dirigida y regirse por el principio de la individualización para adaptar la intervención a cada caso de la manera más ajustada posible. No obstante, para que esta propuesta pueda ser aplicada a diferentes casos, será flexible en todo momento y tendrá en consideración de forma general las adaptaciones necesarias sobre los alumnos con TEA del Primer Curso de Educación Primaria. Así, las necesidades educativas que la mayoría de personas con este trastorno pueden presentar en esta etapa, según las áreas que Wing (1988) planteó y teniendo en cuenta a Escobar, Caravaca, Navarro y Bolonio (2011), son las que aparecen en la Tabla 6.

Tabla 6. *Necesidades Educativas para alumnos con TEA en 1^{er}Curso de E.P.*
(Elaboración propia)

Necesidades Educativas para alumnos con TEA de Educación Primaria	
Necesidades del área social	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de las relaciones sociales - Necesidades de las capacidades de referencia conjunta - Necesidades de las capacidades intersubjetivas y mentalistas
Necesidades del área de la comunicación y el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de las funciones comunicativas - Necesidades del lenguaje expresivo - Necesidades del lenguaje receptivo
Necesidades de la anticipación y la flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de las competencias de anticipación - Necesidades de la flexibilidad mental y comportamental - Necesidades del sentido de la actividad propia
Necesidades de la simbolización	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de las competencias de ficción e imaginación - Necesidades de la imitación - Necesidades de la suspensión (capacidad de crear significantes)

Seguindo estas necesidades educativas generales, será más fácil plantear los objetivos de las actividades o tareas enfocados a los alumnos con TEA para combatir las carencias que pueden presentar.

3.3. ACTIVIDADES

3.3.1. Adaptación del método TEACCH al aula ordinaria

Para que el alumno con TEA y el resto de los alumnos puedan convivir con normalidad en el aula ordinaria, beneficiándose los unos con los otros y ayudándose mutuamente; se tendrá en cuenta el método TEACCH de entre todos los métodos existentes ya mencionados con anterioridad en el marco teórico, ya que propone la maximización de la adaptación del alumno a través de la mejora de sus habilidades básicas para la vida diaria y la implementación de una estructuración del ambiente. Para ello, hace falta modificar la estructura física del aula, los horarios, se añaden unos sistemas de trabajo propios del TEACCH y presentar todo tipo de informaciones de forma visual (Mesibov y Howley, 2010); además del mantenimiento de las rutinas que hasta ahora se habían empleado en etapas inferiores de Educación Infantil, que cobra una gran importancia para reducir la ansiedad que estos niños sienten ante el cambio.

3.3.1.1. Estructuración física

La estructuración física y la organización espacial hacen que el aula sea interesante, clara y accesible para los alumnos con TEA fomentando su aprendizaje y autonomía. Por eso, el aula necesita estar dividida en “áreas o rincones”, es decir, en espacios concretos para el desarrollo de una actividad determinada, que estarán señalados con algún tipo de marcador y poder reducir así los niveles de ansiedad del alumno. Los rincones que se proponen para los alumnos con TEA son los siguientes:

- Área de transición o área de los horarios y agendas: esto se corresponde con el lugar donde el alumno tiene explicitado su horario escolar con las actividades a desarrollar a lo largo de cada día tal y como se muestra en el Anexo II. Se sitúa entre la pizarra y su mesa independiente para tenerlo siempre a mano y poder mirar y acceder a él.
- Rincón de la asamblea: este espacio suele ubicarse en frente de la pizarra donde se desarrollan las rutinas diarias del aula (asistencia, día de la semana, tiempo atmosférico, estación del año, etc.). Para llevarlas a cabo, sería bueno usar paneles con imágenes y palabras para situarse en el día y el lugar.
- Rincón del trabajo: son las mesas donde los alumnos desarrollan las actividades de trabajo. Para ubicarla en su espacio, se colocaría una foto con su nombre justo en su lugar. Como del área de transición se pueden coger las fotos de las actividades, el alumno lo puede colocar delante de su nombre (que tendrá escrito en su mesa) y sentarse a trabajar junto con el resto de compañeros favoreciendo la inclusión. Sin embargo, es importante que tenga asignada otra *mesa individual* (rincón de pensar) en un lugar tranquilo y poco estimulante al que pueda ir a trabajar de vez en cuando, o autorregularse si el ruido, estímulos visuales y olores del aula se vuelven para él insoportables. Este espacio está situado entre la pared y el área transición.
- Enseñanza “uno a uno”: está ubicado cerca de la mesa individual y de la mesa de la maestra, al lado de la pared. Es el espacio donde el niño con TEA junto con la ayuda de la profesora realiza actividades individuales para proporcionarle una “rutina de aprendizaje concentrado”; para fomentar el desarrollo de una relación positiva maestra-alumno; para adquirir habilidades cognitivas, académicas, comunicativas, conductuales y de ocio; y para que la docente pueda evaluar los intereses, puntos fuertes, progresos y necesidades este.

El alumno siempre se colocará en el mismo lugar de la mesa, sin embargo la ubicación de la profesora puede variar dependiendo del objetivo de la actividad como se muestra en el Anexo III: ambos colocados *cara a cara* (el más exigente socialmente ya que requiere atención por parte del niño, y sirve para la evaluación y actividades sociales); *uno al lado del otro* (para el desarrollo de habilidades y la imitación) o el *maestro detrás* (maximiza la autonomía y concentración, sin depender de ayudas específicas).

- Otros rincones: rincones típicos de cualquier aula como se aprecian en el Anexo IV: área de juego, biblioteca, rincón del ordenador, de la Pizarra Digital Interactiva, área de materiales, etc. No obstante, muchos de los materiales, siempre de fácil acceso, estarán situados en las áreas destinadas, en el momento y lugar adecuados. Además, todas las secciones del aula, materiales y pertenencias personales, deben estar bien señalizadas, con imágenes, pictogramas o para los alumnos que hayan empezado a leer, acompañadas también con palabras. Para las fotos que ya han interiorizado, se retirará la imagen para que quede solo el nombre por escrito.

Tras haber profundizado en cómo debe estar organizada el aula físicamente, se pasará a detallar el segundo nivel de estructuración.

3.3.1.2. Horarios

Esta estructuración tiene como propósito expresar de forma clara al alumno lo que debe realizar en cada momento, haciendo referencia al lugar en que se deben desarrollar. El alumno debe tener su propio horario individual adaptado, colocado en el área de transición, como la del Anexo V. Los horarios no solo le dirigen las actividades específicas a medida que tienen lugar, sino también reducen la ansiedad al ayudarlo a organizarse, y comprender y prever las actividades diarias, incluso si surge algún cambio. Asimismo, le ofrece la oportunidad de desarrollar la flexibilidad, moverse con autonomía por el centro y proporcionar una rutina cómoda, predecible y coherente en las transiciones de actividades; un recurso necesario para superar la desorganización temporal que presentan los niños con TEA.

Existen diferentes formatos: el que consta de imágenes o dibujos que representen las actividades de todo un día, lo mismo pero con su nombre escrito debajo, o utilizando objetos. Por ejemplo, el dibujo de una mesa representaría “hora de trabajar”, un columpio

“hora del recreo”, el uso del rollo de papel higiénico para indicar el lavabo, “hora de trabajar” con el cuaderno, etc. Imprescindible empezar siempre con presentaciones de horario más cortas, e ir aumentando paulatinamente.

Tras ello, es primordial estructurar los trabajos que debe realizar en el aula, y en ello consiste el tercer nivel.

3.3.1.3. *Sistemas de trabajo*

El sistema de trabajo ayuda a organizar cada actividad específica en la que está involucrado proporcionando formas significativas, organizadas y efectivas de llevar a cabo esa determinada tarea con menos ansiedad; tanto si es una actividad individual como si es de aprendizaje por parejas o en grupo. Gracias a esta forma de estructurar, el niño aprende a trabajar sin la ayuda o supervisión directa de un adulto. Estos sistemas, comunican cuatro tipos de información:

- Qué trabajo tienen que hacer: ya que corresponde con las etiquetas que hay en sus actividades.
- Cuántas tareas deben hacer: gracias al número de elementos colocados en el sistema para ese periodo de tiempo.
- Cómo saben que están avanzando, y cuándo han terminado: porque pueden tachar o retirar cada una de las imágenes expuestas, a medida que las terminan. De esta manera, hacen que el concepto “terminado” sea algo concreto y lleno de significado, facilitando el paso de una actividad a otra.
- Qué sucederá una vez finalizado el trabajo: habrá un pictograma de lo que sucederá una vez completado el trabajo.

Para finalizar con la organización del aula se da paso a la relevancia de la presentación visual en el aula.

3.3.1.4. *Estructura e información visuales*

Estos son sistemas de imágenes que permiten dar sentido a lo que se pide. Cada tarea debe estar estructurada y organizada visualmente para reducir al mínimo la ansiedad, al dar la máxima importancia a la claridad, comprensión e intereses; y así el alumno puede

completarla satisfactoriamente. Para ello, resulta vital conseguir una claridad visual, una organización visual y ofrecer instrucciones visuales:

- En cuanto a la claridad visual, se puede emplear una alfombra llamativa para representar el lugar de actividades de ocio, resaltar aspectos más importantes (frases, palabras) de las fichas de actividades, destacar la dimensión esencial con formas o colores que resulten visualmente claros en tareas de clasificar, etc.
- Una organización visual es esencial para que no se sienta desbordado o distraído sensorialmente, siendo vital la preparación de los materiales de una forma atractiva, ordenada y poco estimulante. Por ejemplo, en tareas de clasificar presentar los materiales distribuidos en cajas en vez de extendidos sobre la mesa; o dividir los espacios grandes (mesa, fichas) en secciones más pequeñas.
- Las instrucciones visuales (con una plantilla, con una representación visual de diferentes imágenes, con tareas escritas, o combinadas) son componentes esenciales porque ayudan a comprender paso a paso lo que se tiene que hacer a la hora de llevar a cabo una actividad. Además, permiten un grado de flexibilidad, ya que a través de mecanismos visuales resulta más sencillo cambiar su enfoque.

Gracias a este método, por tanto, es posible mejorar la calidad de vida del alumno con TEA en el ambiente escolar haciendo su día a día más sencillo, y seguir el ritmo de sus compañeros adquiriendo nuevos conocimientos y fortaleciendo sus limitaciones.

3.3.2. Pautas, actividades y recursos materiales

Tras haber visto cómo se organizaría el aula y las metodologías más convenientes a emplear, es oportuno presentar algunas actividades y materiales útiles para fomentar las áreas afectadas y responder a las necesidades educativas planteadas de forma lúdica:

3.3.2.1. Normas

Para poder trabajar con alumnos con TEA aspectos cognitivos, es importante primero que sepa cómo comportarse dentro del aula y saber cuáles son las normas que debe cumplir. Sin embargo, al presentar limitaciones para comprender las reglas, es importante marcárselos de forma sencilla y clara. Para ello, se pueden emplear fotografías, pictogramas, imágenes, etc. que representen las normas básicas (no gritar, pedir ayuda,

esperar el turno, estar sentado, no pegar, etc.) en un rincón visible del aula para que los tengan siempre presentes, como los del Anexo VI.

3.3.2.2. *Actividades para trabajar las emociones*

Además de las normas, es indispensable la educación emocional explícita en los niños con TEA. Para su enseñanza, que será de forma progresiva, pasarán por diferentes niveles; desde la identificación de emociones mediante fotografías reales, hasta la identificación de emociones de una situación basada en la creencia (Howlin, Baron y Hadwin, 2006). A continuación, se muestran los objetivos que se quieren lograr, seguidos de algunas actividades que ayudarán a conseguir los objetivos planteados:

- Conocer sus propios sentimientos y saber cómo expresarlos.
- Aprender a controlar y regular las emociones que siente en cada momento.
- Comprender los sentimientos de los demás y aceptarlos, sin obcecarse en que lo que él/ella siente es lo que los demás sienten.
- Asociar los sentimientos a situaciones, además de atribuir esas emociones a sí mismo y a otras personas.

¿Cómo me siento?

Antes de nada, comentar que en el aula habrá un semáforo de las emociones básicas (enfadado, triste, contento), como la del Anexo VII, que facilitará la expresión emocional en cada momento mediante la señalización. Esta tarea se llevará a cabo durante todo el curso escolar, donde el niño al principio y al final de la mañana todos los días tendrá que señalar cómo se siente. Para ello, es requisito que conozca cuáles son esas emociones, tanto mediante fotografías reales, como mediante dibujos esquemáticos que la profesora en la hora de la asamblea le irá mostrando paulatinamente, y añadiendo más cada semana. Además, es conveniente que el alumno sepa cómo actuar ante las emociones y canalizarlas en el momento adecuado:

¿Cómo lo controlo?

Para ello, la maestra le puede mostrar mediante dibujos y esquemas sencillos qué es lo que puede hacer en cada caso para controlar los sentimientos. Por ejemplo, para controlar el enfado tal y como aparece en el Anexo VIII: respira hondo, cuenta hasta 3, piensa en cosas bonitas, etc.

¿Cómo se siente?

También es interesante que identifique las emociones de otras personas basadas en una situación. Se le puede dar una imagen con una situación que la docente contará y el alumno tendrá que decir cuál es la emoción que siente la persona de la situación, entre los dibujos de las caras de las emociones que se le presenten. Por ejemplo: ¿cómo te sientes si se te rompe el globo? Elige entre la cara contenta, triste, sorprendida o enfadada (ver Anexo IX); o ¿cómo se siente la persona de la imagen cuando su hermano le pega? Elige entre la cara contenta, triste, sorprendida o enfadada.

¿Cuál será...?

Otra opción para trabajar los sentimientos es imitando la emoción concreta que previamente se le pide que señale entre varias situaciones. Por ejemplo: ¿En cuál de estas situaciones se muestra cariño? Señala; ¿Cómo lo demostrarías? (la profesora le puede ayudar dándole un abrazo o un beso) (Anexo X).

A continuación, se presentan actividades que trabajan habilidades del lenguaje y motricidad lingual. En ellas sobre todo se persigue la mejora de la pronunciación, articulación de palabras a la vez que la interiorización de movimientos bucales que se tienen que realizar. También, hay algún ejercicio que dirige su fin a la construcción de frases a partir del conocimiento de unidades más pequeñas de la palabra.

3.3.2.3. *Actividades para trabajar la comunicación*

La oca de la boca

La oca de la boca es la variante del juego tradicional de la OCA, donde los jugadores tendrán que tirar el dado encima del tablero y dependiendo de la casilla que toque, tendrán que hinchar los mofletes, soplar, hacer el ruido de la motocicleta, etc. como los que se muestran en el Anexo XI. El que consiga llegar a la última casilla gana (aunque siempre hay que enfatizar en que ese no es el objetivo). Es un juego sencillo, divertido en el que el alumno con TEA puede participar junto con sus compañeros de clase, a los que tampoco les vendrá mal desarrollar la musculatura de la boca. Los objetivos que se plantean con esta actividad son:

- Trabajar la musculatura y los movimientos de los órganos bucales de forma lúdica, para que estén fuertes y flexibles (gimnasia con la lengua).

- Lograr una buena vocalización al hablar.
- Aprender las reglas del juego, respetarlas y esperar el turno.

Sra. Lengua en el espejo

Para que el trabajo con las praxias sea algo entretenido e interesante para los alumnos con TEA, se les puede presentar la Sra. Lengua (dibujo de una lengua en una cartulina pegada a una pajita). A través de este sistema, delante del espejo para que se percaten de los movimientos que ejecutan, podrán realizar diferentes posturas linguales, bocales o praxias respiratorias que ayudarán a reforzar los fonemas que más les dificultan como la /f/, /f/, /θ/, /s/, los sinfonos o las sílabas trabadas. Para ello, también es conveniente apuntar las sílabas o fonemas que más problemas les causan a la hora de vocalizarlas y realizar un panel con diferentes dibujos que las contengan, para que el niño reconozca la imagen y la pronuncie, como las del Anexo XII. Los objetivos principales que se quieren conseguir con esta actividad son:

- Reforzar los fonemas y sílabas que le resultan dificultosas al alumno.
- Percatarse del movimiento y postura de la lengua, labios, etc. que realiza a la hora de pronunciar los fonemas, a la vez que las interioriza, para vocalizarlas de forma correcta en futuras ocasiones o con palabras nuevas que tengan esos fonemas.

El saco de las palabras

El “saco de las palabras”, como se puede ver en el Anexo XIII, es un saquito en el que se meten diferentes tarjetas con las imágenes de objetos concretos en cuyo nombre aparecen los fonemas más complicados para dichos alumnos. Por ejemplo, zanahoria, taza, cazo, etc. en el caso de resultarles difícil el fonema /z/. El juego consiste en que el alumno tendrá que meter la mano en el saco y sacar una tarjeta para que pronuncie el nombre del objeto. Si se atasca, la profesora le ayudará a que lo vocalice correctamente, y tras ello formarán entre los dos una frase con dicha palabra (yo bebo leche en la taza). Los objetivos que se persiguen con la actividad del saco de las palabras son:

- Consolidar los fonemas dificultosos.
- Fomentar la creación de oraciones sencillas en un orden adecuado, que serán beneficiosas para estructurar frases y mantener conversaciones con los demás.

La caja de música (1 sílaba-tapon)

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con los niños con TEA, no suele ser global. Normalmente se suele llevar a cabo el método alfabético, que va desde la unidad mínima de la palabra (fonemas o letras), pasando por sílabas y palabras hasta las oraciones o textos completos. Para el reconocimiento de las sílabas se pueden utilizar las palmadas, es decir, una palmada por sílaba; y para las palabras los dedos.

La caja de música es útil para la identificación de sílabas de una palabra. La caja consta de 5 tapones, y cada tapón representa una sílaba. Dentro de un sobre, habrá varias fichas con imágenes y el alumno tendrá que sacar una para identificar cuántas sílabas tiene el nombre de esa imagen. Por ejemplo, si sale la imagen de una cebra (ce-bra), como se compone de dos sílabas, tendrá que quitar dos tapones de la caja de música (ver Anexo XIV). De esta manera, el niño irá comprendiendo las partes que tiene una palabra y le facilitará la adquisición del lenguaje escrito. Así, los objetivos que se persiguen son:

- Iniciarse en la lecto-escritura siguiendo el método alfabético de una forma lúdica.
- Identificar las sílabas que tiene una palabra, y comprender así cómo se divide en unidades más pequeñas.

3.3.2.4. Actividades para trabajar el área social e imaginativa

Las siguientes actividades que se presentan están más centradas en los aspectos de relaciones sociales y comportamentales de la vida habitual del niño. Con ellas se pretende mejorar la limitación que suelen presentar los niños con TEA de comportarse de forma adecuada en contextos sociales y de generalizar ciertas conductas en distintas situaciones, derivadas de la inflexibilidad mental.

Juego de roles o situaciones de vida diaria

Mediante el juego de roles, se pueden plantear diferentes situaciones de la vida cotidiana, sobre todo las sociales, como el ir de compras, esperar el turno en la fila del cine, encontrarse con un amigo del colegio paseando por la calle, etc. y tendrán que representar lo que harían en cada caso. Es un juego que se puede llevar a cabo con todos los compañeros del aula, para fomentar a su vez la integración junto con sus iguales. Así, el objetivo principal a conseguir con este juego es interiorizar diferentes

situaciones de la vida cotidiana para poder llevar a la práctica lo aprendido y mejorar la integración en la rutina fuera del entorno escolar.

Historias sociales

Una buena manera para paliar las deficiencias en las habilidades sociales que presentan los niños con TEA pueden ser las historias o guiones sociales (Fuentes-Biggi et al., 2005). Las historias sociales son cuentos cortos ajustados a un formato y directrices específicos, como el del Anexo XVII, utilizados para describir a una persona, destreza, evento, concepto o situación social con el objetivo de transmitir información relevante (dónde y cuándo ocurre, qué y por qué, quién está involucrado). Se puede trabajar cuando algún suceso en la vida del alumno va a ocurrir (va a tener un hermanito), cuando va a ir algún sitio que le es desconocido (médico), o en situaciones más comunes como cuando no quiere realizar alguna actividad (jugar con sus amigos), etc. De esta forma se quiere conseguir como objetivo primordial que el alumno con TEA sepa cómo actuar y comportarse ante situaciones sociales reales que son probables que aparezcan en su día a día de la forma más adecuada posible.

3.3.2.5. *Recursos materiales*

Por último se explicarán dos recursos materiales imprescindibles, no solo en el aula, sino en todos los contextos del niño con TEA; por una parte, para ayudarle a organizar su mente y por otra, ayudar a los agentes de su alrededor a ponerse en contacto para trabajar de forma conjunta y coherente.

Cuaderno o libro viajero

El uso del libro viajero sirve para contar lo más significativo que ha pasado durante el día, en el centro, en casa, en el aula TEA, etc. Es una buena manera para que todos los especialistas y la familia sepan qué se trabaja con dicho alumno y haya una cohesión entre los agentes de los diferentes contextos. Pero para que sea efectivo hay que escribir todos o casi todos los días en él. Para la elaboración del cuaderno, se puede utilizar cualquier tipo de material visual como por ejemplo fotos, logos, dibujos o pictogramas, como se muestra en el Anexo XV. Es una herramienta valiosa que facilita la generalización de los aprendizajes, ya que en la parte de atrás se pueden añadir un listado de las palabras y signos que dice y hace el niño con TEA, y poder practicarlos en otras situaciones. También se pueden incluir las actividades que más les gustan o los

juegos a los que ha jugado. Las frases deben ser cortas y en primera persona como si fuera él/ella quien lo escribiera. A medida que vaya adquiriendo más herramientas, el alumno participará más activamente a la hora de realizar el cuaderno (podrá escribir, dibujar, etc.).

Tarjetas de las rutinas

Los alumnos TEA tienen alterada el área de flexibilidad mental y comportamental, por eso es de vital importancia mantener un orden estable en su rutina y mostrarles de forma visual, clara y sencilla lo que van a hacer en cada momento, anticipando cada situación y así poder trabajar de forma más autónoma. Para ello, los pictogramas de las rutinas (ver Anexo XVI) son una ayuda indispensable. Estas tarjetas se colocan todos los días en la hora de la asamblea, consiguiendo que se mantengan tranquilos y pudiendo seguir la clase junto con sus compañeros de una manera más estable y normalizada. Es bueno utilizar esta sencilla técnica junto con el niño para que se sienta valorado y con un cierto control del entorno. Además, tienen un grado de flexibilidad porque permiten la introducción o modificación de la rutina haciendo entender visualmente al alumno el cambio que va a haber.

Además de todas las actividades y materiales hasta ahora descritos se pueden encontrar más recursos en las siguientes webs/blogs, en las que aparecen “La caja de las sonrisas”, cómo utilizar la Economía de fichas con niños con TEA, cuentos de emociones, etc.:

- SLIDESHARE.NET. <http://de.slideshare.net/anabelcor/trivial-cmo-me-siento-cmo-se-siente>
- ITE.EDUCATION.ES.
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/unidad_7/material_m7/cuento.pdf
- ELSONIDODELAHIERBAELCRECER.BLOGFPOT.COM.
<http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/#>

Junto con estas actividades y materiales educativos dirigidos a alumnos con TEA, se presentan a continuación algunas orientaciones que servirán al profesor-tutor de los alumnos para abordar con mayor éxito la propuesta de intervención con dichos niños.

3.3.3. Orientaciones para el profesorado

Como ya se ha dicho anteriormente, para que la atención educativa de un niño con necesidades educativas especiales derivadas de TEA sea completa, es necesaria la intervención del tutor y de los distintos profesionales del centro educativo al que acude.

El maestro es el que pasa con el alumno gran número de horas al día y el que observa el comportamiento del niño en diversas situaciones, y debe recoger y discutir la información recogida de las familias y de los diferentes especialistas, con el fin de conocer cada caso a fondo y planificar una respuesta ajustada a cada alumno, de manera individualizada. Esto va a requerir de la colaboración y coordinación de todo un equipo multidisciplinar. Debe identificar las capacidades y posibilidades del alumno, para trabajar partiendo de ellas y planificar metas realistas.

A continuación, se muestran algunas orientaciones para el profesorado que se consideran muy útiles, en relación a la organización del centro, a la metodología del aula, a sus emociones y sociabilidad y la evaluación ofrecidas por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (2009):

En relación a la organización interna del centro educativo.

- Determinar la modalidad y tipo de apoyo que va a recibir el alumnado.
- Informar detalladamente a sus profesores de sus características.
- Informar a los compañeros de las peculiaridades en sus comportamientos.
- Mantener una estrecha relación con la familia y demás profesionales.

En relación a la metodología.

- Poner énfasis en el aspecto organizativo para ofrecer una rutina constante, anticipándose a las novedades y cambios.
- Sentar al alumno en primera fila o al lado del compañero con el que se sienta a gusto.
- Utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo y el canal visual para el proceso enseñanza-aprendizaje (imágenes, pictogramas, agendas visuales, gestos, etc.).
- Usar refuerzo positivo (aprendizaje sin error) y darles protagonismo en lo que destaquen.

- Utilizar algunos apoyos tecnológicos (la calculadora, el ordenador, etc.).
- Darles directrices breves y claras en cuanto a cómo realizar actividades o tareas.
- Ofrecer explicaciones adicionales y simplificar los conceptos más abstractos.

En relación a sus emociones y sociabilidad.

- Mostrarle de manera específica los límites comportamentales y normas a seguir.
- Mejorar su competencia social incentivando la participación en actividades extraescolares, y el desarrollo de aspectos pragmáticos o comunicativos del lenguaje.
- Favorecer habilidades sociales con programas específicos para su socialización e integración (técnicas de tutorías entre iguales).
- Favorecer su autoestima, empatía, control de impulsos y flexibilidad del pensamiento; además de aprender e interpretar estados emocionales propios y ajenos.
- Actitud vigilante por parte del docente ante la posibilidad de ser objeto de acoso escolar, aislamiento social o auto-aislamiento forzado, fomentando el desarrollo de la tolerancia por parte de los compañeros ante comportamientos inusuales.

En relación a los procedimientos de evaluación.

- Preguntas cerradas en exámenes, hacer exámenes tipo test, exámenes orales, etc.
- Darles más tiempo para realizar exámenes o adaptárselos para que acaben al mismo tiempo que los demás.

Con todos estos juegos, tareas y recursos presentados, y las orientaciones que guiarán la práctica docente con mayor satisfacción, se conseguirán reforzar las áreas alteradas de los alumnos con TEA, que junto con las adaptaciones físicas y temporales harán que la metodología TEACCH en el aula ordinaria sea aún más efectiva. Para ello, es requisito que se haga un seguimiento de las mismas, y se evalúen continua y constantemente.

3.4. EVALUACIÓN

En este apartado se describen los instrumentos y métodos de evaluación que se seguirán durante todo el proceso de intervención, además de algunos indicadores o criterios de evaluación que muestran si se han conseguido los objetivos deseados, y si la intervención en efecto resulta positiva para los alumnos con TEA.

Para ello, la técnica utilizada será la observación directa y sistemática durante todo el transcurso del curso académico. Se evaluarán así las producciones y actividades que realice el niño con TEA, sus actitudes, comportamientos, conocimientos adquiridos, etc. mediante la recogida de su portafolio; y un diario de campo por parte de la profesora donde irá anotando aspectos significativos de vivencias que ocurren cada día en el aula. A través de estas medidas se podrá verificar el desarrollo del niño en las áreas social y cívica, comunicativa, emocional, y la imaginativa.

Con todo eso, debemos comprobar si la planificación de la acción educativa es coherente con los objetivos propuestos y adecuados a las necesidades y características del niño para mejorar la práctica educativa. Así, para ver los avances que se realizan es imprescindible la existencia de una evaluación inicial, continua y final, además de la autoevaluación de la propia docente, que se mostrarán más adelante en la Tabla 7 como parte del cronograma. Por eso, en cada trimestre, se realizarán reuniones junto con los padres del niño y todos los docentes/especialistas implicados con él para valorar el grado de satisfacción con la propuesta. Será necesaria también una evaluación de proceso, a través de unos criterios de evaluación para comprobar si el método ha sido efectivo o no:

- Delimitación de espacios y los apoyos visuales han logrado que el alumno con TEA se relaje en clase y que lleve un orden, reduciendo así la ansiedad acumulada.
- El horario visual adaptado, junto con las rutinas diarias, han conseguido que el alumno siga la misma rutina que el resto de sus compañeros, sin agresiones ni rabietas, desarrollando una actitud positiva hacia los compañeros y adultos.
- El sistema de trabajo unido al apoyo visual han ayudado a que el alumno con TEA se concentre y que preste atención a las tareas a realizar con una mayor comprensión y un incremento de su autonomía, entendiendo lo que debe hacer en cada momento y adquiriendo nuevos aprendizajes.

- La estructuración física, agendas personales y ayudas visuales han conseguido que el alumno con TEA se sienta cada vez más perteneciente al aula, en un entorno inclusivo, participando e interactuando en la medida de lo posible con sus compañeros de clase, y manteniendo una conducta adecuada en la asamblea, sintiéndose seguro y tranquilo en un ambiente compartido.

De esta forma, se podrá saber si el planteamiento de esta propuesta es válida o no con los niños con TEA en aulas ordinarias, o si necesita algún cambio de mejora en un futuro. De todas formas, también hay que tener en cuenta que cada niño, y más aún un niño con TEA tiene sus propias peculiaridades, por lo que todas las intervenciones no serán iguales nunca; sino que serán flexibles y se ajustarán a las particularidades de cada uno.

3.5. CRONOGRAMA

Estas actividades se llevarán a cabo durante todo el transcurso escolar de forma continua, haciendo uso de los recursos educativos mencionados constantemente de manera gradual, aumentando su dificultad en el tiempo. Recursos como los pictogramas de las normas, o el semáforo de las emociones siempre estarán presente en las paredes de las aulas. A su vez, las tarjetas de las rutinas deberán colocarse cada mañana, y el cuaderno viajero, una vez que la maestra haya comentado en él al final de cada jornada, será llevado a casa por el alumno con TEA cada día. Por lo tanto, las normas y las emociones se emplearán a diario. Sin embargo, como ya se dicho se trabajarán de forma gradual por lo que en el primer trimestre se comenzará por los sentimientos propios, y una vez aprendidas se pasará en el segundo trimestre a aprender a controlarlas. Finalmente en el tercer trimestre pasarán a identificar el de los otros. Las actividades de lenguaje oral, que se aplicarán dos veces por semana, eligiendo dos de los tres juegos planteados, se trabajarán durante los tres trimestres de igual forma, pero dificultando el nivel de las praxias y añadiendo más palabras y sonidos. En cuanto a la caja de música tendrá más auge en el primer trimestre, ya que tratándose de una actividad de iniciación en la lecto-escritura, no tiene tanta significación como en un primer momento. Para finalizar con las actividades, decir que las del área social, no menos importantes que las anteriores, se aplicarán dos veces por semana durante todo el año académico (ver Tabla 7).

Además, aunque no estén marcados en el cronograma, se deben aprovechar los momentos en que surjan conflictos o pequeñas peleas, sucesos inesperados, o los llantos

de los compañeros en situaciones naturales para poner en práctica las habilidades sociales (¿qué se debe hacer en esta situación?) y los sentimientos que el alumno estará interiorizando. Por lo que este cronograma, al igual que la propuesta planteada, será flexible y maleable en todo momento. No solo por los imprevistos que puedan surgir en el aula, sino también por la evolución diferente que cada alumno con TEA desarrolle con respecto a las actividades que se proponen, es decir, su ritmo de aprendizaje; y las áreas que más afectadas tenga, haciendo que requiera efectuar unas tareas más que otras.

Tabla 7: *Cronograma de un curso escolar (Elaboración propia).*

		1 ^{er} Trimestre	2 ^{do} Trimestre	3 ^{er} Trimestre
Actividades	Emociones	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo me siento? <i>(todos los días)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo me siento? ¿Cómo lo controlo? <i>(todos los días)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo me siento? ¿Cómo lo controlo? ¿Cómo se siente? ¿Cuál será...? <i>(todos los días)</i>
	Lenguaje oral	<ul style="list-style-type: none"> Oca de la boca Sra. Lengua Saco de palabras <i>(alternándolas-2 veces por semana)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Oca de la boca Sra. Lengua Saco de palabras <i>(alternándolas-2 veces por semana)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Oca de la boca Sra. Lengua Saco de las palabras <i>(alternándolas-2 veces por semana)</i>
	Lenguaje escrito	<ul style="list-style-type: none"> La caja de música <i>(2 por semana)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> La caja de música <i>(1 por semana)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> La caja de música <i>(de vez en cuando)</i>
	Social	<ul style="list-style-type: none"> Juego de roles Historias sociales <i>(2 por semana)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Juego de roles Historias sociales <i>(2 por semana)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Juego de roles Historias sociales <i>(2 por semana)</i>
Evaluación	Recogida de datos del alumno y reunión con familias al inicio. Recogida del portafolio y reunión con familias. Evaluación de proceso de la propuesta.	Evaluación continua de la evolución del alumno, recogida del portafolio y reunión con familias. Evaluación de proceso de la propuesta.	Evaluación final de la evolución del alumno, recogida del portafolio y reunión con familias. Evaluación de proceso de la propuesta.	

Para concluir, resaltar que para que esta propuesta de intervención sea eficaz, no hay que llevar a cabo solo las actividades, sino que se debe intervenir en los aspectos ambientales (tanto temporales como físicos) durante todo el curso escolar. No es algo puntual que se puede realizar en una semana, sino que se debe ser constante si se quiere conseguir unos buenos resultados con los alumnos con TEA.

4. CONCLUSIÓN

Con lo presentado hasta ahora, se puede decir que aunque el número de personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro del Autismo o TEA haya aumentado (Salvado, Palau, Clofent, Montero y Hernández, 2012), sigue existiendo un conflicto acerca de su conceptualización y criterios de evaluación, porque comparte patrones conductuales con otros trastornos. Sin embargo, estas páginas han conseguido explicar de manera breve y sencilla la evolución que ha sufrido este concepto durante la historia. Por otra parte, destacar que cada persona con TEA es única, por lo que no se puede conocer dicho trastorno conociendo solo una persona con estas características. Esta diversidad interpersonal también hace que sea más costosa la detección de signos de alarma, diferente en cada niño, y un diagnóstico temprano para poder ofrecer lo más pronto posible una intervención adecuada a sus necesidades.

Todo esto lleva a la conclusión de que es realmente importante que profesionales de la educación como los maestros de escuelas ordinarias, tengan un conocimiento profundo sobre el autismo para darse cuenta de las carencias que tienen sus alumnos y trascender de sus síntomas (Millá y Mulas, 2009); objetivo específico que se ha podido llevar a cabo a lo largo de este trabajo, mostrando las características más destacadas de cada área (social, comunicativa, de la imaginación, etc.). A su vez, se ha podido examinar la respuesta educativa al alumnado con TEA en la etapa de Educación Primaria. Exponiendo para ello la relevancia que tienen los educadores en entender que los problemas de comportamiento están relacionados con la comunicación, comprensión social, imaginación y la percepción sensorial; y que no siempre las acciones reiterativas se deben a comportamientos obsesivos, sino que pueden responder a comportamientos funcionales. Además de intuir las dificultades que presenta este alumnado en generalizar o extrapolar acciones de una situación a otra y la relevancia de una enseñanza basada en apoyos visuales; teniendo siempre en cuenta que cada uno puede sorprender con características totalmente diferentes y que no tienen que poseer las dichas hasta ahora (APA, 2013). Es por eso que este TFG, hace especial hincapié en el uso de pictogramas y presenta todas las actividades de manera muy visual; junto con juegos amplios de “role-playing”, para que se puedan adaptar a la diversidad existente. Así, será posible ofrecer programas individualizados ajustados al proceso de aprendizaje de cada niño, con un alto grado de flexibilidad, y pudiendo modificarse siempre que se requiera.

Tras haber analizado en el desarrollo del TFG las diferentes estrategias metodológicas de actuación e intervención, cumpliendo así con el objetivo específico del TFG, se ha deducido también la envergadura de realizar adaptaciones ambientales con una buena estructuración del entorno tanto temporal como espacial, manteniendo los principios de una educación inclusiva dentro del aula (Peralta, 2014). En esta línea, este TFG proporciona un planteamiento basado en la metodología TEACCH (empleada normalmente en aulas de educación especial), que se centra principalmente en modificar diferentes aspectos del contexto; logrando el objetivo específico planteado. De esta forma, al estar en contacto con otros niños, las personas con TEA tendrán más posibilidades de superar las dificultades de las relaciones sociales, que la mayoría de ellos suele tener. A su vez, estos comparten con el resto de sus compañeros los beneficios de las técnicas utilizadas-útiles para todos-, además de brindarles valores de ayuda mutua, cooperación, empatía, comprensión, respeto, etc. que promete la presencia de un alumno con necesidades educativas especiales en el aula.

Sin embargo, no toda la atención está en manos de los maestros, sino que los especialistas en logopedia, psicólogos, fisioterapeutas, etc. cumplen una función significativa en el desarrollo y maduración de niños con TEA. Y aún más importante es la actuación de la familia, por ser los primeros agentes en darse cuenta de que algo falla en su desarrollo armónico, y los que pueden comenzar a intervenir en su aprendizaje precozmente, favoreciendo puntos débiles y fortaleciendo capacidades a partir de cambios oportunos en su entorno (Hernández et al., 2005). Con todo esto surge la necesidad de una estrecha relación entre la familia y la escuela (Leal, 2008). Es fundamental que exista una sólida coordinación de todos, para conocer cómo se trabaja y atiende con el niño, y para que haya una consonancia entre todos los ambientes en los que se mueve; intercambiando información o datos relevantes que pueden hacer mejorar el programa o metodologías planteadas. Por eso este TFG, pretende que junto con las evaluaciones trimestrales se hagan reuniones continuas entre estos dos agentes sociales.

En conclusión, se ha conseguido llevar a cabo el objetivo general del TFG de diseñar una intervención educativa dirigida a alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales derivadas del TEA en el aula ordinaria. Teniendo siempre presente la relevancia de comprender el trastorno desde su esencia y conocer a cada persona de forma individual, como se haría con cualquier otro niño, para identificar tempranamente

las necesidades que requiere, desarrollar sus intereses y potencialidades, y considerar la importancia de la diversidad, respeto e inclusión en su familia, escuela y comunidad; mejorando la calidad de vida de todos. Lo importante no es centrarse en su trastorno, sino en las aptitudes y particularidades personales que tiene como persona, ya que como dice el movimiento de la neurodiversidad, si un cerebro funciona de forma diferente no significa que tenga una enfermedad, sino que esa diferencia puede significar una fortaleza.

4.1. LIMITACIONES

Este trabajo, presenta algunas limitaciones que se detallan a continuación. Por una parte, al ser simplemente un diseño, no ha sido posible comprobar la efectividad de la propuesta planteada llevándola a la práctica en algún centro escolar con algún alumno con dichas particularidades. Por tanto, no se ha podido verificar la adaptación planteada del método TEACCH en un aula ordinaria tal y como se ha propuesto; ni examinar los errores que pueda tener a la hora de su implantación (si los hubiere), realizando los cambios oportunos en caso de que los requiera. No obstante, hay que tener en cuenta que esta propuesta casi siempre será modificada, ya que, por la diversidad existente entre los alumnos con TEA, cada cual necesita adaptaciones propias. Además, comentar que el tema del TEA es un campo realmente amplio, por lo que solo se ha seleccionado la información más precisa y específica para el desarrollo de la propuesta de intervención para alumnos con TEA en Educación Primaria, que es en lo que este trabajo se concreta.

4.2. PROSPECTIVA

Para poder combatir los inconvenientes previamente mencionados, se intentará que esta propuesta sea compartida con varios docentes que trabajan con niños con TEA en sus aulas ordinarias, para que la lleven a cabo durante un curso completo. Así se podrá ver el efecto que tiene tanto en el niño con TEA como en el resto de sus compañeros, los avances que realiza en las áreas afectadas, y descubrir si realmente las adaptaciones estructurales que se realizan en un aula ordinaria son beneficiosas para dichos alumnos, sin afectar negativamente a los demás. Incluyendo, en caso de que la propuesta sea efectiva, una variedad de actividades más amplia.

Asimismo, para profundizar los conocimientos sobre este marco, se ampliará el marco teórico con más datos relevantes, y con las actualizaciones que se realizan tanto en la legislación educativa como en el DSM, en caso de que las haya.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (2001). *DSM-IV, Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders. Trastornos del estado de ánimo y trastornos psicóticos*. Fourth edition.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. Fifth Edition. DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing. Recuperado el 25 de febrero de 2015 de <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>

Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E. y Laurant, A. (2010). *The SCERTS Model and Evidence-Based Practice*. Recuperado de http://www.scerts.com/docs/scerts_ebp%20090810%20v1.pdf

Basil, C. y Puig, R. (1988). *Comunicación aumentativa*. Madrid: Inersso.

Bleuler, E. (1911). *Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Leipzig: Deuticke.

Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (2009). *Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Recuperado el 6 de abril de 2015 de <http://diversidad.murciaeduca.es/tgd.pdf>

Escobar, M. A., Caravaca, M., Herrero, J. M. y Verdejo, M. D. (2011). *Necesidades Educativas Especiales del Alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, Murcia. Recuperado el 8 de abril de 2015 de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/hecho-19.pdf>

- Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos, J., Martínez, C., y Ayuda, R. (2010). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Recuperado el 1 de mayo de <http://www.equipoautismotgdmurcia.es/guia%20asperger%20%20deletrea.pdf>
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Presse.
- Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba editorial s.l.u.
- Guralnick, M. J. (2005). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 313-324.
- Hernández, J.M, Artigas, J., Martos, J., Palacios, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón, M., Canal, R., Díez-Cuervo, A., Ferrari, M.J., Hervás, A., Idiazabla, M.A., Mulas, F., Muñoz, J.A., Tamarit, J., Valdizán, J.R. y Posada, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *REV NEUROL*, 41 (4), 237-245. Recuperado de <http://www.autismosevilla.org/profesionales/Deteccion%20diagnostico%20y%20evaluacion/Guia%20de%20buenas%20practicas%20en%20deteccion.pdf>
- Howlin, P., Baron Cohen, S. y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás*. Barcelona: Ceac.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbance or affective contact. *Nervous Child*, 2, 107-134.
- Labrac, G. y Avilés, C. (2009). ¡Nos vamos a la calle!: una experiencia de cómo abordar las salidas con un grupo de alumnos/as con TGD de un aula específica. *Revista digital práctica docente*, 13. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de http://www.cepgranada.org/~inicio/revista/articulos/f3304_13_09.pdf
- Leal, L. (2008). *Un enfoque de la Discapacidad Intelectual centrado en la familia*. Madrid: FEAPS, Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con

Discapacidad Intelectual. Recuperado el 24 de abril de 2015 de http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/enfoque_familia.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

Lloyd, L. L. y Karlan, G. (1984). Non-speech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going? *Journal of Mental Deficiency Research*, 28.

Lozano, J. y Alcaraz S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid: La Muralla S.A.

Martínez, M.A. y Cuesta, J.L. (2012). *Todo sobre el Autismo*. Tarragona: Altaria.

Martos, J. (2012). *Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: otra forma de aprender*. Madrid: CEPE.

Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El Acceso al Currículo por Alumnos con TEA: Uso del Programa TEACCH para Favorecer la Inclusión*. Madrid: Autismo Ávila.

Millá, M.G. y Mulas, F. (2009). Atención Temprana y Programas de Intervención Específica en el Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Neurología*, S47-S52. Recuperado el 16 de abril de 2015, de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/48S02/bbS02S047.pdf>

Peña-Casanova, J. (1994). *Manual de Logopedia*. España: Elsevier.

Peralta López, F. (2014). *Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Pamplona: Ediciones Eunate.

Piñeros, S.E. y Toro, S.M. (2012). Conceptos Generales sobre ABA en niños con Trastorno del Espectro Autista. *Rev Fac Med*, 60, 60-66. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/viewFile/31237/31269>

Ritvo, E. R., Jorde, L. B., Mason-Brothers, A., Freman, B. J., Pingree, C., Jones, M. B., McMahon, W. M., Petersen, P. B., Jenson, W.R. y Mo, A. (1989). The UCLA-

University of Utah epidemiologic survey of autism: Recurrence estimates and genetic counseling. *American Journal of Psychiatry*, 146, 1032-1036.

Rivière, A. (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: IMSERSO.

Rogers, S. J. y Vismara, L. A. (2008). Evidence based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 1, 8-38.

Rodríguez-Barrionuevo, A.C. y Rodríguez-Vives, M.A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34 (Supl 1), 72-77.

Salvadó, B., Palau Baduell, M., Clofent Torrentó, M., Montero Camacho, M., Hernández Latorre, M.A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54,63–71.

Valdez, D. (2005). *Evaluar e intervenir en autismo*. Madrid: Antonio Machado Libros.

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, 11-29.

5.2. BIBLIOGRAFÍA

Alcatud Marín, F (2013). *Trastorno del Espectro Autista. Detección, Diagnóstico y Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.

Arrebillaga, M.E. (2012). *Neuropsicología clínica infantil: intervenciones terapéuticas en TGD, autismo, Asperger, síndrome de Rett*. Recuperado de <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10693024>

Aula PT (s.f.). Blog de Recursos para Elaborar Adaptaciones Curriculares. Recuperado el 15 de mayo de 2015 de <http://www.aulapt.org/2014/03/30/actividades-para-el-desarrollo-de-la-ejecucion-verbal/>

Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (2012). *Protocolo de Coordinación de las Actuaciones Educativas y Sanitarias para la Detección e Intervención Temprana en los Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado el

26 de mayo de 2015 de <https://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/256055-tea.pdf>

Gallego, M.M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Recuperado de http://www.panaacea.org/files/FILE_B_0000000_1395767026.pdf

Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.

HACERPARASER.COM. *Hacer para ser*. Recuperado el 6 de mayo de 2015 de <http://www.hacerparaser.com/www/index.php-idInfo=4&idDonde=2.html>

Rivière, Á. y Martos, J. (s.f.). *El niño pequeño con autismo*. Gabinete Técnico APNA. Recuperado el 21 de mayo de https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/nic3b1o_pequec3b1o_con_autismo.pdf

Ventoso, M. (1995). *Pictogramas: una alternativa para comprender el mundo*. Congreso Murcia. Recuperado el 12 de marzo de 2015 de http://aetapi.org/congresos/murcia_95/desarrollo_01.pdf

Villa, U. L. (2013). *TEA. Síndrome de Asperger*. Recuperado el 17 de abril de 2015, de <http://ponunaspergerentuv vida.blogspot.com.es/>

World Health Organization (2007). *International Statistical Classification of Diseases and Health Related Problems (The ICD-10)*. Second Edition.

6. ANEXOS

6.1. ANEXO I

Primero se enseña a secarse las manos, y por último a abrir el grifo.

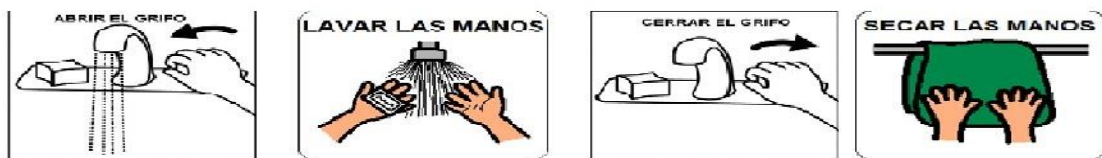


Figura 1. Ejemplo de cómo lavarse las manos con el encadenamiento hacia atrás mediante pictogramas.

6.2. ANEXO II

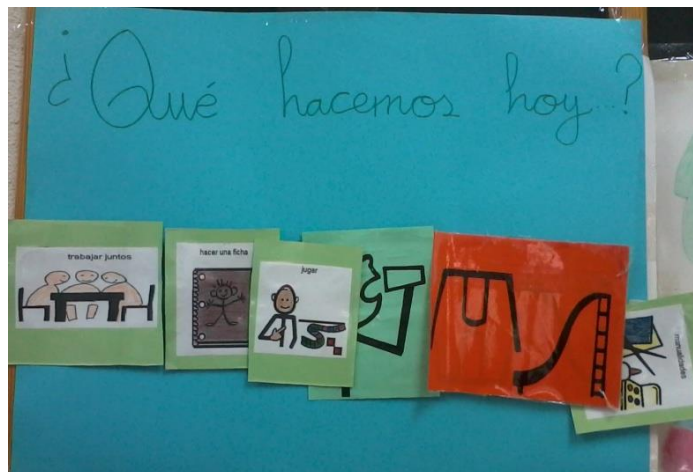


Figura 2. Ejemplo de un área de transición de un día en la escuela.

6.3. ANEXO III

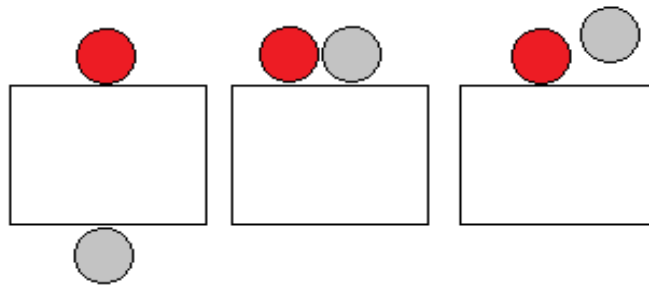


Figura 3. Rincón de la “enseñanza uno a uno” (Elaboración Propia).

6.4. ANEXO IV

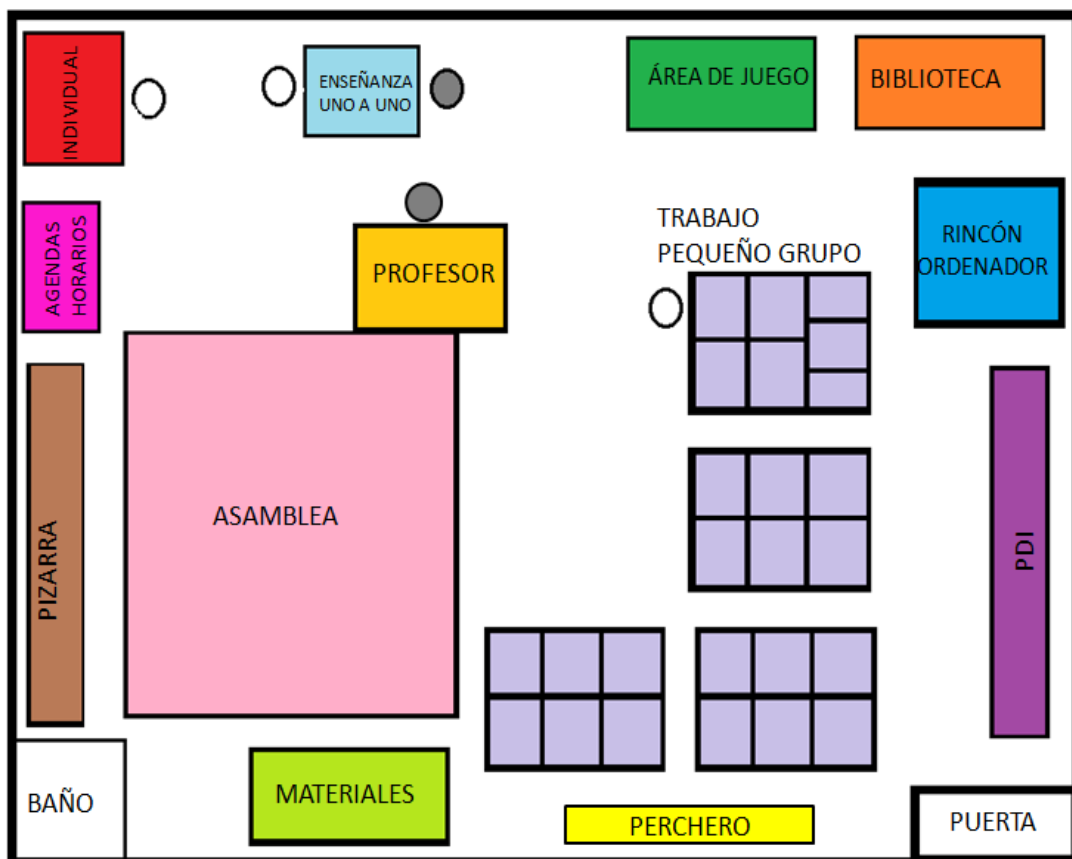


Figura 4: Ejemplo de estructuración física siguiendo el TEACCH (Elaboración Propia).

6.5. ANEXO V




























LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
 LENGUA	 AULA TEA	 AULA TEA	 AULA TEA	 AULA TEA
 ORDENADOR	$+8$ -2 MATEMÁTICAS	 EDUCACIÓN FÍSICA	 RELIGIÓN	 CONOC. MEDIO
 ALMUERZO	 ALMUERZO	 ALMUERZO	 ALMUERZO	 ALMUERZO
 RECREO	 RECREO	 RECREO	 RECREO	 RECREO
 P.T.	 LOGOPEDA	 P.T.	 LOGOPEDA	 MUSICA
 CASA	 CASA	 CASA	 CASA	 CASA

Figura 5. Horario de una semana representado con pictogramas (Elaboración Propia).

6.6. ANEXO VI



Figura 6. Normas de clase representadas por pictogramas.

6.7. ANEXO VII



Figura 7. Semáforo de las emociones

6.8. ANEXO VIII



Figura 8. Ficha de control de emociones.

6.9. ANEXO IX



Figura 9. Ficha para identificar emociones.

6.10. ANEXO X



Figura 10. Ficha de señalar e imitar emociones.

6.13. ANEXO XIII



Figura 13. El saco de las palabras.

6.14. ANEXO XIV



Figura 14. La caja de música.

6.15. ANEXO XV



Figura 15. Ejemplo de un libro viajero.

6.16. ANEXO XVI

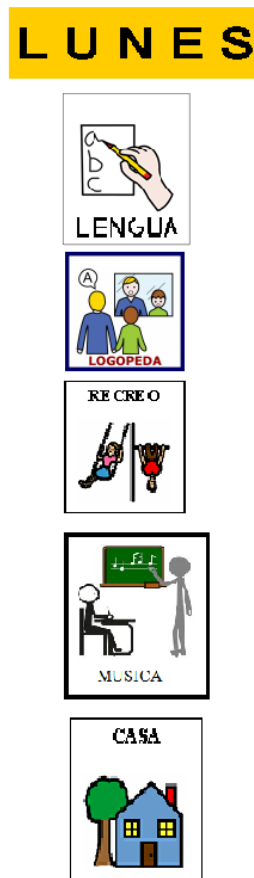


Figura 16. Horario escolar de un día con pictogramas (Elaboración Propia).

6.17. ANEXO XVII



Figura 17. Ejemplo de historias sociales.