



Metodologías para potenciar la integración social en niños con TEA

León Pozo, Ana

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria
Curso 2015-2016. Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: Rosario Ángela Martín Almaraz. Profesora del Máster

Resumen

El autismo es un trastorno cada vez más presente en las aulas, y como docentes debemos estar preparados. Es por ello, que este trabajo pretende poner a su disposición una base teórica y legislativa (Real Decreto 126/2014, en su artículo 14, y el Decreto 97/2015, Capítulo V) a través de la cual partir, para conocer las características del trastorno del espectro autista (TEA) expuesta en el DSM-V y el CIE 10, el grado de afectación de dicho trastorno, cómo diagnosticarlo y la metodología a llevar a cabo para su inclusión en el aula; basada en el sistema aumentativo y alternativo de comunicación (SAAC) y el método TEACCH, mediante rutinas.

También se plantea la práctica de un caso real. Un alumno de primero de primaria diagnosticado en un centro público, cuyo objetivo es promover su socialización, inclusión y actuación en momentos de crisis. Exponiéndose una jornada escolar basada en las rutinas, el trabajo por rincones, las normas, el tiempo de preparación entre actividades y los juegos cooperativos. Teniendo en cuenta, además, el papel tan importante que tiene la familia para su correcto desarrollo.

Palabras clave

Trastorno del espectro autista, socialización, práctica en el aula.

Abstract

The number of students with autism spectrum disorders has risen significantly in schools and therefore, teachers must be prepared to deal with this situation. This essay includes a theoretical and legal background (Spanish legislation Real Decreto 126/2014, article 14, and Decreto 97/2015, Chapter V) to help us understand autism spectrum disorders (ASD), as described in the DSM-V and the ICD-10. It also helps us learn how to diagnose ASD, identify the degree of impairment and contains a methodology aimed at fostering the student's social involvement in class. This methodology is based on the augmentative and alternative communication system (SAAC) and on the routine-based TEACCH method.

This essay also includes a case study: a first-year, primary school student, who has been diagnosed with ASD in a state school. The aim of this case study is to foster his social involvement in class and relation to others, as well as to highlight an action protocol to deal with the student facing periods of crisis. The student has been exposed to routine-based exercises, group work, school rules, pre-exercise time and group games. Family support is also essential to their proper development.

Keywords:

Autism spectrum disorder, social involvement, class work.

1. Trastorno del espectro autista (TEA)

1.1. ¿Qué es el trastorno del espectro autista?

El trastorno del espectro autista (de ahora en adelante TEA) se acuñó por el psiquiatra Eugen Bleuler en 1911 para describir el aislamiento social de la esquizofrenia. Pero no fue hasta 1940 con Leo Kanner en América y Hans Asperger en Austria cuando se comenzó a identificar el autismo de forma independiente.

Kanner fue el primero en utilizar el término de autismo infantil para referirse a estos niños, sus estudios fueron publicados en Inglaterra y fue ampliamente utilizado entre 1950 y 1960. Sin embargo Asperger identificó que éste término estaba descrito de forma imperfecta, llevándolo a Europa a continuar con sus estudios e investigaciones.

Con los estudios de ambos se concluyó que éste está presente desde el nacimiento o los primeros años del desarrollo, afectando a comportamientos esenciales del ser humano.

Según estos autores, aunque existe una gran heterogeneidad, hay una serie de similitudes que son las que nos ayudarán a identificarlos.

El autismo es considerado como un trastorno complejo generalizado del desarrollo cerebral que afecta a muchos aspectos del funcionamiento del niño, provocando una discapacidad en tres características comunes, también conocidas como <<triada de aspectos afectados o triada de Wing>>.

Esta triada afecta a aspectos del lenguaje, a la interacción social y a la imaginación y el lenguaje interno, además de otras peculiaridades que se explicarán en punto 2.3.

Aún teniendo claro algunas de sus características, este trastorno sigue siendo a día de hoy un enigma, cuyas causas son aún incomprendidas. Relacionándose en muchos casos con factores genéticos

aunque no se hayan encontrado factores genéticos específicos.

La confusión entre el autismo y el síndrome de asperger dio lugar a 2 corrientes según García y Jorreto:

“Entre el autismo clásico o autismo de Kanner y el síndrome de Asperger, hay dos enfoques diferentes. Hay quien basándose en las numerosas similitudes entre ambas discapacidades (problemas en la interacción social, disfunciones en la comunicación y comportamiento anómalo) considera que ambos son distintos grados del mismo problema, en el cual el síndrome de Asperger es la versión más leve y favorable del autismo (comparable o similar al autismo de alto funcionamiento, o el autismo de las personas con buen nivel de inteligencia). La otra corriente de pensamiento, basándose en el desarrollo más tardío del síndrome de Asperger, en la presencia de una capacidad de habla y lenguaje prácticamente intacta y en la existencia de problemas motores mucho más marcados en esta discapacidad, considera que a pesar de presentar algunos síntomas comunes, las diferencias son cualitativas, son dos discapacidades esencialmente diferentes y existiría por un lado el síndrome de Asperger y por otro, el autismo de alto funcionamiento o buen nivel intelectual” (2005, p.30).

Esta indecisión fue debida a sus múltiples subtipos y mecanismo subyacentes detrás de la descripción clínica.

Llegándose a diagnosticar en la actualidad, a través del DSM-V (en el cual se basa este trabajo), el síndrome de asperger como un trastorno que se incluye dentro del trastorno del espectro autista.

2. Síndrome de Asperger (SA)

2.1. ¿Qué es el síndrome de asperger?

Aunque Hans Asperger como ya se ha comentado en el apartado anterior, fue quién primero descubrió las características de los asperger a través de los estudios del autismo, no fue hasta 1982, con la

Dra. Lorna Wing, cuando se comenzó a investigar, llegando a ser reconocido oficialmente en 1994 mediante el Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales en su cuarta edición (DSM IV).

El Síndrome de Asperger se considera un tipo de trastorno del desarrollo relativamente nuevo con base neurológica, de causa desconocida en casi todos los casos, manifestándose, como expresa Belinchón, citado por López (2002), en tres ámbitos del funcionamiento: las interacciones sociales, la comunicación y el lenguaje y las habilidades o capacidades de ficción e imaginación, los cuales se explicarán de forma detallada en el apartado 2.3., llevándoles a problemas en el juego, los intereses y el entendimiento con los otros, reflejados en la "Teoría de la Mente".

Estos niños tienen buenas capacidades memorísticas, y suelen destacar en áreas matemáticas y de conocimiento del medio. Utilizan el lenguaje de manera rara, dándole significados literales a lo que leen u oyen.

El S.A. se encuentra relacionado con otros de origen también desconocido como son: el síndrome de Tourette, los problemas de atención y problemas de estados de ánimos como depresión o ansiedad.

Los problemas de depresión según explica Baron-Cohen, mencionado por López (2002), son debidos a su dificultad para llevar a cabo conservaciones casuales, lo cual, provoca en la edad adulta una conciencia sobre su enfermedad, siendo necesaria la búsqueda de una forma para facilitarles las cosas.

2.2. Grados

El síndrome de Asperger, como trastorno del espectro autista, según el DSM-V, tiene 3 grados (Véase Anexo I), el cual puede variar según el contexto y el paso del tiempo. Su gravedad en la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos se evalúan de forma separada.

Es necesario que la identificación de estos

alumnos se lleve a cabo lo antes posible, permitiendo una enseñanza ajustada a sus características y necesidades, y una adaptación curricular que promueva su máximo desarrollo.

Según González, citado por la Junta de Andalucía, "Los padres suelen percibir esta diferencia, con respecto a otros niños/as de su misma edad, entre los 2 y 7 años". (2006, p. 5).

Esta detección temprana se puede dar en dos niveles, el primer nivel de detección, correspondiente a las consultas médicas y pediátricas del "Niño sano", y el segundo nivel de detección, más frecuente, es la escuela.

Cuando los padres se preocupan y sospechan mediante la comparación de sus hijos con otros, suelen estar en lo cierto, existiendo tres signos en la primera etapa que indican la alerta de este síndrome. Son problemas en su comunicación, en el aspecto social y en su conducta.

Estos signos pueden cambiar, ya que el Síndrome de asperger, al ser un trastorno del desarrollo, sus manifestaciones varían a medida que avanza el desarrollo. Presentando diferentes síntomas un mismo alumno en la Educación Infantil a la adolescencia. Estos aspectos variantes son según Martín, mencionado por la Junta de Andalucía (2004): la edad cronológica del individuo, su capacidad intelectual, la fase del desarrollo, la personalidad, la artificialidad de las situaciones de evaluación en la clínica y el contexto social.

2.3. Características

En la actualidad para diagnosticar a los alumnos con asperger y conocer sus características, se pueden utilizar diferentes instrumentos de detección (Véase Anexo III), aunque este trabajo se basa en los criterios del DSM-V y CIE 10, ya que son uno de los instrumentos más importantes actualmente para dar una adecuada respuesta educativa a los alumnos. Realizándose una evaluación desde un enfoque multidisciplinar (Véase Anexo III).

Las características que asigna el DSM-V a este tipo de niños son:

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

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

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

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

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

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipada o repetitivos (p.ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases

idiosincrásicas).

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

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

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

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

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

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden: para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de

estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo. (2014, p. 50)

Además de estas características, Gilberg (1991) añade:

- Existencia de una torpeza motora (Pobre coordinación, no tiene destrezas para atrapar un balón, ritmo raro a la hora de correr, les cuesta abrocharse botones o hacerse lazos con los cordones).

Además en contraposición del DSM-V, este autor afirma que existen peculiaridades en el habla y el lenguaje, tales como:

- Lenguaje expresivo superficialmente perfecto.

Por lo general estos niños no entiendan las reglas implícitas del juego, quieren imponer las suyas propias, llevándoles a preferir jugar solos. Pero si juegan siempre quieren ganar.

No suelen gustarles ir al colegio, ya que debido a su incapacidad social y sus características, tienden a ser objeto de burlas y abusos.

Son niños con poca tolerancia a la frustración, con reacciones emocionales desproporcionadas. Lloran fácilmente y cuando disfrutan suelen excitarse, manifestándolo mediante saltos, gritos o palmas.

Además, tienen más rabietas de lo normal, falta de empatía pero sinceros y tienden a creer todo lo que se les dice.

Cuando se sienten confusos cambian de tema y tienen problemas de comprensión en enunciados de varias frases.

Así como, problemas a la hora de vestirse, poniéndose las prendas al revés.

Su memoria es excepcional y tienen facilidad en las asignaturas lógicas, siendo originales al enfocar un problema o darle solución. Aprenden a leer solos.

Son niños con miedos, angustias o malestar a sonidos ordinarios, roces en la piel, determinada ropa, ruidos

inesperados, visión de objetos comunes, lugares, alimentos, etc.

En los adultos se mantienen alguna de las características, aunque si se trabaja con ellos desde edades tempranas, pueden llegar a ser personas de aspecto normal, inteligencia normal, habilidades en áreas específicas y problemas sociales leves.

3. Propuestas de mejora

Como ya se ha comentado con anterioridad, una de las características de los alumnos con SA, es su dificultad en el área social, pero esto no quiere decir que estos niños no quieran tener amigos, sino que simplemente no saben cómo interactuar con ellos.

De ahí la necesidad de enseñarles claves sociales que les ayuden a dar respuestas ante estas situaciones. Uno de los métodos que resulta de ayuda para lograrlo es el uso del "Sistema de amigo", donde se le da la oportunidad al alumno con síndrome de asperger de elegir a un compañero que compartirá con él las diferentes actividades educativas y de ocio, ayudándole a elaborar habilidades sociales, a potenciar la amistad y a reducir la marginación. Evitando las burlas y haciendo consciente al resto de compañeros de sus necesidades. Consiguiendo así, como afirma Williams, "Promover una socialización activa y limitar el tiempo en que esté aislado y dedicado a sus intereses personales" (2015).

3.1. El alumno con Síndrome de Asperger

3.1.1. Características del alumno

El alumno en el cual se basa esta propuesta de mejora es un discente escolarizado en un centro público en la ciudad "Y".

El niño mostró un comportamiento "raro" desde que entró en el colegio, según comentó la tutora de la etapa infantil. Ya en 6 años, tras ser valorado por el EOE (Equipo de Orientación Educativa) y diagnosticado por la USMI (Unidad de Salud Mental) se detecta un posible

TEA (Trastorno del Espectro Autista) concretamente síndrome de Asperger. Los principales problemas estriban, a modo de resumen:

- Tiene obsesión por temas relacionados con el Antiguo Egipto y antiguas culturas. Empleo de un vocabulario extremadamente pedante
- Dificultades para establecer conversaciones con otros niños/as.
- Le cuesta darse cuenta de las intenciones de los otros y de reconocer las emociones, falta de empatía.
- Problemas en comprender las interacciones sociales (respetar turnos, seguir temas de conversación, ...)
- Juegos e intereses limitados y poco afines a los juegos e intereses de sus compañeros.
- Frecuentes problemas de conducta tanto en casa como en la escuela
- Dificultades para comenzar y finalizar una actividad.
- Pobre habilidad para organizar y manejar el tiempo
- Dificultades para tomar la iniciativa en las interacciones con sus iguales.
- Dificultades para interpretar enunciados literales o con doble sentido.
- Precocidad en la adquisición de la lectura.

Por otro lado, el alumno "X" tiene una excelente memoria para recabar información de lo que le interesa, lo cual le proporciona gran capacidad para el aprendizaje de la lectura (Hiperlexia).

3.1.2. Necesidades educativas especiales del alumno

Las principales necesidades de éste alumno, de las cuales partirán nuestros objetivos, son:

- Necesidad de coordinación entre familia, apoyos externos (logopedas,

maestros de apoyo, estimulación temprana,...) los diferentes especialistas que trabajan con el niño (Educación Física, Música, Apoyo Integración, Audición y Lenguaje, Inglés) y la tutora.

- Necesidad de proporcionarle seguridad en las tareas, anticipándole los cambios de la rutina diaria.
- Necesidad de crear un clima positivo y de afecto y comprensión entre el tutor y el niño para facilitar la inclusión en el aula.
- Necesidad de sentirse valorado por sus compañeros fomentando el trabajo en equipo.
- Necesidad de usar apoyos visuales, tanto de agendas como de panel de conductas para organizar la jornada y evitar conflictos o rabietas (anticipación de la tarea).
- Necesidad de adaptar los contenidos curriculares.
- Necesidad de generalizar los aprendizajes a la vida diaria.
- Necesidad de estructurar la clase y adaptarla al alumno (teach).

3.1.3. Rendimiento del alumno

La maestra de Pedagogía Terapéutica y la maestra de AL entran en clase para apoyarlo a nivel curricular y/o asiste a las clases de los especialistas para trabajar otros aspectos. El alumno tiene una adaptación poco significativa. Lee perfectamente, aunque debemos resumir el enunciado cuando se le proporciona demasiada información, le cuesta descifrar lo que se le pide, por ello la maestra de PT le ayuda subrayando los más importante o usando apoyos visuales (dibujos) para la resolución de problemas.

Presenta mayor dificultad en las relaciones sociales, nuestro alumno se muestra más nervioso a la hora de salir al recreo o cuando realiza las actividades de educación física.

El alumno presenta un nivel

correspondiente a su nivel y va avanzando muchísimo gracias a su capacidad para memorizar y un coeficiente intelectual alto. Conoce todas las letras y se ha iniciado en la lectura sin problemas.

Para trabajar tanto en el aula como en casa la metodología utilizada está basada en "La teoría de la mente", en algunos aspectos "del método ABA", "método ARASAAC", "método TEACCH" y la utilización de recursos materiales como: "Cono fonos" o "Dime por qué" (Véase Anexo V).

Todos ellos basados en los pictogramas como métodos de refuerzo y aprendizaje.

3.2. Recurso comunicativo

Para conseguir socializarse, el ser humano se ha dotado de un sistema de intercambio de información, la comunicación.

Además de la comunicación oral, dentro del sistema existen claves visuales que rodean día a día al ser humano sin ser consciente de ello. Ayudándole a situarse, obtener información y comprender lo que ocurre a su alrededor.

Estas claves visuales son muy utilizadas en la educación, y son conocidos según Brasil como "sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC). Son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad" (2016)

Existen diversos sistemas de símbolos son según Brasil "tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales)" (2016).

Debiendo éstos, estar adaptados a las necesidades personales y habilidades de cada niño; ya que cada persona es totalmente distinta, por ello deben estar acondicionados tanto en el centro como en el hogar y en el resto de contextos de su vida cotidiana.

3.2.1. Los pictogramas

Delgado expone que: "Un pictograma es un dibujo que puede representar una realidad concreta (un objeto, animal, persona, etc.), una realidad abstracta (un sentimiento), una acción, e incluso un elemento gramatical (adjetivos, conjunciones, artículos, preposiciones...)" (2012, p.12)

Estos recursos son un principio fundamental e indispensable en la atención de alumnos con TEA y SA, que todo profesional debe tener en cuenta. Ya que, se promueve a través de ellos la mejora de la calidad de vida de los alumnos en sus distintas áreas de desarrollo, les ayudan a reconocer el tipo de respuesta que se espera de ellos, les proporcionan información permanente y apoya la información oral; siendo el canal visual uno de los canales preferentes para estos niños.

Una de las características de los pictogramas es su versatilidad, pudiendo utilizarse tanto individual como grupalmente, y proporciona múltiples posibilidades, en función del objetivo que se pretenda conseguir.

No solo son beneficiosos para los alumnos con necesidades educativas especiales, sino también para sus compañeros, trabajando con ellos además de conceptos, acontecimientos pasados, presentes y futuros a través de las agendas.

Utilizando los pictogramas se le adelanta a los niños con autismo y asperger los acontecimientos que van a ocurrir, evitando desconciertos y ayudándoles a crear un orden claro de las diferentes actividades que se van a desarrollar

Aplicándose estas estrategias visuales de Barrios con fines:

- Organización temporal.
- Organización espacial y comprensión del entorno.
- Comprensión de las tareas.
- Aparición y estructuración del lenguaje

y el discurso.

- Comprensión de situaciones sociales y de aspectos “no visibles”.
- Prevención e intervención de alteraciones conductuales. (2013, p.2)

Pero no solo basta con el trabajo en el aula para poder tener un progreso a través de este método, sino que es fundamental el intercambio de información con la familia, la cual será conocedora de éste, proporcionará información sobre los problemas y reforzará la metodología, llevándola a cabo en los diferentes contextos del alumno.

3.2.2. Características de los pictogramas

Los pictogramas pueden representar conceptos, ideas, acciones o elementos de la vida cotidiana para poder expresarse.

Utilizándose, como ya se ha explicado anteriormente, para:

- La organización temporal: se especifica el orden, la organización y la duración de las actividades que se llevan a cabo, utilizando las agendas.
- La organización espacial y comprensión del entorno: indicando dónde se va a realizar y dónde podemos movernos, garantizando no solo la orientación espacial del niño, sino estructurando qué lugares pertenecen a qué tipo de actividad. Utilizándose además para la localización de objetos y materiales, promoviendo así su autonomía.
- Comprensión de las tareas: éstas comprenden tanto las tareas escolares como del día a día en el hogar, ayudándole a identificar el uso de los objetos o los pasos para llevar a cabo una actividad específica.
- Aparición y estructuración del lenguaje y discurso: proporciona una ayuda para la expresión de los niños con TEA, y además una ayuda para que tanto éstos como los alumnos con SA, comprendan estructuras gramaticales complejas de

enunciados de problemas de más de una línea.

- Comprensión de situaciones sociales y de aspectos no visibles: tanto los alumnos con TEA como los alumnos con SA, tienen problemas a la hora de comprender las situaciones sociales, por ello, mediante los pictogramas, se les muestra a los alumnos representaciones de las situaciones y la forma adecuada de resolverlas. Mostrándoles además las características faciales de los distintos sentimientos, qué los causa y la capacidad de predecir los pensamientos de los demás.
- Prevención e intervención de alteraciones conductuales: trabajando a través de ellas los conflictos, las situaciones que generen ansiedad como los cambios o la espera y la modificación de la conducta.

A través de los conceptos, no solo se representa lo que es, sino sus características, cantidad, función o la connotación personal que éste conlleva.

Existen varios tipos:

- Con color.
- Sin color o transparente, donde solo se aprecia la silueta.
- Esquemáticos, que representan acciones.
- De contrastes, blanco sobre negro.

Y, en la actualidad, estos recursos pueden trabajarse no solo de forma manipulativa (tableros de comunicación, libros comunicativos...), sino también mediante recursos tecnológicos (comunicadores electrónicos, ordenadores portátiles o tablets), los cuales facilitan la utilización de distintos pictogramas y signos ortográficos, así como la vinculación del sonido a cada una de estas imágenes.

3.2.3. Casos de éxito

Son numerosos los casos de mejora gracias a la utilización de pictogramas en niños con Síndrome de Asperger, llegando a

conseguir una buena adaptación social en consecuencia de ello.

Uno de estos casos es el de Grandin, una profesora de la Universidad de Ciencia Animal de Colorado y diseñadora famosa de maquinaria para el ganado.

Según Grandin la utilización de imágenes supuso un gran cambio en su vida, ayudándole a su labor profesional. Y en el artículo de López explicó: "pienso en imágenes, las palabras son un segundo lenguaje para mí, cuando alguien me habla inmediatamente traduzco sus frases en imágenes" (2003).

3.3. Contextualización legal

Toda propuesta educativa está basada en la legislación que regula el sistema educativo español; pero además de ésta, teniendo en cuenta al alumno con asperger, se partirá de:

- La Constitución, en su artículo 27.
- Real Decreto 126/2014, el cual establece en su artículo 14 al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- El capítulo V del Decreto 97/2015.
- La Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social:
 - a) Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en

la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España.

b) Establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.(2013, p.4)

Mediante los cuales se pretende conseguir la inclusión de éste en el aula.

Pensando en el desarrollo social que pretende conseguirse en el alumno con asperger a través de esta propuesta, se tendrán en cuenta los Objetivos generales de etapa, establecido en el Real Decreto 126/2014, para la Educación primaria:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres

y la no discriminación de personas con discapacidad.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Especificándose éstos en los siguientes Objetivos de área, expuestos en la Orden de 17 de marzo de 2015, de los cuales, ésta propuesta se centrará en:

Área de lengua castellana y literatura:

- OLCL1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- OLCL2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo.
- OLCL3. Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos.

Área de valores sociales y cívicos:

- OVSC1. Implementar las habilidades psicosociales básicas propias de

las inteligencias intrapersonal e interpersonal, a través del autoconocimiento, el desarrollo de los pensamientos creativo y crítico, la empatía, la efectiva resolución de conflictos y la toma de decisiones, necesarias para ser, conocer, aprender, convivir, actuar y emprender.

- OVSC2. Identificar, conocer y reconocer valores y comportamientos que afectan a la convivencia, así como disyuntivas sociales básicas o situaciones conflictivas de la vida diaria, rechazando los estereotipos que supongan algún tipo de discriminación y/o actitudes sexistas, para contribuir a la construcción de una identidad personal y social acorde a los principios de la equidad, solidaridad, cooperación y justicia.

- OVSC3. Adoptar una actitud de apego a las normas que favorecen la convivencia y la paz, así como a la legalidad democrática, en un proceso de crecimiento personal basado en la autorregulación y la responsabilidad de los propios actos, y reflexionar y sensibilizarse sobre la importancia de los derechos fundamentales reconocidos en la Declaración de los Derechos Universales, en la Constitución Española y en el Estatuto de Andalucía.

- OVSC4. Aprender a actuar autónomamente en situaciones complejas, elaborando, gestionando y conduciendo proyectos personales, con una gestión eficiente de los propios sentimientos y emociones, y reflexionando sobre los procedimientos para mejorar la manifestación y defensa de las legítimas necesidades de las personas, en un mundo diverso, globalizado y en constante evolución del que formamos parte.

- OVSC5. Desarrollar una Ética del Cuidado, adecuada para la cimentación de una vida digna y saludable, con una clara deslegitimación de la violencia, a través de la incorporación de

prácticas positivas para la resolución de conflictos, la construcción de modelos de convivencia basados en el aprecio por la diversidad humana, la pluralidad de sentimientos, culturas, creencias e ideas y el respeto a la igualdad de género para la ulterior promoción de una Cultura de Paz.

- OVSC6. Promover el bienestar emocional y el sentido de la dignidad personal a través de un proceso formativo, personal y colectivo, de reflexión, análisis, síntesis y estructuración sobre la ética y la moral, que favorezca una creciente autorregulación de los sentimientos, los recursos personales, el correcto uso del lenguaje y la libre expresión acordes al respeto, a la valoración de la diversidad y a la empatía.

Y trabajándose por ello lo siguientes contenidos y criterios de evaluación establecidos en la Orden de 17 de marzo de 2015 (Véase Anexo III).

Para que el alumnado aplique los contenidos anteriormente mencionados y consiga los objetivos propuestos, deberá emplear las siguientes capacidades, establecidas como Competencias en el Real Decreto 126/2014:

1. Comunicación lingüística: se trata de la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
4. Aprender a aprender: implica el inicio en el aprendizaje y la posibilidad de continuarlo de manera eficaz y autónoma, tomando conciencia de las propias capacidades intelectuales, de las estrategias adecuadas para desarrollarlas y del propio proceso de aprendizaje.
5. Competencias sociales y cívicas: proporciona las destrezas necesarias para comprender la realidad social del mundo

en el que vivimos, realizando un análisis del pasado histórico y de los problemas actuales, para poder convivir en una sociedad plural y contribuir a su mejora.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: pretende que el individuo sea capaz de desarrollar y adquirir habilidades como la toma de decisiones, la autonomía, creatividad, autoestima, autocrítica, iniciativa... para que pueda dar respuesta a soluciones distintas ante nuevos contextos y sea capaz de aprender de los errores.

Además, de trabajar de forma directa una serie de objetivos y contenidos, también se trabajarán valores y contenidos transversales, de acuerdo con el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Andalucía, potenciándose:

- a) La prevención y resolución pacífica de conflictos, así como los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática.
- b) La adquisición de hábitos de vida saludable que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social.
- c) La utilización responsable del tiempo libre y del ocio, así como el respeto al medio ambiente.
- d) La igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y la no discriminación por cualquier condición personal o social.

3.4. ¿Qué enseñar?

Teniendo en cuenta los niveles de concreción curricular, a partir de los objetivos de etapa (RD126/14), los objetivos de área (O17/03/15) y los objetivos de ciclo (PE), se han creado unos objetivos didácticos básicos, atendiendo a las características del alumno con asperger:

- Conocer las emociones.
- Reconocer las emociones en los compañeros.

- Utilizar las emociones en los momentos adecuados.
- Responder de manera adecuada ante las emociones de los demás.
- Controlar los niveles emocionales.
- Mantener contacto visual con los compañeros cuando le hablan.
- Responder de forma receptiva ante el contacto físico (abrazos, apretones de mano, contactos casuales...)
- Respetar las normas de convivencia (ayuda, colabora,...).
- Respetar las normas del juego y los turnos.
- Desarrollar estrategias cooperativas a la hora del juego.
- Expresar ideas o dudas.
- Utilizar la distancia de comunicación de forma adecuada.
- Utilizar estrategias comunicativas orales (habla, escucha,...).
- Establecer relaciones sociales a nivel de pareja.
- Establecer relaciones sociales en pequeños grupo con todos los miembros del mismo.
- Establecer relaciones sociales con todo el grupo clase.

Y a través de estos objetivos, se trabajarán los siguientes contenidos:

- Las emociones.
- Las relaciones sociales.
- El juego.

3.5. Metodología

La metodología para esta mejora, se basa en la llevada a cabo en el aula, comentada ya en el punto 3.1. y en el Anexo IV.

Se utilizará principalmente el método TEACCH, a través de rutinas. Comenzando cada una de las sesiones en asamblea,

donde se mostrarán las normas y las consecuencias de no cumplirlas en los demás (Véase Anexo VI), utilizando así la teoría de la mente, para ayudarle a ponerse en el lugar de los otros y conocer las emociones y consecuencias de los actos.

Las instrucciones se proporcionarán de manera específica, con todo detalle para que sea consciente de qué hacer, cómo hacerlo y cuando hacerlo. Utilizando para ello, según Smith, Adreon y Gilitz, estrategias simples que funcionan como: "a) una voz calmada cuando hablamos; b) dar los datos de un tono sin emocionalidad c) expresando la información en una secuencia lógica; y d) controlando las tendencias a ser intensos, apasionados o estresados" (2006, p.36), ya que, como explica Smith et al, "un profesor calmado, tiene como resultado un alumno calmado" (2006, p.36)

Con el objetivo de evitar problemas de conducta debido a la excitación por los cambios, éstos deben evitarse siempre que sea posible. Aunque en caso de no ser así, será necesario anticiparlo, usando lo que Sakai (2005) llama "preparar y predecir", narrándose de forma social, a través de lenguaje sencillo y mostrándolo mediante imágenes.

Teniendo además un "Kit de emergencias" con sus cosas favoritas para utilizarlo en caso de que sea necesario para disminuir las crisis o para evitar ratos muertos.

Una vez terminadas las normas, se explicará con pictogramas, utilizando el método ARASAAC, el juego que se va a llevar a cabo, dónde se realizará, los materiales que se utilizan para ello y se revisará el tablero del juego (Véase Anexo VII) para formar las parejas.

La metodología llevada a cabo para el agrupamiento, está basada en el método ABA, que se explicará en el punto 3.5.3. y cuyo objetivo es la colaboración y socialización del grupo clase.

Mediante esta metodología se le permitirá controlar la situación; incrementando su atención, promoviendo su independencia

y reduciendo problemas de conductas. En caso que se den se utilizará una secuencia de vuelta a la calma (Véase Anexo VII)

Tras finalizarse el juego, se llevará a cabo una relajación para dar por terminada la actividad y poder dar tiempo al alumno para comprobar en su agenda la siguiente actividad, de forma que pueda llevarla a cabo de forma tranquila.

3.5.1. Organización espacial y temporal

Al iniciarse en la etapa de primaria, el principal problema que existe es la desaparición de la rutina de infantil.

Ahora la jornada escolar está dividida en diferentes asignaturas, por ello se propone, orientada por los especialistas, una intervención en el aula influenciada por la metodología TEACCH (Véase Anexo V) que, dependiendo de la evolución del alumno, se irá modificando a lo largo del curso escolar.

Se partirá de los rincones como método de trabajo. Iniciando y finalizando la actividad en la asamblea.

Las actividades que se pretenden plantear para conseguir la colaboración se llevarán a cabo en el recreo, posibilitando la movilidad y libertad del niño, estableciendo además la relación del recreo como lugar de ocio y juego social para el alumno con asperger.

En el caso que no sea posible por la meteorología, se llevará a cabo en el gimnasio. Trabajando esos días actividades y juegos centrados en los intereses del alumno con asperger para disminuir la ansiedad del cambio.

Para los alumnos con asperger, indica Smith et al, que "el tiempo es demasiado tiempo, la mitad es mucho hecho" (2006, p. 8). Esta frase lo que quiere expresar es que los alumnos con asperger necesitan más tiempo para cambiar de actividad, preparar sus materiales y llevar a cabo sus tareas.

Por esa razón, se comenzará con la explicación y preparación de la actividad

en la asamblea anticipando al alumno los acontecimientos, luego se llevará a cabo la actividad en sí cuya duración será de unos 15 o 20 minutos y se finalizará con una relajación, para poder volver a la rutina del aula.

Ésta, se llevará a cabo siempre los mismo días a la misma hora. Preestablecida en la agenda de nuestro alumno con asperger. Teniendo siempre una rutina de todo lo que va a ocurrir.

Uno de los factores que se tendrán en cuenta es evitar las prisas, ya que, como indica Smith et al, "él no puede comprender lo que se le está diciendo o seguir las direcciones que se le dan cuando hay prisa" (2006, p.10). La prisa solo provoca el bloqueo del niño y limita su aprendizaje tanto académico como social, disminuyendo su atención y provocando problemas de conducta.

Por ello, con el fin de darle seguridad y proporcionarle un sentimiento de control, se utilizará en todo momento un reloj muy visual para controlar el paso del tiempo.

3.5.2. Recursos materiales

Los recursos educativos son esenciales en el desarrollo de la práctica docente. Los materiales que se utilizarán deberán promover el contacto físico, la expresión de emociones y sentimientos, la comunicación, la autonomía, el respeto, la manipulación, la observación y experimentación.

¿Qué criterios se ha seguido para la selección y uso del material?

- Serán accesibles y al alcance de los niños.
- Se ubicarán, a ser posible, por rincones.
- Se establecerán unas normas y se desarrollaran unos hábitos referidos al uso y recogida de los mismos.
- Seguridad: no tóxicos, con bordes redondeados, no cortantes, no ingeribles y no peligrosos.
- Solidez: que no se rompan fácilmente,

sin que por ello dejen de ser manejables y asequibles.

- Atractivos y estimulantes, que diviertan y proporcionen placer, posibilitando usos múltiples y juegos diversos.

Estos materiales serán: pelotas, cuerdas, bancos, aros, colchonetas, tarjetas de Egipto, disfraces, globos, pañuelos, sillas, radio casete, etc. Es decir, materiales que tengamos de forma accesibles dentro del aula.

3.5.3. Agrupamientos

Debido a la complejidad para las relaciones sociales que se ha comentado anteriormente, se partirá del método ABA, mediante "los tableros de grupo" (Véase Anexo VI), diciéndole al alumno, con anterioridad, quién será tu compañero.

Se le dará la opción de elegir con quién jugar. Lo cual supondrá una ventaja para poder socializarse de manera tranquila y cómoda. Asegurándole el control de la situación y permitiéndole aceptar de manera voluntaria y placentera las actividades que implican una relación social.

Estas relaciones irán aumentándose de manera gradual durante el año, según su progreso y aceptación. Siendo él mismo, quien elija y controle sus posibilidades de interacción. Comenzando cada cambio con las preferencia del alumno (en este caso el tema de Egipto).

Para trabajar la relación social, se partirá :

- En pareja, que permite un mayor grado de individualización, adecuándose al ritmo y posibilidades del niño, así como un mayor control del proceso.

Llegando, a las actividades :

- En pequeños grupos, de cuatro o cinco niños, que irán aumentando según su capacidad, sin ninguna exigencia, ya que el objetivo primordial es que el alumno se sienta cómodo y aprenda las principales características sociales, incluyéndolo dentro del grupo clase.

Hasta llegar al juego :

- En gran grupo.

Hay que tener en cuenta en todo momento las necesidades del niño, así pues, esta propuesta puede tardar años en llegar a conseguirse. Será el propio alumno el que ponga las pautas según sus posibilidades.

3.6. Práctica

Como práctica se llevará a cabo un libro de juegos cooperativos (Véase Anexo VI), donde el alumno pueda trabajar las relaciones sociales de forma lúdica, gradual y controlada. Utilizando para su explicación los pictogramas, donde se le explicará las normas de comportamiento ante los juegos y las repercusiones (que se repasarán todos los días en la asamblea antes de comenzar), como una forma de inmersión a la actividad, de manera rutinaria.

Se comenzará a principio de curso con los juegos en parejas:

Partiendo primero de su interés por Egipto, trabajará los siguientes juegos con la pareja que el haya elegido:

- Memori: los alumnos deberán buscar las parejas de las distintas tarjetas que se encuentran bocabajo con la temática de Egipto. Trabajando el turno del juego y el respeto.
- En busca del tesoro: se les esconderán varios instrumentos correspondientes al antiguo Egipto que deberán encontrar por el patio. Para ello, deberán trabajar en pareja ayudándose y estableciendo comunicaciones el uno con el otro.
- La venda de la momia: uno de ellos será la momia y el otro el arqueólogo que debe atraparla. Para ello, deberá correr por todo el espacio intentado quitarle la venda que lleva colgando para descubrir a la momia. Trabajando así la cercanía hacia el compañero.

Conforme se vea una adaptación, se irá cambiando la temática por otras como:

- El espejo: este juego es un juego de mímica, en el que uno de los alumnos será el espejo y deberá imitar todo lo que el otro haga. Cambiándose después los papeles.
- Pilla pilla por parejas: cada pareja tendrá un número y deberá correr por el espacio intentando pillar a su compañero. Cuando éste le pille se cambiarán los papeles; pasando de ser el pillado, el que deba pillar. Comienza con esta actividad el contacto físico.
- Circuito: cada pareja tendrá un circuito con aros, bancos y colchonetas que deberán pasar ayudándose el uno al otro.
- Pisa el globo: uno de los dos de la pareja tendrá un globo atado al pie, y la misión del otro es intentar pisarlo. Cuando lo consiga se le pondrá el globo a éste y deberán hacer lo mismo. Trabajando así un contacto físico más cercano, al tener que acercarse para poder explotar el globo.
- Espalda contra espalda: donde se trabaja el contacto físico más próximo. Los alumnos deberá intentar sentarse y levantarse del suelo sin separar las espaldas. Teniendo para ello que trabajar en equipo y ayudándose el uno al otro.
- La carrera a tres patas: por parejas, se les atará a los niños un pie de cada uno (Por ejemplo el izquierdo de uno con el derecho de otro) y deberán caminar de forma coordinada, ayudándose para llegar a la meta.

Cuando el niño ya consiga trabajar con su pareja, se le irá añadiendo compañeros que él decida con los que quiera jugar de manera paulatina. Trabajando así para la socialización en pequeño grupo, juegos:

Que partan de su centro de interés:

- Somos arqueólogos: es un trabajo en equipo, en el cual deberán ayudarse unos a otros a encontrar en una bandeja de plástico con arena los distintos elementos de Egipto que estén escondidos en ella.

- Nos vamos a Egipto: se les dirá a los niños que nos vamos de viaje a Egipto y, en corro, deberán ir diciendo el nombre de cosas que deberían meter en la maleta; pasándole la pelota al niño de al lado, cada vez que vayan diciendo una de las cosas que meterán. Teniendo que estar atento para no repetirse y respetando el turno de palabra.
- En Egipto se viste así: En este juego uno de los alumnos será el maniquí al que deberán ayudar el resto de compañeros del grupo a vestirlo según se diga de momia, faraón, arqueólogo... Trabajando así el contacto físico, la comunicación y el respeto. Fomentando su conocimiento por el antiguo Egipto, vestirán a sus compañeros con las cosas que se tiene sobre Egipto en el baúl de los disfraces.

Actividades lúdicas alejadas de su centro de interés cuando consiga adaptarse a trabajar con sus compañeros. Como serán:

- Me pica: este es un juego de expresión oral en el que en cadena, irán diciendo "Me llamo---- y me pica--- y me rasco así", tras él, el siguiente deberá seguir diciendo " se llama----, le pica --- y se rasca así---- y yo me llamo---- me pica---- y me rasco así". Formando una cadena memorística, siendo éste uno de los puntos fuertes del alumno con asperger.
- Fútbol por parejas: el pequeño grupo se dividirá en dos, que competirán al fútbol. Trabajando con ello el trabajo en equipo, la comunicación y enseñándole a competir de forma sana.
- Comba: se les dará una comba al pequeño grupo e irán pasando de ser el que le da a la comba, a saltar; comunicándose, apoyándose y animándose.
- El zapato viajero: Con este juego comenzará el contacto físico, donde en pequeño grupo, se meterá uno de los zapatos de cada compañero en una

bolsa e irán sacándolo, posteriormente de la misma, teniendo que adivinar de quién es. Cuando lo adivinen deberán ponerle el zapato a su compañero.

Y finalmente se llegará al juego en gran grupo, donde como siempre se empezará partiendo de su centro de interés, con juegos como:

- El Hank mágico: todos en corro, se irán pasando un Hank, mientras el profesor le da órdenes de cómo deberán pasarlo al compañero (por encima de la cabeza, por debajo de las piernas, por la espalda...). En este juego aprenderán el turno y el respeto a los compañeros, así como el contacto físico.
- Nadamos por el Nilo: se repartirán periódicos por todo el espacio que simularán los botes del Nilo. Los niños deberán ir simulando que nadan por el río Nilo, y a la voz de "¡que viene el cocodrilo!", todos deberán subirse a los botes para salvarse. Para entrar deberán ayudarse unos a otros, ya que el número de periódicos irá disminuyendo. Trabajando así la ayuda al compañero y el contacto físico directo.

Para terminar cambiándolos por juegos como:

- El bote botero: donde uno de sus compañeros se la quedará, y deberá contar hasta 10 delante de un bote, mientras sus compañeros se esconden. Y tras ello, deberá ir encontrándolos uno a uno.
- El pañuelo: la clase se divide en dos grupos, donde cada uno tendrá un número. Cuando el maestro, puesto en la mitad de los dos grupos diga un número, a aquellos alumnos a los que se les hayan asignado, deberán correr y coger primero el pañuelo y llevárselo a su grupo sin que el otro lo pille.
- El juego de la silla: para no competir, este juego consistirá en ir quintándoles sillas y ellos deberán ir sentándose cada vez más en las pocas sillas que queden, ayudándose unos a otros.

- Pollito inglés: uno de ellos será el que deberá contar mirando a la pared, diciendo "un, dos, tres, pollito inglés contra la pared", mientras sus compañeros se acercan hacia él. Cada vez que este se dé la vuelta, el resto deberá quedarse inmóvil; si no, deberá empezar desde donde comenzó.

Esto solo es una muestra de todos los juegos que se pueden llevar a cabo con los niños, pudiendo aumentarse si es necesario.

3.7. Sistema de ayuda y motivación del alumnado

Los alumnos con SA necesitan una ayuda y una motivación para llevar a cabo las actividades sin percances.

Como sistema de motivación y ayuda para estos alumnos se utilizan las rutinas y la organización, ya que, como bien exponen García y Jorreto, "son más felices con rutinas y un ambiente estructurado, cuando encuentran dificultad en decidir qué hacer cae en sus actividades preferidas" (2005, p. 41). Por ello, es necesario basarse en una serie de estrategias que ayudaran al alumno a sentirse confiado en el aula, como:

- La utilización de un horario y referirse a él con frecuencia, anticipándole cuánto queda para la siguiente actividad.
- La utilización de un reloj visual, lo cual le da autonomía, confianza y control sobre la situación que está realizando y puede conocer cuándo comienza la siguiente.
- Proporcionarle un ayudante, que será el encargo de revisar su trabajo.

Además de tener en cuenta estas técnicas para ayudarlo, debemos fomentar su interés por la actividad: por ello, se partirá de sus intereses y se utilizarán otros sistemas de motivación que facilitarán la adaptación del niño a las diferentes tareas, como son:

- La motivación contextual: teniendo en cuenta la individualización del alumno,

se creará para él un ambiente:

- Agradable, donde se promueva la interacción.
 - Que fomente la seguridad y la autoestima: fomentando la autonomía, la tolerancia, el derecho a equivocarse y la valoración.
 - Decorado, donde los alumnos se identifiquen con él, se estimulen. Pero la decoración también implica que existe un orden y una organización.
- La motivación de aprendizajes. Esta motivación se basará en:
 - La vivenciación: a través de actividades motrices experimentadas en primera persona por los alumnos.
 - El carácter lúdico, ya que éste promueve la significatividad y la socialización del aprendizaje.
 - Los premios, son imprescindibles sobre todo en los niños con SA, ya que su nivel de autoestima y confianza es baja, llevándoles a tener miedo por correr riesgos. Por ello, es necesario alabar sus éxitos e intentos, siempre especificando el por qué, para que tengan claro la causa de la recompensa, para promover esa respuesta. Ya que, estos niños, según García et al, "aman la alabanza, ganar y ser los primeros; pero el fracaso, la imperfección y la crítica les resulta difíciles de sobrellevar" (2005, p.114). Por eso es importante utilizarlo como método para potenciar aquello que queremos que repitan y aprendan.

3.8. Colaboración con la familia

Como ya se ha explicado con anterioridad, un aspecto importante para conseguir el progreso del alumno es el trabajo en los distintos contextos, tanto escolar como familiar de manera coordinada. Ya que ambos son las principales instituciones tanto socializadoras como educacionales del niño. Por ello debe existir una comunicación entre ellos.

Se pretende que haya una participación

activa por parte de la familia, llevando a cabo actividades en las que ellos puedan colaborar tanto en el aula como en casa, reforzando las normas, la autonomía y capacidad emocional y social de los niños.

Esta práctica estará basada en el modelo cooperativo o centrado en el usuario, donde tanto la familia como la escuela trabajarán codo con codo para utilizar el modelo más adecuado para el alumno. Se utilizarán recursos de comunicación diaria, por ejemplo "la agenda viajera" (Véase Anexo IV), gracias a la cual se recibirá información de casa y de la escuela casi a diario sobre cualquier incidencia o cambio a tener en cuenta.

Además mediante esta agenda se les pondrá tareas para trabajar durante el mes se expresarán capacidades sociales mediante distintos juegos, reforzando así los conocimientos que se trabajan en el aula. Consiguiendo, como expresa la Junta de Andalucía, mediante la colaboración:

- Adquirir una formación y lograr la interacción del grupo.
- Unificar criterios de trabajo personal y conjunto.
- Compartir experiencias personales.
- Reflexionar y tomar decisiones personales y de grupo.
- Favorecer la comunicación entre los miembros del grupo.
- Mejorar la relación: profesional- padre, padre-padre.
- Buscar respuestas y soluciones conjuntas.
- Mejorar el bienestar emocional de las familias.
- Valorar el trabajo en grupo.
- Potenciar la relación familia-escuela y sobre todo la adquisición de capacidades que mejoren la calidad de vida de la persona con autismo y/o con trastorno general del desarrollo.
- Fomentar la integración y

normalización de la persona con autismo y/o con t.g.d.

- Aprender a aprender juntos.(2006, p. 102)

4. Evaluación de la propuesta

Entendemos por evaluación, desde el constructivismo, aquella actividad inmersa en el proceso de enseñanza- aprendizaje que persigue valorarlo y mejorarlo mediante la adaptación a las diferencias individuales de los alumnos.

La evaluación en la Educación Infantil debe adoptar un carácter global, formativo y continuo. Teniendo como referente los objetivos establecidos. Permitiendo estar presente de forma sintomática en el desarrollo de todo tipo de actividades y no sólo en momentos puntuales y aislados.

Contemplándose aspectos fundamentales como:

1. Conocimiento y valoración del niño:

A través de la observación podremos observar el desarrollo del alumno, teniendo en cuenta:

- Evaluación inicial: se hará a través de la observación directa y la información que nos aportará la familia.
- Evaluación continua: se respetará el punto de partida del alumno, con el objetivo de facilitar el ajuste permanente de la intervención educativa, ayudándoles a encontrar estrategias para conseguir los objetivos propuestos.
- Evaluación final: se tendrá en cuenta los objetivos propuestos y los progresos de cada alumno, respetando el ritmo y las capacidades individuales.

2. Instrumentos de evaluación.

- Pruebas de evaluación inicial.
- Pruebas de diagnóstico.
- La información de la familia.

- Los registros de observación.
- Rúbricas.

3. Indicadores de logros básicos.

Para poder comprobar cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje, es necesario remitirse a los objetivos didácticos del punto 3.4., surgidos de la concreción de la legislación vigente. Para ello, se ha creado unos indicadores de logros básicos que facilitarán así la toma de decisiones más adecuadas para cada momento del proceso evaluador y la valoración de las capacidades de los objetivos propuestos. Los indicadores de logros se llevará a cabo en la siguiente rubrica: donde SÍ, corresponde a conseguido y NO, a no conseguido aún. Contando con una casilla para las anotaciones en cada uno de los indicadores (Véase Anexo VII).

Además, para poder contrastar la información que se obtiene, es necesario también que se haga una evaluación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado a cabo, ya que influirá de manera decisiva en los aprendizajes que va a realizar el alumno.

También es necesario el establecimiento de unos criterios que determinen si el proceso de enseñanza es el adecuado (Véase Anexo VII).

5. Conclusión de la propuesta

Como se ha visto a lo largo del trabajo, la escuela es un agente socializador por excelencia, y por ello debe buscar hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con TEA, proporcionando ambientes socializadores.

La labor del maestro debe ir encaminada a proporcionar las herramientas necesarias para conseguir, no solo la inclusión de alumnos con TEA, sino la necesidad de hacer consciente al resto del mundo de trabajar para conseguir un cambio; ya que, como bien dice Riviere "La enajenación autista del mundo humano es un desafío serio, pues nuestro mundo no sería humano si aceptara pasivamente la

existencia de seres, que, siendo humano, son ajenos" (1999).

6. Referencias bibliográficas

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5ª edición: DSM IV (pp. 50- 59). España.
- Barrios, S. (2013). Uso de estrategias visuales para promover la autonomía persona de las personas con TEA desde la terapia ocupacional. *Autismo Diario*. [en línea]. Disponible en: <http://autismodiario.org/2013/01/17/uso-de-estrategias-visuales-para-promover-la-autonomia-personal-de-las-personas-con-tea-desde-terapia-ocupacional/> [Visitado el 7 de Abril de 2016]
- Brasil, C. y la Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació (2016). ¿Qué son los SAAC? Portal Aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa. [en línea]. Disponible en: <http://arasaac.org/aac.php> [Visitado el 13 de Abril de 2016]
- Decreto 97/2015, de de marzo por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 13 de marzo de 2015, nº50, pp. 1-436.
- Delgados, C. (2012) *Mi comunicador de Pictogramas*. Madrid: Editorial CEAPAT.
- García, E. y Jorreto R. (2005). *Síndrome de asperger: un enfoque multidisciplinar*. Sevilla: Primera Jornada Científico-Sanitaria.
- Gilberg y Gilberg (1991) .Criterios diagnósticos de Gillberg & Gillberg. *Federación Asperger España*. [en línea]. Disponible en: <http://www.asperger.es/asperger.php?def=6Diagn%F3stico> [Visitado el 7 de Abril de 2016]
- Junta de Andalucía (2006) *Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica. Volumen II: el síndrome de asperger. Respuesta educativa*. Andalucía: Consejería de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2006) *Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica. Volumen III: prácticas educativas y recursos didácticos*. Andalucía: Consejería de Andalucía.
- López, A. (2002). ¿Podría haber tenido Einstein autismo? *Pediatría*. [en línea]. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2003/05/16/pediatría/1053088775.html> [Visitado el 3 de Abril de 2016]
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, de 27 de marzo de 2015, núm.60, pp. 1-831.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de marzo de 2014, núm.52, pp. 19349-19420.
- Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la ley general de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de diciembre de 2013, núm.289, pp. 95635-95673.
- Sakai, K. (2005) *Finding Our Way: Practical Solutions for Creating a Supportive Home and Community for the Asperger Syndrome Family*. Estados Unidos, Brooklyn. Editorial: Autism Asperger Publishing Co.
- Smith, B., Adreon, D. y Gilitz, D. (2006) *Simple strategies that woks! Helpful hints for all educators of students with Asperger Syndrom, High-Functioning autism, and related disabilities*. Kansas: Autism Asperger Publishing Co.
- Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M. y Whitaker, P. (2002) *El Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula*. Traducción País Vasco: nationalautistic society.

- Williams., K. (2015). Comprender al Estudiante con Síndrome de Asperger Orientación para Profesores. Federación Asperger España. [en línea]. Disponible en: http://asperger.es/articulos_detalle.php?id=150Comprender%20al%20Estudiante%20con%20S%EDndrome%20de%20AspergerOrientaci%F3n%20para%20Profesores [Visitado el 7 de Abril de 2016].

Anexos

Anexo I: Grados dentro del Síndrome de Asperger

Para llevar a cabo este seguimiento, los especialistas se guían por su juicio clínico, apoyándose de su formación, manuales de diagnóstico y los resultados de los distintos instrumentos de evaluación, escalas o cuestionarios, cómo:

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal, causan alteraciones graves del funcionamiento, un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de las otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles, que raramente inicia una interacción y que, cuando lo hace, utiliza estrategia inhabituales ara cumplir solamente con lo necesario, y que únicamente responde a las aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad del comportamiento, la externa dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/ dificultad para cambiar el foco de la acción.
Grado 2 "Necesidad de ayuda notable"	Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales obvios incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales, y respuestas reducidas o anormales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad pero hacer frente a los cambios y otros comportamientos restringidos/ repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción.
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda in situ, las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultades para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de las otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas que establece la comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente no tienen éxito.	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Tabla 1. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista DSM-V, 2014.

Anexo II: Contenidos y Criterios de evaluación

Área de Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar.

Contenidos de primer ciclo:	Criterios de evaluación del primer ciclo:
<p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente: conversaciones, debates y coloquios sobre temas de actualidad o cercanos a sus intereses y aquellos destinados a favorecer la convivencia y resolución de conflictos; desde la valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral.</p> <p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente: conversaciones, debates y coloquios sobre temas de actualidad o cercanos a sus intereses y aquellos destinados a favorecer la convivencia y resolución de conflictos; desde la valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral.</p>	<p>CE.1.1. Participar en situaciones de comunicación del aula, reconociendo el mensaje verbal y no verbal en distintas situaciones cotidianas orales y respetando las normas del intercambio comunicativo desde la escucha y el respeto por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.</p> <p>CE.1.2. Expresar oralmente de manera organizada sus propias ideas, con una articulación, ritmo, entonación y volumen apropiados y adecuando progresivamente su vocabulario, siendo capaz de aprender escuchando.</p> <p>CE.1.3. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, identificando la información más relevante e ideas elementales de textos orales.</p>

Tabla 2. Contenidos y Criterios de evaluación 1./ Elaboración propia.

Área de Valores sociales y cívicos

Contenidos de primer ciclo:	Criterios de evaluación del primer ciclo:
<p>Bloque 1: "La identidad y la dignidad de la persona"</p> <p>1.1. Identidad, autonomía y responsabilidad personal.</p> <p>1.2. La dignidad humana.</p> <p>1.3. La mejora de la autoestima.</p> <p>1.4. Desarrollo y regulación de los sentimientos y las emociones.</p> <p>1.5. Rechazo del miedo al fracaso.</p>	<p>CE.1.1 Reconocer los rasgos que lo definen, haciendo una valoración positiva de sí mismo e identificar las consecuencias que sus decisiones tienen sobre sí mismo y sobre los demás, haciéndose responsable de las consecuencias de sus actos y desarrollando una actitud de compromiso hacia uno mismo.</p> <p>CE.1.2 Actuar con autonomía, seguridad y motivación a la hora de enfrentarse a las tareas y problemas diarios, reconociendo e identificando sus límites y posibilidades, así como los problemas sociales y cívicos que se encuentra a la hora de contribuir a la consecución de los objetivos individuales y colectivos con responsabilidad.</p>

<p>Bloque 2: “La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales”.</p> <p>2.1. Normas para el mantenimiento de conversaciones respetuosas.</p> <p>2.2. El trabajo cooperativo y solidario en grupo.</p> <p>2.3. Habilidades básicas necesarias para el desarrollo de una escucha activa y eficaz.</p> <p>2.4. Desarrollo de habilidades y actitudes asertivas en la convivencia diaria.</p> <p>2.5. Establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la tolerancia y el respeto.</p> <p>2.6. Las diferencias individuales y sociales: asimilación y valoración.</p> <p>Bloque 3: “La convivencia y los valores”</p> <p>3.1. Toma de conciencia de habilidades sociales, entendiendo características principales de las mismas.</p> <p>3.2. Detección y expresión clara de las propias necesidades interpersonales y sociales.</p> <p>3.3. Percepción de las necesidades de otros, presentando buena disposición para recibir y ofrecer ayuda.</p> <p>3.4. Participación en actividades lúdicas grupales, valorando la unión de esfuerzos para un objetivo común.</p> <p>3.5. El disfrute y valor de la amistad.</p> <p>3.6. Conocimiento y respeto de las normas de convivencia en casa, aula, grupo de amigos, colegio.</p> <p>3.7. Valoración de conductas cotidianas en relación a las normas de convivencia.</p> <p>3.8. Concienciación de la importancia de que todas las personas disfruten de los derechos básicos: salud, bienestar, alimentación, vestido, vivienda y asistencia médica.</p> <p>3.9. Participación en el bienestar de la familia.</p>	<p>CE.1.3 Reconocer, listar y expresar sus sentimientos y emociones, aprendiendo a gestionarlos de manera positiva para enfrentarse a las distintas situaciones y problemas de su vida diaria, Manejar las frustraciones haciendo frente a los miedos y fracasos e iniciarse en la toma de decisiones con autocontrol.</p> <p>CE.1.4. Comunicarse de manera verbal y no verbal adecuadamente, expresando sentimientos y emociones y aceptando los de los demás. Identificar los factores de la comunicación interpersonal que generan barreras y los que crean cercanía.</p> <p>CE.1.5. Participar activamente en actividades cooperativas con actitud de respeto y escucha, expresando con lenguaje positivo y abiertamente sus ideas, opiniones y sentimientos, defendiéndolas sin desmerecer las aportaciones de los demás y demostrando interés por los otros.</p> <p>CE.1.6. Establece relaciones respetuosas y cooperativas, basadas en la amistad, el afecto y la confianza mutua, respetando y aceptando las diferencias individuales y valorando las cualidades de los demás</p> <p>CE.1.7. Participar activamente para resolver situaciones conflictivas e iniciarse en el trabajo en equipo.</p> <p>CE.1.8. Realizar pequeñas reflexiones sobre situaciones escolares e identificación de las normas escolares como un referente de valores a cumplir para el bien común.</p> <p>CE.1.9. Identificar los derechos del niño en su conjunto y los derechos universales, así como asimilar la no discriminación de otros por razones diversas.</p> <p>CE.1.10. Reconocer los valores propios de las normas sociales básicas y los símbolos sociales identificativos de nuestra nación y comunidad autónoma.</p> <p>CE.1.12. Identificar las situaciones de emergencia donde se deben desarrollar las medidas a aprender.</p>
---	--

<p>3.10. Identificación de situaciones agradables y desagradables de la vida cotidiana, expresando verbal y corporalmente las mismas.</p> <p>3.11. Identificación y análisis de desigualdades sociales.</p> <p>3.12. Reconocimiento y explicación de conflictos habituales desde el punto de vista de las dos partes.</p> <p>3.13. Respeto y conservación del medio ambiente, demostrando un uso responsable de materiales tanto personales como escolares.</p> <p>3.14. Conocimiento de las normas básicas de educación vial y señales de tráfico útiles para peatones.</p>	
--	--

Tabla 3. Contenidos y Criterios de evaluación 2.1 Elaboración propia.

Anexo III: Agentes y pruebas de diagnóstico

Para la intervención multidisciplinar, es necesario la información de:

Ámbito escolar	Ámbito familiar	Ámbito de la salud.
<ul style="list-style-type: none"> • Tutores. • Profesores de apoyo. • Profesor de audición y lenguaje. • Cualquier profesorado en contacto con el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualquier familiar cercano que este en contacto con el niño (sobre todo los padres). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pediatras. • Médico de familia. • Otorrinolaringóloga. • Generalista. • Especialista en salud mental infantil. • Logopeda. • Asistente social...

Tabla 4. Agentes que colaboran en el diagnóstico.1 Elaboración propia.

Si el proceso de identificación comienza en edad temprana debido a la iniciativa de la familia u otros profesionales, la detección de este se dará de manera más rápida. Sin embargo en la mayoría de los casos no es así, empezando su detección en el ámbito escolar. Para lograr una exploración profunda y completa del alumno con asperger se utilizarán los siguientes instrumentos:

- ASDI: Asperger Syndrome Diagnostic Interview, es una entrevista de 20 preguntas (Ehlers, Gillberg y Wing, 1999).
- ASSQ: The high-functioning Autism Spectrum Screening Questionnaire, cuestionario de 27 preguntas para detectar una capacidad intelectual alta y un trastorno del espectro autista. Uno de los problemas de esta encuesta es

que no distingue entre autismo de alto funcionamiento y asperger. (Ehlers, Gillberg y Wing, 1999).

- **ASAS: The Australian Scale for Asperger's Syndrome**, es la escala australiana para el Síndrome de Asperger, que consta de 24 preguntas para padres y profesores, cuya función es identificar las habilidades sociales y emocionales, la comunicación, las habilidades cognitivas, los intereses y otras características ya nombradas en el apartado 2.3 sobre las características de los Asperger. (Attwood, 1998).
- **CAST: The Childhood Asperger Syndrome Test**, es el test infantil del síndrome de asperger para la evaluación de las áreas sociales, comunicativas, lúdicas, de interés y patrones repetitivos. Éste cuestionario consta de 37 preguntas y se basa en los criterios del DSM-IV, CIE-10 y ASSD. (Scott, Baron-Cohen, Bolton, Brayne, 2002).
- **I.D.E.A.: Inventario de Espectro Autista**, esta basado en el concepto del espectro autista y pretende establecer la severidad de éste. El inventario consta de 12 dimensiones y cada una de estas establece cuatro niveles. El nivel cuarto de éste es relacionado con los trastornos menos severos y asociado al Síndrome de Asperger. (Riviére, 1997).
- **DSM-V y CIE 10**: es el instrumento más importante actualmente, requiere una hora para su diagnóstico, llevándose a cabo por investigadores clínicos y los ítems que utiliza para su identificación están ya explicados en el apartado 2.3. (American Psychiatric Association, 1994).

Anexo IV: Métodos y recursos utilizados en el aula

Como queda expresado en el apartado 3.3. el trabajo con éste alumno se basa en diferentes métodos como:

- **La teoría de la mente**: éste método se basa en el uso de pictogramas y dibujos para tratar de ayudar a los alumnos con autismo y síndrome de asperger

en su área social. El método consiste en acercarlos al entendimiento de los demás, enseñándoles a ponerse en su lugar e intentar entenderlos.

Para ello se le enseñan que existen diferentes perspectivas, que ver conduce a saber, se trabajan los verbos mentales (decir, pensar, sentir, creer, saber...), ven las falsas creencias, diferencian entre verdad y mentira (engaños, bromas, adivinanzas, fantasía...), reconocen emocionales complejas (vergüenza, el perdón y la culpa) y las diferentes emociones en personas distintas.

- **Método ABA**: lo trabaja de forma conjunta la familia, el terapeuta y el tutor. Consisten en actividades planificadas y de forma coherente que se llevan a cabo con el niño, enseñándoles de forma gradual y fragmentada para llegar a la integración. Ya que según Aragon (2003) las habilidades que el niño no tienen deben enseñarse dividiéndolas en pequeños objetivos a lograr para llegar al final a lo que queremos que aprenda.

Para ello, el método ABA se basa en una evaluación del comportamental del niño, observando sus comportamiento problemáticos e incidiendo en la disminución de frecuencia de estos y fomentando aquellos otros que se quiere que aprendan.

Utilizan los refuerzos, tanto positivos como negativos. Recibiendo algo (premio) como consecuencia de una conducta positiva y utilizando el principio de extinción para los negativos, que según Simons, citado por Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M. y Whitaker, P (2002), se basa en ignorar mientras puedas, utilizando para la extinción el "tiempo afuera" o en el caso violencia hacia sí mismo u otro compañero, la contención no violenta.

Los objetivos que se trabajan de forma anual en este método son: los hábitos e independencia, la comunicación, la prevocalización, la socialización y las áreas académicas y deportivas.

- Método ARASAAC: es un método de comunicación aumentativas y alternativa que incluye distintos sistemas de símbolos (fotografías, pictogramas, palabras o letras) que se utilizan de apoyo para los niños con diversos problemas de comunicación, enfermedades neurológicas, párkinson, afasias, etc.

Un ejemplo basado en estos métodos es: la utilización de pictogramas para evitar conductas no deseadas, tanto para el alumno con asperger como para el resto de compañeros:



Figura 1. Normas del aula. Junta de Andalucía 2006.



Figura 2: Agenda viajera. Junta de Andalucía, 2006.

Además, en la agenda viajera, se explican los ejercicios que va a llevar para casa y alguna anotación sobre cómo ha ido el día.

Teniendo así constancia de la conducta en casa y si por ejemplo no ha dormido bien (repercutirá en su actitud)

- Método TEACCH: Se trata de un sistema que se basa en la estructuración del espacio, cambio de actividades mediante el uso de agendas, sistemas de estudio y trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje y la organización del material para estimular la independencia del alumno.

Anexo V: Método TEACCH para la organización

La metodología TEACCH será usada durante todo el curso escolar. El aula pues estará estructurada en espacios delimitados.

En cada espacio se hace una actividad concreta y todos están identificados con la palabra y el pictograma correspondiente. Nos va a servir tanto para nuestro alumno, que presenta Asperger, como para el resto de los compañeros. A continuación ofrecemos la siguiente distribución:

- Zona agenda de clase: Está destinado a la comunicación diaria en grupo por la mañana. Este rincón tiene el panel de comunicar (una agenda estructurada pero flexible); donde se encuentran estructuradas y secuenciadas todas las actividades de la jornada escolar. Es un tablero de grandes dimensiones que tiene un velcro donde aparecen las diferentes asignaturas con pictogramas y la palabra escrita para anticipar la tarea, por ejemplo: una excursión o un cambio de asignatura. La agenda es imprescindible para que los alumnos con SA sean consciente de lo que pasará, ya que ellos no pueden predecirlo. Además, el distribuir la agenda les ayuda a distinguir la información esencial, una de las dificultades de estos niños.

- Zona de trabajo individual: Afecta a las mesas de los alumnos/as que están dispuestas de 4 en 4 para facilitar el trabajo curricular en grupo (usamos mediadores).

- Zona del ordenador: En uno de los rincones de la clase están los ordenadores. Los alumnos trabajan por pareja (previa explicación de lo que van a hacer escrito-oral y con dibujos, de las reglas y el funcionamiento, si fuera necesario). Uno de los juegos que se usa es el conocimiento de las emociones, que tantas dificultades presenta el alumno:

- Zona de tiempo fuera: Este rincón está acondicionado para poder llevar a cabo una relajación efectiva donde pueda ir el alumno para calmarse y después volver (sirve para todos los niños/as, evitando así el sentirse excluido el alumno). El rincón consta de una pequeña alfombra y unas cajas con diferentes materiales como botellas sensoriales, puzzles, encajables, plastilinas,... Pudiendo usarse durante 5 o 10 min

- Rincón de experimentos: Se trata de una gran mesa rectangular que se utiliza para realizar diferentes experimentos. Esta mesa sólo se utiliza cuando se va a trabajar en grupo para realizar manualidades con barro, agua, papel maché, pinturas, telas...

Teniendo en clase también un calendario para conocer la fecha, estación, año, mes,... para todos los alumnos/as, elaborado con el mismo material que el de la agenda.

Anexo VI: Material de la mejora Normas del juego



Figura 3. Normas del juego. / ARASAAC, 2016.

Tablero del juego

Este tablero contendrá las fotos de los niños con su nombre debajo. Siendo Y el alumno con asperger.

Éste, cogerá su foto y la de el o los compañeros con los que vaya a jugar en grupo y las pondrá tras la línea verde.

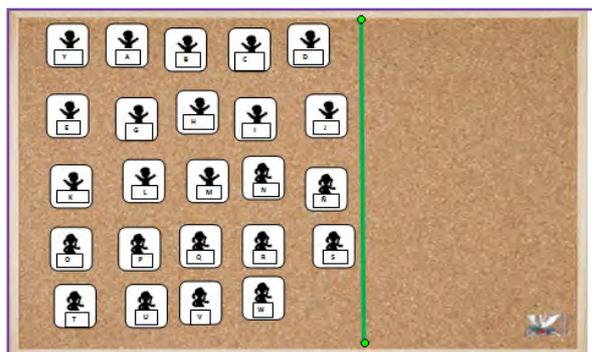


Figura 4: Tablero del juego. / Elaboración propia.

Mi secuencia para calmarme.



Figura 5. Secuencia para calmarse. / Smith, B., Adreon, D. y Gilitz, D., 2006.

Libro de juegos cooperativos.

Un ejemplo de cómo se explicarán y mostrarán los juegos para este niño, es el juego del pañuelo.

1.  **se** **2** 
SE HACEN DOS GRUPOS

2.   **un 1 2 3**
CADA NIÑO TIENE UN NÚMERO

3.  **y**   **el** 
"Y" Y "X" SON EL 6

4. **la**    **el** 
LA MAESTRA ESTÁ EN MEDIO CON EL PAÑUELO

5.   **el** 
CUANDO DIGA EL 6

6.  **y**      **el** 
"Y" Y "X" TIENEN QUE CORRER HACIA EL PAÑUELO

7. **el**    **el**     
EL NIÑO QUE COJA EL PAÑUELO CORRE HACIA SU GRUPO

8. **el**   **le** 
EL OTRO NIÑO LE PERSIGUE

9. **si** **el**   **el**   **a**   
SI EL NIÑO CON EL PAÑUELO LLEGA A SU GRUPO GANA

10. **si**       
SI PILLA AL NIÑO DEL PAÑUELO NO GANA

Figura 7: Juego del pañuelo/ Elaboración propia.

Anexo VII: Evaluación

Indicadores de logros	Sí	No
1. Conoce las emociones.		
2. Reconoce las emociones en los compañeros.		
3. Utiliza las emociones en los momentos adecuados.		
4. Responde de manera adecuada ante las emociones de los demás.		
5. Controla los niveles emocionales.		
6. Mantiene contacto visual con los compañeros cuando le hablan.		
7. Responde de forma receptiva ante el contacto físico (abrazos, apretones de mano, contactos casuales...)		
8. Respeta las normas de convivencia (ayuda, colabora,...).		
9. Respeta las normas del juego y los turnos.		
10. Desarrolla estrategias cooperativas a la hora del juego.		
11. Expresa ideas o dudas.		
12. Utiliza la distancia de comunicación de forma adecuada.		
13. Utiliza estrategias comunicativas orales (habla, escucha,...).		
14. Establece relaciones sociales a nivel de pareja.		
15. Establece relaciones sociales en pequeños grupo con todos los miembros del mismo.		
16. Establece relaciones sociales con todo el grupo clase.		
Observaciones:		

Tabla 5. Indicadores de logros/ Elaboración propia.

Evaluación del proceso de enseñanza	Sí	No
Las actividades propuestas han sido interesantes para el alumno.		
Ha sido adecuada a sus capacidades.		
Se han trabajado conceptos, procedimientos y actitudes.		
Los objetivos de las actividades han sido claros.		
Se ha permitido que tenga el tiempo necesario con su propio ritmo de aprendizaje.		
La disposición del material ha permitido actuar con autonomía.		
La organización espacial ha facilitado la comunicación y el diálogo.		
Se ha dado la posibilidad de interactuar entre iguales.		
Ha tenido la posibilidad de expresar sentimientos y emociones.		
Han tenido cabida las iniciativas personales del niño.		
La ayuda prestada ha sido ajustada a sus necesidades.		
El niño ha aprendido lo que se esperaba que aprendieran.		
El desarrollo de las actividades se han ajustado a lo programado.		

Tabla 6: Evaluación de la intervención educativa./ Elaboración propia.