



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*EL ACCESO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA UN ALUMNO
CON TEA ESCOLARIZADO EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN INFANTIL DE UN CENTRO ORDINARIO*



Autora: *Elia Santos Gete*

Tutor académico: *Andrés Palacios Picos*

RESUMEN

En la actualidad el tratamiento de la diversidad que compone las aulas se plantea como un reto educativo. Entre esta diversidad se encuentra el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, concretamente aquellos alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Es por ello por lo que desde el ámbito educativo se persigue un correcto tratamiento, así como una atención efectiva de las características individuales de este alumnado.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se enmarca bajo la necesidad de atender a las Necesidades Educativas Especiales en el aula ordinaria, constando así el valor de la educación inclusiva. En líneas generales se estudia la respuesta educativa frente al Trastorno del Espectro Autista en este espacio, dando a conocer diferentes métodos de intervención favorecedores del acto comunicativo y una experiencia educativa previa en base a ellos.

Para ello, se plantea una propuesta de intervención con la que se pretende dar respuesta al tratamiento del Trastorno del Espectro Autista, basada fundamentalmente en la enseñanza estructurada, así como en el establecimiento y fomento del acto comunicativo con este tipo de alumnado.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), educación inclusiva, Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS), método TEACCH.

ABSTRACT

Currently, the treatment of the diversity that makes up the classrooms is an educational challenge. Among this diversity there are students with Special Educational Needs, in particular we are interested in those students with Autism Spectrum Disorder.

For this reason, a correct treatment, as well as an effective attention to the individual characteristics of these students are pursued by the educational community.

From this perspective, this work is framed under the need to attend the Special Educational Needs in the ordinary classroom.

As a consequence the value of an inclusive education will be proved. Generally speaking the educational response to Autism Spectrum Disorder in this space is studied. Indeed, we show different methods of intervention that improve the communicative act and a previous educational experience based on them. For this, a proposal of intervention is introduced to give a response to the treatment of Autism Spectrum Disorder. This proposal is based primarily on structure teaching, as well as the establishment and improvement of the communicative skills with this student type.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), inclusive education, Alternative and Communication Augmentative Systems (SAAC), Image Exchange Communication System (PECS) TEACCH Method.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 2. OBJETIVOS	7
CAPITULO 3. JUSTIFICACIÓN	8
CAPITULO 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
1. EL CENTRO ORDINARIO COMO ESCUELA INCLUSIVA.....	10
2. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	11
3. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	14
4. MODELOS BASADOS EN LA COMUNICACIÓN EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	18
4.1 Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes.....	19
4.2 Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer.....	21
4.3 Sistema Pictográfico de Comunicación	21
4.4 Historias sociales	22
5. MÉTODO TEACCH – RESPUESTA EDUCATIVA PARA NIÑOS CON TEA.....	23
6. EXPERIENCIA EDUCATIVA FRENTE A ESTOS MÉTODOS.....	26
CAPITULO 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	28
5.1 CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	28
5.2 JUSTIFICACIÓN.....	29
5.3 OBJETIVOS	30
5.4 METODOLOGÍA	30
5.5 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	31
5.6 TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	33
5.7 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	34
5.7.1 Actividades de la propuesta de intervención.....	34
5.7.2 Actividades complementarias a la propuesta de intervención.....	36
5.8 RECURSOS MATERIALES ELABORADOS PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	37
5.9 EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE INTERVENCIÓN.....	48
CAPITULO 6. CONCLUSIONES	52
6.1 CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y PROSPECTIVA DEL TRABAJO	52
CAPITULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
8. ANEXOS	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Competencias establecidas para el grado de Educación Infantil</i>	8
Tabla 2. <i>Rasgos distintivos asociados al TEA</i>	13
Tabla 3. <i>Grueso de actividades de la sesión divididas en fases</i>	33
Tabla 4. <i>Horario lectivo del aula y programación</i>	34
Tabla 5. <i>Grueso de actividades de la UD fase 1</i>	35
Tabla 6. <i>Grueso de actividades de la UD fase 2</i>	35
Tabla 7. <i>Grueso de actividades de la UD fase 3</i>	36

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Cuadro resumen de la evolución del TEA en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.</i>	15
<i>Figura 2. Clasificación propuesta por el DSM- V de los Trastornos del Espectro Autista.</i>	16
<i>Figura 3. Cuadro resumen de los modelos de intervención basados en la comunicación con alumnado TEA.</i>	18
<i>Figura 4. Programación de la UD.</i>	33
<i>Figura 5. Leyenda de la programación.</i>	33
<i>Figura 6. Horario diario por actividades o acciones.</i>	37
<i>Figura 7. Sistema de trabajo con pictograma de libre elección.</i>	38
<i>Figura 8. Sistema de trabajo con pictograma de libre elección.</i>	38
<i>Figura 9. Sistema de trabajo en mesa de trabajo individual.</i>	38
<i>Figura 10. Actividad series huerto.</i>	39
<i>Figura 11. Sistema de trabajo de la actividad a realizar.</i>	39
<i>Figura 12. Actividad relacionar mesa de trabajo individual.</i>	40
<i>Figura 13. Actividad relacionar mesa de trabajo individual.</i>	40
<i>Figura 14. Realización de la actividad puzles.</i>	40
<i>Figura 15. Sistema de trabajo actividad puzles.</i>	40
<i>Figura 16. Actividad de relación concluida.</i>	40
<i>Figura 17. Sistema de trabajo y actividad de relación.</i>	40
<i>Figura 18. Actividad de relación de herramientas del huerto y hortalizas.</i>	41
<i>Figura 19. Sistema de trabajo hora del almuerzo.</i>	41
<i>Figura 20. Zona 5.</i>	42
<i>Figura 21. Zona 5.</i>	42
<i>Figura 22. Zona 3.</i>	42
<i>Figura 23. Zona 1.</i>	42
<i>Figura 24. Zona 2.</i>	43
<i>Figura 25. Señalización sala de inglés.</i>	43
<i>Figura 26. Señalización biblioteca.</i>	43
<i>Figura 27. Señalización sala psicomotricidad.</i>	43
<i>Figura 28. Señalización ascensor.</i>	44
<i>Figura 29. Señalización subir escaleras.</i>	44
<i>Figura 30. Secuencia de tarea lavarse las manos.</i>	44

<i>Figura 31.</i> Secuencia de tarea ir al baño.	45
<i>Figura 32.</i> Secuencia de tarea ponerse/quitar el abrigo.....	45
<i>Figura 33.</i> Tablero de comunicación PECS.	46
<i>Figura 34.</i> Tablero de comunicación PECS.	46
<i>Figura 35.</i> Tablero de conducta.	46
<i>Figura 36.</i> Llaverio de conducta.	47
<i>Figura 37.</i> Llaverio de conducta.	47
<i>Figura 38.</i> Historia social salida a la granja.	47

TABLA DE ACRÓNIMOS

ACI: Adaptación Curricular Individualizada
ACNEE: Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales
APA: <i>American Psychiatric Association</i>
ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa
CEIP: Colegio de Educación Infantil y Primaria
DIS: Disfunción de Integración Sensorial
DSM: Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders
E-A: Enseñanza- Aprendizaje
LOE: Ley Orgánica de Educación
NEE: Necesidades Educativas Especiales
PEC: Proyecto Educativo de Centro
PECS: <i>Picture Exchange Communication System</i>
SAAC: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación
SPC: Sistema Pictográfico de Comunicación
TEA: Trastorno del Espectro Autista
TEACCH: <i>Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children</i>
TFG: Trabajo de Fin de Grado
TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo
UD: Unidad Didáctica
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN

La atención de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) se alza como uno de los grandes retos del sistema educativo. Este espacio presenta cada vez más diversidad en las aulas, comportando importantes cambios a nivel metodológico, organizativo o curricular (Durán y Giné, 2017). De la misma forma proporciona una respuesta efectiva a esa diversidad existente, la consideración de recursos materiales, estratégicos y una formación continua en la atención del Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

En el camino hacia la inclusión de la diversidad se debe apostar por una escuela comprensiva e inclusiva que considere las distintas necesidades educativas presentes en el alumnado, cumplimentando con el objetivo de no convertirse en una fuente de discriminación y exclusión, sino de ser percibida como apoyo, con objeto de facilitar su progreso, así como el logro y consecución de los objetivos establecidos para todas y cada una de las etapas educativas (Giné, 2001).

Por los motivos anteriormente descritos y con el objeto de contribuir a este planteamiento, el presente trabajo tiene como finalidad la formación en aspectos clave orientados a la inclusión de la diversidad en el aula ordinaria, el conocimiento referente al Trastorno del Espectro Autista (TEA) y una respuesta educativa ofrecida a la diversidad existente en un centro educativo. Partiendo de la implementación de diferentes métodos o técnicas en el aula, y tras la búsqueda de los beneficios extraídos de la utilización de metodologías activas, inclusivas y participativas, se ha perseguido un correcto desarrollo integral, la normalización de la atención de las NEE en el aula ordinaria, un incremento de la intención comunicativa o la inserción de la enseñanza estructurada en el centro educativo.

A partir de estos métodos y gracias a su puesta en práctica se pretende evaluar la contribución que han tenido diferentes técnicas de intervención en la mejora y fomento de habilidades comunicativas, el incremento de las relaciones sociales establecidas mediante su desarrollo y la funcionalidad de la enseñanza estructurada en un aula ordinaria de Educación Infantil.

CAPITULO 2. OBJETIVOS

Los siguientes objetivos planteados se dividen según su naturaleza en objetivos generales y objetivos específicos.

Objetivos generales:

- Conocer los recursos necesarios para dar una respuesta educativa efectiva al alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- Diseñar una intervención adaptada al contexto, condiciones y características del aula.

Objetivos específicos:

- Profundizar en el concepto del Trastorno del Espectro Autista, así como en las diferentes estrategias y recursos que dan respuesta a sus necesidades específicas.
- Proporcionar al alumnado TEA recursos que favorezcan el acto comunicativo.
- Desarrollar prácticas educativas que faciliten la socialización e inclusión de las NEE en el aula ordinaria.
- Evaluar los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de una propuesta de intervención en un aula ordinaria con un alumno con TEA.

CAPITULO 3. JUSTIFICACIÓN

El motivo principal del tratamiento del TEA en el presente Trabajo de Fin de Grado reside en la importancia de responder de forma efectiva ante esta necesidad educativa cada vez más extendida entre las aulas de los centros ordinarios. Este interés subyace desde una perspectiva personal y profesional a raíz de la realización de mi labor docente en prácticas en un colegio ordinario de la provincia de Segovia.

En el plano formativo, la realización y puesta en práctica de este trabajo contribuye a la adquisición de diversas competencias. Según establece la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre*, la cual regula el título de maestra en Educación Infantil, las competencias que persigue el siguiente trabajo y la aplicación práctica de las mismas son las expuestas a continuación:

Tabla 1

Relación entre las competencias establecidas en el grado de Educación Infantil y la implementación de estas en una unidad de intervención con alumno con TEA.

Competencia establecida en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre	Implementación de las competencias en el Trabajo de Fin de Grado
Diseñar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las necesidades educativas individuales del alumnado.	Atendiendo a la enseñanza estructurada que propone el método TEACCH diseño de espacios de aprendizaje potenciadores para la inclusión de un alumno con TEA.
Conocer la planificación curricular que englobe la programación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la etapa de Educación Infantil.	Diseño de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de una Unidad Didáctica que atendiese a la diversidad del aula mediante la lectura de documentos oficiales tales como el <i>Decreto 122/2007, de 27 de diciembre</i> , por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
Promover y facilitar aprendizajes desde una perspectiva inclusiva atendiendo a las dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y evolutiva.	Utilización de recursos y métodos de intervención tales como el método TEACCH o historias sociales para la atención de las necesidades y requerimientos globales del alumno con TEA.
Conocer la evolución del lenguaje, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.	Dar respuesta a los posibles problemas relacionados con el acto comunicativo mediante métodos como el Sistema de

	Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) o el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC).
Iniciarse en el conocimiento de fundamentos de atención temprana, así como en las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos y de aprendizaje en la primera infancia.	Dar una respuesta efectiva a las NEE de la primera infancia mediante diversos métodos de intervención: método TEACCH, PECS, SPC o historias sociales que permitan comprender y atender las características individuales de este tipo de alumnado.

Fuente: elaboración propia a partir de la *ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de diciembre*

Por último, dando respuesta a la perspectiva social, se pretende mediante la realización de este TFG el conocimiento y establecimiento de una serie de medidas que mejoren la calidad educativa del alumnado con TEA, así como el disfrute de una vida ordenada, predecible e inclusiva en la sociedad que les acoge.

CAPITULO 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. EL CENTRO ORDINARIO COMO ESCUELA INCLUSIVA

En las últimas décadas la educación inclusiva se ha convertido en uno de los mayores retos que debe afrontar el sistema educativo. Muchas son las iniciativas que han propulsado una transformación en los centros educativos gracias a la apuesta por un cambio de concepción y la modificación de estos entornos por lugares de aprendizaje y desarrollo para todo el alumnado, más aún para aquellos en riesgo de exclusión.

Parece oportuno cerciorarse de estas evidencias dando una respuesta adecuada, ajustada y apta para todo aquel que forma parte de este sistema. Es necesario para ello un cambio de mirada y la atención permanente de todos aquellos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a). Durán y Giné (2017) exponen cuatro ideas principales para esta cuestión: la dificultad de atender las necesidades del alumnado en el aula; promover el éxito de todo aquel que compone la clase; el valor del pensamiento del docente y de las culturas organizativas y de colaboración de los centros; y la formación inicial, así como permanente del profesorado.

De acuerdo con lo expuesto en el anterior apartado y teniendo en cuenta la complejidad del tema que nos ocupa, es preciso advertir una aclaración entorno al término inclusión, muchas veces confundido con lo que se conoce como integración. En base a esta apreciación, etimológicamente hablando Sisini (2010) propone una aclaración sobre este caso.

Si analizamos la referencia etimológica de las palabras, encontramos que en el diccionario de la Real Academia Española, la palabra integrar proviene del latín “integrare” que significa constituir las partes en un todo; hacer que algo o alguien forme parte de un todo; mientras que la palabra incluir, proviene del latín “includere” y significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener una cosa o llevarla implícita (p. 12).

Tomando como referencia esta cita se puede afirmar que la palabra más adecuada para la concepción o idea actual que se tiene sobre la aceptación del alumnado con NEE en el aula ordinaria sería la de integración. Sin embargo, se ha producido un cambio de paradigma que sitúa integrar como el término más adecuado para atender a determinadas prácticas.

Este cambio de concepción supone entender la educación inclusiva como un proceso de formación que englobe la capacitación de todo el sistema educativo en relación a la atención de las NEE. De este modo, según Durán y Giné (2017), tres ideas deben ser atendidas cuando nos referimos a la comprensión de lo que hoy se conoce como educación inclusiva. En primer lugar, la inclusión

supone trasladar la atención del alumno al contexto, es decir, no son tan importantes las condiciones y características del alumnado con ACNEE, sino la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las necesidades que se planean. Por otro lado, la inclusión no debe restringirse al alumnado con NEE. En este sentido, la inclusión promueve más y mejores oportunidades para el alumnado que conforma el grupo-clase. Finalmente, la comprensión de la inclusión como proceso y no como estado debe entenderse como un proceso continuo de mejora, el alcance de determinadas metas a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado.

A modo de conclusión, la educación inclusiva supone un progreso irrenunciable con el que avanzar hacia una educación de calidad. Tomando este punto de vista como referencia, la educación debe ir encaminada hacia un progreso de mejora que favorezca y componga una educación de todos y para todos, un sistema educativo que atienda a todos los alumnos en las escuelas. De este modo y como condición necesaria, el papel docente se ve predispuesto a una conducta positiva y necesaria frente a este reto llamado diversidad. Esta actuación a la que se hace referencia según Hopkins y Stern (1996) citado en Durán y Giné (2017) requiere de compromiso, afecto, conocimiento de la didáctica de la materia enseñada, múltiples modelos de enseñanza, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje.

En definitiva, la educación inclusiva se plantea en la actualidad como uno de los grandes retos del panorama educativo, requiriendo de este modo una gran participación de todos los componentes que aluden al sistema educativo, político y social. Caminando así hacia un planteamiento común que suponga una inclusión de calidad para todos aquellos que conformen el sistema.

En el caso particular del presente trabajo se pretende una atención plena a las NEE y una educación que apueste por la inclusión, concretamente por medio de la investigación del TEA.

2. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Las ideas relativas al Trastorno del Espectro Autista han reflejado a lo largo de los años diversas discusiones en relación a su conceptualización y clasificación. No obstante, a pesar de considerarse un término relativamente moderno, siempre ha prevalecido en la mayor parte de las culturas la importancia de este fenómeno, comportamientos y características similares a lo que actualmente denominamos TEA. Es por ello esencial y parte fundamental del panorama educativo

que la formación docente contemple la enseñanza en diversos contextos de aprendizaje, lo que supondría una mejor atención de la diversidad existente en el aula y una mayor calidad educativa.

Partiendo de la consideración de López, Rivas y Taboada (2009), este trastorno está experimentando una gran visibilidad social, así como la evidencia de un creciente interés en las últimas décadas. A pesar de ello, existe un escaso conocimiento tanto en lo que se refiere a su etiología como a su terapéutica, por lo que la importancia de su conocimiento se hace cada vez más notable, no quedando exento de esto los centros educativos, cuya trascendencia se hace evidente en el tratamiento de esta NEE.

Las primeras descripciones relevantes acerca de lo que comúnmente conocemos como TEA se extraen por primera vez de la monografía *Dementia praecox odder Gruppe der Schizophrenien* que pone en manifiesto Eugen Bleuler en 1911. Este término, creado por Bleuler, tiene una etimología griega “autos” que significa “sí mismo” opuesto a “otro” (Garrabé de Lara, 2012). De este modo, Bleuler, profundamente interesado en la esquizofrenia, hizo uso de este significado inicial para determinar el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, lo que se traduce en la construcción por parte de este de un mundo paralelo, una realidad interior que impide o dificulta en gran medida comunicarse con los demás de forma efectiva. Conceptualización que años más tarde no se corresponde con la definición que ha adquirido el TEA, persistente en la actualidad.

Poco tiempo después en 1923, el psicólogo, también suizo, Carl Gustav Jung incluyó los conceptos de personalidad extravertida e introvertida en relación a esta terminología.

Este enfoque definía a la persona con autismo como un ser profundamente introvertido, orientado hacia el mundo interior. El introvertido era para Jung una persona contemplativa que disfrutaba de la soledad y de su mundo interno; de manera que la introversión severa, denominada autismo, se creía que era característica de algunas formas de esquizofrenia (Artigas-Pallarès y Paula, 2012, p. 569).

Esta introducción al término continúa años más tarde con las aportaciones que establece el psiquiatra Kanner (1943), donde determina por primera vez un conjunto de criterios diagnósticos y factores etiológicos para esta terminología, otorgando especificidad al término autismo. Kanner (1943) ya determina la incapacidad innata de estos niños y niñas para formar el contacto afectivo normal, estableciendo de forma clara 11 análisis clínicos de conducta muy particular. Tras este estudio, Kanner identificó una serie de síntomas que denominó “autismo infantil precoz”. Según Wing (1982) citado en Bautista, Sifuentes, Jiménez, Avelar y Miranda (2008), los rasgos que Kanner consideró de importancia fundamental en el autismo son:

- Falta de contacto afectivo con otras personas

- Insistencia a mantener un ambiente sin cambios, a repetir una gama limitada de actividades ritualizadas, actividades de juego repetitivo y estereotipadas, escasamente flexibles y poco imaginativas.
- Fascinación por objetos susceptibles de ser manipulados a través de finos movimientos motores.
- Aparición de un tipo de lenguaje cuya función no parece ser la comunicación interpersonal. Existencia de retraso y alteraciones en la adquisición y el uso del habla y el lenguaje. Tendencia al empleo de un lenguaje no comunicativo y con alteraciones peculiares, como la ecolalia y la propensión a invertir los pronombres personales.
- Aparente fisionomía inteligente y pensativa con un alto potencial cognitivo que se manifiesta entre aquellos que saben hablar por medio de proezas de memoria, y entre aquellos que no hablan por sus buenos resultados en pruebas de ejecución.

Otros rasgos distintivos del TEA son los que exponen Cabanyes y García (2004) separados a su vez en tres categorías: rasgos en la comunicación, rasgos sobre la relación social y rasgos sobre la conducta.

Tabla 2

Rasgos distintivos asociados al TEA

Rasgos distintivos asociados al TEA
Rasgos sobre la comunicación
No responde a su nombre
No dice lo que quiere
Tiene retraso del lenguaje
Deja de emplear palabras que antes usaba
A veces parece sordo
Parece oír unas cosas y otras no
No señala
No dice adiós
Rasgos sobre la relación social
No sonrío
No mira a los ojos
Parece que prefiere estar solo
Está en su mundo
No tiene interés por otros niños
Rasgos sobre la conducta

Tiene muchas rabietas

Tiende a alinear las cosas

Está excesivamente apegado a algunos objetos

Repite las cosas una y otra vez

Es hipersensible a algunos ruidos o texturas

Fuente: elaboración propia a partir de Cabanyes y García (2004)

Sobre la base de esta consideración y contemporáneo en el tiempo, Hans Asperger publicó *Die Autistischen Psychopathen* (1944), en el cual se preservó el término “autismo” denominado por Kanner. A pesar de que el término destacado sea el mismo, el cuadro clínico que ofrece Asperger difiere del “autismo infantil precoz” que expone Kanner, dado que como añade Garrabé de Lara (2012) Hans Asperger trata con sujetos de mayor edad en los que no hay retraso significativo, ni del desarrollo cognitivo, ni de la adquisición del lenguaje.

De este modo la aparición de estas contribuciones ha favorecido notablemente y ha dotado de gran importancia al término psicopatología del autismo. A pesar de que sus concepciones estaban muy alejadas la una de la otra, estuvieron de acuerdo en decir que se trataba de entidades completamente diferentes a pesar de la referencia común a la psicopatología autística (Garrabé de Lara, 2012).

3. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

A lo largo del tiempo, la definición de TEA, así como su clasificación ha ido evolucionando y adquiriendo diferentes significados. En este sentido diversos autores han coincidido en la definición de TEA como trastorno generalizado del desarrollo caracterizado por una alteración cualitativa de la interacción social, apareciendo las primeras manifestaciones de esta NEE en la infancia, antes de los 3 años de edad y persistiendo a lo largo de toda la vida.

Las investigaciones realizadas por autores como Baldares y Orozco (2012), señalan, además, que este trastorno del desarrollo conlleva problemas en las áreas cognitiva, social y de comunicación y se acompaña de conductas estereotipadas entre las que se encuentran la autoagresión, ecolalia y el apego estricto a rutinas.

No obstante, esta definición ha ido evolucionando a lo largo de los años. En base a las investigaciones desarrolladas por Albores et al. (2008), podemos clarificar los cambios surgidos

en relación a esta terminología en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales* a lo largo de sus diferentes ediciones.

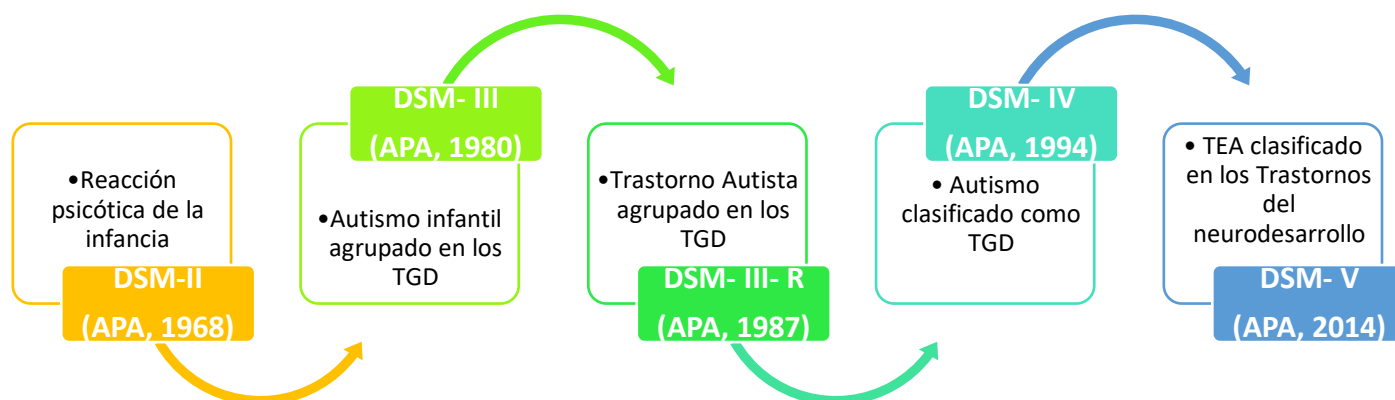


Figura 1. Cuadro resumen de la evolución del TEA en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.

- DSM- II (APA, 1968), se define al autismo como una reacción psicótica de la infancia.
- DSM-III (APA, 1980), se encuentra bajo el nombre de autismo infantil, agrupado en nueva categoría denominada problemas generalizados del desarrollo (TGD).
- DSM-III-R (APA, 1987), en contraposición a autismo infantil, el término adquiere el nombre de trastorno autista.
- DSM- IV (APA, 1994), el autismo permanece clasificado como TGD.
- DSM- V (APA, 2014), los trastornos de inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia del DSM-IV-TR pasan a convertirse en trastornos del neurodesarrollo.

Bajo la patente necesidad de establecer una clasificación de los trastornos mentales, se tiene en consideración la clasificación más actual encontrada, el *Manual Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales V*, cuyo objetivo pretende paliar el escaso acuerdo que ha habido a lo largo de la historia de la psicología y psiquiatría sobre qué trastornos deberían incluirse, así como el hallazgo del mejor método para la organización de estos. De este modo, tras esta revisión se observa que el DSM-V (APA, 2014) elimina la categoría TGD, incluyendo en contraposición una única categoría conocida como TEA. A esta nueva incorporación se le añade la supresión del trastorno de Rett contemplado en el DSM-IV-TR (APA, 1994), dado a la distinción de sus características con el resto de los trastornos englobados en dicha categoría, todos ellos presentes de deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, explicados con mayor detenimiento en la posterior clasificación.



Figura 2. Clasificación propuesta por el DSM- V de los Trastornos del Espectro Autista.

- Trastorno Autista. La denominación que da nombre a este trastorno es una de las novedades que nos ofrece el DSM-V (APA, 2014), abarcando a su vez los trastornos posteriores agrupados en la siguiente clasificación.

Dicho manual señala que el trastorno autista se define por patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, que se manifiestan de forma distinta según la edad y la capacidad. Entre los comportamientos estereotipados o repetitivos característicos de este trastorno destacan las estereotipas motoras simples, el uso repetitivo de objetos y el habla repetitiva.

Este cuadro clínico se caracteriza a su vez por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones (DSM-V, 2014, p. 31).

- Trastorno desintegrativo infantil. Esta afectación tal y como se indica en el DSM-V (APA, 2014) se caracteriza por un desarrollo aparentemente normal en los sujetos que lo padecen, sucediéndose así en primeros años de edad hasta la aparición de una regresión variable en diversas áreas del desarrollo. El trastorno desintegrativo infantil presenta síntomas similares al autismo. Sin embargo, las diversas investigaciones a manos de López y Rivas (2014), añaden que la sintomatología se centra en la pérdida de habilidades que comenzaban a desarrollarse o estaban ya previamente adquiridas, como el lenguaje

expresivo y receptivo, las habilidades sociales o los comportamientos adaptativos, incluyendo pérdidas de control de esfínteres, el juego o las habilidades motoras.

- Síndrome de Asperger. Las consideraciones realizadas en base a este trastorno definen a este como una forma de autismo en el que los pacientes muestran características similares, destacando comúnmente la escasez de habilidades sociales y la baja coordinación y concentración. Álvarez-Alcántara (2007), añade a estas un rasgo restringido de intereses, haciendo referencia a su vez en un uso de lenguaje normal y una inteligencia normal o en ocasiones superior a la media.
- Trastorno generalizado no especificado. La presencia de este trastorno supone, en palabras de Díaz, García y Martín (2004), dificultad severa y generalizada en el desarrollo de habilidades comunicativas de carácter verbal y no verbal, problemas en la interacción social y conductas estereotipadas. A pesar de que estas características guardan cierta conexión con los anteriores trastornos, no es posible encuadrarlos bajo el nombre de estos dado que no cumple con los criterios para ser denominado de ninguna de las formas anteriormente presentadas.

En pocas palabras, el término TEA incluido recientemente en la clasificación del DSM-V (APA, 2014) comprende, como hemos podido observar a lo largo de la anterior clasificación, una serie de síntomas cualitativamente semejantes, que difieren en rasgos generales en la intensidad de afectación. En otro orden de cosas podemos determinar que en su totalidad se presentan en la infancia, desarrollándose de este modo a lo largo de toda la vida, teniendo en común alteraciones a nivel social, en la comunicación y a nivel comportamental.

Siguiendo la idea que plantea Mulas et al (2010) la educación es uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de aspectos como la comunicación o competencias sociales. Es por ello por lo que muchos métodos psicoeducativos se centren en tres enfoques distintos de atención: comunicación, estrategias de desarrollo y educacionales, y uso de principios conductuales para mejorar el lenguaje y el comportamiento. El planteamiento de los mismos se verá en líneas posteriores, valorando la importancia de estos para una respuesta efectiva en el aula.

4. MODELOS BASADOS EN LA COMUNICACIÓN EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

La comunicación es uno de los tres ejes que definen el cuadro autista, viéndose esta afectada de forma sistemática en este tipo de trastorno.

Por tanto, para familiarizarse con los modelos generales de intervención comunicativa en niños y niñas con TEA, es preciso tener en consideración la conceptualización que expone Gándara (2007), proponiendo dos ideas fundamentales sobre el concepto de acto comunicativo. La primera de ellas comprende la comunicación como cualquier intercambio de información entre dos personas, sin implicación necesaria del lenguaje verbal. La idea restante concierne al entorno, siendo este el lugar idóneo para el desarrollo de dicho acto.

Para comprender con mayor profundidad este proceso es preciso abordar este tema desde la problemática real a la que se enfrenta este tipo de alumnado, dado que los estudios demuestran que personas diagnosticadas con TEA presentan dificultades en diversas áreas que influyen notablemente en la interacción social recíproca, la comunicación verbal y no verbal y en aspectos conductuales y de interés. Tras lo expuesto, es fundamental centrar las intervenciones específicamente en áreas clave del desarrollo, siendo una de ellas la comunicación a la que hacemos alusión.

En base a lo expuesto y dado que las investigaciones respaldan los problemas de iniciación al acto comunicativo en alumnos y alumnas con TEA, se proponen a continuación una serie de modelos de intervención que pueden contribuir a una mejor adaptación de este alumnado al entorno, la mejoría de sus habilidades y en definitiva una mejor acomodación y proyección del acto comunicativo.



Figura 3. Cuadro resumen de los modelos de intervención basados en la comunicación con alumnado TEA.

4.1 Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes

El Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) es uno de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC) más efectivos que se conocen. El modelo PECS fue creado por Andrew Bondy y Lori Frost en 1985, desde entonces el objetivo principal que persigue es el desarrollo de la espontaneidad comunicativa por medio de habilidades como pedir o discriminar, todo ello con la clara intención de establecer un intercambio comunicativo efectivo.

En términos metodológicos, es un sistema que trabaja a partir de pictogramas los cuales guardan un gran parecido a la realidad. La utilización de este sistema consiste en enseñar al sujeto a intercambiar una imagen por un objeto deseado con el instructor, para así establecer un primer acto comunicativo.

De manera más específica, se hace necesario mencionar que el modelo PECS está basado en el enfoque de la pirámide de educación centrado en el cambio de conducta. Naranjo, Becerra, Díaz y Peralvo (2018), identifican en la base de esa pirámide actividades funcionales, reforzadoras, comunicativas, así como conductas inapropiadas al contexto. En contraposición, en la cima destacan aprendizajes funcionales, estrategias de enseñanza como el control de estímulos, el modelamiento o la corrección de errores. De esta forma, se hace notable la necesidad de partir de aquellas estrategias de base que sirvan como alternativa a la comunicación de niños no verbales o al reforzamiento del lenguaje de aquellos que presentan deficiencia comunicativa.

El desarrollo de esta comunicación, según sus autores, Bondy y Frost, pasa por un total de seis fases. Otros autores como Pérez, Guillén, Pérez, Jiménez y Bonilla (2008) siguiendo su línea argumentativa nos mencionan las fases que propone PECS:

1. El intercambio físico

En esta fase se precisa la ayuda de dos personas, siendo una de ellas la encargada de acompañar al alumno a por el pictograma, sin establecer con él ningún acto comunicativo. La restante toma un papel fundamental en la comunicación, desempeñando el papel de receptor comunicativo del pictograma “mensaje” que el alumnado en cuestión proporciona. En otras palabras, en esta fase se sucede un intercambio de una imagen por un elemento o actividad que el alumno precisa.

2. Distancia y persistencia

El objetivo que persigue la siguiente fase es que el intercambio de información sea más efectivo y autónomo. De este modo, se parte del uso de un único pictograma, no incorporando al acto comunicativo la discriminación de más actividades o elementos.

En esta ocasión, entra en juego una variable que determina la comunicación, siendo esta la distancia en la cual se encuentran el receptor comunicativo y el emisor del mensaje. Por consiguiente, a medida que nos introducimos en esta dinámica, el emisor debe ser consciente de la búsqueda, establecimiento e intercambio de información.

A esta dificultad, se le añade el cambio de contexto. En palabras de Peirats y Morote (2016), mediante el intercambio de una única imagen, el alumnado debe contemplar su uso en diferentes lugares y con diferentes personas.

3. Discriminación de imágenes

La tercera fase insta a los alumnos a pedir los objetos considerados necesarios los cuales se identifican en el libro de comunicación. Una vez se haya seleccionado el pictograma deseado dentro de una variedad de imágenes, se procede a la recepción de este por parte del receptor comunicativo.

Se debe empezar a diferenciar imágenes presentando al alumno una selección de dos imágenes. Las dos imágenes con las que se comienza son claves. Se comienza a enseñar a discriminar imágenes presentándole al alumno dos imágenes de dos objetos que desea por igual, cabe la posibilidad de que los estudiantes den una imagen esperando conseguir el otro objeto. (Ccoiccosi, 2015, p.35)

4. Estructura de la oración

La finalidad que persigue esta fase consiste en la construcción de frases simples partiendo del verbo “quiero”. En este proceso se procederá a la selección del pictograma que hace referencia al verbo citado, el cual deberá quedar situado en la tira de nuestro cuaderno de comunicación. Tras ello, es necesario la selección de un pictograma que sitúe nuestra preferencia a adquirir. De este modo, en nuestra tira el interlocutor podrá leer aquel elemento que el emisor quiera recibir.

Este momento de construcción de frases simples requiere la introducción progresiva de su lectura. Así el interlocutor ayuda al alumno a la lectura del mismo mediante su señalización y reproducción de ambos pictogramas, en este caso, “quiero” más la preferencia que se requiera.

De forma progresiva y atendiendo al nivel de comprensión del alumnado se procederá a la incorporación de pictogramas adicionales que hagan referencia a atributos considerados secundarios.

5. Extensión del lenguaje

La intencionalidad que persigue esta fase es la respuesta de manera espontánea a la pregunta “¿qué quieres?” frente a una gran variedad de pictogramas. De este modo y mediante el uso del cuaderno de comunicación el alumno colocará el pictograma “quiero” seguido a otro que solicite

su preferencia, siempre inaccesible por parte del alumno para que exista un acto comunicativo previo y claro. Una vez establecida la frase se procede a comunicarla y facilitar su demanda.

6. Respuestas y comentarios espontáneos

La última fase de este sistema de comunicación culmina con el objetivo de dar una respuesta adecuada y apropiada a preguntas sencillas del tipo: “¿qué quieres?”, “¿qué haces?”, “¿qué tienes?”, realizadas al azar con el fin de recibir una respuesta espontánea y efectiva, lo que supone a su vez un aumento del vocabulario de los elementos más familiares de su entorno.

4.2 Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer

En la actualidad, el Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer forma parte de los sistemas aumentativos de comunicación más conocidos y utilizados, siendo por tanto un sistema dirigido a alcanzar una perspectiva amplia y completa del acto comunicativo.

Este sistema de comunicación se fundamenta en el uso simultáneo de signos y lenguaje oral, lo que supone que las personas implicadas en el acto comunicativo deben signar a la vez que hacen uso de la lengua oral de forma simultánea. En palabras de Gil (2010), el uso de este sistema ofrece no solo información auditiva (como es el caso del lenguaje oral), sino también visual; es decir, una entrada lo más completa posible, para que asocie, por dos vías, determinados elementos significativos al referente que pretendemos que adquiera. De esta manera se aprecia el uso de dos modalidades distintas en el establecimiento de la comunicación. Por un lado, se hace patente el uso de la vía visual-gestual, complementada como se ha hecho referencia anteriormente con el canal oral-auditivo, favoreciendo así la comprensión de un mensaje completo y significativo y optimizando de este modo la mejora de la comprensión.

Podemos destacar varias ventajas en lo que se refiere al uso del Sistema de Comunicación Total de Benson Shaeffer: 1. Favorece una doble vía de información (visual y oral). 2. Mejora la atención del niño. 3. Favorece el desarrollo del lenguaje oral. 4. Potencia la intención comunicativa cuando aún no existe lenguaje oral. 5. Es fácilmente extinguido cuando aún no existe la palabra hablada (Gil, 2010).

Las ventajas descritas y el uso del sistema evidencian que la utilización de este método en niños sin comunicación o sin intención comunicativa, favorece la aparición de estrategias comunicativas o intercambios de información y no solo conforma el surgimiento e incrementación de nuevo vocabulario.

4.3 Sistema Pictográfico de Comunicación

El sistema pictográfico de Comunicación (SPC) es una herramienta que permite la representación del lenguaje mediante dibujos, fotos e imágenes. González, Sosa y Martín (2014) visibilizan la utilidad de este sistema, destacando la ventaja, por un lado, de un nivel de comunicación muy

básico, hasta un nivel de comunicación muy rico y avanzado proporcionado por el uso de distintos pictogramas y su configuración.

El uso de este sistema de comunicación aumentativa va dirigido, coincidiendo con Gil (2010) a ampliar la información de los alumnos y alumnas sin intención comunicativa. Por otro lado, su función va orientada a tres ámbitos fundamentales: la señalización del centro, la anticipación de rutinas y finalmente como método de trabajo.

En lo que se refiere a la señalización del centro, la incorporación del SPC supone un incremento de la autonomía personal de los alumnos y alumnas con TEA por las instalaciones. En relación a la anticipación de rutinas, el método supone una mejor orientación temporal de las distintas actividades desarrolladas a lo largo de la jornada escolar. Compone pictogramas únicos o varios unidos que conforman una secuencia de acciones que tendrán lugar en el tiempo, bien sea referido al ámbito escolar o bien completando su funcionalidad en el hogar. Referente al uso de SPC como método de trabajo es indispensable su uso en la formación de frases, como apoyo a la lectura globalizada o utilizados para ampliación de vocabulario.

Esto es así porque se convierten en un material manipulable, que supone una información extra para el niño, con las ventajas que ello conlleva, dadas las frecuentes dificultades que tienen nuestros alumnos para extraer y comprender la información del ambiente (Gil, 2010).

Determinada su utilidad y las características del alumnado al que nos refiramos podemos incluir el aspecto alternativo en el uso de este método, dado que puede servir en ocasiones, como medio comunicativo por el cual se establezca una selección de sus preferencias, se señalice una acción o se destaque la importancia de un suceso o actividad.

4.4 Historias sociales

Las historias sociales o Social Stories desarrolladas por Carol Gray son otro de los grandes soportes visuales utilizados como comunicadores en alumnado con TEA. Se trata de cuentos cortos que describen objetivamente a personas, lugares, acontecimientos y conceptos o situaciones sociales, siguiendo un contenido y formato específico (Gray, 1998).

El objetivo que persiguen las historias sociales no es otro que transmitir información relevante. De este modo esta información generalmente incluye dónde y cuándo ocurre una situación, quien está involucrado, qué está ocurriendo y por qué.

En base a esta última consideración, Martos y Llorente (2013), también incluyen como objetivos el favorecimiento de las relaciones sociales, los códigos convencionales de conducta y diversas situaciones de relación interpersonal en las cuales se ha encontrado una dificultad previa.

La filosofía de trabajo de este método se fundamenta en la sencillez y su narración en primera persona. El vocabulario que incluye este método debe ajustarse a la edad, a la comprensión de lectura y al nivel de atención del alumnado con TEA. En definitiva, el uso de este método pretende dar respuesta a situaciones complicadas o difíciles de afrontar para el alumnado TEA.

En relación a esta última consideración, es preciso ampliar la función de éstas en cuanto se refiere a su aplicación práctica. Esto es así dado que no solo están centradas en la intervención comunicativa, sino que también trabajan habilidades sociales como comprender y usar normas socialmente establecidas, modificación de conductas o fomento de relaciones interpersonales entre iguales.

Hasta la fecha, las historias sociales están creciendo en popularidad, considerándose como determina Gray (1998) un complemento a los métodos tradicionales, presentando sistemáticamente información social adicional y favoreciendo la comprensión de alumnado con TEA con cambios positivamente significativos.

5. MÉTODO TEACCH – RESPUESTA EDUCATIVA PARA NIÑOS CON TEA

En la actualidad, está muy extendido el empleo de la metodología definida como método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*) fundamentada en la necesidad de garantizar ambientes estructurados al alumnado con TEA. Debido a esta necesidad, el esfuerzo de la escuela debe centrar su atención en el conocimiento de la forma de pensar de los alumnos con TEA o su forma de entender y experimentar el mundo, lo que es conocido en otras palabras como “cultura del autismo”.

Partiendo de las fortalezas de las personas con TEA y conociendo sus puntos más débiles, se asegura mediante este modelo la estructuración de su entorno, así como de las actividades realizadas en él, empleando apoyos visuales para, entre otras cosas, mostrar las actividades de las rutinas diarias, estructurar el entorno físico creando rincones de trabajo diferenciados o reflejar los pasos que componen diferentes actividades (Martos y Llorente, 2013).

Bajo la terminología TEACCH se recoge una metodología de trabajo que propone la instrucción individualizada y el fomento de habilidades adecuadas al ritmo, edad y nivel evolutivo del alumnado TEA, partiendo de la enseñanza estructurada, lo que supone un nuevo enfoque de entender la práctica educativa, adaptando esta a las distintas formas de pensar, comprender y aprender de las personas con TEA.

De este modo, la utilización de la enseñanza estructurada facilita notablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a) de los alumnos y alumnas con TEA. Así pues, según el planteamiento de Gándara (2007) en su plan se contemplan cuatro niveles de apoyo que deben estar integrados en todos los programas educativos TEACCH, siendo estos: la *estructura física del entorno*, las *agendas diarias*, los *sistemas de trabajo* y la *estructura e información visual*

La *estructura física* y la organización del entorno pretenden que el aula sea más intuitiva, manejable y libre de distracciones que obstaculicen la comprensión y orientación del alumnado con TEA. Desde esta perspectiva se tiene en cuenta la localización del mobiliario, dispuesto en función de las necesidades, estilos de aprendizaje y peculiaridad de este alumnado con NEE. Según Cuxart (2000), deben considerarse las necesidades individuales al planear la distribución física del aula. Dónde y cómo se va a situar el mobiliario puede afectar a la capacidad del alumno para desenvolverse en el entorno, comprender sus expectativas y funcionar independientemente. La estructura física pretende, además, minimizar distracciones, así como promover un trabajo más consistente y efectivo.

En el planteamiento de la estructura y organización física del entorno, deben considerarse dos aspectos fundamentales a tener en cuenta. Por un lado, el establecimiento de límites físicos o/visuales claros. Y, por consiguiente, la minimización de distracciones visuales y auditivas (Mulas et al., 2010).

De este modo y teniendo en cuenta la variabilidad de centros escolares, sus características y disposición, se plantea a continuación un modelo de estructura física del entorno que podría ajustarse a cualquier entorno educativo en un aula ordinaria. Este espacio acoge un total de 8 áreas, las cuales se dividen en: 1. Trabajo “uno a uno”. 2. Trabajo independiente. 3. Tiempo de espera. 4. Juego/ocio. Motricidad gruesa. Actividades sentado. 5. Actividades en grupo. 6. Cuarto de baño/higiene/vestirse. 7. Otras áreas dependiendo del currículum (lavandería, oficina, cocinita...) (Cuxart, 2000).

En la misma línea argumental, otros autores como Gándara (2013) nos hablan de las respuestas positivas que ofrece la estructuración física del entorno, así como su propia organización, presentándose como una de las variables más importantes en referencia al éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con TEA. De esta manera, mantener una correcta estructura proporcionará el máximo de oportunidades para este tipo de alumnado al que nos referimos.

Las *agendas diarias* son instrumentos que aportan claridad y predictibilidad al alumnado con TEA en las actividades que han de realizarse en la jornada, orientando temporalmente sus rutinas, actos o acciones más significativas. Cascales y Alcaraz (2014), añaden que además de predictibilidad y estructuración temporal, las agendas permiten al alumnado orientarse,

comprender y anticiparse en sus tareas, reduciendo de este modo los niveles de ansiedad que provoca en ellos el no saber qué va a ocurrir. Siguiendo la misma línea descrita, los beneficios son varios en cuanto al uso de este material. De acuerdo con González (2002), el uso de agendas diarias facilita la comprensión, la anticipación y el orden de las situaciones, favoreciendo su motivación, con la clara intención de planificar actividades en función de sus gustos y necesidades. El éxito de las mismas tiene también efectos positivos en la tranquilidad y el bienestar de alumnado con TEA contribuyendo a un correcto orden de su mundo.

Fundamentada esta reflexión acerca de los beneficios que presta el uso de las agendas visuales, tanto en contexto escolar como familiar, procedemos a establecer una división del tipo de agendas que podemos elaborar. A la hora de realizar las agendas debemos tener presente su utilidad, Pérez y Torrecillas (2002), nos explican la funcionalidad de los dos tipos de agendas más usadas.

a) Agenda personal diaria por actividades y/o acciones: en la que se reflejan las actividades diarias que van a realizarse a lo largo de la jornada. Un ejemplo de este tipo sería: estar en fila, saludo, asamblea, trabajo individual, almuerzo, recreo, trabajo por rincones, comedor, aseo, casa.

b) Agenda de secuencia de una actividad: la cual muestra al alumno o alumna la actividad ya terminada para que conozca el objetivo. Posteriormente se le mostrará la secuencia de pasos sucesivos para llegar a ese fin.

Los *sistemas de trabajo*, es otra de las estrategias ampliamente positivas usadas en intervenciones con alumnado con TEA. De igual modo que las agendas diarias son importantes para indicar la secuencia de eventos diarios por los que el alumno debe pasar, los sistemas de trabajo ayudan a organizar cada una de las actividades en las que estos se ven envueltos (Gándara, 2007).

La importancia de los sistemas de trabajo, según Cuxart (2000), reside en la ayuda que proporcionan al alumno en momentos determinados, en otras palabras, este recurso facilita saber lo que se espera que hagan en las distintas actividades, de manera que se puedan organizar a sí mismos de forma sistemática completando así sus tareas independientemente de la ayuda del adulto.

Esta información sistemática la cual hacemos referencia sirve para guiar al alumno en la respuesta a cuatro cuestiones básicas: ¿qué trabajo debo hacer?, ¿cuánto tiempo dura la tarea?, ¿cuándo terminará el trabajo? Y ¿qué sucederá una vez haya finalizado el mismo? (Martínez Cantisano, 2017).

En base a esta argumentación autores como Gándara y Mesibov (2014) sostienen que este tipo de método visual es fácilmente ajustable al nivel comprensivo del alumnado, así cuando nos referimos a la etapa de Educación Infantil, es preciso hacer uso de los pictogramas como modelo

visual más cercano a la edad del alumnado. Por otra parte, niveles superiores harán uso de sistemas de trabajo escritos, los cuales puedan leer y comprender fácilmente.

De este modo, la finalidad última de los sistemas de trabajo es lograr la máxima independencia del alumnado tras su uso, familiarizar a este con las tareas diarias, dar previsibilidad y flexibilidad a las acciones y evitar la frustración ante posibles cambios.

La *estructura e información visual* es otro de los condicionantes más importantes de la enseñanza estructurada. Mantener una estructura visualmente organizada y clara aporta muchos beneficios en la rutina diaria de estos alumnos. Por otro lado, minimiza la ansiedad e intensifica la comprensión y el interés por el entorno que les rodea.

En cuanto nos referimos al cuidado de la estructura e información visual, debemos prestar atención a tres elementos cruciales a tener en cuenta según Cuxart (2000): “claridad visual, organización visual e instrucciones visuales” (p.23).

La *claridad visual* hace referencia a uno de los componentes más destacado de la estructura visual. Clarificar y aclarar las actividades, delimitar la zona en áreas y evitar la carga excesiva de objetos y materiales innecesarios contribuye a la mejora de las habilidades y mejora el nivel de ansiedad.

La *organización visual*, por su parte, centra su interés en la distribución de los materiales del alumnado con TEA. En este sentido, es imprescindible un correcto y cuidadoso orden del espacio, así como del material atendiendo a una estructura atractiva y ordenada.

Las *instrucciones visuales* componen el último de los tipos de estructuración visual, siendo estas esenciales a la hora de realizar las tareas diarias en el aula. Este tipo de material aporta la claridad y significatividad necesaria para comprender con exactitud lo que se ha de realizar, con el fin de concluir una tarea con éxito. Consideramos como componentes esenciales frente a este apartado, por un lado, la comprensión exacta de lo que deben hacer, así mediante plantillas de representación visual o instrucciones escritas el alumnado es capaz de desarrollar de forma exitosa su práctica y por otro, la flexibilidad que aporta el material dentro de su utilidad. Teniendo en cuenta la dificultad que le supone al alumnado con TEA enfrentarse a los cambios, las instrucciones visuales permiten por lo general un correcto encaje de estos siempre y cuando sea necesario (Gándara y Mesibov, 2014).

6. EXPERIENCIA EDUCATIVA FRENTE A ESTOS MÉTODOS

La presencia cada vez más notoria de diversidad en las aulas, presupone y enriquece nuestra labor como docentes. Es de esta manera que nuestro trabajo debe enfocarse hacia la búsqueda de metodologías y estrategias que den una respuesta educativa efectiva a sus necesidades y características individuales. Dentro de esta diversidad se encuentra el alumnado con TEA, en el cual hemos basado el presente trabajo y su correspondiente propuesta de intervención.

Presuponiendo la necesidad de inclusión de esta diversidad en el aula ordinaria, Martínez Cantisano (2017) sostiene que la presencia de alumnado con TEA en nuestras aulas, así como las particulares necesidades educativas especiales que presentan, justifica la adopción de medidas curriculares y el empleo de estrategias metodológicas que se adapten a dichas necesidades y a sus diferentes estilos de aprendizaje.

En relación a nuestra propuesta, el método TEACCH fue escogido como modelo de intervención más acorde a las NEE del alumnado, dado a su reconocimiento como metodología específica adaptada a las necesidades de este tipo de alumnado y a sus diferentes estilos de aprendizaje (Martínez Cantisano, 2017). No obstante, en comparación con otros modelos de intervención, los beneficios relativos de los principios y prácticas del TEACCH no se han analizado con detenimiento (Alessandri, Thorp, Mundy y Tuchman, 2005).

Es por ello, que mediante esta propuesta de intervención se evaluará el efecto que causa la implementación de este método en un aula de educación infantil, sus beneficios, así como los elementos de mejora sustraídos de su puesta en práctica.

Por otra parte, se procede a comentar la experiencia educativa de otros de los modelos de intervención utilizados. En esta ocasión nos referimos al Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes o más conocido como PECS. En palabras de Fortea, Escandell, Castro y Martos (2015) en la experiencia con este modelo de intervención se produce un aumento de la comunicación espontánea y funcional, además de la demostración de comportamientos sociocomunicativos en alumnos con TEA. Otros autores como Arróniz y Bencomo (2018) añaden que el uso de PECS en el aula no solo mejora la capacidad lingüística de los alumnos y alumnas con TEA, sino que fomenta la disminución de conductas problemáticas mediante el uso de este método.

En relación al Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) la experiencia educativa frente a este método señala que su implantación promueve la anticipación de rutinas, la adquisición de vocabulario o el establecimiento del acto comunicativo (Gil, 2010). En el caso concreto de nuestra intervención no se hará uso de los pictogramas que acoge este método sino se utilizarán los que ofrece ARASAAC el Portal de Comunicación Aragonés. No obstante, si su estructura, la ofrece al alumnado una correcta integración del conocido como pictograma, esto es así dada la naturaleza de su organización, la cual pasa por diferentes fases: enseñanza del objeto real, fotografía de ese mismo objeto, dibujo o imagen y finalmente el pictograma (Regis y Callejón, 2015).

Finalmente, la conclusión de este apartado culmina con la experiencia educativa que ofrece otro de los métodos de intervención en alumnado con TEA, siendo estas las historias sociales o Social Stories. El uso de historias sociales concluye una mejora en el alumno en relación a su inclusión

en el aula, así como en su participación en las actividades, basándose en que estas pueden ayudar fundamentalmente en la comprensión y anticipación de tareas.

Mediante el conocimiento de la experiencia educativa que ofrecen estos métodos de intervención se pretende la formación en la propia materia, así como la posterior evaluación y contrastación tras su puesta en práctica en la unidad de intervención programada.

CAPITULO 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1 CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El contexto en el cual fue desarrollada la presente propuesta de intervención se corresponde con el CEIP Arcipreste de Hita, tal y como muestra el Proyecto Educativo de Centro (PEC), se trata de un centro ubicado en El Espinar, municipio localizado en la zona sur de Segovia.

Ahondando en las características que presenta el aula en concreto, señalar que se trata del primer ciclo de Educación Infantil, lo cual alude a edades comprendidas entre los 3 y 4 años. En referencia a la ratio profesor-alumno esta se compone de un total de 20 alumnos y alumnas por aula en lo que respecta a este ciclo.

Concluyendo, las características del alumnado son diversas en relación a su desarrollo madurativo. También cabe destacar la escolarización en dicho aula de un alumno que presenta NEE, recientemente diagnosticado de TEA en nivel de gravedad 2.

Profundizando en sus características personales, dicho alumno presenta estimulación al andar descalzo, se caracteriza por movimientos repetitivos y mucha actividad, traducido en golpes a objetos y a sus compañeros, es decir, conductas disruptivas continuadas. Por otro lado, no tiene adquirido el lenguaje oral, a pesar de ello sí emite frases inteligibles o palabras concretas cuando quiere demandar algún objeto o realizar alguna acción, por lo que en ocasiones sí muestra intención comunicativa.

En relación a su nivel cognitivo señalar que es similar o en ocasiones se encuentra por encima de la media del aula, esto le permite participar en las actividades diarias con normalidad. Pese a ello, el tiempo de permanencia en la tarea es escaso lo que conlleva a levantarse y escoger distintos materiales o juegos alternativos para realizar.

Finalmente indicar su asistencia a actividades extraescolares como equinoterapia o sesiones de integración sensorial han supuesto una mejora en la Disfunción de Integración Sensorial (DIS)

que padece, las cuales son reforzadas con sesiones en el centro en la sala destinada a la integración sensorial.

5.2 JUSTIFICACIÓN

La justificación de esta unidad de intervención subyace de mi interés personal como maestra por instaurar en el centro ordinario una educación inclusiva que de las respuestas más adecuadas posibles a la diversidad de sus aulas.

Esta necesidad parte de uno de los grandes retos del panorama educativo, la total inclusión del alumnado con NEE en las aulas ordinarias. Sin embargo, en relación a la inclusión es importante advertir que esta no debe limitarse a la perspectiva de las NEE, sino que su campo debe ser tan amplio que englobe todas y cada una de las necesidades de desigualdad albergadas en el centro educativo.

La UNESCO (2009) también concibe este hecho como uno de los grandes retos del panorama educativo, mencionando que la exclusión ha supuesto la instauración en diferentes países de medidas legislativas y normativas que garanticen la igualdad de oportunidades proponiendo alternativas que combatan la propia desigualdad. Necesidad que se pone también en manifiesto en la Ley Orgánica 2/2006 recogida en el Boletín Oficial del Estado del 3 de mayo de 2006, en la cual se menciona que las NEE se regirán por los principios de normalización e inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo.

En palabras de Torres (2010), es previsible que las NEE que puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros educativos deben estar motivadas por un correcto tratamiento de esta diversidad. Es así, como esta determinación ha sido trasladada al panorama personal, el cual me enfrenta a cuestionar las medidas tomadas en los centros educativos acerca de la educación inclusiva ofrecida, así como la atención a las necesidades educativas derivadas de estas.

La relevancia de este trabajo reside en la necesidad de crear una propuesta de intervención en la cual el grupo-clase sea partícipe en su totalidad. Derivado de la creación de una Unidad Didáctica (en adelante UD) general, se observó la necesidad de dar una respuesta efectiva a las necesidades y requerimientos del alumno con TEA. En consecuencia, se ha perseguido la total participación del alumno en la UD por medio de distintos recursos con los cuales tuviese un correcto acceso a esta, lo que más adelante denominaremos unidad de intervención, aspecto que requiere de la utilización de horarios diarios, sistemas de trabajo, secuencias de tareas, PECS o SPC, utilizados para la anticipación de actividades o tareas, la comprensión de las mismas o el establecimiento de un primer contacto con el acto comunicativo. No obstante, el trabajo no solo se ha limitado a la

compresión y participación en la UD tomada como base, sino en la incorporación en el aula de estos recursos, facilitando una correcta inclusión del alumno en la vida diaria del aula.

5.3 OBJETIVOS

Los objetivos generales los cuales persigue la presente propuesta de intervención son los siguientes:

- Fomentar la inclusión de las Necesidades Educativas Especiales, en concreto del Trastorno del Espectro Autista en el aula ordinaria.
- Incrementar la intención comunicativa en situaciones cotidianas, así como las habilidades lingüísticas del alumno con Trastorno del Espectro Autista.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos perseguidos:

- Utilizar el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) para demandar elementos significativos o necesidades esenciales.
- Anticipar cambios en rutinas y/o actividades favoreciendo una mayor comprensión de la tarea a realizar por medio de horarios diarios.
- Comprender las fases de una tarea a desarrollar a través de los sistemas de trabajo propuestos por la metodología TEACCH.
- Aplicar la enseñanza estructurada en el aula ordinaria potenciando un ambiente predecible, capacidad de atención, fomento de autonomía o sensación de seguridad.

Por otro lado, para contribuir a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en el Decreto 122/2007 se ha procedido al diseño de objetivos, contenidos y criterios de evaluación didácticos de la Unidad Didáctica, los cuales pueden encontrarse como ampliación de la propuesta en el apartado de anexos número 1.

5.4 METODOLOGÍA

La metodología a seguir en los meses en los que tuvo lugar el desarrollo del presente proyecto consta de varias fases a tener en cuenta, esta a su vez, tiene un carácter cualitativo, descriptivo y observacional.

En primer lugar, complementario a los saberes adquiridos a lo largo del grado en Educación Infantil y a mi interés por conocer y descubrir más sobre este tipo de trastorno, se procedió a la revisión bibliográfica, así como búsqueda de artículos y libros los cuales guardan relación con el “TEA”, “método TEACCH”, “PECS”, “SAAC” y “educación inclusiva”, la información obtenida se basó fundamentalmente en las técnicas favorecedoras de lenguaje y comunicación en alumnado con TEA. Algunas de las bases de datos más eficaces resultantes de esta búsqueda fueron Dialnet,

Google Académico, Cuadernos de pedagogía y diversos libros encontrados en la Universidad de Valladolid, los cuales guardan relación con la materia de forma general.

A partir de esta información extraída de libros y revistas se delimitó un marco teórico, el cual engloba los aspectos más trascendentes relacionados con el TEA, tales como la inclusión de las NEE en el aula ordinaria, el conocimiento acerca de la evolución conceptual del trastorno o diversas técnicas para el fomento del lenguaje o la comunicación. Todos estos datos conducen a la determinación de programar una UD para el grupo-clase, la cual favoreciese la inclusión del alumnado TEA y en la cual su participación no se viese afectada por problemas de desconocimiento de la tarea, frustración o incapacidad de realización.

Al hacer mención de la UD y a su vez a la unidad de intervención programadas, posterior a su realización se planteó la necesidad de discutir acerca de los resultados obtenidos por medio del uso de los diferentes métodos llevados a cabo, tales como PECS y método TEACCH. Estos resultados parten de la observación directa en el aula 5 horas diarias, de entrevistas con la maestra PT/AL del centro y con la maestra tutora de referencia, dando lugar a varias conclusiones que determinan la eficacia de los métodos usados, así como a una mejor respuesta educativa frente a la diversidad.

En lo que respecta a la propuesta de intervención, las líneas de actuación a seguir o lo que es lo mismo cómo vamos a actuar para lograr un correcto proceso de e-a, se fundamentan en el principio inclusivo, activo y participativo. Por partir de aspectos motivacionales los cuales causasen interés por el proceso de e-a, así como la utilización de refuerzos positivos los cuales modifican conductas disruptivas asociadas a frustración, desconocimiento o abundante estimulación. Por otro lado, otra de las líneas de intervención se basa en la necesidad de la implantación de una enseñanza estructurada, la cual permita orden, predictibilidad y comprensión tanto de su entorno como de lo que sucede en él, dando respuesta en todo momento a sus necesidades, así como las del grupo-clase.

5.5 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La realidad plural de la sociedad en la que vivimos acoge a infinidad de personas cuyos rasgos son distintivos e inigualables. Por ello, uno de los objetivos de la escuela es promover y apreciar esa diferencia con el fin de conseguir una inclusión certera que acabe siendo extrapolada a otros ámbitos de la vida, tales como el laboral, el social o la igualdad de oportunidades.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) usa una terminología muy adecuada sobre el principio de inclusión que esta ley refleja, definiéndolo como la respuesta educativa que se da a todo el alumnado garantizando su pleno desarrollo y favoreciendo, de esta manera su cohesión social y el principio de equidad. Así pues, esta respuesta educativa se desvaloriza en el mismo momento

en el que alumnado con Adaptación Curricular Individual (ACI) no puede disfrutar por igual de sus clases y de las relaciones que surgen y se establecen en ellas, rompiendo plenamente con el principio de equidad y dejando clara a su vez una brecha que distingue y diferencia a dos clases de alumnado que deberían de estar igualmente acogidos por dicha Ley.

Autores como Giraldo (2014) en relación a estas palabras, señalan que, en líneas generales, el profesorado, en teoría, apoya la inclusión, pero en la práctica participan de opiniones disímiles y hasta preocupantes sobre la utilidad del modelo. Con lo cual, el reto sigue estando vigente y el camino para conseguirlo se vislumbra largo, trabajoso y difícil siendo esta la realidad ante la que nos enfrentamos día a día en la escuela. La escasez de formación sobre el tema, las escasas líneas de actuación de los maestros tutores o la falta de recursos humanos hacen difícil creer en una inclusión exitosa.

Es por ello esencial la existencia de opiniones como la que nos ofrece Chiner (2011), la cual propone cambiar la perspectiva y entender que para que una inclusión sea efectiva y responsable no sólo se requiere de buenas disposiciones, tales como tener valores, creencias o actitudes positivas frente a la diversidad, sino que también se deben llevar a cabo buenas prácticas, es decir, la necesidad de un profesorado competente capaz de entender las necesidades diversas de su alumnado.

Tras la lectura comprensiva de literatura, me reafirmo en la idea de inclusión como factor necesario e indispensable en el proceso de e-a de todo alumnado presente en el aula. Por ello, la presente UD y por consiguiente unidad de intervención constan de una total integración tanto para el alumno derivado con TEA como para aquellos que por su nivel madurativo presentan diferencias con respecto a sus iguales en el aula. En relación a esta NEE es preciso señalar que, dado que todo el alumnado presente en el aula podía participar como el resto en la propuesta, introduje unos cambios en la metodología y en el material que me permitían que todos y todas formasen por igual parte del aula, concretamente el alumno con TEA. Además, se solicitó que durante la puesta en práctica de la unidad todos y todas pudieran participar por igual sin exclusión del alumnado del aula durante las horas de desarrollo de la propuesta.

Teniendo en consideración el contenido de este apartado y dado que el aula se componía por un alumno con TEA es preciso incidir en que la totalidad de la propuesta pudo ser realizada por todo el grupo-clase sin discriminación. De esta manera, atendiendo a la individualidad del aula, se crearon actividades adaptables a cualquier nivel madurativo lo que permitía la realización y participación de todo el alumnado, así como la progresiva adquisición de conocimientos de manera individual.

Recuperando la idea de inclusión del alumnado con NEE, se elaboró determinado material que fundamentalmente anticipaba las actividades a realizar, pudiendo tener él mismo un control y

seguridad sobre la propia acción, este fundamentalmente consistió en horarios diarios y sistemas de trabajo, los cuales anticipaban las tareas previas a su ejecución pudiendo participar posteriormente en ellas con normalidad junto al grupo-clase. Por otro lado, la metodología TEACCH se complementó con PECS lo que obtuvo resultados muy positivos en el mantenimiento de breves conversaciones o en la intención comunicativa espontánea. Además, dicha propuesta también albergó materiales que mejoraron aspectos referentes a conductas disruptivas o aquellos precisaban anticipación de tareas como las historias sociales.

5.6 TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La Unidad Didáctica planteada se llevó a cabo a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso escolar 2018/2019 a través de 3 fases expuestas en cuadro resumen en líneas posteriores.

ABRIL							MAYO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26
29	30						27	28	29	30	31		

Figura 5. Programación de la UD.

				Desarrollo de la Unidad Didáctica
				Vacaciones Semana Santa y festividad de San Eutropio
				Días no lectivos
				Actividades complementarias a la UD

Figura 4. Leyenda de la programación.

Tabla 3

Grueso de actividades de la sesión divididas es en fases.

Actividades comprendidas en las diferentes fases de la UD		
Fase 1: ¿Qué sabemos y qué queremos saber?	Fase 2. Nos cultivamos	Fase 3. Lo que sabemos de horticultura
<ul style="list-style-type: none"> - Rutina de pensamiento: “Qué sé, qué quiero saber” - Con las pistas de Alberto, buscamos nuestro huerto - Cuento: “El huerto de Pelo y Tola” - Experimento: “Con tierra y serrín, invitamos a Pelo y Tola a venir” 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo por rincones: lecto-escritura, lógico-matemáticas, arte y juego simbólico - Cultivamos nuestro huerto ecológico 	<ul style="list-style-type: none"> - Letra a letra canto: ¡huerta! - En la radio contamos y compartimos lo que hemos aprendido - Rutina de pensamiento: “¿Qué he aprendido?”

La siguiente tabla se corresponde con las horas estipuladas para la realización de la UD. Cabe destacar que la programación de esta comprende los días martes y jueves. Sin embargo, existen diversas actividades o alternativas de trabajo que se ajustan a determinadas horas del calendario lectivo.

Tabla 4

Horario lectivo del aula y programación de la unidad didáctica-unidad de intervención.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
09:00 - 09:30	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
09:30 - 10:00	Unidad Didáctica Círculo neumotor Integración sensorial	Unidad didáctica Círculo neumotor Integración sensorial	Unidad didáctica Círculo neumotor Integración sensorial	Unidad Didáctica Círculo neumotor Integración sensorial	Unidad Didáctica Círculo neumotor Integración sensorial
10:00 - 10:30					
10:30 - 11:00	Proyecto "La granja"	Psicomotricidad	Proyecto "La granja"	Proyecto "La granja"	Proyecto "La granja"
11:00 - 11:30					
11:30 - 12:00	- Religión católica/ Valores - Aseo - Almuerzo	- Proyecto "La granja" - Aseo - Almuerzo	- Inglés - Aseo - Almuerzo	- Proyecto de la granja - Aseo - Almuerzo	- Rincones - Aseo - Almuerzo
12:00 - 12:30	Recreo				
12:30 - 13:00					
13:00 - 13:15	Relajación	Relajación	Relajación	Apoyo	Relajación
13:15 - 13:30	Rincones	Unidad Didáctica	Rincones	Unidad Didáctica	Cuento
13:30 - 14:00	Cuento Despedida	Cuento Despedida	Cuento Despedida	Cuento Despedida	TIC Despedida

5.7 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.7.1 Actividades de la propuesta de intervención

Las actividades llevadas a cabo en la siguiente propuesta de intervención han sido clasificadas por sesiones, las cuales se enumeran a continuación a modo de resumen y se detallan con mayor profundidad en el apartado de anexos número 2.

Tabla 5

Grueso de actividades de la UD fase 1.

		Actividad	Desarrollo	Espacio	Recursos	Duración
Fase 1	Sesión 1	“Rutina de pensamiento”	La siguiente actividad consistió en una rutina de pensamiento, conocida como “qué sé y que quiero saber”, la cual nos sirvió para determinar lo que el alumnado sabía de la temática del huerto, así como lo que quería conocer o más llamaba su atención descubrir. De este modo, sus sugerencias fueron escritas en dos bombillas las cuales nos sirvieron como instrumento de recopilación de información.	Espacio cerrado: aula	Materiales: - Fungibles: papel continuo y rotuladores - No fungibles: no se precisan	30 minutos
	Sesión 2	“Con las pistas de Alberto buscamos nuestro huerto”	Una carta nos esperaba en nuestra llegada al aula, la cual anunciaba un juego de pistas que el alumnado de forma activa realizaría a lo largo de las instalaciones del colegio. Estas pistas se encontraban junto a códigos QR los cuales debían descifrar. Una vez encontradas todas las hortalizas escondidas tras los códigos y las pistas el alumnado se dirigiría al aula donde se procedería a la creación de nuestro propio huerto con los elementos hallados.	Espacio cerrado: centro	Materiales: - Fungibles: folios de papel - No fungibles: alimentos comprados en Ikea, móvil	45 minutos

Tabla 6

Grueso de actividades de la UD fase 2.

Fase 2	Sesión 3	“Trabajo por rincones”	El desarrollo de la siguiente propuesta consistió en la realización de trabajo por rincones, en esta ocasión los elegidos fueron: lecto-escritura, lógico-matemática, arte y juego simbólico.	Espacio cerrado: aula	Materiales: - Fungibles: vasos, tierra, folios, rotuladores - No fungibles: no se precisan	60 minutos
	Sesión 4	“Cultivamos nuestro huerto ecológico”	Como el propio nombre indica se llevó a cabo la preparación por parte del alumnado del huerto del colegio, en el desarrollo de esta propuesta se realizaron tareas como limpieza, cultivo o riego, entre otras. Su continuidad y cuidado se alargó a lo largo de las semanas siguientes a su realización.	Espacio abierto: patio	Materiales: - Fungibles: semillas, tierra, agua - No fungibles: herramientas	40 minutos

Tabla 7

Grueso de actividades de la UD fase 3.

Fase 3	Sesión 5	“Letra a letra canto: ¡huerta!”	La siguiente actividad consistió en un bingo de pictogramas con las principales hortalizas trabajadas hasta ese momento, favoreciendo de este modo la totalidad inclusión del alumnado en el aula, así como la participación en esta.	Espacio cerrado: aula	Materiales: - Fungibles: fotocopias, rotuladores - No fungibles: no se precisan	30 minutos
	Sesión 6	“En la radio contamos y compartimos lo que hemos aprendido”	El siguiente programa de radio trató diferentes aspectos tales como los diferentes alimentos provenientes del huerto, las herramientas más usadas en este entorno, la alimentación saludable o el propio desarrollo de la UD, estableciendo conexión con la etapa de Educación Primaria encargada de su posterior montaje.	Espacio cerrado: aula	Materiales: - Fungibles: fotocopias - No fungibles: móvil con grabadora	45 minutos

5.7.2 Actividades complementarias a la propuesta de intervención

5.7.2.1 Actividades referentes al grupo-clase

Otras actividades derivadas de la propuesta y a su vez complementarias apoyaron la UD, estas sirvieron como complemento a los aprendizajes obtenidos mediante el grueso de actividades mejorando y consolidando así estos aprendizajes. Estas pueden observarse en el apartado de anexos número 3.

5.7.2.2 Actividades específicas para el alumno con TEA

La realización de actividades específicas para el alumno con TEA se fundamentó en la necesidad de continuar trabajando la disfunción de integración sensorial. Además, en determinados momentos del día se requería la realización del circuito neuro-motor dada la cantidad de estímulos que recibía provenientes del aula y su hiperactividad en momentos concretos de la mañana. (Anexo 4).

5.8 RECURSOS MATERIALES ELABORADOS PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los recursos materiales en base a los cuales se ha centrado la presente unidad de intervención giran en torno a los 4 grandes ejes de la metodología TEACCH, siendo estos, fundamentalmente, horarios diarios, sistemas de trabajo, estructura física y estructura visual. Además de la utilización de otros métodos de intervención como son los PECS, las historias sociales o determinados materiales elaborados para el tratamiento de conductas disruptivas.

Como componentes esenciales de la propuesta de intervención nos disponemos a desglosar cada uno de estos materiales, los cuales han favorecido positivamente la intervención e inclusión del alumnado con TEA no solo en el desarrollo de las actividades planteadas, sino en el día a día en la escuela.

- **Horarios diarios**

La siguiente herramienta citada se elaboró con la clara intención de mantener orden y predictibilidad en cuanto a la jornada escolar. Es decir, se pretendió desde el primer momento evitar la ansiedad que producía el desconocimiento del qué pasará. De este modo, como alternativa a esta frustración se propuso un horario por actividades o acciones el cual iba variando a lo largo de la semana en función de las actividades programadas. En líneas generales, el horario diario permitía observar todas las acciones a desarrollar durante nuestra estancia en la escuela.



Figura 6. Horario diario por actividades o acciones.

La figura anteriormente planteada nos muestra el horario diario de los viernes. Este contiene rutinas diarias tales como asamblea, aseo o almuerzo, además de diversas propuestas que tienen lugar en la jornada como la hora destinada a informática o el trabajo por rincones. Cabe destacar que la elaboración de este recurso material favoreció en gran medida la estancia en la escuela del alumno con TEA, supuso la anticipación de las acciones a llevar a cabo, lo que conllevaba el dónde tenía que dirigirse, el lugar de realización de la actividad o el momento de finalización de la tarea o de la propia jornada.

- **Sistemas de trabajo**

Los sistemas de trabajo elaborados para la propuesta se ajustaron al nivel madurativo del alumno, de este modo se recurrió a los pictogramas para su creación. Este recurso fue de gran utilidad, posibilitando la interpretación por parte del alumno de la cantidad de trabajo que se le pedía realizar, así como el momento de su finalización o lo que se espera de él en determinadas actividades. El uso de este recurso material fue llevado a cabo de forma sistemática antes de la realización de todas las actividades, de modo que la anticipación permitía el conocimiento de lo que se iba a realizar. Por otro lado, se elaboraron varios sistemas de trabajo los cuales se detallarán a continuación.



Figura 7. Sistema de trabajo con pictograma de libre elección.



Figura 8. Sistema de trabajo con pictograma de libre elección.

Este sistema de trabajo se elaboró para determinar el número de tareas que el alumno debía de realizar, así como el momento de su finalización. Se incorporó en la secuencia el pictograma de libre elección que supondría la elección por parte del alumno de la tarea que quería realizar llegado a ese momento. Cabe señalar que se mantuvieron dos opciones a lo largo de toda la propuesta, para facilitar así la elección por parte del alumno de la tarea a realizar. Es preciso detallar que se le contempló la incorporación del pictograma de libre elección en una primera toma de contacto con el alumno, es decir, lo que favorecería el conocimiento de sus preferencias y gustos, así como para la realización de las tareas con interés y motivación.



Figura 9. Sistema de trabajo en mesa de trabajo individual.

La figura anteriormente planteada nos muestra otro de los sistemas de trabajo usados para trabajo diario en el aula con el alumno con TEA. Este fue situado en el lugar destinado para el trabajo individual, tal y como plantea la metodología TEACCH es uno de los espacios más utilizados para la realización de tareas individuales, así como la satisfacción de los tiempos de espera. Este recurso permitía establecer una correcta división de las 4 tareas que se debían realizar por colores. Como se muestra en la imagen, cada caja guardaría una tarea a realizar la cual se correspondería con un color. De este modo, el alumno seleccionaría un color de los situados sobre su mesa de trabajo y lo situaría junto al color de la caja, tras esa acción se seleccionaría la tarea que contiene en su interior y se procedería a su realización. Una vez finalizada se retiraría el pictograma del color y se guardaría en la carpeta rosa determinando la finalización de esa tarea. Así sucesivamente con los colores restantes. A lo largo de la propuesta de intervención un color sería destinado a la realización de actividades relacionadas con el huerto, reforzando así contenidos sobre esta temática, alguna de las cuales se puede observar a continuación.

- *Actividad 1*



Figura 10. Actividad series huerto.



Figura 11. Sistema de trabajo de la actividad a realizar.

- *Actividad 2*



Figura 12. Actividad relacionar mesa de trabajo individual.



Figura 13. Actividad relacionar mesa de trabajo individual.

- *Actividad 3*

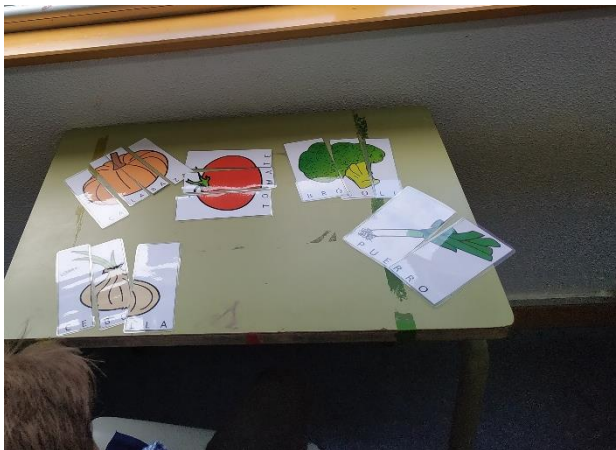


Figura 14. Realización de la actividad puzles.



Figura 15. Sistema de trabajo actividad puzles.

- *Actividad 4*



Figura 16. Actividad de relación concluida.



Figura 17. Sistema de trabajo y actividad de relación.

- *Actividad 5*



Figura 18. Actividad de relación de herramientas del huerto y hortalizas.

Una vez ejemplificadas algunas de las actividades realizadas en la mesa de trabajo individual, se procede a especificar otro de los usos dado al sistema de trabajo, extrapolado a rutinas tales como la hora del almuerzo, anticipando la acción como es el comer, así como el contenido. En cualquiera de los casos anteriormente citados, esta herramienta nos permitió la anticipación de diversas tareas, así como su ejecución con eficacia en cualquier contexto o actividad diaria, con independencia y cierta autonomía.



Figura 19. Sistema de trabajo hora del almuerzo.

- **Estructura física**

La estructura física varió en función de lo que nos propone el método TEACCH dado que el aula reúne una serie de características diversas y es preciso adaptarse a lo que requiere este entorno. En este sentido Cuxart (2000), propone un total de 8 áreas, las cuales se dividen en: 1. Trabajo “uno a uno”. 2. Trabajo independiente. 3. Tiempo de espera. 4. Juego/ocio. Motricidad gruesa.

Actividades sentado. 5. Actividades en grupo. 6. Área de comidas. 7. Cuarto de baño/higiene/vestirse. 8. Otras áreas dependiendo del currículum (lavandería, oficina, cocina...). A diferencia de ello, nuestra propuesta acoge un total de 5 áreas, divididas a su vez en: 1. Zona de asamblea y lectura de cuentos. 2. Trabajo “uno a uno”, trabajo independiente y tiempo de espera. 3. Actividades sentado, actividades en grupo y área de comida. 4. Higiene. 5. Otras áreas dependiendo del currículum (huerto). En líneas generales en la división propuesta se observa una disminución de áreas. Esta estructura nos sirvió como una primera toma de contacto y estructuración física del aula, para así observar los beneficios e ir progresivamente delimitando más espacios a los añadidos.

Los espacios delimitados se pueden observar en las *figuras* expuestas a continuación, estos, además, se componían de pictogramas clarificadores de las actividades a realizar en cada uno de estos espacios.

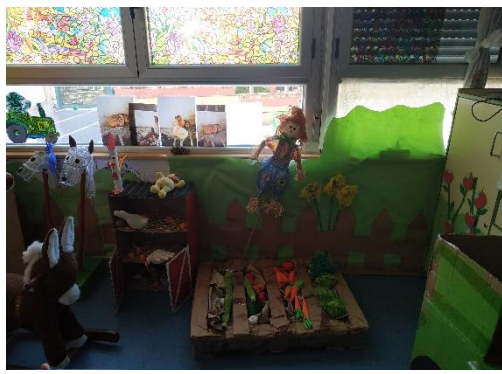


Figura 20. Zona 5.



Figura 21. Zona 5.



Figura 23. Zona 1.



Figura 22. Zona 3.



Figura 24. Zona 2.

- **Estructura visual**

La estructura visual es uno de los grandes aspectos a determinar en un aula con un alumno con TEA. Delimitar los espacios con claves visuales claras u organizar el material de forma intuitiva mejora la predictibilidad, así como la anticipación del alumnado frente a la tarea a realizar. De este modo, la organización visual se efectuó atendiendo al espacio de aula, relacionándose cada material con la tarea concreta a desempeñar. Un ejemplo de ello sería la localización de los cuentos en un espacio destinado a la asamblea, lo que predice que ese espacio está destinado al tiempo de lectura.

Por otro lado, también se atendió a la información visual a través de distintos recursos materiales. Con lo que respecta a la señalética del centro, esta consistió en incorporar a las distintas estancias del centro un pictograma que señalaba de qué espacio se trataba permitiendo así una mejor orientación por las instalaciones y el establecimiento de una conexión significativa entre las acciones definidas en el horario diario, así como el lugar al que dirigirse para desempeñarlas.



Figura 27. Señalización sala psicomotricidad.



Figura 26. Señalización biblioteca.



Figura 25. Señalización sala de inglés.



Figura 28. Señalización ascensor.



Figura 29. Señalización subir escaleras.

En otro orden de cosas, se contribuyó a la mejor comprensión de acciones con la incorporación de secuencias de tarea ubicadas a lo largo de las distintas áreas. Estas añadían información acerca de cómo debían realizar determinada acción paso a paso, aportando orden y asegurando una correcta realización de la misma.



Figura 30. Secuencia de tarea lavarse las manos.



Figura 31. Secuencia de tarea ir al baño.



Figura 32. Secuencia de tarea ponerse/quitarse el abrigo.

- **Sistema Comunicativo por Intercambio de Imágenes**

El Sistema Comunicativo por Intercambio de Imágenes se convirtió en una pieza clave de nuestra propuesta en relación al lenguaje espontáneo y la aplicación del acto comunicativo en el aula.

Para tal fin, fue necesaria la creación de tableros de comunicación los cuales estaban al alcance del alumno para el favorecimiento de este acto, estos se componían por determinadas acciones llevadas a cabo en el día a día tales como colorear, ensartar, picar o jugar a construcciones, también por emociones que nos ayudaban a determinar cómo nos sentíamos cuando desarrollábamos una acción, además de los pictogramas relacionados con sus actos o utensilios más solicitados como el agua, la realización del circuito neuro-motor o la sala de integración sensorial.

Cuando mencionamos este Sistema Aumentativo y Alternativo de la Comunicación en base al cual no hemos centrado para guiar el acto comunicativo, es preciso aludir al Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC). Esto radica de su funcionalidad, dado que para una mayor integración de los pictogramas se tuvo en cuenta la estructura de enseñanza que propone el SPC, la cual comienza por la instrucción del objeto real, continúa con una fotografía del mismo,

posteriormente se intercambia por un dibujo o imagen, finalizando todo este proceso con la incorporación del propio pictograma. Por otro lado, nos servimos únicamente de esta estructura en relación a este sistema, dado que los pictogramas que ofrece el SPC no fueron usados en el proceso, haciendo uso, a diferencia, de los ofrecidos por ARASAAC el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, mucho más coloridos, intuitivos y cercanos para el alumnado.



Figura 34. Tablero de comunicación PECS.



Figura 33. Tablero de comunicación PECS.

En otro orden de cosas, se hace notorio exponer que el modelo PECS está basado en el enfoque de la pirámide de educación centrado en el cambio de conducta. Autores ya citados como Naranjo, Becerra, Díaz y Peralvo (2018), identifican en la base de esa pirámide actividades funcionales, reforzadoras, comunicativas, así como conductas inapropiadas al contexto. Nos centraremos en esta última para la creación de un tablero de conducta, así como un llavero de conducta, los cuales servirán para el trabajo de aquellas conductas disruptivas inapropiadas localizadas en espacios como el aula, el patio o el hogar.



Figura 35. Tablero de conducta.

La presente imagen expuesta nos muestra el tablero de conducta elaborado, este se compone de algunas de las acciones inapropiadas que desarrolla el alumno con normalidad en el aula tales

como pegar, pizar del pelo o pellizcar, apoyado también por algunas acciones apropiadas que debe integrar como es el ejemplo de acariciar, besar o abrazar. Su uso se fundamenta en la necesidad de que el alumno conozca las conductas positivas y negativas, así pues, nosotros añadiremos el pictograma de positivo o negativo y el alumno acompañará la acción con el mismo, reforzando posteriormente las conductas apropiadas.



Figura 36. Llaverero de conducta.



Figura 37. Llaverero de conducta.

Otro de los materiales creados para el mantenimiento de conductas apropiadas y corrección de las inapropiadas fue el llaverero de conducta. Muchas de estas conductas se traducían a otros espacios como el patio del colegio, el hogar o el tiempo fuera de este. De esta manera, se elaboró un llaverero de conducta que nos permitía señalar la conducta inapropiada en el momento en el que se efectuase para recordar de este modo que la acción reproducida es inadecuada justo en el momento de su realización. La comodidad de este recurso permitía transportarlo a cualquier espacio y disponer así de este recurso en el momento adecuado.

- Las historias sociales o Social Stories es otro de los recursos que nos permitió transmitir información relevante, clara y significativa en hechos puntuales.

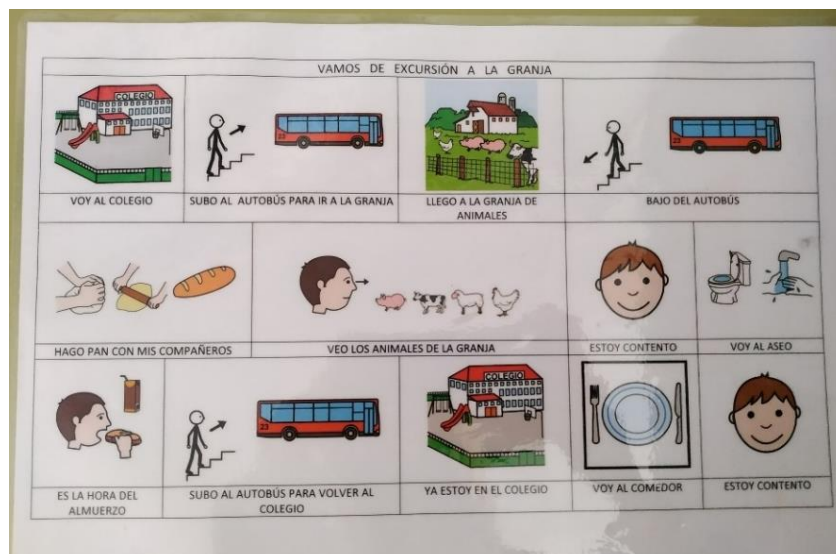


Figura 38. Historia social salida a la granja.

La historia social mostrada con anterioridad coincide con la actividad extraescolar de salida a la granja escuela, es por ello por lo que existió la necesidad de advertir sobre una

rutina diferente a la realizada habitualmente en el aula. Además, esta se complementa con emociones positivas fomentando que la actividad produce bienestar y no frustración.

5.9 EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE INTERVENCIÓN

La evaluación es uno de los elementos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Requiere, de los docentes gran dedicación y cautela a la hora de su realización. De este modo, previo y posterior a la realización de la propuesta se han elaborado dos escalas de evaluación de estimación de frecuencias en base a las cuales se puede evaluar el valor de esta propuesta (anexo 5).

Los recursos materiales anteriormente citados, nos servirán de base en el tratamiento de los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta de intervención, es por ello que, su desglose partirá de la misma estructura planteada en el punto 5.9 *Recursos materiales elaborados para el desarrollo de la intervención*.

En primer lugar, la utilización del *horario diario* proporcionó predictibilidad, orden y claridad a las rutinas de la mañana. Aspecto que conlleva detallar que la herramienta utilizada fue un instrumento de gran utilidad para el grupo-clase, dado que, a pesar de realizar la UD- unidad de intervención en el segundo trimestre, muchos de los alumnos aún no poseían una orientación temporal clara, por lo que su uso mejoró el desarrollo y clima del aula. Por otro lado, mencionar que además de asentar las rutinas, mejoró la permanencia del alumno con TEA en las distintas actividades, es decir, saber el lugar que ocupar en todo momento evitaba distracción y su toma de libertad de desarrollar otra actividad alternativa. Esto nos permite determinar que su utilización favoreció notablemente el desarrollo de las sesiones, lo que se traduce en una mayor atención y conocimiento de las rutinas diarias del aula, ya que cuando se determinaba un cambio de actividad en el horario diario el alumno en función de cual se tratase se dirigía a un lugar u otro para su desarrollo. En base a los beneficios proporcionados por este material, se le proporcionó a la familia información básica, así como material para el mantenimiento y correcto uso de los horarios diarios en la estancia en el hogar. Su uso, en palabras de la madre, mejoró la permanencia en las distintas acciones de la tarde, evitó su frustración y rabietas por el desconocimiento de no saber dónde dirigirse y permitió la asimilación de diversas rutinas diarias como por ejemplo la hora de comer, la siesta o la asistencia a actividades extraescolares.

En segundo lugar, los *sistemas de trabajo* favorecieron el correcto desarrollo de actividades concretas. Su uso supuso una mayor comprensión de la tarea, así como de su realización, dado que los pasos a realizar permitían su correcta ejecución. Por otro lado, las rabietas surgidas en el trabajo por rincones se suprimieron, dado que el alumno conocía que lugar debía ocupar en un

momento determinado. Cabe puntualizar que en anteriores ocasiones su estancia en los rincones partía de su interés y su permanencia no era estable ni se correspondía con su equipo de referencia. Sin embargo, tras el planteamiento de estos de forma visual, consiguió estructurar la actividad y conocer lo que debía realizar, con quién, qué actividad se realizaría después o cuándo acabaría. Por otro lado, la incorporación del pictograma de libre elección fue clave en la ejecución de tareas más amplias, permitiendo así la realización de estas con mayor disfrute dado que se hacía partícipe al alumnado de su aprendizaje desde el interés y la motivación que le causaba el desarrollo de ciertas actividades tales como relacionar o ensartar.

Es preciso señalar que los sistemas de trabajo nos permitieron la introducción, desarrollo y finalización de la presente propuesta planteada, así como de diversas actividades o acciones que tenían lugar a lo largo de la mañana lectiva. Así pues, como uno de nuestros objetivos principales partía de la necesidad del establecimiento del acto comunicativo, procederé en este apartado a determinar los resultados obtenidos en base a las distintas actividades realizadas.

Para comenzar, tras el desarrollo de las actividades realizadas en su mesa de trabajo individual, así como en la realización del circuito neuro-motor, el uso de PECS y la realización del grueso de actividades de la UD, se concluye que su intención comunicativa, así como vocabulario aumentaron notablemente. Esto puede apreciarse en el registro anecdótico encontrado en el apartado de anexos 6, así como en la tabla de recogida de información más significativa de los sucesos desarrollados en el día a día, encontrado en el mismo apartado en los cuales se puede observar su aumento de vocabulario e interacción tras el desarrollo de la UD mediante la propuesta de intervención planteada.

A tenor de lo anteriormente citado, conviene hacer alusión a la *estructura física* del aula como otro aspecto a evaluar del proceso, así como a los resultados obtenidos de su modificación. Cabe resaltar que, con anterioridad al desarrollo de la UD, diferentes estancias como la asamblea destinaban su uso a varias actividades, acción que generaba dudas y frustración en relación a las tareas a realizar en diferentes estancias. Desde el momento de la implantación de la presente unidad de intervención, se delimitaron correctamente los espacios, destinando cada uno de ellos a un uso concreto. Por ejemplo, la zona de asamblea se utilizó al inicio y fin de la mañana para la asamblea y la lectura de cuentos, se delimitó una zona para el trabajo en equipo, así como una zona para el aseo y el trabajo individual. Delimitados correctamente los espacios, el alumnado en cuestión pudo ejercer las acciones allí acometidas con mayor independencia, dado que sus límites estaban correctamente delimitados, específicos para el desarrollo de actividades únicas. En relación a esto pudimos observar que si el horario marcaba “trabajar” el alumno se dirigía a las mesas de trabajo con cierta autonomía reconociendo la tarea que se debía realizar en ese momento. Además, con el paso del tiempo esta información visual se fue acompañando de órdenes simples

del tipo “ahora es tiempo de la lectura de cuento” con las que pudimos apreciar que ya respondía a estas, comprendiéndolas y dirigiéndose al lugar sin tomar por su propia preferencia otro camino o realizar otra actividad.

Por último, en relación con la estructura física me gustaría señalar un aspecto de mejora. Bien es cierto que la estructura debe ajustarse a las características del aula. No obstante, el aula contaba con muchos elementos innecesarios que favorecían la distracción y no permitían una total claridad en cuanto a su orden y disposición. En relación a ello a pesar de delimitar espacios y dedicarlos a diferentes actividades, otras debían realizarse en los mismos entornos dado que el aula no era muy amplia y espacios aptos para la ubicación de estas estaban compuestos por diferentes materiales o juguetes. Sin embargo, contando con la ayuda del horario diario y los sistemas de trabajo que indicaban con claridad, orden, predictibilidad y anticipación las acciones, lugares o materiales de las diferentes tareas, pudimos solventar las carencias provenientes de la propia estructura y características del aula.

Para finalizar con los ejes que propone el método TEACCH, procedemos a evaluar los beneficios que la *estructura visual* proporcionó en nuestra intervención. Para empezar, se planteó una disposición del material acorde con las actividades a realizar en cada espacio, que tuviese en cuenta a estas, su cercanía y utilidad. Es decir, los cuentos en una zona próxima a la asamblea, los materiales relacionados con el juego simbólico en su respectivo rincón o lo relativo a la higiene en la zona destinada a ese uso. Sin embargo, tras la reestructuración del material observamos que este causaba mucho estímulo al alumno procediendo a su ocultación con diversas cortinas. Tras esta estrategia pudimos observar que en los primeros días esto causaba interés al alumno que se acercaba a buscar materiales con los que en otras ocasiones jugaba en momentos inadecuados. Sin embargo, a medida que avanzaban las semanas fue para el alumno objeto de no distracción y concentración en las diferentes tareas, sabiendo que tendría acceso a esos materiales en los momentos correspondientes.

En otro orden de cosas, se procede a evaluar otro de los métodos de intervención utilizados en la puesta en práctica de la unidad de intervención. Es preciso aludir al *Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes* como uno de los grades apoyos, favorecedor del acto comunicativo. Para el desarrollo y utilización de este método se precisó de un tablero de comunicación elaborado con los pictogramas de ARASAAC, este constaba de pictogramas básicos tales como agua, cuarto de baño, materiales del aula, actividades del tipo pintar, ensartar, pinchitos, etc. Además de emociones o actividades como el circuito neuro-motor y la estimulación sensorial.

Cabe destacar que este tablero se encontraba al alcance del alumno, para favorecer así su utilización. De este modo, en una primera estancia se comenzó a trabajar con el alumno con la

estructura que propone SPC: enseñanza del objeto real, fotografía de ese mismo objeto, dibujo o imagen y finalmente el pictograma. Sin embargo, a las semanas pudimos comprobar que integraba de forma significativa los pictogramas y comenzamos a hacer un uso único de este material. De este modo, en una primera toma de contacto, antes de comenzar una acción, se acompañaba al alumno a la recogida del pictograma, el cual debía ser colocado en la ubicación exacta de su realización. Con el paso de las semanas, integradas ya cada una de las acciones de los diferentes pictogramas se comprobó que con propia autonomía el alumno hacía uso del tablero de comunicación y nos comunicaba por medio de estos pictogramas sus necesidades o preferencias. Por lo que podemos determinar que se consiguió alcanzar la fase III que nos proponen los PECS, en la cual como ya hemos mencionado con anterioridad “*se insta a los alumnos a pedir los objetos considerados necesarios los cuales se identifican en el libro de comunicación. Una vez se haya seleccionado el pictograma deseado dentro de una variedad de imágenes, se procede a la recepción de este por parte del receptor comunicativo*”. Pese a lo que proponen los PECS, nuestro trabajo con el alumno no siguió exactamente dicha consideración, dado que tras probar la utilización del cuaderno de comunicación este no tuvo el efecto deseado, eliminándolo totalmente de la propuesta y haciendo uso únicamente del tablero de comunicación. El cual nos fue bastante efectivo para el intercambio de información y la intención comunicativa, consiguiendo que el alumno se dirigiese a este con autonomía, escogiese el pictograma deseado y nos lo diese, haciéndonos partícipes de su necesidad y estableciendo así una comunicación efectiva. Los resultados obtenidos en base al uso de este material se pueden encontrar en los apartados de anexos 5 y 6.

Concluyendo con los modelos de intervención utilizados en la presente propuesta, es preciso mencionar la efectividad de las **historias sociales**. Pese a su escaso uso en esta unidad de intervención, es indispensable determinar los beneficios extraídos de su utilización. En primer lugar, contextualizar que la historia social utilizada se creó con motivo de la salida a la granja programada por el CEIP Arcipreste de Hita. Teniendo constancia de la fecha se elaboró esta historia social, con la cual se trabajaría a lo largo de la semana previa a la salida. Todos los días, a lo largo de unos minutos se mostró al alumno la historia para que tuviese la oportunidad de familiarizarse con ella previo a la salida. Cabe destacar que los beneficios que aportó su utilización son significativos, evitando conductas disruptivas y frustración. Por otro lado, propusieron orden a la jornada, así como anticipación de las tareas a realizar. Finalmente señalar que se incorporaron a ella emociones las cuales pudimos ir reforzando a lo largo de la salida, estableciendo que las acciones a realizar nos aportan cosas buenas y positivas, esto se vio reflejado en la conducta del alumno que en todo momento participó en la actividad contento, mostrando motivación y disfrute.

Por último, debemos hacer mención a los materiales creados con intención de modificar las conductas disruptivas producidas en el aula y fuera de ella. Tanto tablero de conducta como llavero de conducta mejoraron notablemente su comportamiento a lo largo de las semanas. Como puede apreciarse en el registro (anexo 6) aumentaron acciones como abrazar y acariciar, las cuales al inicio de la propuesta no eran contempladas en su conducta. También se apreció relación social en espacio como el recreo, en los cuales la presencia de conductas como pegar o empujar comenzaron a quedar obsoletas. En relación al uso de este material en el ámbito familiar señalar que la madre observa un mejor comportamiento en las salidas al parque o la relación con sus familiares, también produce muchas más muestras de afecto como las trabajadas con este recurso.

Dicho esto, valorando los resultados extraídos de las escalas de evaluación de estimación de frecuencias y haciendo una síntesis de ellos podemos determinar que el uso de modelos de intervención como PECS, método TEACCH, historias sociales o recursos derivados de ellos mejora notablemente la respuesta educativa del alumnado con TEA en el aula, fomenta el acto comunicativo, aumenta las relaciones sociales y evita conductas disruptivas. En definitiva, fomenta en gran medida su estancia en el aula y da respuesta a sus necesidades, atendiendo sus características individuales con efectividad.

CAPITULO 6. CONCLUSIONES

6.1 CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y PROSPECTIVA DEL TRABAJO

Una vez finalizada la investigación, tras la obtención de datos y su posterior análisis y reflexión se procederá a exponer el cumplimiento de los objetivos marcados y perseguidos por el presente TFG.

De esta manera, gracias a la investigación y la puesta en práctica de la unidad de intervención se puede destacar que el objetivo principal *“fomentar la inclusión de las Necesidades Educativas Especiales, en concreto del Trastorno del Espectro Autista en el aula ordinaria”* se ha conseguido. Cabe determinar que la permanencia en el aula del alumno con TEA ha aumentado en consideración a otros meses, pudiéndose visibilizar que con adaptaciones su inclusión ha sido efectiva y ampliamente positiva para su formación a nivel integral.

Por otro lado, tal y como se ha percibido mediante la puesta en práctica y los resultados obtenidos de la misma, el siguiente objetivo *“incrementar la intención comunicativa en situaciones cotidianas, así como las habilidades lingüísticas del alumno con Trastorno del Espectro Autista”*

también ha sido logrado. La consecución de este objetivo, tal y como indica Giné (2001) requiere de cambios significativos en aspectos metodológicos, curriculares, organizativos o materiales. Es de este modo, gracias a modelos de intervención como el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes o el método TEACCH hemos podido dar una respuesta efectiva a las necesidades, requerimientos y características del alumnado con TEA. No obstante, toda propuesta de intervención tiene cabida a posibilidades de mejora, tras las cuales destaco la escasez de apoyos docentes en el aula ordinaria para el correcto desarrollo y atención de las NEE. De este modo, ofrecer apoyos especializados en el aula ordinaria sigue planteándose como un reto del sistema, anteponiéndose la necesidad de exclusión del alumno para una enseñanza individualizada en el aula de apoyo.

Continuando con el cumplimiento de los objetivos, se procederá al planteamiento y discusión de aquellos con carácter específico. El primero de ellos *“utilizar el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) para demandar elementos significativos o necesidades esenciales”* fue conseguido de forma satisfactoria. Mediante este método de intervención se pudo determinar que el acto comunicativo y la intención comunicativa mejoraron notablemente. Esta intención comunicativa a la que se hace referencia se vio favorecida por el tablero de comunicación realizado, mediante el cual el alumno se servía para la comunicación de sus necesidades personales, preferencias o diversos requerimientos. Por lo tanto, es necesario valorar este método en cuanto se refiere a la mejora de habilidades comunicativas, así como un fomento de esta intención.

Para finalizar se procede a mencionar el siguiente objetivo específico *“aplicar la enseñanza estructurada en el aula ordinaria potenciando un ambiente predecible, capacidad de atención, fomento de autonomía o sensación de seguridad”* mediante el cual de forma indirecta se pretende el cumplimiento de los objetivos *“anticipar cambios en rutinas y/o actividades favoreciendo una mayor comprensión de la tarea a realizar por medio de horarios diarios”* y *“comprender las fases de una tarea a desarrollar a través de los sistemas de trabajo propuestos por la metodología TEACCH”*. Esto es así dado que instaurar la enseñanza estructurada en el aula ha supuesto grandes beneficios en relación a la integración del alumnado TEA, así como el cumplimiento de objetivos relacionados con la anticipación de tareas, cambios en las rutinas, correcta realización de actividades o supresión de frustración y conductas disruptivas. Tras esto se puede concluir que se ha conseguido el establecimiento de un aula que persigue el orden, la predictibilidad, la anticipación y sobre todo que contempla la educación inclusiva en todas sus dimensiones.

A modo de conclusión es preciso aludir a las oportunidades y limitaciones que se han tenido a lo largo del desarrollo del presente TFG. En relación a las oportunidades, el tema planteado me ha aportado conocimientos sobre una NEE cuya respuesta educativa sigue planteándose como un

reto. Mediante la elaboración de este he podido investigar métodos de intervención que den una respuesta ajustada a sus necesidades, así como contrastarlos mediante la aplicación práctica de los mismos y evaluación de sus resultados. Con respecto a las limitaciones señalar la escasa literatura encontrada en relación a la experiencia educativa que ofrece el método TEACCH o las características del aula para el establecimiento de una correcta enseñanza estructurada.

En otro orden de cosas cabe mencionar que la UD planteada ha supuesto una integración total del alumnado del aula, no solo del alumno con NEE, rompiendo con la metodología tradicional característica por el trabajo de fichas, proponiendo actividades activas, participativas e innovadoras.

Concluyendo, extraigo una valoración personal relacionada con la presente investigación: *“El camino se vislumbra largo y trabajoso, dado que nos falta educación en la diversidad, pedagogía de las NEE, respeto al diferente y grandes dosis de empatía que solo pueden ser comprendidas por una sociedad educada en la inclusión”*.

CAPITULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albores, L., Hernández, L., Díaz, J.A., Cortes, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud mental*, 31(1), 37-44.
- Alessandri, A., Thorp, D., Mundy, P. y Tuchman, R.F. (2005). ¿Podemos curar el autismo? Del desenlace clínico a la intervención. *Revista Neurología*, 40(1), 131-136.
- Álvarez-Alcántara, E. (2007). Trastornos del espectro autista. *Revista Mexicana de Pediatría*, 74(6), 269-276.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de conducta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Chicago, Estados Unidos: Editorial médica panamericana.
- Arróniz, M.L. y Bencomo, R. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 23-31.
- Artigas-Pallarès, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Baldares, M. y Orozco, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 26(2), 44-58.
- Bautista, E., Sifuentes, N., Jiménez, B., Avelar, E. y Miranda, A. (2008). Padres de familia y su inclusión en la evaluación y tratamiento conductual del autismo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 49-62.
- Cabanyes, J. y García, D. (2004). Identificación y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 39(1), 81-90.
- Cascales, A. y Alcaraz, S. (2014). *Integración de los alumnos autistas en las aulas ordinarias: manual para el equipo docente*. Murcia, España: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

- Ccoiccosi, H. (2015). *Estrategias de comunicación alternativa para mejorar las habilidades comunicativas en estudiantes con trastorno del espectro autista del 3º grado de primaria* (tesis de pregrado). Universidad de Lima, Perú.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Valencia, España: Ministerio de Educación.
- Cuxart, F. (2000). *El Autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. España: Aljibe.
- Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación infantil en la comunidad de Castilla y León.
- Díaz, F., García, C., y Martín, A. (2004). Diagnóstico precoz de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(2), 127-144.
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (2), 153-170.
- Fortea, M.S., Escandell, M.O., Castro, J.J. y Martos, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista Neurología*, 60(1), 31-35.
- Gándara, C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (27)4, 173-186.
- Gándara, C. (2013). Intervención temprana basada en el TEACCH para alumnos con TEA escolarizados. *Revista Digital EOS*, (1)2, 2-65.
- Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa TEACCH: filosofía y servicios. En J. García (Ed.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp. 41-56). Madrid: Pirámide
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261.

- Gil, A. (2010). Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial. *Educación y futuro*, (23), 101-128.
- Giné, C. Inclusión y sistema educativo. *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Conferencia llevada a cabo en el Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO), Salamanca.
- Giraldo, A. (2014). La psicopatología del trastorno del espectro autista en perspectiva de segunda persona. *Pensamiento psicológico*, 12, 183-194.
- González, A. (2002). Intervención comunicativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de asperger. En Martos, J. y Pérez, M (Eds), *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia* (pp.85-110). Valencia: Nau Llibres.
- González, M., Sosa, H., y Martín, A. (2014). Sistemas de comunicación no verbales. *Informes Científicos-Técnicos UNPA*, 6(2), 30-56.
- Gray, C.A. (1998). Social stories: improving responses of individuals with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. *Revista española de discapacidad intelectual Siglo Cero*, 36, 1-37.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- López, S. y García, C. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento Psicológico*, (4)10, 111-121.
- López, S. y Rivas, R.M^a. (2014). El trastorno del espectro del autismo: retos, oportunidades y necesidades. *Informes pedagógicos*, 14(2), 13-31.
- López, S., Rivas, R.M. y Taboada, R.M. (2009). Etiología del autismo: un tema a debate. *Psicología educativa*, 15(2), 107-121.
- Martínez Cantisano, M.J. (2017). Cómo favorecer el proceso de lectura emergente en niños con TEA escolarizados en aulas abiertas específicas en centros ordinarios a través del método TEACCH. *Publicaciones Didácticas*, (80), 461-916.

- Martos, J. y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de neurología*, 57(1), 185-191.
- Mercado, E., Sifuentes, N., Jiménez, B., Avelar, E., y Miranda, A. (2008). Padres de familia y su inclusión en la evaluación y tratamiento conductual del autismo. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 49-62.
- Mulas, F., Ros, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C, Abad, L. y Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurología*, (50)3, 77-84.
- Naranjo, M., Becerra, E.B., Díaz, R.I. y Peralvo, R.X. (2018). Modelo comunicacional para la etapa inicial de desarrollo del lenguaje en niños autistas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 2(2), 145-170.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Peirats, J. y Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas*, (27), 313-330.
- Pérez, L., Guillén, A., Pérez, M., Jiménez, I. y Bonilla, M. (2008). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Sevilla, España: Consejería de Educación.
- Pérez, M^a.L. y Torrecillas, A.M^a. (2002). Agendas visuales: “No hace falta la agenda, él me entiende”. *El Guiniguada*, (11), 181-187.
- Regis, P.J. y Callejón, M.D. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con Síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social. *Arteterapia*, (10), 329-341.
- Sisini, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, (1), 11-14.

Tobal, D. (2018). *Estudio sobre la conceptualización, el conocimiento y el estigma del trastorno del espectro autista en el alumnado universitario* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Torres, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional*, (49), 62-89.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación en Francia: 1 a Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Madrid: UNESCO.

8. ANEXOS

Anexo 1. Planificación curricular de la intervención

	Objetivos del Decreto 122/2007	Objetivos didácticos
Área I: conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<p>1. Realizar, con progresiva autonomía, actividades cotidianas y desarrollar estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>2. Adquirir hábitos de alimentación, higiene, salud y cuidado de uno mismo, evitar riesgos y disfrutar de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.</p> <p>3. Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.</p> <p>4. Realizar actividades de movimiento que requieran coordinación, equilibrio, control y orientación y ejecutar con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas.</p>	<p>1.1 Desarrollar actividades cotidianas con progresiva autonomía para la satisfacción de sus necesidades.</p> <p>2.1 Orientar la práctica de distintas situaciones cotidianas hacia correctos hábitos de higiene, salud, alimentación y cuidado de uno mismo disfrutando de bienestar emocional.</p> <p>3.1 Demostrar iniciativa y comunicación en distintas situaciones de juego colectivo, valorando este recurso como medio de relación social.</p> <p>4.1 Efectuar con precisión tareas que requieran coordinación, equilibrio y orientación, así como el desarrollo de destrezas manipulativas de carácter fino.</p>

	<p>5. Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.</p>	<p>5.1 Constatar el valor de los sentidos, así como discriminar distintas sensaciones y percepciones ofrecidas por su entorno más próximo.</p>
<p>Área II: conocimiento del entorno</p>	<p>1. Identificar las propiedades de los objetos y descubrir las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones, clasificaciones, seriaciones y secuencias.</p> <p>2. Iniciarse en el concepto de cantidad, en la expresión numérica y en las operaciones aritméticas, a través de la manipulación y la experimentación.</p> <p>3. Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando sus consecuencias.</p> <p>4. Conocer algunos animales y plantas, sus características, hábitat, y ciclo vital, y valorar los beneficios que aportan a la salud y el bienestar humano y al medio ambiente.</p>	<p>1.1 Deducir las propiedades de dos objetos y localizar las relaciones que se establecen entre ellos por medio de comparaciones, clasificaciones o seriaciones.</p> <p>2.1 Iniciarse en la expresión numérica y el concepto de cantidad por medio de actividades manipulativas y activas.</p> <p>3.1 Identificar los cambios significativos de su entorno participando en él de forma activa explorando sus consecuencias.</p> <p>4.1 Conocer y reconocer algunas plantas, sus características y ciclo vital, así como valorar los beneficios que aportan a la salud, el bienestar humano y al medio ambiente.</p>
<p>Área III: lenguajes: comunicación y representación</p>	<p>1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>2. Iniciarse en la lectura comprensiva de palabras y textos sencillos y motivadores,</p>	<p>1.1 Usar como medio comunicativo la lengua oral, para la representación, el disfrute, el aprendizaje y la relación social.</p> <p>2.1 Emplearse en la lectura de palabras haciendo uso de una correcta entonación y ritmo adecuado.</p>

	<p>utilizando una entonación y ritmo adecuados. Descubrir la funcionalidad del texto escrito.</p> <p>3. Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula</p> <p>4. Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir.</p>	<p>3.1 Discriminar palabras de manera visual y auditiva, así como sus distintos fonemas en mayúscula.</p> <p>4.1 Reproducir con una correcta dirección en el trazo y una posición adecuada diversas palabras o pequeñas frases.</p>
--	---	---

	Contenidos del Decreto 122/2007	Contenidos didácticos
<p>Área I: conocimiento de sí mismo y autonomía personal</p>	<p>1.1 Reconocimiento de los sentidos; su utilización.</p> <p>2.1 Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social y para el establecimiento de relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.</p> <p>3.1 Dominio sucesivo del tono muscular, el equilibrio y la respiración para que pueda descubrir sus posibilidades motrices.</p> <p>4.1 Nociones básicas de orientación temporal, secuencias y rutinas temporales en las actividades de aula.</p> <p>5.1 Planificación secuenciada de la acción para resolver pequeñas tareas cotidianas.</p> <p>6.1 Práctica de hábitos saludables en la higiene corporal, alimentación y descanso.</p>	<p>1.1.1 Discriminación de los diferentes sentidos por medio del uso activo de los mismos.</p> <p>2.1.1 Aplicación de habilidades favorables para la interacción social y el establecimiento de relaciones afectivas.</p> <p>3.1.1 Desarrollo progresivo del tono muscular, el equilibrio y la respiración para la producción de sus posibilidades motrices.</p> <p>4.1.1 Manejo de nociones básicas temporales, secuencias y rutinas diarias.</p> <p>5.1.1 Diseño secuencial de la acción para la resolución de tareas cotidianas.</p> <p>6.1.1 Empleo de hábitos saludables en la alimentación e higiene corporal.</p>
<p>Área II: conocimiento del entorno</p>	<p>1.1 Colecciones, seriaciones y secuencias lógicas e iniciación a los números ordinales.</p> <p>2.1 Utilización de la serie numérica para contar elementos de la realidad y expresión gráfica de cantidades pequeñas.</p> <p>3.1 Las plantas del entorno: acercamiento a su ciclo vital, necesidades y cuidados.</p>	<p>1.1.1 Representación de colecciones, seriaciones y secuencias lógicas, así como interpretación de números ordinales.</p> <p>2.1.1 Empleo de la serie numérica y la expresión gráfica de cantidades pequeñas.</p>

	<p>4.1 Interés y gusto por las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza.</p> <p>5.1 Valoración del medio natural y de su importancia para la salud y el bienestar.</p>	<p>3.1.1 Identificación del ciclo vital, necesidades y cuidados de las plantas del entorno.</p> <p>4.1.1 Práctica de actividades y juegos al aire libre en contacto con la naturaleza con gusto e interés por este medio.</p> <p>5.1.1 Proyección de la importancia del cuidado del medio natural en la salud y el bienestar.</p>
<p>Área III: lenguajes: comunicación y representación</p>	<p>1.1 Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás.</p> <p>2.1 Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y aprender.</p> <p>3.1 Respeto a las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico (iniciar y finalizar una conversación, respetar turno de palabra, escuchar, preguntar, afirmar, negar, dar y pedir explicaciones).</p> <p>4.1 La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interpretar y etiquetar con sus símbolos y nombres fotos, imágenes, etc. Percibiendo diferencias y semejanzas. Interés por adquirir nuevos códigos, recoger datos, analizarlos, organizarlos y utilizarlos.</p> <p>5.1 Utilización del cuerpo en actividades de respiración, equilibrio y relajación. Posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.</p> <p>6.1 Uso gradualmente autónomo de diferentes soportes para el aprendizaje de la escritura</p>	<p>1.1.1 Desarrollo de la lengua oral para la manifestación de sentimientos, necesidades e intereses, comunicando y transmitiendo información a sus iguales.</p> <p>2.1.1 Práctica divertida y creativa de juegos lingüísticos.</p> <p>3.1.1 Utilización de las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico, tales como iniciar o finalizar una conversación, pedir o escuchar.</p> <p>4.1.1 Uso de la lengua escrita para la comunicación, información y disfrute, así como su asociación en imágenes percibiendo sus semejanzas y diferencias.</p> <p>5.1.1 Dominio del cuerpo en actos como el equilibrio y la relajación, así como el uso de sus posibilidades motrices en relación al tiempo y al espacio.</p> <p>6.1.1 Utilización de distintas herramientas para el aprendizaje de la escritura comprensiva a través de la experiencia activa.</p>

	comprehensiva (juegos manipulativos, mensajes visuales, fotos, carteles, ilustraciones acompañadas de un texto escrito que los identifique, rótulos, etiquetas, láminas, libros, periódicos, revistas...).	
--	--	--

	Criterios de evaluación 122/2007	Criterios de evaluación didácticos
Área I: conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<p>1.1.1 Realizar las actividades con un buen tono muscular, equilibrio, coordinación y control corporal adaptándolo a las características de los objetos y a la acción.</p> <p>2.1.1 Lograr una cierta orientación espacial, entendiendo algunos conceptos básicos</p> <p>3.1.1 Identificar ciertas secuencias temporales de una acción.</p> <p>4.1.1 Confiar en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas, aceptar las pequeñas frustraciones y mostrar interés y confianza por superarse.</p> <p>5.1.1 Actuar con autonomía en distintas actividades de la vida cotidiana.</p> <p>6.1.1 Colaborar en el orden, limpieza y cuidado del aula y del centro.</p>	<p>1.1.1.1 Desarrollar actividades con un correcto tono muscular, equilibrio, coordinación y control corporal.</p> <p>2.1.1.1 Ubicar su cuerpo en relación a otros objetos o lugares espacialmente, comprendiendo algunos conceptos básicos.</p> <p>3.1.1.1 Situar temporalmente las diferentes secuencias de una acción.</p> <p>4.1.1.1 Demostrar una actitud positiva frente a la frustración, mostrar interés y confianza por la superación, así como confiar en sus posibilidades de acción frente a una tarea.</p> <p>5.1.1.1 Reproducir actividades de la vida cotidiana con cierta autonomía.</p> <p>6.1.1.1 Contribuir en la limpieza, orden y cuidado del centro educativo.</p>
Área II: conocimiento del entorno	<p>1.1.1 Agrupar y clasificar objetos atendiendo a alguna de sus características.</p> <p>2.1.1 Situar temporalmente las actividades diarias y algunos acontecimientos anuales.</p> <p>3.1.1 Interesarse por las características, hábitat, cuidado y ciclo vital de algunos animales y plantas.</p>	<p>1.1.1.1 Iniciarse en la agrupación y clasificación de objetos teniendo en cuenta sus características.</p> <p>2.1.1.1 Identificar las actividades diarias temporalmente.</p> <p>3.1.1.1 Mostrar interés por el cuidado, hábitat, características y ciclo vital de algunas plantas.</p>

	<p>4.1.1 Actuar con respeto y colaborar en el mantenimiento de espacios limpios y cuidados.</p>	<p>4.1.1.1 Desarrollar una actitud favorable hacia el cuidado de espacios limpios.</p>
<p>Área III: lenguajes: comunicación y representación</p>	<p>1.1.1 Comprender las intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos en distintas situaciones.</p> <p>2.1.1 Usar los gestos, las pausas y el tono adecuados en sus mensajes.</p> <p>3.1.1 Discriminar auditiva y visualmente palabras, sílabas y fonemas.</p> <p>4.1.1 Identificar las letras en nombres y palabras conocidas y usuales. Leer y escribir nombres, palabras y frases sencillas y significativas.</p> <p>5.1.1 Manipular las herramientas tecnológicas que tiene el centro de forma apropiada y emplear materiales (audiovisuales, multimedia...) adecuados a su edad.</p>	<p>1.1.1.1 Interpretar en diversas situaciones las intenciones comunicativas establecidas por sus iguales y los adultos.</p> <p>2.1.1.1 Construir adecuados mensajes mediante el uso de gestos, pausas y tono correspondiente.</p> <p>3.1.1.1 Ser capaz de reconocer palabras, sílabas y fonemas visual y auditivamente.</p> <p>4.1.1.1 Reconocer letras en palabras conocidas, así como leer palabras significativas.</p> <p>5.1.1.1 Experimentar el manejo de las herramientas tecnológicas que dispone el centro de forma apropiada.</p>

Anexo 2. Desarrollo del grueso de actividades de la UD.

Título	<i>“Qué sé? ¿Qué quiero saber?”</i>	
Curso/ edad	1° de Educación Infantil (3 años)	
Tipología de la actividad	Rutina de pensamiento	
Metodología	La metodología aplicada a esta actividad ha sido en su mayoría participativa	
Objetivos	<p>Objetivos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar como medio comunicativo la lengua oral, para la representación, el disfrute, el aprendizaje y la relación social. 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lengua oral como medio expresivo y comunicativo para el conocimiento de lo que saben y quieren y saber a través de la rutina de pensamiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar iniciativa y comunicación en distintas situaciones de juego colectivo, valorando este recurso como medio de relación social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar iniciativa e intención comunicativa, así como valorar la lengua oral como medio de relación social por medio de la rutina de pensamiento “qué sé y qué quiero saber”.
Contenidos	<p>Contenidos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la lengua oral para la manifestación de sentimientos, necesidades e intereses, comunicando y transmitiendo información a sus iguales. • Utilización de las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico, tales como iniciar o finalizar una conversación, pedir o escuchar. 	<p>Contenidos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomento del lenguaje oral para comunicar y expresar aspectos tales como qué saben o que quieren saber del huerto mediante la rutina de pensamiento “qué sé y qué quiero saber”. • Uso de normas sociales que intervienen en el intercambio lingüístico, tales como escuchar o respetar el turno de palabra a través de la rutina de pensamiento.
Temporalización	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 30 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 minutos se destinarán al reconocimiento e identificación de los distintos alimentos encontrados en el aula, así como el trato de cada uno de ellos y la introducción a la rutina de pensamiento mediante la explicación de la misma. - 10 minutos se emplearán para la manifestación por parte de cada alumno y alumna de aquello que saben y quieren conocer del huerto, así como una puesta común conjunta de lo expuesto. - 10 minutos restantes se dedicarán a plasmar las frases mencionadas por el alumnado, recopiladas en dos bombillas que nos servirán de referencia para guiar la UD. 	
Desarrollo	<p>La llegada al aula se tornó especial al observar por parte de los más pequeños que nuestra asamblea se componía por distintos alimentos, unos fáciles de reconocer por el alumnado y otros jamás vistos con anterioridad. De esta manera, una vez que todos los alumnos y alumnas componía su lugar de la asamblea, surgieron infinidad de preguntas que dieron pie al inicio de la unidad e introducción de la temática. Mediante estas preguntas todos pudimos descubrir nuevos conocimientos e investigar sobre aquellos que nos generan interés. De este modo, se procedió a realizar una rutina de pensamiento que nos facilitó información acerca de lo que el alumnado sabía sobre el</p>	

	<p>huerto y aquello que quería conocer, todos estos datos fueron de gran utilidad en el desarrollo de la UD en cuanto a la guía de su interés y posterior adquisición de conocimientos. En el desarrollo de la misma se pudo comprobar como muchos alumnos coincidían en conocimientos del tipo: “el huerto se riega”, “salen plantas de la tierra” o los alimentos que este nos ofrece. El resultado de esta rutina lo podemos encontrar en el apartado de anexos número 7 en el cual se muestran las dos bombillas las cuales recopilan toda la información ofrecida por el alumnado.</p>		
Recursos	<p>Humanos</p> <p>Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas</p>	<p>Espaciales</p> <p>Espacio cerrado: aula</p>	<p>Materiales</p> <p>- Fungibles: papel continuo, rotuladores de colores.</p>
Criterios de evaluación	<p>Criterios de evaluación generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar en diversas situaciones las intenciones comunicativas establecidas por sus iguales y los adultos. • Construir adecuados mensajes mediante el uso de gestos, pausas y tono correspondiente. 	<p>Criterios de evaluación específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de reconocer las intenciones comunicativas realizadas por sus iguales o mayores durante la manifestación de aquello que saben o quieren saber del huerto. • Reproducir mensajes adecuados por medio de gestos y correcto tono que nos den información sobre los elementos más significativos del huerto. 	
Evaluación	<p>Evaluación de la UD: en relación a la evaluación de la actividad destacada se hizo uso del diario del profesor en el cual quedó detallada toda la información más relevante a destacar, así como las aportaciones más significativas y comportamientos y conductas más característicos. Por otro lado, señalar que la actividad está pensada para guiar la evaluación de toda la UD, de este modo, este momento se corresponde con una actividad final en la que podremos recoger toda la información recopilada del proceso y así poder averiguar si han aprendido aquello que instaban saber.</p> <p>Evaluación del alumnado: la evaluación del alumnado se efectuará atendiendo a tres momentos: evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial: la llegada al aula sirvió como punto de partida mediante el cual determinar aspectos como el interés o la motivación, a los cuales posteriormente se sumó lo que ya conocían del tema que fue el punto de partida que dio inicio a la propuesta. 		

- **Evaluación continua:** como se ha mencionado anteriormente esta actividad introductoria será evaluada a lo largo de la unidad, pudiendo descubrir de este modo si las actividades se ajustan a lo que el alumnado demanda y si se van adquiriendo conocimientos acorde con los objetivos y contenidos fijados con anterioridad. De este modo, la evaluación de la actividad fue un continuo que duro hasta la finalización de la propuesta.
- **Evaluación final:** del mismo modo que en el anterior caso esta tendrá lugar a lo largo y continuo de la UD así como en la actividad de cierre en la cual quedó recogida toda la información que fuimos adquiriendo.

Evaluación del docente: la acción docente en el desarrollo de esta actividad se evaluó por medio de una autoevaluación reflejada a continuación la cual sirvió como instrumento de reflexión, análisis y mejora de la práctica.

Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
¿He sabido transmitir la información previa a la rutina, así como el funcionamiento de la misma correctamente?				X		En todo momento se podido apreciar claridad en la manifestación de la información, esto se pudo ver reflejado en los comentarios por parte del alumnado en cuanto a lo que sabían, cabe destacar que la segunda parte dedicada al qué quiero saber causó algo de frustración en el alumnado dado que no sabían exponer con claridad lo que querían conocer o les gustaría saber en relación al tema.
¿He sabido atender correctamente al control del aula?					X	El control del aula se llevó a cabo de forma positiva, es preciso añadir que la llegada al aula supone un momento perfecto para el desarrollo de este tipo de actividades dado que el alumnado no se encuentra cansado después de toda la jornada y los ejercicios de

					reflexión son más enriquecedores.
¿He fomentado la participación de todo el alumnado en el desarrollo de la misma?				X	La participación se fomentó dado que todo el alumnado contó con un tiempo determinado para exponer y expresarse acerca de lo que sabían y posteriormente, de la misma manera, de aquello que les gustaría conocer. Además, se crearon tertulias alternativas derivadas de las respuestas de algunos alumnos, lo que propició momentos de relación social entre los componentes del aula.
¿He seleccionado un tema motivador para el alumnado el cual motiva y despierta interés?				X	Desde mi punto de vista creo que sí, es preciso detallar que la temática se iba a llevar al aula de igual modo. Es por ello, que tomé la iniciativa de crear una UD alternativa en la que interviniese la acción, la participación o la propia vivenciación de contenidos.
¿El lenguaje usado se ha ajustado a la edad del alumnado, comprendiendo su totalidad por parte de los discentes?				X	La UD se desarrolló en los meses finales del prácticum II lo que contribuyó a la correcta adaptación del vocabulario a la edad de los más pequeños y pequeñas del aula. Cabe destacar que si es preciso en determinadas ocasiones este fue modificado para el completo y correcto entendimiento de lo que se quería proponer.

Atención a la diversidad	(*)
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia naturalista • Inteligencia lingüística

Título	<i>“Con las pistas de Alberto, buscamos nuestro huerto”</i>	
Curso/ edad	1º de Educación Infantil (3 años)	
Tipología de la actividad	Juego	
Metodología	La metodología aplicada a esta actividad ha sido participativa, activa e interactiva	
Objetivos	Objetivos generales del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar iniciativa y comunicación en distintas situaciones de juego colectivo, valorando este recurso como medio de relación social. • Conocer y reconocer algunas plantas, sus características y ciclo vital, así como valorar los beneficios que aportan a la salud, el bienestar humano y al medio ambiente. • Usar como medio comunicativo la lengua oral, para la representación, el disfrute, el aprendizaje y la relación social 	Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar iniciativa en distintas situaciones de juego colectivo, tales como la búsqueda de pistas, valorando este recurso como medio comunicativo y de relación social. • Identificar algunas plantas y su posterior alimento por medio de códigos QR y videos explicativos, así como valorar su beneficio para la salud. • Utilizar como medio de comunicación la lengua oral, para la resolución de las distintas pistas que trae de si el juego de búsqueda.
Contenidos	Contenidos generales del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de habilidades favorables para la interacción social y el establecimiento de relaciones afectivas. 	Contenidos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades sociales y de relación afectiva por medio de la interacción en la búsqueda de pistas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del ciclo vital, necesidades y cuidados de las plantas del entorno. • Desarrollo de la lengua oral para la manifestación de sentimientos, necesidades e intereses, comunicando y transmitiendo información a sus iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción de algunas plantas, así como del posterior alimento proveniente de ellas en su entorno más próximo. • Uso del lenguaje oral para la comunicación y puesta en común de intereses, necesidades u opiniones por medio del juego de pistas.
Temporalización	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 45 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos se emplearán para lectura de la carta de parte del granjero Alberto llegada a nuestra aula. - 30 minutos se usarán para el desarrollo del juego de pistas - 10 minutos se utilizarán para el cierre y conclusión de la actividad, así como la colocación del material en el lugar indicado para su posterior juego 	
Desarrollo	<p>Nuevamente, la llegada al aula despertó expectación en el alumnado. Esta vez en la asamblea nos esperaba una carta, no sabíamos ni quién nos la mandaba, ni su propio contenido. Una vez todos los alumnos y alumnas ocuparon su sitio correspondiente, decidimos entre todos abrirla para averiguar qué se escondía detrás de sus palabras. La carta nos la mandaba Alberto, un granjero del pueblo que nos pedía nuestra ayuda, la ayuda partía de su necesidad por encontrar los alimentos del huerto que alguien por la noche le había robado de su bonita granja y que nos había dejado por los rincones del colegio. Sin embargo, no todo iba a ser fácil, la carta nos decía que por las instalaciones encontraríamos códigos QR los cuales deberíamos descifrar, averiguar por consiguiente de qué alimento se trataba y adivinar la pista que había tras de sí. Un ejemplo de ello sería: “zanahoria: este alimento encontrareis si corréis al lugar en el que los buenos días recibís” y todos debían de ir al primer lugar en el que reciben los buenos días por parte de la persona encargada en el mantenimiento del colegio, el cual coincide con la puerta principal del colegio.</p> <p>De este modo y tras diferentes pistas encontradas a lo largo del colegio se recopilaron una serie de alimentos que llevamos de vuelta a nuestra clase. Una vez situados continuamos leyendo la carta de Alberto, la cual manifestaba que si encontrábamos todos los alimentos podríamos quedarnos con ellos y montar nuestro propio huerto en el aula, similar al que tiene en él en su granja y muy agradecidos nos dispusimos a colocar todo en su sitio correspondiente para después poder jugar</p>	

	y disfrutar de ello. Lo que respecta a esta actividad puede observarse en el apartado de anexos número 8.		
Recursos	Humanos Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas	Espaciales Espacio cerrado: aula	Materiales - Fungibles: fotocopias, rotulador. - No fungibles: alimentos comprados de Ikea, móvil.
Criterios de evaluación	Criterios de evaluación generales del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar una actitud positiva frente a la frustración, mostrar interés y confianza por la superación, así como confiar en sus posibilidades de acción frente a una tarea. • Mostrar interés por el cuidado, hábitat, características y ciclo vital de algunas plantas. • Interpretar en diversas situaciones las intenciones comunicativas establecidas por sus iguales y los adultos. • Experimentar el manejo de las herramientas tecnológicas que dispone el centro de forma apropiada. 	Criterios de evaluación específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar una actitud favorable ante la frustración y las actividades en equipo como el juego, así como fomentar la relación social por medio del juego de pistas. • Demostrar interés por las plantas, así como por los alimentos provenientes de ellas, por medio de la construcción de un huerto en el aula. • Identificar las intenciones comunicativas motivadas por el juego de pistas entre sus iguales. • Efectuar un correcto uso de las herramientas tecnológicas, concretamente el uso del móvil para descifrar códigos QR. 	
Evaluación	Evaluación de la UD: en relación a la evaluación de la actividad destacada se hizo uso del diario del profesor en el cual quedó detallada toda la información más relevante a destacar, así como las aportaciones más significativas y comportamientos y conductas más característicos. A su vez destacar que las actividades en las que la implicación es activa se ven favorecidas por buenos resultados y motivación por parte del alumnado, un ejemplo de ello es la actividad anteriormente detallada, es decir, mientras jugábamos aprendíamos los alimentos		

más comunes que configuran un huerto, los cuales nos servirían para un posterior juego simbólico.

Evaluación del alumnado: la evaluación del alumnado se efectuará atendiendo a tres momentos: evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final.

- **Evaluación inicial:** la lectura de la carta sirvió como punto de inicio a una posterior actividad en la cual se descubrirían muchos alimentos desconocidos para el alumnado. De esta manera, previo a la búsqueda y posterior a la lectura de la carta se preguntó al alumnado qué alimentos conocían provenientes del huerto, así pues, esta información se tomó como referencia para incidir en aquellos más desconocidos.
- **Evaluación continua:** a lo largo de la búsqueda se hizo uso de una herramienta común como es la observación directa, la cual se completó con posterioridad con una tabla de ítems que sirvió para plasmar la información recogida.

Ítems	Sí	No	Observaciones
¿Han conseguido comprender la tarea encomendada por Alberto?	X		Sí, la motivación y el entusiasmo por la búsqueda demostraron que se puede aprender jugando. Además, la carta se ajustaba a su nivel de comprensión y la tarea era concreta.
¿Han participado activamente en la búsqueda de pistas?	X		Si, todo el alumnado por igual participó correcta y activamente en la búsqueda. Quizá el entorno en el que se desarrolló, siendo este en colegio y la gran cantidad de alumnos que componen la clase imposibilitaron en momentos concretos la escucha o visión de alguna de las pistas.
¿Han comprendido y descifrado los mensajes ocultos tras los códigos QR?	X		Si, la mayoría de estos se trataban de videos o imágenes sobre hortalizas o diversos alimentos de fácil comprensión.

¿Han sabido respetar los turnos y las opiniones de todos los integrantes del grupo?	X	En algunas ocasiones se han saltado el turno de palabra, aspecto que se seguirá trabajando, dado que el respeto a los compañeros es clave para la convivencia en el aula.
¿Han reconocido los alimentos que ya conocían con facilidad y han mostrado interés por los nuevos?	X	Si, han sabido reconocer alimentos como la zanahoria, la patata o la lechuga. Otros como la berenjena o la coliflor han sido más complejos de reconocer.
¿Han establecido un uso correcto de las tecnologías en el desarrollo de la actividad?	X	Si, el manejo tanto de la aplicación, así como del móvil ha sido correcta por parte del alumnado.

- **Evaluación final:** de este modo, una vez finalizado el juego de pistas se procedió a la vuelta a clase, en ese momento tras la recogida de estos se les hicieron varias preguntas y se usó la observación directa para determinar conocimientos que habían adquirido, algunas de estas apreciaciones fueron motivadas mediante sugerencias del tipo: “podemos poner las lechugas junto a los puerros”, “el color de las zanahorias a qué os recuerda”, etc.

Evaluación del docente: la acción docente en el desarrollo de esta actividad se evaluó por medio de una tabla de ítems realizada por la maestra tutora, la cual sirvió como instrumento de reflexión, análisis y mejora de la práctica. Esta se expone a continuación con la información detallada por la misma.

Ítems	Sí	No	Observaciones
¿He conseguido ofrecer una alternativa novedosa de adquisición de conocimientos?	X		Mediante este juego se ha conseguido el disfrute y la adquisición de conocimientos por parte del alumnado del aula. Es otra alternativa al trabajo en el aula, divertida y motivadora.

	¿He conseguido que el alumnado participase activamente y se implicase en la actividad?	X	Si, todos por igual han mostrado interés y disfrute por lo que en la actividad pasaba. El juego ha conseguido animar a aquellos alumnos que no suelen implicarse tanto en otras actividades del aula.
	¿He participado como parte activa siendo una más en la actividad?	X	Si, has sido una alumna más y eso ha favorecido el desarrollo de la propuesta, has mantenido un papel que ha permitido guiar la actividad y desarrollar la autonomía del alumnado.
	¿He atendido a las características individuales del alumnado que conforma el aula?	X	Si, mediante la propuesta del juego se ha constatado que esta práctica es un recurso que no establece distinción entre el nivel madurativo del alumnado, por lo que se ha atendido a la individualidad.
	¿He ayudado a ampliar su conocimiento y he resuelto dudas de forma efectiva?	X	Si, las dudas han sido resueltas, las preguntas aclaradas y además se ha aportado información en ocasiones adicional.
Atención a la diversidad	(*)		
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia naturalista • Inteligencia kinestésica • Inteligencia lingüística • Inteligencia interpersonal 		

Título	<i>“El huerto de Pelo y Tola”</i>
Curso/ edad	1º de Educación Infantil (3 años)
Tipología de la actividad	Cuento
Metodología	La metodología aplicada a esta actividad ha sido interactiva

<p>Objetivos</p>	<p>Objetivos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y reconocer algunas plantas, sus características y ciclo vital, así como valorar los beneficios que aportan a la salud, el bienestar humano y al medio ambiente. • Usar como medio comunicativo la lengua oral, para la representación, el disfrute, el aprendizaje y la relación social. • Reproducir con una correcta dirección en el trazo y una posición adecuada diversas palabras o pequeñas frases. 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar algunas plantas, así como el alimento proveniente de ellas, mediante la lectura del libro ilustrativo “El huerto de Pelo y Tola” • Aplicar la lengua oral como medio para expresar, comunicar y disfrutar, a través de la lectura del libro ilustrativo “El huerto de Pelo y Tola” • Representar con un correcto trazo creaciones surgidas de la lectura “El huerto de Pelo y Tola”
<p>Contenidos</p>	<p>Contenidos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de habilidades favorables para la interacción social y el establecimiento de relaciones afectivas. • Identificación del ciclo vital, necesidades y cuidados de las plantas del entorno. • Dominio del cuerpo en actos como el equilibrio y la relajación, así como el uso de sus posibilidades motrices en relación al tiempo y al espacio. 	<p>Contenidos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades favorables para la interacción tales como el respeto o la escucha por medio de la lectura del cuento ilustrado “El huerto de Pelo y Tola” • Investigación por medio del material ilustrado “El huerto de Pelo y Tola” de diversas plantas, así como de los alimentos provenientes de estas. • Fomento de habilidades motrices de carácter fino que posibiliten la realización de libres creaciones usando como técnica el dibujo.
<p>Temporalización</p>	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 15 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos irán destinados a la introducción del cuento - 5 minutos se usarán para la lectura del cuento - 5 minutos se utilizarán para las conclusiones y preguntas tras la finalización 	

Desarrollo	<p>La actividad tomó partida en la asamblea, después de las rutinas de la mañana se procedió a la lectura del cuento “El huerto de Pelo y Tola”, este libro ilustrativo nos sirvió para introducirnos en la temática de la horticultura como buenos hortelanos. En el momento en el que se procedió a la lectura se hizo uso del libro ilustrado el cual nos muestra los conceptos más básicos del huerto, los alimentos que podemos sembrar, las mejores épocas de plantación, herramientas y en sí el propio recinto en el que se desarrolla, lo que sería una introducción ilustrada como anticipo de su posterior puesta en práctica.</p> <p>De esta manera una vez finalizada la lectura se procedió a la realización de libres creaciones tomando como hilo conductor aquella información adquirida por medio de la lectura. Una vez estas finalizaban se expresaban en asamblea pudiendo tomar anotaciones de cada una de ellas para una evaluación posterior.</p>		
Recursos	<p>Humanos</p> <p>Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas</p>	<p>Espaciales</p> <p>Espacio cerrado: aula</p>	<p>Materiales</p> <p>- Fungibles: papel, ceras de colores y rotuladores</p> <p>- No fungibles: cuento “El huerto de Pelo y Tola”</p>
Criterios de evaluación	<p>Criterios de evaluación generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar en diversas situaciones las intenciones comunicativas establecidas por sus iguales y los adultos. • Mostrar interés por el cuidado, hábitat, características y ciclo vital de algunas plantas. • Desarrollar actividades con un correcto tono muscular, equilibrio, coordinación y control corporal. 	<p>Criterios de evaluación específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Advertir las intenciones comunicativas de sus iguales o adultos desarrollando habilidades como la escucha o el respeto por medio de la lectura de cuentos. • Identificar algunas plantas, así como el alimento proveniente de ellas a través de la lectura comprensiva del cuento ilustrado “El huerto de Pelo y Tola” • Realizar libres creaciones en las cuales se vea involucrado un correcto control motriz, mediante un recurso tal como el dibujo. 	
Evaluación	<p>Evaluación de la actividad: la siguiente actividad fue evaluada por medio de la observación directa, lo que ayudó a conocer mediante su comportamiento o postura</p>		

	<p>si les atraía la información que estaban recibiendo o si por el contrario no era motivadora. A pesar de ser un libro ilustrado, no narraba una historia con trama como las que están acostumbrados a escuchar. De este modo, la narración se intercaló con preguntas y la participación hizo paliar esa monotonía inicial de la lectura. Por otro lado, dado que unos temas llamaban más su atención que otros, se realizaron diversas preguntas para observar qué aspectos causan interés y darles mayor énfasis, estos fueron el proceso de plantación y las herramientas utilizadas en él.</p> <p>Evaluación del alumnado: como evaluación del alumnado, al igual que en la anterior ocasión se hizo uso de la observación directa. Esta nos dio información relativa a sus gustos, motivaciones e intereses. Además, esta observación se apoyó con distintas apreciaciones, sugerencias o preguntas, cuyos detalles más significativos fueron recogidos en el diario del profesor para continuar guiando el proceso de e-a. Ahondando en este último hecho, con motivo de su interés por las herramientas se añadió una categoría en relación a estas en los bits de inteligencia (actividad complementaria a las recogidas en la UD).</p> <p>Evaluación del docente: de igual manera que para la evaluación de la actividad y el alumnado, se procedió a plasmar en el diario del profesor aquella información relevante a la acción docente en el propio desarrollo de la actividad. Entre estas apreciaciones destaca el ritmo de lectura, la motivación y énfasis o la facilitación de interacción y participación.</p>
Atención a la diversidad	(*)
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia naturalista • Inteligencia lingüística

Título	<i>“Con tierra y serrín, invitamos a Pelo y Tola a venir”</i>	
Curso/ edad	1º de Educación Infantil (3 años)	
Tipología de la actividad	Taller	
Metodología	La metodología aplicada a esta actividad ha sido grupal y participativa	
Objetivos	<p>Objetivos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actividades con un correcto tono muscular, equilibrio, coordinación y control corporal. 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades en las cuales se vea implicada la motricidad fina, mediante la experimentación con elementos tales como serrín, semillas y tierra.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los cambios significativos de su entorno participando en él de forma activa explorando sus consecuencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar los cambios significativos que se producen, mostrando actitudes de cuidado por las plantas de su entorno, concretamente encargarse del cuidado de las creadas mediante el experimento. 	
Contenidos	<p>Contenidos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo progresivo del tono muscular, el equilibrio y la respiración para la producción de sus posibilidades motrices. • Identificación del ciclo vital, necesidades y cuidados de las plantas del entorno. 	<p>Contenidos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomento progresivo de actividades en las que se requiera el uso de la motricidad fina, concretamente mediante el uso de tierra y serrín. • Conocimiento de los cambios que se producen mediante el empleo de elementos como la tierra o el serrín en su entorno más próximo. 	
Temporalización	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 30 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos se emplearán para la explicación de los materiales con los cuales se realizará la actividad, por un lado, serrín y por otro, tierra. - 10 minutos se emplearán en la creación conjunta por parte del alumnado de Pelo y Tola, los personajes de nuestro cuento trasladados al aula. - 5 minutos finales se destinarán a la reflexión acerca del experimento. 		
Desarrollo	<p>La siguiente actividad consistió en la creación de los personajes de nuestro cuento ilustrado Pelo y Tola. De esta manera, se presentaron en el aula dos tipos de materiales tales como tierra y serrín, los cuales se juntaron con semillas. De este modo el alumnado introdujo en una media semillas y se completó la misma con tierra, la cual se anudó y se procedió posteriormente a decorar, del mismo modo ocurrió con el serrín.</p> <p>Este experimento se llevó a cabo en dos grupos diferenciados, unos encargados de la tierra y los otros del serrín. Sin embargo, todos ellos encargados de su cuidado diario, así como de la visualización de sus cambios. En esta actividad pudimos comprobar como en Tola, creada con serrín, empezó a salir hierba más prematura que en Pelo, realizado con tierra. Así de forma sucesiva y día tras día se observaron sus cambios y se procedió a su cuidado. El resultado de la misma se encuentra reflejado en el apartado de anexos 9.</p>		
Recursos	Humanos	Espaciales	Materiales

	Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas	Espacio cerrado: aula	- Fungibles: agua, tierra, serrín, ojos de plástico, medias, limpiapipas, semillas. - No fungibles: no se precisan.
Criterios de evaluación	Criterios de evaluación generales del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actividades con un correcto tono muscular, equilibrio, coordinación y control corporal. • Mostrar interés por el cuidado, hábitat, características y ciclo vital de algunas plantas. 	Criterios de evaluación específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Resolver actividades en las cuales se requiera el uso de la motricidad fina a través de elementos como la tierra o el serrín. • Ser capaz de demostrar actitudes de cuidado y respeto por las plantas de su entorno, concretamente las creadas mediante el experimento. 	
Evaluación	<p>Evaluación de la actividad: la presente actividad fue evaluada por medio de la observación directa. Sin embargo, para complementar esta, se ha requerido del diario del profesor para detallar los aspectos más trascendentes de su realización, alguno de ellos son la reticencia al mancharse las manos o la implicación positiva del alumnado con TEA.</p> <p>Evaluación del alumnado: es necesario para la correcta evaluación de dicha actividad el uso del diario del aula, en él se plasman los detalles más significativos del alumnado en su primer contacto con estos dos elementos, tales como tierra y serrín.</p> <p>Evaluación del docente: el diario del profesor también acoge esta variante de evaluación. Sin embargo, esta ha de contemplarse de forma superficial dado que el papel cometido fue el de guía del proceso.</p>		
Atención a la diversidad	(*)		
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia lingüística • Inteligencia naturalista • Inteligencia interpersonal 		

Curso/ edad	1° de Educación Infantil (3 años)	
Tipología de la actividad	Rincones de aprendizaje	
Metodología	La metodología aplicada a esta actividad ha sido cooperativa, activa y participativa	
Objetivos	Objetivos generales del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse en la expresión numérica y el concepto de cantidad por medio de actividades manipulativas y activas. • Reproducir con una correcta dirección en el trazo y una posición adecuada diversas palabras o pequeñas frases. • Orientar la práctica de distintas situaciones cotidianas hacia correctos hábitos de higiene, salud, alimentación y cuidado de uno mismo disfrutando de bienestar emocional. 	Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Emplearse en la expresión numérica y el concepto de cantidad por medio de actividades manipulativas tales como la simulación del huerto en miniatura. • Efectuar de forma adecuada la escritura de palabras por medio de materiales novedosos tales como vasos de plástico. • Experimentar distintas situaciones relacionadas con el huerto por medio del juego simbólico.
Contenidos	Contenidos generales del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de la serie numérica y la expresión gráfica de cantidades pequeñas. • Uso de la lengua escrita para la comunicación, información y disfrute, así como su asociación en imágenes percibiendo sus semejanzas y diferencias. • Empleo de hábitos saludables en la alimentación e higiene corporal. 	Contenidos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la serie numérica y el conteo mediante el empleo de actividades manipulativas tales como la simulación de un huerto en miniatura. • Fomento de la lengua escrita por medio de materiales novedosos tales como vasos de plástico. • Representación de hábitos relacionados con la horticultura por medio del juego simbólico.

Temporalización	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 60 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos se emplearon en el desarrollo del rincón de lecto-escritura - 15 minutos se destinaron a la participación en el rincón de lógico-matemática - 15 minutos se utilizaron en el desarrollo del rincón de arte - 15 minutos se usaron para el desarrollo del rincón de juego simbólico
Desarrollo	<p>La siguiente actividad se dividió en cuatro rincones tales como juego simbólico, lecto-escritura, lógico-matemática y arte, los cuales procedo a explicar a continuación de forma detallada, así como se podrán observar de forma gráfica en el apartado de anexos número 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rincón de lógico-matemática: en este rincón se simuló la creación de un huerto en miniatura. De tal modo que con un tupper y arena trabajamos de forma divertida el conteo. La actividad consistió en cumplir con las tareas que nos había dejado el granjero Alberto anotadas en una hoja, estas eran del tipo “deberéis plantar en el huerto 3 berenjenas, 2 patatas y 1 coliflor” de este modo todos, de forma cooperativa debían seguir las instrucciones e introducir en el tupper la cantidad de elementos que Alberto había pedido. • Rincón de lecto-escritura: este rincón fue destinado al trabajo de la lecto-escritura. De este modo, se crearon diversos puzzles con alimentos provenientes del huerto, tales como berenjena, brócoli, patata o tomate. El alumnado debía en primer lugar conseguir crear con éxito todos los puzzles dispuestos sobre la mesa y en segundo lugar debían cumplir con la escritura por medio de vasos de plástico los cuales contenían letras, de al menos una de las figuras. Una vez todos hubiesen conseguido la realización del mismo, la prueba se dio por conseguida. • Rincón de arte: en este rincón se procedió a la realización por parte de los alumnos y alumnas de molinillos de viento, previo a la explicación por medio del libro “Huerto fácil con niños” de la importancia de la instauración de elementos como los molinillos para el correcto mantenimiento del huerto. De este modo, el alumnado mediante libre creación y usando libre técnica procedió a la decoración de diversos folios de papel que posteriormente se convertirían en molinillos de viento protectores de animales como los pájaros. • Rincón de juego simbólico: finalmente en este rincón se procedió al juego simbólico por parte del alumnado. En este espacio los alumnos jugarían libremente desarrollando las acciones más comúnmente realizadas en el huerto y desarrollando libremente su imaginación.

<p>Recursos</p>	<p>Humanos</p> <p>Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas</p>	<p>Espaciales</p> <p>Espacio cerrado: aula</p>	<p>Materiales</p> <p>- Fungibles: vasos de plástico, fotocopias de papel, rotuladores.</p> <p>- No fungibles: alimentos comprados en Ikea.</p>														
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Criterios de evaluación generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse en la agrupación y clasificación de objetos teniendo en cuenta sus características. • Ser capaz de reconocer palabras, sílabas y fonemas visual y auditivamente. • Reproducir actividades de la vida cotidiana con cierta autonomía. 	<p>Criterios de evaluación específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplearse en aspectos lógico-matemáticos tales como la expresión numérica o el conteo por medio de actividades manipulativas como el huerto en miniatura. • Expresar palabras mediante materiales novedosos tales como vasos de plástico, así como discriminar auditivamente sílabas. • Ser capaz de orientar la práctica del juego simbólico a acciones relacionadas con el huerto y su cuidado. 															
<p>Evaluación</p>	<p>Evaluación de la actividad: la evaluación de la siguiente actividad se llevará a cabo por medio de una escala observacional en la cual se compondrá de diversos ítems. Esta información se completará con el diario del profesor el cual se compondrá con la información más relevante acerca del proceso.</p>																
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="411 1507 751 1563">Ítems</th> <th data-bbox="751 1507 791 1563">1</th> <th data-bbox="791 1507 831 1563">2</th> <th data-bbox="831 1507 871 1563">3</th> <th data-bbox="871 1507 911 1563">4</th> <th data-bbox="911 1507 951 1563">5</th> <th data-bbox="951 1507 1428 1563">Observaciones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="411 1563 751 2016">Las actividades eran adecuadas para la edad y características del alumnado</td> <td data-bbox="751 1563 791 2016"></td> <td data-bbox="791 1563 831 2016"></td> <td data-bbox="831 1563 871 2016"></td> <td data-bbox="871 1563 911 2016"></td> <td data-bbox="911 1563 951 2016">X</td> <td data-bbox="951 1563 1428 2016">Sí, las actividades eran adecuadas para la edad del alumnado. Por otro lado, la programación de esta atendió a los distintos niveles de maduración del alumnado, lo que favoreció el aprendizaje en función de sus necesidades y capacidades. Con esto me refiero a que si un alumno era capaz</td> </tr> </tbody> </table>				Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones	Las actividades eran adecuadas para la edad y características del alumnado					X	Sí, las actividades eran adecuadas para la edad del alumnado. Por otro lado, la programación de esta atendió a los distintos niveles de maduración del alumnado, lo que favoreció el aprendizaje en función de sus necesidades y capacidades. Con esto me refiero a que si un alumno era capaz
Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones											
Las actividades eran adecuadas para la edad y características del alumnado					X	Sí, las actividades eran adecuadas para la edad del alumnado. Por otro lado, la programación de esta atendió a los distintos niveles de maduración del alumnado, lo que favoreció el aprendizaje en función de sus necesidades y capacidades. Con esto me refiero a que si un alumno era capaz											

				mediante el conteo de llegar hasta el número 10 se le daba la oportunidad de continuar progresando y adquiriendo conocimientos, de la misma manera se realizó en el sentido contrario.
Han sido motivadoras y han generado interés			X	Sí, las actividades han causado interés dado que días posteriores han solicitado seguir jugando a este tipo de rincones. Me parece un dato llamativo dado que los rincones que anteriormente realizaban eran pasivos en cuanto a la adquisición de conocimientos, de este modo obtengo la sensación de que les gusta aprender jugando y que adquieren muchos más contenidos que mediante el trabajo por fichas.
La ruptura con actividades tradicionales ha influido en el desarrollo de los rincones	X			Como he mencionado con anterioridad no ha influido negativamente en el proceso, sí que es cierto que echan en falta las fichas porque están habituados al pensamiento de eficacia y trabajo mediante el uso de esa metodología. Por otro lado, costó pocos días hacerles ver que mediante otras técnicas se podía aprender y de forma mucho más divertida.
El tiempo destinado, así como los materiales se correspondían con la edad del alumnado			X	Si, se hizo uso por un lado de materiales novedosos para ellos con los que nunca habían trabajado, para atraer así su interés

						por el juego y por otro, materiales cercanos y próximos a su edad, fáciles de reconocer y con los cuales también es divertido realizar el proceso de e-a.
	<p>Evaluación del alumnado: la evaluación del alumnado en estos rincones se verá reflejada en el diario del profesor, el cual se compondrá con la información más detallada y completa de los momentos más trascendentales.</p> <p>Evaluación del docente: lo que respecta a la actuación docente también queda detallado en el diario, la ruptura con el modelo directivo ha sugerido inseguridades que se pueden ver reflejadas en este documento.</p>					
Atención a la diversidad	(*)					
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia lingüística • Inteligencia naturalista • Inteligencia interpersonal • Inteligencia lógico-matemática 					

Título	<i>“Cultivamos nuestro huerto ecológico”</i>	
Curso/ edad	1º de Educación Infantil (3 años)	
Tipología de la actividad	Actividad en la naturaleza	
Metodología	La metodología aplicada a esta actividad ha sido vivencial y activa	
Objetivos	<p>Objetivos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constatar el valor de los sentidos, así como discriminar distintas sensaciones y percepciones ofrecidas por su entorno más próximo. • Orientar la práctica de distintas situaciones cotidianas hacia correctos hábitos de higiene, salud, alimentación y cuidado de uno 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar distintas sensaciones y percepciones provenientes de un entorno tal como el huerto. • Desarrollar la práctica de distintas situaciones relacionadas con el huerto tales como cultivar, sembrar o cosechar orientadas hacia correctos hábitos de salud y alimentación.

	<p>mismo disfrutando de bienestar emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y reconocer algunas plantas, sus características y ciclo vital, así como valorar los beneficios que aportan a la salud, el bienestar humano y al medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar algunas plantas del entorno del huerto, así como los alimentos provenientes de ellas valorando los beneficios que aportan para la salud.
<p>Contenidos</p>	<p>Contenidos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discriminación de los diferentes sentidos por medio del uso activo de los mismos. • Empleo de hábitos saludables en la alimentación e higiene corporal. • Identificación del ciclo vital, necesidades y cuidados de las plantas del entorno. • Práctica de actividades y juegos al aire libre en contacto con la naturaleza con gusto e interés por este medio. 	<p>Contenidos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación de diversos sentidos como el tacto, la vista o el olfato, así como de distintas sensaciones ofrecidas por el entorno del huerto mediante la participación activa en este medio. • Utilización de hábitos saludables mediante la práctica de distintas situaciones en el huerto orientadas a correctos hábitos de alimentación y salud. • Reconocimiento de algunas plantas, así como de los alimentos observados en el huerto, así como sus necesidades y cuidados. • Participación en actividades al aire libre, concretamente en el recinto del huerto, demostrando gusto e interés por este medio.
<p>Temporalización</p>	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 40 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos se destinarán a la organización de las diferentes tareas a realizar en el espacio del huerto. - 30 minutos se dedicarán al trabajo y preparación del huerto para su posterior mantenimiento. - 5 minutos se utilizarán para reflexionar en este espacio sobre el trabajo que próximamente se llevará en él, los beneficios que aporta para la salud o 	

	posibles alimentos y herramientas que obtendremos, así como deberemos usar en este medio.		
Desarrollo	<p>La actividad derivó de la idea de aprovechar un espacio del patio que estaba inutilizable destinado al cultivo del huerto en años anteriores. De este modo y con motivo de la temática destinamos 40 minutos a la preparación del huerto que en semanas posteriores nos encargáramos de cuidar. De este modo y por grupos de trabajo se destinaron distintas tareas a realizar tales como la retirada de las malas hierbas, así como limpieza del entorno próximo, echar tierra a lo largo de toda la instalación que ocupa el huerto, realizar caminos para el correcto cuidado del huerto o incorporación de surcos y semillas a lo largo de la tierra previamente incorporada. De este modo y una vez finalizadas las tareas se procedió al riego de todo el terreno por parte de todos los alumnos participantes en la actividad.</p> <p>Es preciso destacar que previo a la finalización de la actividad se hizo una asamblea de reflexión alrededor del huerto, en la cual comentamos nuestra posterior implicación en el cuidado de este espacio a lo largo de las próximas semanas de curso hasta su finalización. Con más detalle, añadir que las familias se han propuesto participar en riego, así como recogida de alimentos a lo largo de los meses de verano, de este modo, junto a los niños podrán continuar viendo su avance y progreso.</p> <p>Como última apreciación de la actividad, señalar que su continuidad se hizo notable a lo largo de las semanas, destinando 15 minutos a la vuelta del recreo a la supervisión del huerto y riego del mismo por parte del alumnado. La realización de la siguiente actividad puede observarse en el apartado de anexos número 12.</p>		
Recursos	<p>Humanos</p> <p>Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas</p>	<p>Espaciales</p> <p>Espacio abierto: patio</p>	<p>Materiales</p> <p>- Fungibles: tierra, semillas, agua, bolsas de basura.</p> <p>- No fungibles: herramientas.</p>
Criterios de evaluación	<p>Criterios de evaluación generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar su cuerpo en relación a otros objetos o lugares espacialmente, comprendiendo algunos conceptos básicos. • Reproducir actividades de la vida cotidiana con cierta autonomía. 	<p>Criterios de evaluación específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar su cuerpo en relación a objetos o lugares como el huerto explorando sentidos tales como el olfato, la vista o el tacto. • Ser capaz de llevar a cabo actividades cotidianas relacionadas con el huerto 	

	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar interés por el cuidado, hábitat, características y ciclo vital de algunas plantas. 	<p>como sembrar, regar o recolectar con progresiva autonomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar actitudes de cuidado y respeto por las plantas del huerto, así como identificar las mismas y los alimentos provenientes de estas.
Evaluación	<p>Evaluación de la UD: en relación a la evaluación de la actividad destacada se hizo uso del diario del profesor en el cual quedó detallada toda la información más relevante a destacar, así como las aportaciones más significativas y comportamientos y conductas más característicos. Por otro lado, valorar como positiva la iniciativa de la e-a en el medio natural, aportando grandes beneficios por medio de la experiencia directa y vivenciación de los propios conocimientos.</p> <p>Evaluación del alumnado: la evaluación del alumnado en estos rincones se verá reflejada en el diario del profesor, el cual se compondrá con la información más detallada y completa de los momentos más trascendentales.</p> <p>Evaluación del docente: lo que respecta a la actuación docente también queda detallado en el diario, la ruptura con el modelo directivo ha sugerido realidades alternativas que se pueden ver reflejadas en este documento.</p>	
Atención a la diversidad	(*)	
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> Inteligencia naturalista Inteligencia interpersonal Inteligencia cinestésica 	

Título	<i>“Letra a letra canto: ¡huerta!”</i>	
Curso/ edad	1º de Educación Infantil (3 años)	
Tipología de la actividad	Juego	
Metodología	La metodología aplicada a esta actividad es participativa, en equipo y activa	
Objetivos	<p>Objetivos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocer y reconocer algunas plantas, sus características y ciclo vital, así como valorar los beneficios que aportan a la salud, el 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Memorizar alguno de los alimentos provenientes de las plantas del huerto por medio del juego del bingo.

	<p>bienestar humano y al medio ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar como medio comunicativo la lengua oral, para la representación, el disfrute, el aprendizaje y la relación social. • Efectuar con precisión tareas que requieran coordinación, equilibrio y orientación, así como el desarrollo de destrezas manipulativas de carácter fino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar por medio del lenguaje oral distintos alimentos, disfrutando y valorando los beneficios que tienen para la salud. • Manejar tareas que requieren coordinación fina, concretamente por medio del símbolo de la cruz mediante el juego del bingo.
<p>Contenidos</p>	<p>Contenidos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación del ciclo vital, necesidades y cuidados de las plantas del entorno. • Desarrollo de la lengua oral para la manifestación de sentimientos, necesidades e intereses, comunicando y transmitiendo información a sus iguales. • Desarrollo progresivo del tono muscular, el equilibrio y la respiración para la producción de sus posibilidades motrices. 	<p>Contenidos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de diversos alimentos provenientes de algunas plantas del huerto por medio del juego del bingo. • Fomento de la comunicación e interacción por medio del lenguaje oral a través de los diferentes alimentos y la intencionalidad que persigue el juego. • Demostración de sus posibilidades motrices de carácter mediante un símbolo como la cruz.
<p>Temporalización</p>	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 30 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos se destinarán a la explicación de la actividad y reparto del material al alumnado. - 20 minutos se emplearán en la realización de varias partidas del juego del bingo. - 5 minutos restantes se utilizarán para una asamblea en la que se realizarán breves preguntas sobre la actividad y el contenido de la misma y la recogida. 	
<p>Desarrollo</p>	<p>La división del aula en la hora de apoyo facilita el trabajo de contenidos o el juego con el grupo restante que se mantiene en el aula, dado que en esta hora se divide el</p>	

	<p>grupo constatándose cada grupo por un total de 10 niños y niñas. De esta manera, esta hora se destinó para el juego, un juego mejor controlado y una evaluación más individualizada de aquellos que lo componen.</p> <p>Para comenzar a jugar al bingo de alimentos se le facilitó al alumnado un cartón de bingo de forma individual los cuales contenían diversos alimentos del huerto.</p> <p>La maestra en prácticas una vez todo el alumnado dispuso de su bingo procedió a explicar el funcionamiento del mismo, es decir lo que se debía hacer cuando se mencionaba un alimento encontrado en su cartón o la palabra que indicaba que uno había tachado todos los alimentos, siendo esta “¡huerta!” en vez de la tradicional “bingo”. De este modo, se fueron sucediendo alimento tras alimento hasta que los más pequeños y pequeñas fueron rellenando los cartones correspondientes. Las fotos referentes a esta actividad pueden observarse en el apartado de anexos número 11.</p>		
<p>Recursos</p>	<p>Humanos</p> <p>Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas</p>	<p>Espaciales</p> <p>Espacio cerrado: aula</p>	<p>Materiales</p> <p>- Fungibles: fotocopias de papel, fundas de plastificar, rotulador</p> <p>- No fungibles: no se precisan</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Criterios de evaluación generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés por el cuidado, hábitat, características y ciclo vital de algunas plantas. • Interpretar en diversas situaciones las intenciones comunicativas establecidas por sus iguales y los adultos • Desarrollar actividades con un correcto tono muscular, equilibrio, coordinación y control corporal. 	<p>Criterios de evaluación específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de demostrar actitudes de cuidado por las plantas del entorno del huerto, así como reconocer los alimentos provenientes de estas. • Interpretar diversas intenciones comunicativas por medio de actividades como el bingo establecidas por sus iguales o adultos. • Demostrar un correcto dominio de la motricidad de carácter fino por medio de la realización del símbolo de la cruz. 	
<p>Evaluación</p>	<p>Evaluación de la UD: en relación a la evaluación de la actividad destacada se hizo uso del diario del profesor en el cual quedó detallada toda la información más relevante a destacar, así como las aportaciones más significativas y comportamientos</p>		

y conductas más característicos. Nuevamente señalar que la introducción de juegos guiados en el aula ha supuesto una gran aceptación por parte del alumnado, pudiéndose constatar que los resultados obtenidos son más positivos que mediante el uso del cuaderno del método o las fichas del aula.

Evaluación del alumnado: como evaluación del alumnado, al igual que en la anterior ocasión se hizo uso de la observación directa. Esta nos dio información relativa a sus gustos, motivaciones e intereses. Además, esta observación se apoyó con distintas apreciaciones, sugerencias o preguntas, cuyos detalles más significativos fueron recogidos en el diario del profesor para continuar guiando el proceso de e-a.

Evaluación del docente: la acción docente en el desarrollo de esta actividad se evaluó por medio de una tabla de ítems realizada por la maestra tutora, la cual sirvió como instrumento de reflexión, análisis y mejora de la práctica. Esta se expone a continuación con la información detallada por la misma.

Ítems	Sí	No	Observaciones
¿He conseguido que todo el mundo se implicase en el juego?	X		Sí, desde el inicio la presentación de la actividad fue clave para captar el interés y motivación del alumnado del aula. Desde ese momento la predisposición fue positiva y si era necesario a lo largo de la actividad se animaba a los participantes a poner más atención aún si cabe en la tarea.
¿He conseguido que el alumnado no tuviese como objetivo ganar el juego sino aprender y disfrutar en equipo de una actividad?	X		Sí, es cierto que en alguna ocasión se tuvo que aclarar que no era un juego para ganar sino para disfrutar y aprender, ya que muchos de ellos tienden a la realización de juegos en los cuales se obtiene un premio a su finalización.
¿He participado como parte activa siendo una más en la actividad?	X		Si, para la realización de la actividad la maestra en práctica también seleccionó un cartón para poder jugar con el alumnado de clase.

	¿He atendido a las características individuales del alumnado que conforma el aula?	X	Si, este bingo partía de la necesidad de incluir a todo el alumnado del grupo-clase en las actividades desarrolladas en la misma. De esta manera, al contar en el aula con un alumno con TEA se realizó este material partiendo de pictogramas con los cuales ya estaba familiarizado y eran de fácil comprensión para el resto de alumnado.
	¿He ayudado a ampliar su conocimiento y he resuelto dudas de forma efectiva?	X	Si, dado que muchos alimentos para ellos eran aun desconocidos esta actividad sirvió como introducción a ellos.
Atención a la diversidad	(*)		
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia naturalista • Inteligencia lingüística 		

Título	<i>“En la radio contamos y compartimos lo que hemos aprendido”</i>	
Curso/ edad	1º de Educación Infantil (3 años)	
Tipología de la actividad	Taller	
Metodología	La metodología aplicada a esta actividad es participativa, en equipo y activa	
Objetivos	Objetivos generales del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • Usar como medio comunicativo la lengua oral, para la representación, el disfrute, el aprendizaje y la relación social. 	Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lengua oral como medio expresivo y comunicativo para el conocimiento de lo que han aprendido mediante un programa de radio. • Desarrollar iniciativa e intención comunicativa, así como valorar la

	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar iniciativa y comunicación en distintas situaciones de juego colectivo, valorando este recurso como medio de relación social. 	<p>lengua oral como medio de relación social por medio la creación de un taller de radio.</p>
Contenidos	<p>Contenidos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la lengua oral para la manifestación de sentimientos, necesidades e intereses, comunicando y transmitiendo información a sus iguales. • Utilización de las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico, tales como iniciar o finalizar una conversación, pedir o escuchar. 	<p>Contenidos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomento del lenguaje oral para comunicar y expresar aspectos relacionados con lo aprendido, tales como alimentos, herramientas o comida saludable, por medio de un taller de radio. • Uso de normas sociales que intervienen en el intercambio lingüístico, tales como escuchar o respetar el turno de palabra a través de la realización de un taller de radio.
Temporalización	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 45 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos se emplearán en la selección de la temática por parte de los equipos, así como su especialización y preparación en la misma. - 20 minutos se destinarán en la grabación de los audios que serán necesarios para su montaje por parte del alumnado de E.P. - 15 minutos se utilizarán para la escucha activa de los resultados, así como la reflexión de aspectos de mejora y balance de lo aprendido. 	
Desarrollo	<p>“En la radio contamos y compartimos lo que hemos aprendido” fue un programa pensado para hacer balance y cierre de la UD, así como para la recopilación de toda la información aprendida por los alumnos, la cual mediante la observación directa y las posteriores grabaciones podría ser capaz de evaluar y valorar. Entrando en materia y especificando el desarrollo de la misma y con la necesidad del establecimiento de relaciones entre en grupo clase diversas y alternativas se procedió a la creación de 4 grupos de trabajo los cuales no coincidían con los fijos del aula. Una vez establecidos se decidió por parte de todo el aula qué grupo se encargaría de tratar qué tema, los temas a tratar serían los alimentos provenientes</p>	

del huerto, las herramientas utilizadas en este espacio, la importancia de la comida saludable y el aprendizaje de todos estos contenidos por medio de la manipulación y experiencia directa, es decir, especificar en qué ha tratado, cómo hemos participado y en resumen lo que ha acontecido en esta UD.

Es preciso señalar una de las decisiones docentes frente a la actividad consistió en poner en el mismo equipo de trabajo al alumno con TEA y al que aún no tiene adquirido el idioma español por motivos de distinta nacionalidad, estos formarían parte del equipo que trató los alimentos y su tarea consistió en nombrar todos aquellos que habían aprendido. De este modo, se hizo uso de los pictogramas como apoyo visual.

Por otro lado, el grupo encargado de las herramientas se encargó del tratamiento de estas mediante los bits trabajados con anterioridad, después de señalar que se iba a tratar ese aspecto se procedió a su recuerdo por medio de estas tarjetas, de este modo me permitió también valorar y observar el resultado que habían tenido los bits a lo largo del proceso.

Los grupos restantes, lo cuales se encargaban de contar el proceso y la importancia de la buena alimentación fueron apoyados con la ayuda de las maestras, estos debían ponerse de acuerdo sobre en qué centrarse y pensar breves frases que nos permitiesen entender el sentido de lo que se hablaba.

Como resumen de esta práctica señalar lo divertido que fue y lo bien que se trabaja en equipo con este tipo de alternativas, es preciso incidir en que estos audios fueron trasladados a la etapa de Educación Primaria, donde los alumnos de sexto fueron encargados del montaje de la misma, estableciendo de este modo conexión y participación por parte de ambas.

<p>Recursos</p>	<p>Humanos Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas</p>	<p>Espaciales Espacio cerrado: aula</p>	<p>Materiales - Fungibles: los bits usados en actividades posteriores, pictogramas plastificados. - No fungibles: móvil con grabadora</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Criterios de evaluación generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar en diversas situaciones las intenciones 	<p>Criterios de evaluación específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de reconocer las intenciones comunicativas realizadas por sus iguales 	

	<p>comunicativas establecidas por sus iguales y los adultos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir adecuados mensajes mediante el uso de gestos, pausas y tono correspondiente. 	<p>o mayores durante la manifestación de aquello que saben o quieren saber del huerto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproducir mensajes adecuados por medio de gestos y correcto tono que nos den información sobre los elementos más significativos del huerto a través de un taller de radio.
Evaluación	<p>La evaluación de la siguiente actividad, como de las restantes atendió a los 3 aspectos necesarios del proceso de e-a, siendo estos la actividad, el alumnado y la acción docente. En esta ocasión no procedo a analizar cada una de ellas de forma independiente, sino que la evaluación será conjunta dado que la observación directa fue clave del proceso la cual se centraría más en la evaluación de la propia actividad. Como dato ya mencionado recordar que se hizo uso de las grabaciones para evaluar y valorar el proceso, de este modo el equipo especializado en comentar el funcionamiento de la UD nos dotó de información sobre las acciones docentes establecidas, los restantes, los cuales trataban contenidos vistos a lo largo del proceso nos permitieron evaluar cierta adquisición de contenidos por parte de los más pequeños.</p>	
Atención a la diversidad	(*)	
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia interpersonal • Inteligencia lingüística 	

Título	<i>¿Qué he aprendido?</i>	
Curso/ edad	1º de Educación Infantil (3 años)	
Tipología de la actividad	Rutina de pensamiento	
Metodología	La metodología llevada a cabo por medio de esta rutina es fundamentalmente participativa	
Objetivos	<p>Objetivos generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar como medio comunicativo la lengua oral, para la representación, el disfrute, el aprendizaje y la relación social. 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lengua oral como medio expresivo y comunicativo para el conocimiento de lo que han aprendido a través de la rutina de pensamiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar iniciativa y comunicación en distintas situaciones de juego colectivo, valorando este recurso como medio de relación social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar iniciativa e intención comunicativa, así como valorar la lengua oral como medio de relación social por medio de la rutina de pensamiento “qué sé y qué quiero saber, qué he aprendido”, centrándonos exclusivamente en esta última parte.
Contenidos	Contenidos generales del currículum: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la lengua oral para la manifestación de sentimientos, necesidades e intereses, comunicando y transmitiendo información a sus iguales. • Utilización de las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico, tales como iniciar o finalizar una conversación, pedir o escuchar. 	Contenidos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Fomento del lenguaje oral para comunicar y expresar aspectos tales como qué saben o que quieren saber del huerto mediante la rutina de pensamiento “qué sé y qué quiero saber”. • Uso de normas sociales que intervienen en el intercambio lingüístico, tales como escuchar o respetar el turno de palabra a través de la rutina de pensamiento.
Temporalización	<p>La siguiente actividad cuenta con una duración de 20 minutos los cuales se desglosarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 minutos se emplearán para la manifestación por parte de cada alumno y alumna de aquello que han aprendido sobre el huerto, así como una puesta común conjunta de lo expuesto. - 10 minutos restantes se dedicarán a plasmar las frases mencionadas por el alumnado, recopiladas en una bombilla la cual nos servirá como parte de la evaluación del proceso. 	
Desarrollo	<p>La última parte de la rutina de pensamiento fue llevada a cabo con cierta similitud a lo que se exponía en la actividad inicial. De esta manera, una vez que todos los alumnos y alumnas componía su lugar de la asamblea, surgieron infinidad de preguntas que dieron pie a la conclusión y cierre de la unidad. Mediante estas preguntas todos pudimos descubrir los nuevos conocimientos que se habían adquirido a lo largo de estas semanas.</p> <p>De este modo, se procedió a realizar la última parte de la rutina de pensamiento “qué he aprendido” que nos facilitó información acerca de lo que el alumnado había conseguido adquirir por medio de las actividades llevadas a cabo, todos estos datos</p>	

	<p>fueron de gran utilidad en cuanto se refiere al proceso de evaluación. En el desarrollo de la misma se pudo comprobar como muchos alumnos aprendieron conocimientos del tipo: “existen tomates como los cherry o tomate pera además del común”, “la berenjena es un alimento proveniente del huerto como las fresas” o “la pala y el rastrillo son herramientas para el huerto pero también lo es el gario”.</p>		
Recursos	<p>Humanos</p> <p>Maestra del aula y maestra de apoyo en prácticas</p>	<p>Espaciales</p> <p>Espacio cerrado: aula</p>	<p>Materiales</p> <p>- Fungibles: papel continuo, rotuladores.</p> <p>- No fungibles: no se precisan.</p>
Criterios de evaluación	<p>Criterios de evaluación generales del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar en diversas situaciones las intenciones comunicativas establecidas por sus iguales y los adultos. • Construir adecuados mensajes mediante el uso de gestos, pausas y tono correspondiente. 	<p>Criterios de evaluación específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de reconocer las intenciones comunicativas realizadas por sus iguales o mayores durante la manifestación de aquello que saben o quieren saber del huerto. • Reproducir mensajes adecuados por medio de gestos y correcto tono que nos den información sobre los elementos más significativos del huerto. 	
Evaluación	<p>Evaluación de la UD: en relación a la evaluación de la actividad destacada se hizo uso del diario del profesor en el cual quedó detallada toda la información más relevante a destacar, así como las aportaciones más significativas y comportamientos y conductas más característicos. Por otro lado, señalar que la actividad está pensada para guiar la evaluación de toda la UD, de este modo, este momento se corresponde con una actividad final en la que podremos recoger toda la información que se ha recopilado del proceso y así poder averiguar si han aprendido aquello que instaban saber.</p> <p>Evaluación del alumnado: la evaluación del alumnado se efectuará atendiendo a dos momentos: evaluación continua y evaluación final.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua: como se ha mencionado anteriormente esta actividad final fue evaluada a lo largo de la unidad, pudiendo descubrir de este modo si las actividades se ajustan a lo que el alumnado demanda y si se van adquiriendo conocimientos acorde con los objetivos y contenidos fijados con 		

anterioridad. De este modo, la evaluación de la actividad fue un continuo que duro hasta la finalización de la propuesta.

- **Evaluación final:** del mismo modo que en el anterior caso esta tendrá lugar a lo largo y continuo de la UD, así como en dicha actividad de cierre en la cual quedó recogida toda la información que fuimos adquiriendo a lo largo del proceso.
- **Evaluación del docente:** la acción docente en el desarrollo de esta actividad se evaluó por medio de una autoevaluación reflejada a continuación la cual sirvió como instrumento de reflexión, análisis y mejora de la práctica.

Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
¿He sabido transmitir la información previa a la rutina, así como el funcionamiento de la misma correctamente?				X		En todo momento se ha podido apreciar claridad en la manifestación de la información, esto se pudo ver reflejado en los comentarios por parte del alumnado en relación a lo que habían aprendido.
¿He sabido atender correctamente al control del aula?					X	El control del aula se llevó a cabo de forma positiva, es preciso añadir que la llegada al aula supone un momento perfecto para el desarrollo de este tipo de actividades dado que el alumnado no se encuentra cansado después de toda la jornada y los ejercicios de reflexión son más enriquecedores.
¿He fomentado la participación de todo el alumnado en el desarrollo de la misma?					X	La participación se fomentó dado que todo el alumnado contó con un tiempo determinado para exponer y expresarse acerca de lo que sabían y posteriormente, de la misma manera, de aquello que les gustaría conocer. Además,

						se crearon tertulias alternativas derivadas de las respuestas de algunos alumnos, lo que propició momentos de relación social entre los componentes del aula.
	¿He seleccionado un tema motivador para el alumnado el cual motiva y despierta interés?				X	Desde mi punto de vista creo que sí, es preciso detallar que la temática se iba a llevar al aula de igual modo. Es por ello, que tomé la iniciativa de crear una UD alternativa en la que interviniese la acción, la participación o la propia vivenciación de contenidos.
	¿El lenguaje usado se ha ajustado a la edad del alumnado, comprendiendo su totalidad por parte de los discentes?				X	La UD se desarrolló en los meses finales del prácticum II lo que contribuyó a la correcta adaptación del vocabulario a la edad de los más pequeños y pequeñas del aula. Cabe destacar que si es preciso en determinadas ocasiones este fue modificado para el completo y correcto entendimiento de lo que se quería proponer.
Atención a la diversidad	(*)					
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia lingüística • Inteligencia naturalista • Inteligencia interpersonal 					

Anexo 3. Actividades complementarias para el grupo clase

Actividad	Desarrollo	Espacio	Materiales	Temporalización
“Bits de inteligencia”	La siguiente actividad complementaria se desarrolló a primera hora de la mañana, después de las rutinas diarias, en la totalidad del mes en el cual tuvo lugar la UD. Para su desarrollo se establecieron varias categorías, entre las que destacan: alimentos, herramientas o acciones del huerto tales como regar, sembrar o cultivar. De esta manera y con cierta progresión se fueron incorporando diferentes palabras a las ya vistas, hasta la vista completa de la totalidad de las tarjetas.	Espacio cerrado: aula	Materiales: - Fungibles: fotocopias de papel - No fungibles: no se precisan	10 segundos por categorías de 5 bits
“Adivina, adivinanza”	El tiempo destinado a la lectura del cuento, previo a la marcha a casa fue utilizado en varias ocasiones para el desarrollo de adivinanzas. Estas escondían tras de sí alimentos o herramientas trabajadas con anterioridad y conocidas por el alumnado. Este ejercicio de reflexión y memoria fue apoyado con pictogramas, de modo que tras su resolución se mostraba el pictograma correspondiente a la adivinanza.	Espacio cerrado: aula	Materiales: - Fungibles: fotocopias de papel, pictogramas - No fungibles: no se precisan	10 minutos
	Los almuerzos saludables deberían ser rutina frecuente en el aula. A pesar de contar con un calendario que indica los días		Materiales:	

<p>“El huerto nos da comida para almorzar”</p>	<p>destinados a comer fruta, esto no siempre se lleva a cabo. Con motivo de este hecho y proponiendo un almuerzo saludable divertido, se motivó al alumnado con una de las frutas más atractivas de la temporada proveniente del huerto, la fresa. De este modo y de forma colectiva disfrutamos de este almuerzo saludable del cual todos y todas fuimos partícipes.</p>	<p>Espacio cerrado: aula</p>	<p>- Fungibles: fresas - No fungibles: recipiente de plástico</p>	<p>30 minutos</p>
<p>“El huerto en casa”</p>	<p>El libro ilustrado “El huerto fácil con niños” nos llevó a proponer cierta continuidad en otro de los grandes ámbitos en contacto con la escuela como es el hogar. De este modo y con el fin de trabajar la autonomía, el cuidado y respeto por el medio ambiente se realizó esta actividad. A grandes rasgos consistió en el cultivo de tomates cherry, los cuales deberían ser cuidados en el hogar por el alumnado con la ayuda de la familia. De este modo, la actividad, como no podría ser de otra manera, consistió en la siembra en vasos de plástico de la planta, la cual se rellenó con tierra para cubrir parte de la misma.</p>	<p>Espacio abierto: patio</p>	<p>Materiales: - Fungibles: planta, vaso de plástico, agua - No fungibles: libro ilustrado</p>	<p>15 minutos</p>

Anexo 4. Actividades complementarias específicas para el alumno con TEA

Actividad	Desarrollo	Espacio	Recursos	Duración
“Circuito neuromotor”	La siguiente sesión consistió en la realización de un circuito el cual se orienta a la consecución de varias fases. Estas parten de habilidades motrices tales como saltos o cuadrupedias, sumado a la consecución de otros contenidos como el conteo o habilidades lingüísticas por medio de la repetición de letras.	Espacio cerrado: instalaciones del centro	Humanos: maestra en prácticas. Materiales: - Fungibles: no se precisan - No fungibles: no se precisan	10 minutos
“Estimulación sensorial”	Las siguientes sesiones iban enfocadas a dar a una respuesta efectiva a la Disfunción de Integración Sensorial (DIS) que poseía el alumno con TEA. De este modo, el aula de integración sensorial se componía de varios recursos con los cuales responder a esta necesidad, tales como música, pelotas, luces, balancines de techo, etc.	Espacio cerrado: aula de integración sensorial	Humanos: maestra en prácticas. Materiales: - Fungibles: no se precisan - No fungibles: música, pelotas, balancines, luces, etc	10 minutos

Anexo 5. Escalas de evaluación de estimación de frecuencias

Escala de evaluación de estimación de frecuencias (previa a la intervención)					
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre	Observaciones
1. Posee intención comunicativa		X			
2. Se comunica para pedir objetos	X				Cuando quiere algún objeto lo coge con autonomía, si no llega

					arrastra al docente hasta ello.
3. Contesta a preguntas con sí o no		X			No, pero sí que utiliza la palabra “no” cuando se le pide algo.
4. Tiene adquirido vocabulario básico	X				Tiene ecolalia con “papá” y utiliza de forma habitual “no”.
5. Se ubica temporalmente en las rutinas diarias		X			No se ubica temporalmente, realiza actividades con propia autonomía a lo largo de la jornada, basadas en su propio interés
6. Realiza acciones como lavarse las manos, ponerse el abrigo o ir al baño con normalidad		X			Únicamente realiza la acción de lavarse las manos.
7. Obedece órdenes simples		X			No obedece órdenes simples, pero sí que las entiende.
8. Comparte objetos y/o juguetes		X			No los comparte, suele quitárselos a sus compañeros cuando ellos están jugando. Esto se suele acompañar pegando o empujando.
9. Arrastra al adulto hasta un objeto/acción que persigue realizar				X	Sí, cuando no está al alcance de sus posibilidades recurre al docente.
10. Arranca el pictograma del tablero de comunicación	X				No, no se interesa por los pictogramas ni por el tablero de comunicación.
11. Da adecuadamente el pictograma al adulto o a diferencia lo sitúa en el lugar correspondiente	X				No, no hace uso de pictogramas.
12. Realiza imitaciones	X				No, no realiza imitaciones de ningún tipo.
13. Conoce y relaciona pictogramas				X	Creemos que sí que es capaz de comprender el sentido de lo que el pictograma quiere transmitir.
14. Tiene rabietas cuando existe algún					Sí, de forma habitual cuando se le manda hacer

cambio en su rutina diaria					alguna acción que no considera o un cambio de actividad. También cuando el día de antes falta a clase.
15. Realiza tareas siguiendo un correcto orden		X			Puede realizarlas, pero lo hace solamente cuando él quiere.
16. Posee tiempo de espera	X				No, de una acción tiene que pasar a otra rápidamente, es muy movido.
17. Es capaz de orientarse espacialmente por el centro	X				No, siempre lo hace con una docente al cargo. Pero sí conoce como ir al aula PT/AL o al baño.
18. Tiene conductas disruptivas				X	Con mucha frecuencia, sobre todo cuando hay que cambiar de actividad, a la entrada y salida del colegio o cuando hay que recoger.

Escala de evaluación de estimación de frecuencias (posterior a la intervención)					
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre	Observaciones
1. Posee intención comunicativa			X		Sí, hace uso de los pictogramas encontrados en su tablero de comunicación y también utiliza lengua de signos para decir "quiero" o "dame".
2. Se comunica para pedir objetos			X		Sí, arranca estos del tablero de comunicación. Tanto objetos como para demandar acciones o la realización de diversas tareas tales como pintar con pincel, realizar el circuito neuro-motor, sentarse a leer un cuento o incluso ir al servicio (a pesar de que no controla esfínteres se le acompaña para que interiorice la acción)
3. Contesta a preguntas con sí o no			X		Sí, para decir sí dice "i" y para decir no hace un uso correcto de la terminología.

4. Tiene adquirido vocabulario básico			X		Sí, básico teniendo en consideración que antes no tenía adquirido lenguaje oral. Ahora es capaz de decir “babua” = agua; “is” =pis; nombres como Paqui (PT); “ame” = dame o “quiui”= quiero.
5. Se ubica temporalmente en las rutinas diarias			X		Sí, mediante el horario diario es capaz de interpretar las tareas que toca realizar en cada momento.
6. Realiza acciones como lavarse las manos, ponerse el abrigo o ir al baño con normalidad			X		Sí, se ha habituado a realizar la rutina del baño con los demás alumnos a pesar de que no controla esfínteres este se dirige al baño, vuelve a clase se lava las manos y se sienta a esperar el almuerzo. Tareas como quitarse y ponerse el abrigo las realiza con autonomía.
7. Obedece órdenes simples			X		Sí, las comprende y las interpreta, aunque sigue presentando alguna rabieta cuando hay que realizar alguna actividad y no quiere desempeñarla.
8. Comparte objetos y/o juguetes			X		Sí, cuando quiere algo pide diciendo “dame”. No tiende a quitarlos de las manos.
9. Arrastra al adulto hasta un objeto/acción que persigue realizar		X			No, normalmente establece acto comunicativo con pictogramas. En el caso de arrastrar al docente hasta un material se le pide el pictograma para establecer una correcta comunicación.
10. Arranca el pictograma del tablero de comunicación			X		Sí, cuando quiere o necesita algo arranca el pictograma para establecer un acto comunicativo. Normalmente lo utiliza diciendo “quiero” o “dame”.

11. Da adecuadamente el pictograma al adulto o a diferencia lo sitúa en el lugar correspondiente			X		Sí, cuando se trata de algo que necesita da el pictograma al docente para establecer el acto comunicativo. Cuando se trata de una acción a realizar coloca este en el lugar que corresponde. Ej: existe un lugar en el pasillo destinado a la colocación del pictograma que se relaciona con el circuito neuro-motor. Allí es donde lo ubica antes de realizarla.
12. Realiza imitaciones			X		Sí, tiende a imitar acciones cuando se reproducen canciones. Aspecto que antes no hacía, también sonidos de animales.
13. Conoce y relaciona pictogramas				X	Sí, es capaz de relación todos con materiales, acciones, necesidades básicas o incluso emociones.
14. Tiene rabietas cuando existe algún cambio en su rutina diaria		X			No, esto se solventó con el trabajo en casa. Normalmente las rabietas tenían lugar a la entrada y a la salida, estas se solventaron con los horarios diarios tanto en el hogar como en casa. De modo que sabía dónde se iba a dirigir al salir de casa y al salir de la escuela.
15. Realiza tareas siguiendo un correcto orden			X		Sí, con la ayuda de los sistemas de trabajo ha aumentado la autonomía a la hora de realizar tareas siguiendo un determinado orden, sobre todo a la hora de trabajar por rincones.
16. Posee tiempo de espera			X		El tiempo de espera ha aumentado dado que este se realiza en la mesa de trabajo individual. Es decir, cuando el alumno ha acabado determinada

					tarea y el resto del aula no, se procede a ir a la mesa de trabajo individual para realizar otras actividades hasta el cambio de tarea.
17. Es capaz de orientarse espacialmente por el centro			X		Sí, gracias a la señalética que propone el método TEACCH junto con los horarios diarios se ha conseguido establecer una conexión entre la tarea a realizar y el espacio destinado a ella.
18. Tiene conductas disruptivas		X			En pocas ocasiones pero sí siguen estando presentes.

Anexo 6. Registro anecdótico y registro de la comunicación

Registro anecdótico	
Alumno: MB6	Fecha: 11 de abril de 2019
Lugar: Circuito neuro-motor	Hora: 10:10
Durante la realización del habitual circuito neuro-motor el alumno MB6 repitió en base a su nivel madurativo, los números del 1 al 10, así como los colores: rosa, rojo, verde y azul.	Esta situación se generó un día en el cual el alumno asistió al aula con mucha motivación y un estado receptivo en cuanto a las actividades a realizar. De forma espontánea en el momento en el que se iban diciendo los números el los repetía, del mismo modo con los colores. Tras la finalización del circuito, acompañé al alumno al lugar donde se encontraban las manos de colores y probé a señalar el color y que él mismo me sugiriese de cual se trataba, en esta ocasión verbalizó rosa, verde y azul.

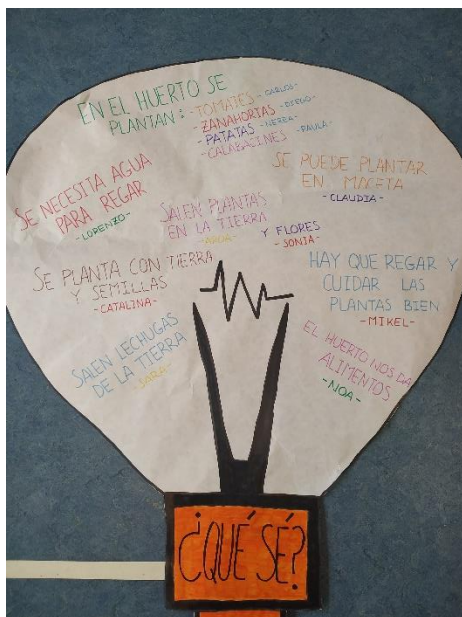
Registro de comunicación		
Fecha	Vocabulario o interacción	Observaciones
2 de abril de 2019	Repetición de números 1, 2 y 3	
3 de abril de 2019	Repetición números 1, 2 y 3. Verbalización de la negación con palabra “no” verbalización	Uso de la palabra “no” para negar su permanencia en la tarea, aún no determina que

	de la afirmación con la palabra “si”	las tareas las marca el horario diario y que es preciso seguirlas.
4 de abril de 2019	No asistencia al aula	
5 de abril de 2019	Repetición continua de la negación “no” a cualquier proposición a realizar.	Este hecho sucede cada vez que alumno no asiste al aula el día anterior y se alteran sus rutinas.
8 de abril de 2019	Comunicación por PECS pidiendo agua, así como verbalización de la palabra agua.	A partir de este momento la comunicación por PECS fue más fluida y los intercambios de imágenes se sucedieron de forma habitual.
9 de abril de 2019	Comunicación por PECS pidiendo la realización del circuito neuro-motor.	A pesar de que la demanda se realizó 10 minutos antes de la hora habitual la realización de la misma se efectuó premiando al alumno su intención comunicativa.
10 de abril de 2019	Comunicación por PECS pidiendo la realización del circuito neuro-motor.	
11 de abril de 2019	Repetición de los números del 1 al 10, así como de los colores rosa, rojo, verde y azul. Repetición de las hortalizas: patata, tomate, puerro. Así como de los números 1, 2, 3, 4 y 5 en el rincón de lógico-matemática.	Derivado de este interés en los colores se propusieron actividades en su mesa de trabajo independiente en las cuales pudiese verbalizar, así como discriminar los mismos.
12 de abril de 2019	Vacaciones Semana Santa	
15 de abril de 2019	Vacaciones Semana Santa	
16 de abril de 2019	Vacaciones Semana Santa	
17 de abril de 2019	Vacaciones Semana Santa	

18 de abril de 2019	Vacaciones Semana Santa	
19 de abril de 2019	Vacaciones Semana Santa	
22 de abril de 2019	Vacaciones Semana Santa	
23 de abril de 2019	Vacaciones Semana Santa	
24 de abril de 2019	Repetición continua de la negación “no” a cualquier proposición a realizar. Comunicación por PECS pidiendo su asistencia al aula PT/AL.	Considero que este hecho se relaciona con el trabajo de las TIC allí realizado y su gusto por las mismas.
25 de abril de 2019	Verbalización de las vocales: a, e y o, así como de las hortalizas: tomate, patata, puerro, pimiento y lechuga a su nivel madurativo. Comunicación por PECS pidiendo ir al baño.	La permanencia en la tarea a supuesto un incremento de la atención. De este modo determino que su reconocimiento, además del trabajo en las diferentes actividades se debe a la atención expuesta en el desarrollo de los bits a primera hora de la mañana. A pesar de llevar pañal y no controlar los esfínteres se acompañó al alumno al baño y siguiendo la secuencia de tarea allí expuesta se realizó la acción que el demandaba.
26 de abril de 2019	Comunicación por PECS pidiendo ir al baño, a la realización del circuito y la necesidad de almorzar y beber agua.	
29 de abril de 2019	Demanda por PECS de lo anteriormente citado más la necesidad de querer pintar con pincel.	

30 de abril de 2019	Ser el encargado ha supuesto que nos comunique por medio de pictogramas que quiere dar el masaje de relajación a sus compañeros.	Se aprecia mayor socialización con ellos, juega, les acaricia, se sienta encima de ellos y a su lado.
1 de mayo de 2019	Puente de mayo	
2 de mayo de 2019	No asistencia por pruebas médicas	
3 de mayo de 2019	No asistencia por pruebas médicas	

Anexo 7. Rutina de pensamiento: “¿qué sé y qué quiero saber?”



Anexo 8. “Con las pistas de Alberto, buscamos nuestro huerto”



Anexo 9. “Con tierra y con serrín invitamos a Pelo y Tola a venir”



Anexo 10. Trabajo por rincones



Anexo 11. “Letra a letra canto: ¡huerta!”



Anexo 12. “Cultivamos nuestro huerto ecológico”

