



**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA

**TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN
EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PATIO ESCOLAR, ESPACIO LÚDICO, TIEMPO DE
INCLUSIÓN PARA ALUMNADO CON
TRASTORNO DE AUTISMO**

**AUTORA:
MIREN AGURTZANE AMIEVA ALVAREZ**

Tutora: María Victoria Martín Cilleros

Zamora, 11 de junio de 2017

RESUMEN

Dentro de la organización de la comunidad educativa, cada vez se es más consciente de las implicaciones pedagógicas que el patio escolar tiene en el colegio.

El tiempo de recreo supone un periodo de la jornada escolar necesario para el descanso y la diversión del alumnado, además de constituir un elemento enormemente enriquecedor, dado que favorece el desarrollo de una amplia gama de habilidades comunicativas y de interacción social.

Teniendo en cuenta al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en general y el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, (en adelante TEA), en particular, las interacciones entre iguales pueden llegar a ser un verdadero cúmulo de problemas, difíciles de gestionar.

Por ello, se ha desarrollado un proyecto de organización del patio escolar. Mediante el cual, toda la comunidad educativa se ha unido para dar respuesta al alumnado, con el gran objetivo de ayudar a mejorar la competencia social, y así conseguir formar personas de pleno derecho de nuestra sociedad.

A partir de los resultados podemos concluir que la organización de los patios deriva en beneficios no sólo para personas con TEA, quienes indudablemente son los más beneficiados, sino que toda la comunidad educativa disfruta más del momento del recreo, consiguiendo entre todos un clima de convivencia y respeto mutuo.

INDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	1
2	OBJETIVOS.....	2
3	DESARROLLO.....	3
3.1.	Fundamentación teórica y antecedentes.....	3
3.2.	Aproximación a la conceptualización actual del TEA.....	4
3.3.	Estado de la cuestión y relevancia del tema.....	6
3.4.	Experiencia escolar realizada.....	7
3.4.1.	Evaluación inicial.....	8
3.4.2.	Desarrollo del programa, metodología y materiales.....	9
4.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	16
5.	RESULTADOS.....	19
6.	CONCLUSIONES.....	20
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	21
8.	ANEXOS.....	22

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado está realizado bajo la propuesta del “Marco del modelo educativo pedagógico” del Plan Heziberri 2020, el cual se inspira en dos grandes referencias:

a) El informe de la UNESCO, presidido por Jacques Delors (1996), en el que se plantean cuatro pilares o bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares son transversales o comunes a todas las áreas y materias disciplinares y, en general, necesarias en todos los ámbitos y situaciones de la vida.

b) Las competencias básicas o clave presentadas por la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), que han servido de base para su formulación en el marco de la LOMCE, son “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente”. 1. Comunicación lingüística; 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3. Competencia digital; 4. Aprender a aprender; 5. Competencias sociales y cívicas; 6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; 7. Conciencia y expresiones culturales. Estos pilares y competencias básicas que hemos señalado son la base de nuestro Proyecto Educativo de Centro. Dentro de él, por supuesto estarán integradas todas y cada una de ellas. Las competencias curriculares se desarrollan en el aula mediante la adquisición de los contenidos. Pero, ¿Cómo se desarrollan en la escuela las competencias sociales y cívicas? ¿Qué hacemos desde la comunidad educativa para dar solución a las dificultades en las Habilidades Sociales?

El tiempo de recreo pretende favorecer el desarrollo de una amplia gama de habilidades comunicativas y de interacción social necesarias para la vida. Sin embargo, si se tiene en cuenta al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, (en adelante TEA), y según las directrices del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD), estos alumnos¹ presentan dificultades en los momentos en los que no hay una estructura clara que establezca “qué debo hacer o cómo debo relacionarme con los demás”.

“¹En el siguiente trabajo, siguiendo las indicaciones de la RAE, se utilizará en su redacción el masculino genérico para referirse de forma global tanto a niños como niñas.”

Sus principales limitaciones se sitúan en los siguientes aspectos: habilidades socio-comunicativas, inflexibilidad mental y presencia de conductas disruptivas. Esto hace que el momento de recreo pueda ser caótico, imprevisible y poco gratificante para estos estudiantes.

En la mayoría de las ocasiones, las personas con TEA en Educación Infantil, están más protegidas por sus iguales, ya que sus intereses y juegos son más afines. Pero a medida, que se hacen mayores, se encuentran más solas e indefensas. Diversos estudios, como “Aprendo en el Recreo” de Natalia de Francisco Nielfa, Autismo Sevilla (2016); y el artículo de Laura Granizo (2006) “Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con S. de asperger en escuelas: Un estudio de casos. Revista de Psicodidáctica, *volumen 11(2)*, 281-292, ponen de manifiesto el sentimiento de soledad en las escuelas que transmiten algunos estudiantes con TEA, derivado de un deseo por tener amigos y formar parte de la red social de la clase.

Con respecto al resto del alumnado, autores como Zamora y Vidriales (2014) apuntan que “el foco no debe limitarse solo a las habilidades que pueda desarrollar el niño con TEA para interaccionar con los demás niños, sino también en cómo mejorar las competencias de los otros niños y cómo disponer de entornos sociales para facilitar su comprensibilidad y la inclusión del niño con TEA”.

Por ello, se ha desarrollado un proyecto de patio en el que todo el alumnado se sienta parte importante de la comunidad escolar, con el fin de conseguir un clima de entendimiento y respeto mutuo, para así prevenir situaciones de acoso escolar y construir entre todos un lugar de recreo donde todos los agentes escolares, el alumnado sin excepciones y el claustro de profesorado, puedan disfrutar del preciado tiempo libre.

2. OBJETIVOS

La inclusión educativa para cualquier alumno con diversidad funcional es un derecho, que se refleja en la Convención Internacional sobre los derechos de Personas con Discapacidad de 13 de diciembre de 2006, art. 24(3), donde se establece la necesidad de inclusión de las personas con TEA, desde los primeros años de desarrollo, destacando el respeto por la diversidad, compañerismo y amistad dentro del recinto escolar.

La finalidad del proyecto desarrollado es promover la inclusión del alumnado con TEA en el recreo, aumentando el deseo y el sentido de la socialización y el juego, potenciando el desarrollo de áreas específicas (habilidades sociales, comunicación, motricidad, etc.), y el desarrollo de actividades funcionales frente a posibles estereotipias y/o conductas disruptivas.

Para poder alcanzar este fin, nos planteamos los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Responder a la necesidad de participación del alumnado con TEA en la dinámica general del patio, como lugar de inclusión.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar los factores que influyen en la participación de un alumno con TEA en el patio.
- Analizar y evaluar la evolución del comportamiento de un alumno con TEA en el patio
- Fomentar la participación activa e integración del alumno con TEA, con el fin de que consiga relaciones significativas con sus iguales.
- Potenciar el desarrollo de áreas específicas, como las habilidades sociales, comunicación y resolución de conflictos.
- Favorecer un clima de entendimiento y respeto del alumnado ante la diversidad.

3. DESARROLLO

Mediante el desarrollo de este ambicioso programa, y debido a su envergadura, perseguimos que el alumnado de nuestro colegio, sea cual sea su condición personal, aprenda a jugar y a disfrutar con sus iguales, respetando la diversidad cultural, cognitiva y social. De esta forma, lograrán ser personas de pleno derecho de nuestra sociedad.

3.1. Fundamentación teórica y antecedentes

El término autismo proviene del griego —autos, y significa sí mismo. Autismo es el término utilizado por primera vez por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler (1911) en su obra "Dementia praecox of the group of schizophrenias" para referirse a un trastorno del pensamiento que solamente aparecía en algunos pacientes con esquizofrenia.

Desde entonces, diferentes autores han estudiado e investigado los trastornos del espectro del autismo. A pesar de que Bleuler fue el primero en hacer este diagnóstico, es a Leo Kanner (1943), a quien se le reconoce como el primero en definir verdaderamente este trastorno infantil.

Al mismo tiempo, un científico Austriaco, el Dr. Hans Asperger, utilizó el término psicopatía autista en niños que exhibían características similares. El trabajo del Dr. Asperger, sin embargo, no fue reconocido hasta 1981 (por medio de Lorna Wing), debido principalmente a que fue escrito en alemán.

Las interpretaciones de los comportamientos de los pacientes observados por Kanner y Asperger fueron distintas.

Kanner llegó a la conclusión de que 3 de sus 11 pacientes no hablaban y los demás no utilizaban las capacidades lingüísticas que poseían.

También detalló el comportamiento auto estimulatorio de los pacientes y los "extraños" movimientos que hacían aquellos niños.

Por su lado Asperger investigó sus centros de interés peculiares e inusuales, su obsesión por las rutinas, y su apego a ciertos objetos, características muy diferentes a las señaladas por Kanner, ya que todos los niños observados por Asperger hablaban. A la vez, indicó que algunos de estos niños hablaban con suma maestría y conocimiento acerca de su área de interés.

3.2. Aproximación a la conceptualización actual del TEA

A partir de las aportaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), el autismo y los trastornos del desarrollo, han sido foco de un intenso estudio y debate sobre aspectos fenomenológicos, etiológicos y sobre cómo llevar a cabo las sesiones terapéuticas con estos pacientes.

Estos debates, estudios y teorías diferentes duraron más de 40 años, hasta que el autismo fue incorporado a los manuales diagnósticos.

A partir de los años 80, gracias a los estudios de Lorna Wing, que traduce al inglés el trabajo realizado por Hans Asperger, y publica en su libro "El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia" (1988); podemos afirmar que los Trastornos Generalizados del Desarrollo, (en adelante TGD) son trastornos neurológicos que aparecen de los 2 a los 3 años de edad, con diferentes niveles de intensidad, pero

que todos comparten dificultades en tres áreas principales del desarrollo e implican alteraciones significativas en torno a la calidad en la interacción social, alteraciones en la comunicación y patrones inflexibles de comportamiento.

A partir de ahí, hasta hoy en día, numerosos autores han detallado las características del autismo. Todos ellos coinciden en que las personas con TGD, a pesar de presentar una gran variedad de diferencias entre sí, presentan una serie de características en las áreas afectadas.

Desde las personas que manifiestan alteraciones de una profunda gravedad, porque el trastorno va asociado con discapacidad intelectual, hasta las personas cuyas dificultades son leves o sutiles, con una inteligencia (no social) normal o incluso alta, encontramos características asociadas a las alteraciones en la comunicación e interacción social, así como en la inflexibilidad mental.

Las últimas aportaciones de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA, 2013) reflejadas en la actualización del Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM V) eliminan las categorías diagnósticas que incluían los "Trastornos Generalizados del Desarrollo", y pasan a estar incluidas dentro de una única categoría "Trastorno del Espectro del Autismo" (en adelante TEA), en la que se establecerá el nivel de gravedad del sujeto con un baremo de severidad de los síntomas y de afectación.

De las tres áreas de afectación señaladas anteriormente, se pasa a dos áreas:

- (1) Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en distintos contextos.
 - Deficiencias en la reciprocidad socioemocional: Dificultades para realizar intercambios conversacionales, disminución de intereses, emociones o afectos compartidos.
 - Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social: Pobre comunicación no verbal, anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal y/o deficiencias de la comprensión y el uso de los gestos.
 - Deficiencias en el desarrollo, mantenimientos y comprensión de las relaciones: Dificultades para compartir juegos, hacer amigos, o ausencia de interés por las personas...

(2) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades restringidas

- Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos: Estereotipias motoras simples, alineación o cambio de posición de objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas...
- Insistencia en la monotonía: Flexibilidad de rutinas, gran angustia frente a los cambios, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo...
- Intereses muy restringidos y fijos: Apego a objetos inusuales, intereses perseverantes...
- Hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales: Dolor, temperatura, sonidos, texturas, olores, fascinación visual por luces o movimientos...
- Estos síntomas causan un deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

Además del nivel de gravedad que puede manifestar la persona en las dos áreas descritas, puede ir o no acompañado de déficit intelectual, al igual que con o sin deterioro del lenguaje o asociado a una afección médica, o a otras afecciones del neurodesarrollo mentales o conductuales, tales como el trastorno por déficit de atención/hiperactividad, trastorno del desarrollo de la coordinación, trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta, trastorno de tics entre otros (APA, 2013).

3.3. Estado de la cuestión y relevancia del tema

Dentro de la jornada escolar, el recreo es el momento donde más se ponen en juego las habilidades sociales, y se favorece el desarrollo de las interacciones con otros iguales. Por ello, el recreo es un espacio y un entorno lectivo, donde cada alumno trabajará aquellos contenidos que pueda necesitar para su pleno desarrollo social y afectivo, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales.

Las guías de buenas prácticas en la Educación y los TEA de referencia europea, Charman, (2011) establecen la necesidad de una inclusión genuina en todos los contextos educativos, con la necesidad de una sensibilización efectiva y proactiva de toda la comunidad.

Varios autores, realizaron un estudio que fue liderado por Connie Kasari, de la Universidad de California Los Ángeles y publicado en el Journal of Child Psychology and Psychiatry Kasari C, Locke J, Gulsrud A, Rotheram-Fuller E. (2011), en él, se llegó a la conclusión de que existe evidencia científica de que las intervenciones que se

orientan a capacitar a los iguales y al entorno escolar (compañeros y maestros) de un estudiante con TEA, tienen un mayor impacto en cuanto al desarrollo de habilidades sociales, que las intervenciones individualizadas del alumno con un profesional especializado.

En diferentes comunidades y en diferentes colegios, se han llevado a cabo diversas experiencias sobre los patios.

Cabe destacar el trabajo realizado por Gey Lagar (2016), mediante el programa “Patios y parques dinámicos”. Este trabajo es una puesta en práctica de la intervención en el tiempo de recreo con el alumnado con TEA, y el resto de los compañeros, para que juntos disfruten de un tiempo de juego, relaciones y experiencias positivas para todos.

Basándonos en esta experiencia, y en otras similares, como el taller práctico ofrecido por Marlene Horna (2016) “Tengo un alumno con TEA” en el que ofrece una serie de estrategias que contribuyen al desarrollo del alumnado TEA, favoreciendo su inclusión en el entorno escolar ordinario; y ateniéndonos a las características y necesidades propias de nuestro alumnado, colegio, barrio y entorno físico, llevaremos a cabo nuestro propio proyecto escolar de patio, teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa.

3.4. Experiencia escolar realizada

El Colegio Público Kueto, está situado en el pueblo de Sestao, ubicado en la periferia de Bilbao.

Cuenta con una población de nivel socioeconómico bajo, que se ha ido asentando y arraigando en la sociedad vasca a partir de su llegada en los años cincuenta y sesenta. Es un centro público con unos 400 alumnos, de dos a doce años, pertenecientes al barrio de Kueto. Entre el alumnado un 67% pertenecen a entorno social desfavorecido y alrededor de un 15% son de etnia gitana o inmigrantes que se han escolarizado en los últimos cinco años.

El equipo educativo está formado por 40 profesores, 5 Especialistas de Apoyo Educativo (en adelante EAE) y 15 monitores de comedor, ya que hacen uso de este servicio alrededor de 350 alumnos.

Para la comunidad educativa y siguiendo nuestro Proyecto Educativo, la buena convivencia en el Centro no es simplemente una condición para la enseñanza de los

contenidos. En la escuela viven y trabajan juntos niños y niñas diferentes, lo que requiere aceptar y abrirse al otro y entablar relaciones de compañerismo y cooperación, bajo la mirada de un educador que observa el proceso, gradúa las dificultades y atiende a cada uno. Todo esto, lejos de ser una tarea añadida facilita los aprendizajes, a través del diálogo y el trabajo cooperativo.

Pero, la buena convivencia no surge espontáneamente, sino que se construye social y activamente en el contexto escolar, sin olvidar el importante papel de la familia y, cada vez más, de los grupos de iguales.

En una comunidad educativa, se entrelazan muchos factores que juntos, conforman las características de nuestro alumnado y de nuestro profesorado: el conocimiento, las creencias, el razonamiento, los sentimientos y afectos, las habilidades, los valores y actitudes de cada uno de nosotros hacen que juntos formemos lo que todos conocemos como escuela. Por ello, en este proyecto se integran tanto aspectos de la vida, como de la actividad escolar.

3.4.1. Evaluación inicial

A principios de curso, durante el mes de septiembre, la profesora de Pedagogía Terapéutica (en adelante PT) y la responsable del proyecto de Coeducación, junto con los alumnos del 3º ciclo, realizan una observación del patio y una posterior reflexión sobre el mismo.

En esta fase de observación, se evalúan los comportamientos y actitudes de todos los alumnos en dicho contexto, así como los espacios y las actividades que realizan.

Las profesoras y el alumnado que toma parte en esta fase de diagnóstico, llegan a las siguientes conclusiones:

- El fútbol ocupa la mayor parte del espacio.
- El alumnado que no juega al fútbol, utiliza los rincones y las esquinas que rodean el campo, aun así, en muchas ocasiones el balón llega a esos rincones y sus actividades y juegos se ven alteradas por ellos.
- El patio es el lugar donde más conflictos surgen.
- Los alumnos solucionan sus problemas utilizando las agresiones físicas y verbales.
- Los alumnos con dificultades se encuentran rechazados u olvidados.

Igualmente, a principios de curso, se lleva a cabo de forma más específica la evaluación de los tipos de juegos y actividades que el alumno con TEA realiza en el patio. La valoración de las habilidades socio-emocionales y comunicativas es

imprescindible para conocer los puntos fuertes del alumno, así como aquellos aspectos que hay que reforzar.

El alumno presenta 3 tipos de actividades, que repite siempre que el adulto no intervenga.

- Los primeros 10 o 15 minutos, mientras come las galletas, deambula solo alrededor del patio dando vueltas.
- Cuando se acerca a los niños, les pega en la cabeza, o les escupe y sale corriendo para que le persigan.
- Los alumnos suben del recreo en filas, y cada curso tiene su fila. El alumno, se pasa el resto del recreo pegado a la columna que le corresponde, para ser el primero en subir a clase, corre por las escaleras, y si alguien se adelanta, le escupe y pega patadas por su necesidad de ser el primero, lo que le genera mucha ansiedad y numerosos conflictos con sus compañeros y profesores.

3.4.2. Desarrollo del programa, metodología y materiales.

Las dos profesoras implicadas en el cambio plantean los problemas que diariamente ocurren en el patio, llevando ante el claustro los datos obtenidos en la fase de observación. Es entonces, cuando el centro decide organizar una comisión que se encargue de afrontar la organización de los mismos, para la correcta inclusión y disfrute de todo el alumnado.

La comisión de Patio, está formada por la profesora P.T, la responsable de Coeducación, la jefa de estudios, y la responsable del comedor. Además, dos alumnos de cada clase de 4.º, 5.º y 6.º tomarán parte en esta comisión.

Estos alumnos colaborarán en el proyecto formando un grupo de apoyo, tanto para el correcto funcionamiento de los patios en general, como para acompañar al alumnado con TEA, y asegurar su participación en las actividades. Para ello, realizarán una serie de sesiones de formación.

Sensibilización y formación

Todos los profesores del claustro reciben una sesión de formación “El patio como lugar ideal para educar” que preparan la profesora PT y la profesora de coeducación.

En la primera parte de esa formación se habla sobre la importancia del patio en general en el desarrollo de las Habilidades Sociales de todo el alumnado.

En la segunda parte, la profesora PT hablará de las características generales y de las necesidades específicas del alumnado con TEA. Para ello utilizará un material de creación propia, “Autisten hantzematea eta ekuhartze goiztiarra” basado en el texto de la asociación BATA escrito por Irene Cuevas (2011) “Soy un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo y me gustaría que conocieras un poco más mi forma de ser y de aprender”. Mediante este trabajo, se explicará al claustro, de una manera esquemática las fases de desarrollo en que más dificultades tiene un niño con TEA (Comunicación, Habilidades-Interacción Social e Inflexibilidad mental).

De esta forma, la sensibilización a todo el claustro fomentará un mayor conocimiento de las características del alumnado con TEA en general, y una mayor comprensión de las conductas que presenta nuestro alumno en particular. Así todo profesor que cuide el patio, proporcionará al alumno los apoyos que pueda necesitar en las interacciones que lleven a cabo con él. Es importante que todo el claustro comprenda que el alumno con TEA, no es alumno sólo y exclusivamente del tutor, PT y EAE, sino que es un alumno de toda la comunidad educativa.

Los alumnos de 4º, 5º y 6º, eligen a 2 representantes de cada clase, que formarán parte de la comisión del patio y que recibirán 4 sesiones de formación y sensibilización.

En las primeras sesiones de formación, se reúnen para analizar la situación actual y trabajan los siguientes aspectos:

- Qué es el bullying y el acoso.
- Cuál es el papel de la víctima, acosador y testigo.
- Cómo ayudar a adaptarse a los nuevos alumnos que llegan al centro.
- Cómo ayudar a su compañero con TEA, organizando grupos de amigos, que le acompañarán en las diferentes actividades.

Es imprescindible que estos alumnos tengan información sobre las características y forma de comprender el mundo de su compañero con TEA, huyendo, claro está de etiquetas diagnósticas no necesarias. Así se fomentará que le proporcionen apoyos naturales que pueda necesitar en las distintas interacciones entre iguales.

La estructuración y organización del entorno físico y de los diferentes grupos

En las siguientes sesiones, la comisión se centra en la organización del entorno físico. Después de debatir y decidir, el acta de la reunión se lee en todos los cursos, para que todo el alumnado sea partícipe de las decisiones que se toman por dicha comisión. Para la correcta planificación del espacio y tiempo de recreo se tienen en cuenta los siguientes aspectos metodológicos Rivière A. (2001):

- Partir de los intereses, preferencias y necesidades de los niños para favorecer los aprendizajes e incrementar las oportunidades de interacción positiva.
- Un ambiente estructurado y que facilite la anticipación de acontecimientos.
- Sistemas para el control y la regulación de las conductas: la imitación y el modelado de adultos e iguales como base del desarrollo de patrones de comportamiento adecuados.

Teniendo en cuenta estos principios, la comisión decide dividir los patios de colegio, que quedarán repartidos en zonas de juegos y zonas tranquilas, según el plano y distribución que aparecen en el horario semanal (en el anexo 1 se indica la división realizada).

Los 3 ciclos de primaria, rotarán por las 3 zonas de juego. Así se posibilitarán espacios distintos a lo largo de la semana.

En cada una de las zonas se colocan varias cajas, con los materiales de los juegos que se van a realizar en ellas, y con los responsables de recoger el material.

Las reglas y normas de convivencia aparecerán en carteles por el patio, y la información se distribuirá a las familias.

El grupo-clase

En esta fase inicial, se realiza un sociograma, para comprobar que aceptación tiene el alumno con TEA a principios de curso.

Para que el nivel de aceptación del alumno mejore se desarrollarán acciones tutoriales que favorezcan el respeto y la aceptación de las singularidades de su compañero con TEA. Para ello será fundamental el modelo que ofrezcamos los profesionales a los alumnos.

Les podremos diferentes películas y libros como “Mi amigo Sam. Explicación de las características de un niño con autismo en la escuela” “El caso de Lorenzo” “Por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruillier. National Autistic Society-Gautena (2011). San Sebastian. Ed.Erein., entre otros materiales multimedia.

Durante el primer trimestre, se organizaron los primeros grupos de juego. Para ello la clase quedó dividida en grupos de 4 o 5 alumnos.

Se eligieron 3 alumnos que tienen más empatía y una mayor relación con nuestro alumno, para formar sus primeros grupos de juego.

La profesora PT se encargó de la supervisión del grupo. Cada dos semanas, se realizaron rotaciones en los grupos, para que todos los alumnos pudieran participar de los diferentes espacios con todos sus compañeros. Se dejó 1 o 2 alumnos en el grupo de nuestro alumno, aquellos con los que tenía mayor afinidad.

A partir del segundo trimestre, se dejó libertad, para que cada alumno jugase con quien quisiera y en el espacio que prefiriera, facilitando la mezcla de alumnos con otras clases y otros niveles.

Nuestro alumno con TEA, junto con 2 o 3 compañeros afines, bajo la supervisión de la profesora PT, participaron igualmente en diferentes juegos y actividades con el resto de alumnado.

El alumno con TEA

Con el fin de proporcionarle los apoyos concretos e individualizados para mejorar su participación en el contexto escolar e inclusión en el centro, se planificaron y estructuraron las siguientes medidas:

Un panel de información general (situado en la entrada del colegio), en el que diariamente se establecen los juegos que se podrán realizar en cada patio.

(Ver anexo 1)

En el aula específica también aparecerá la organización de los patios. Además estos son anticipados para el alumno con TEA en el aula específica por medio de un guion social, en el cual se secuencian los pasos de cada juego, así como las reglas del mismo, apoyados visualmente a través de pictogramas. En la agenda diaria del alumno con TEA, apuntará los juegos realizados cada día y la evaluación de los mismos.

Orientaciones metodológicas sobre las dificultades de comunicación y estrategias específicas aplicadas al juego para el alumno con TEA:

La amplia variabilidad en cuanto a las manifestaciones que presentan los alumnos con TEA, hace que sea fundamental ajustar de forma personalizada a cada alumno aspectos como:

- Las estrategias utilizadas
- El grado de apoyo que se debe ofrecer
- Los contenidos y habilidades a desarrollar

La PT es la persona encargada de enseñar al alumno las habilidades necesarias para mejorar la comprensión de las situaciones sociales a las que diariamente se enfrenta y ayudarle a desarrollar una respuesta ajustada ante ellas, sin sobreprotegerlo continuamente y sin solucionarle todos los problemas.

Para ello, adecuaremos las habilidades sociales del alumno al contexto en el que se encuentra, teniendo en cuenta su edad, mediante una serie de fases interrelacionadas entre sí. Esto le ayudará a tener un mayor grado de inclusión y favorecerá las interacciones con otros iguales.

En una **primera fase**, lo que vamos a hacer es cambiar la conducta no adecuada, dándole el modelo adecuado para relacionarse con los iguales.

Hasta ahora, su mecanismo de juego consistía en pegar o escupir a dos o tres niños, para que corrieran detrás de él, considerándolos sus amigos, realizando estas conductas con ellos por diversión, no como una agresión.

Con el fin de cambiar esta conducta, utilizamos las “Historias Sociales” de Carol A.Gray, (2010). Las Historias Sociales son cuentos cortos que describen situaciones o conversaciones en forma de historieta, que ilustra la información transmitida con dibujos simples. Estas intervenciones sociales están basadas en la filosofía de la mejora de las habilidades sociales a través de un mayor entendimiento social.

El objetivo de la historia social es transmitir información relevante. Esta información debe incluir, dónde y cuándo ocurre una situación, quién está involucrado, qué está ocurriendo y por qué.

Para desarrollar la Historia Social seguiremos los siguientes pasos:

- Le damos información de la situación: mensajes claros, literales y positivos.
- Dirigimos sus actos hacia lo que queremos que aprenda.
- Le explicamos que ocurre si no hace lo correcto.
- Le hacemos una recopilación o síntesis de lo que ha de hacer.

Unas historias utilizan texto y otras son representadas mediante imágenes, dependiendo del nivel cognitivo del alumno. En el anexo 2 se presenta un ejemplo de las historias sociales utilizadas.

En una **segunda fase**, se le darán los apoyos necesarios para que aprenda las reglas de los diferentes juegos y para que él mismo tenga las estrategias adecuadas para poder unirse a un grupo de iguales. Tendremos en cuenta:

- Su edad, 9 años.
- Su nivel de comprensión y expresión del lenguaje. Es capaz de hablar, dirigirse al compañero mirándole a los ojos y expresar su deseo: “Hola! ¿Puedo jugar con vosotros? ¿Quién se la queda? (Ver anexo 3)
- Su desarrollo de competencias sociales básicas: Primero practicaremos en el aula de apoyo, explicándole mediante pictogramas la manera correcta de pedir entrar en el juego, y las reglas del mismo, practicaremos mediante un juego de rol, y lo llevaremos a la práctica en el patio.

Por lo tanto, deberemos estar a la moda en los juegos preferidos por los iguales (cromos, peonzas, fútbol) y en las expresiones coloquiales propias de la edad.

Al mismo tiempo, respetaremos los gustos e intereses de la persona con TEA, siempre animándole a probar nuevas actividades y juegos que le ayuden a interactuar con los iguales.

En **la tercera fase**, nos centraremos en mejorar las habilidades relacionadas con el juego: respetar turnos, aceptar los deseos de los otros, saber ganar, saber perder, qué hacer si me hacen trampas... Y por último, pero no menos importante, trabajaremos las habilidades conversacionales: postura corporal, respeto del espacio personal de otros, respeto de turnos, cómo iniciar una conversación, cómo cambiar de tema... Para todo ello, utilizaremos el material con pictogramas sobre habilidades de juego y habilidades socio-conversacionales publicado por la asociación ARASAAC, Portal Aragonés de la Comunicación Alternativa (Ver anexo 3).

La retirada de apoyos será progresiva en función de los avances adquiridos.

Colaboración con las familias:

Se considera a las familias como el pilar fundamental para la generalización de los aprendizajes. Por ello, se realizarán tutorías en las que se explicará e informará del proyecto, con el fin de establecer unos objetivos, consensuados con la familia, que permitan lograr el máximo desarrollo y funcionalidad de los aprendizajes.

También se preguntará a los padres sobre las estrategias que ellos mismos utilizan cuando están en el parque y en otros ambientes fuera del colegio. Así como juegos y juguetes que están de moda en el parque, o que interesan más al alumno en cuestión.

A través del cuaderno de comunicación, se informará a la familia del alumno con TEA sobre cómo ha transcurrido el recreo, con quien ha jugado y cualquier anécdota del día.

A la vez, desde casa, anotarán cualquier incidencia que haya ocurrido en el parque, o en las actividades extraescolares. Gracias a este cuaderno, también trabajamos las habilidades narrativas del alumno, animándole a recordar y a secuenciar las actividades del día.

Temporalización:

Este programa tendrá una duración de al menos un curso escolar. Estará sujeta a revisiones y a evaluaciones continuas, que determinarán los procesos de mejora. Estas evaluaciones se realizarán mediante cuestionarios que se le proporcionen al alumno, así como los proporcionados por la comisión del patio.

Materiales:

Los materiales con los que se ha contado para el desarrollo de las dinámicas en los patios han sido: Pelotas, cuerdas, gomas, juegos de mesa, cromos, petos, aros, sacos, tizas, pañuelos, silbatos, zancos, yo-yo, bolos...

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Con el fin de analizar los resultados del proyecto llevado a cabo, se han establecido unos criterios de evaluación que están relacionados con los objetivos propuestos al principio del programa. Para evaluar con coherencia se tendrán en cuenta los objetivos generales de todo el alumnado, los específicos del alumno con TEA y los espacios y materiales utilizados.

Evaluación de todo el alumnado

Mensualmente, los profesores y alumnos de la Comisión de Convivencia, se reunirán para ir realizando una evaluación continua del programa. En dichas reuniones se comenta lo que han observado en el patio y cómo mejorar los problemas que han ido surgiendo. Todo lo comentado y decidido en esas reuniones se escribirá en un acta, que será leída en todas las clases, durante la sesión de tutoría. A continuación, se detallan los instrumentos de evaluación de la comisión:

- Actas de coordinación de tutores que evaluarán las sesiones de tutoría que lleven a cabo las actividades propuestas en el plan.
- Actas de sesiones de coordinación de la responsable de Coeducación en el centro y la profesora PT, donde se recojan las evaluaciones de cada una de las actividades.
- Análisis del sociograma realizado al principio de curso en la clase del alumno con TEA, y el mismo sociograma realizado al final del curso.
- Los tutores rellenarán una encuesta a final del curso, sobre mejoras en la resolución de conflictos y en las relaciones personales entre los alumnos.

Criterios a tener en cuenta en la consecución de objetivos generales:

- Si las relaciones entre iguales han mejorado.
- Si los encargados de la comisión ayudan a los demás, en caso de conflicto o dudas en la organización del patio.
- Si en los diferentes rincones de juego se respetan las normas y dinámicas del juego.
- Si los encargados de sacar y recoger el material, han realizado bien su función, y si se respeta y cuida el material.

Evaluación del alumno con TEA

Se valora de forma específica la participación en las actividades teniendo en cuenta la adquisición de habilidades de interacción social, comunicativas, empatía, así como aumento de conductas socialmente adecuadas y disminución de aquellas que influyen negativamente en su inclusión con los compañeros.

Criterios de evaluación específicos a tener en cuenta en la consecución de los objetivos específicos del alumno con TEA:

- El alumno no corre solo alrededor del patio.
- El alumno participa en diferentes juegos con algún compañero.
- El alumno pone en práctica diálogos con sus iguales y se siente más integrado en el grupo.
- El alumno resuelve algún conflicto que se le pueda presentar sin entrar en crisis.
- El alumno es aceptado y querido en su grupo.

Como instrumento de evaluación del nivel de participación e integración del alumno con TEA se utilizará una tabla de registro diaria de los juegos que el alumno realiza en el patio. Gracias a esta tabla de registro, conoceremos sus preferencias e iremos incluyendo o suprimiendo juegos que no sean de su interés.

Se valorarán muy positivamente los pequeños progresos que se alcancen y se variarán los juegos en función de sus necesidades individuales.

El alumno, todos los días, junto a la tutora, la PT o la EAE, al entrar en clase, rellenará la hoja de registro (ver anexo 4), que estará situada en su mesa, sobre sus experiencias personales.

A la vez se pasará una pequeña encuesta a las familias y tutores de los niños con TEA, para ver si han observado cambios en sus costumbres de juego y si ha mejorado en sus habilidades sociales.

La evaluación de tiempos, espacios y materiales

Se llevará a cabo a través de un cuestionario que los coordinadores de la Comisión de Patio pasarán a cada alumno de cada grupo al final de cada trimestre. Las respuestas se analizarán en la comisión y los resultados se comentarán con el resto de los compañeros en la sesión de tutoría. (Ver anexo 5).

Al final del curso se redactará una memoria por parte de la Comisión de Patio, donde se revisarán las sesiones de reunión de la comisión mediante el repaso de las actas, para que con todos los datos podamos realizar una evaluación global. A partir de esa memoria, se realizarán los ajustes y modificaciones necesarias para que el próximo curso la gestión de los patios sea todavía mejor.

5. RESULTADOS

El cambio en los patios a nivel global ha sido muy importante. Estos son algunos de los aspectos positivos que se han recogido en las encuestas realizadas a los tutores y familiares del alumno con TEA, en las actas de la comisión y a través de la observación de los cambios significativos que se pueden ver en el patio a final del curso:

De acuerdo al análisis de contenido realizado en las actas de la comisión del patio se observa que hay una disminución de los conflictos derivadas de las actividades realizadas en el patio que repercute en una mayor motivación y disfrute por parte del alumnado ante los diferentes juegos.

Las encuestas realizadas a los tutores indican que han disminuido los conflictos, y los alumnos en general, utilizan más estrategias de resolución de conflictos y dinámicas alternativas.

Las encuestas realizadas a todos los alumnos reflejan que en general, se sienten mejor con la nueva estructuración del patio, más tranquilos y alegres, y que hay menos conflictos entre ellos, o los que surgen, se solucionan con mayor facilidad.

A partir de la encuesta realizada a la familia del alumno con TEA, podemos concluir que el alumno se encuentra más tranquilo, disfruta del tiempo del recreo y en general ha mejorado su bienestar en el colegio en estos meses.

A partir de la Observación, se observan mejores relaciones entre los compañeros y mejores habilidades de juego por parte de alumno con TEA. También se observa una mayor integración y aceptación por los compañeros de su clase.

El análisis del sociograma realizado a principios de curso en el aula del alumno con TEA, el cual se volvió a realizar al final de curso, nos indica claramente que un 30% de los alumnos han elegido a nuestro alumno a final del curso, mientras que al principio ninguno de ellos lo eligió para jugar.

6. CONCLUSIONES

Este proyecto ha sido un gran reto a nivel personal y de centro. A pesar de las reticencias y dificultades iniciales, en la organización y movilización de todo el claustro, y tras la lectura de la memoria final de la Comisión de Patio, podemos afirmar que la valoración global del proyecto es muy positiva gracias a la implicación del conjunto del alumnado y profesorado. Para llevar a cabo estas afirmaciones, hemos valorado los siguientes resultados:

- INTERÉS Y MOTIVACIÓN:

Se valora positivamente el interés del centro respecto al proyecto, tomando en consideración el punto de partida y las reflexiones del mismo. Gracias a la implicación de la comunidad escolar y el claustro este proyecto ha supuesto un gran éxito, que empezó con la estructuración del patio, pero se extendió a todo el centro.

- PROFESORADO E IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR:

La implicación de toda la comunidad educativa en general, y de los responsables del proyecto en particular han sido imprescindibles en el resultado favorable del mismo.

- INSERCIÓN EN LA PROGRAMACIÓN ESCOLAR:

Se valora positivamente que el programa de manera transversal, ha supuesto mejoras en otras asignaturas, ya que al estar los alumnos más tranquilos, no se ha tenido que invertir tanto tiempo en resolución de conflictos.

Aun así, debemos reconocer que los objetivos propuestos son objetivos de muy difícil consecución en un periodo tan corto de tiempo, sobre todo para nuestro alumno con TEA, por lo que se seguirá trabajando sobre ellos los próximos cursos.





















A partir de los resultados podemos concluir que la organización de los patios deriva en beneficios no sólo para personas con TEA, quienes indudablemente son los más beneficiados, sino que toda la comunidad educativa disfruta más del momento del recreo, consiguiendo entre todos un clima de convivencia y respeto mutuo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

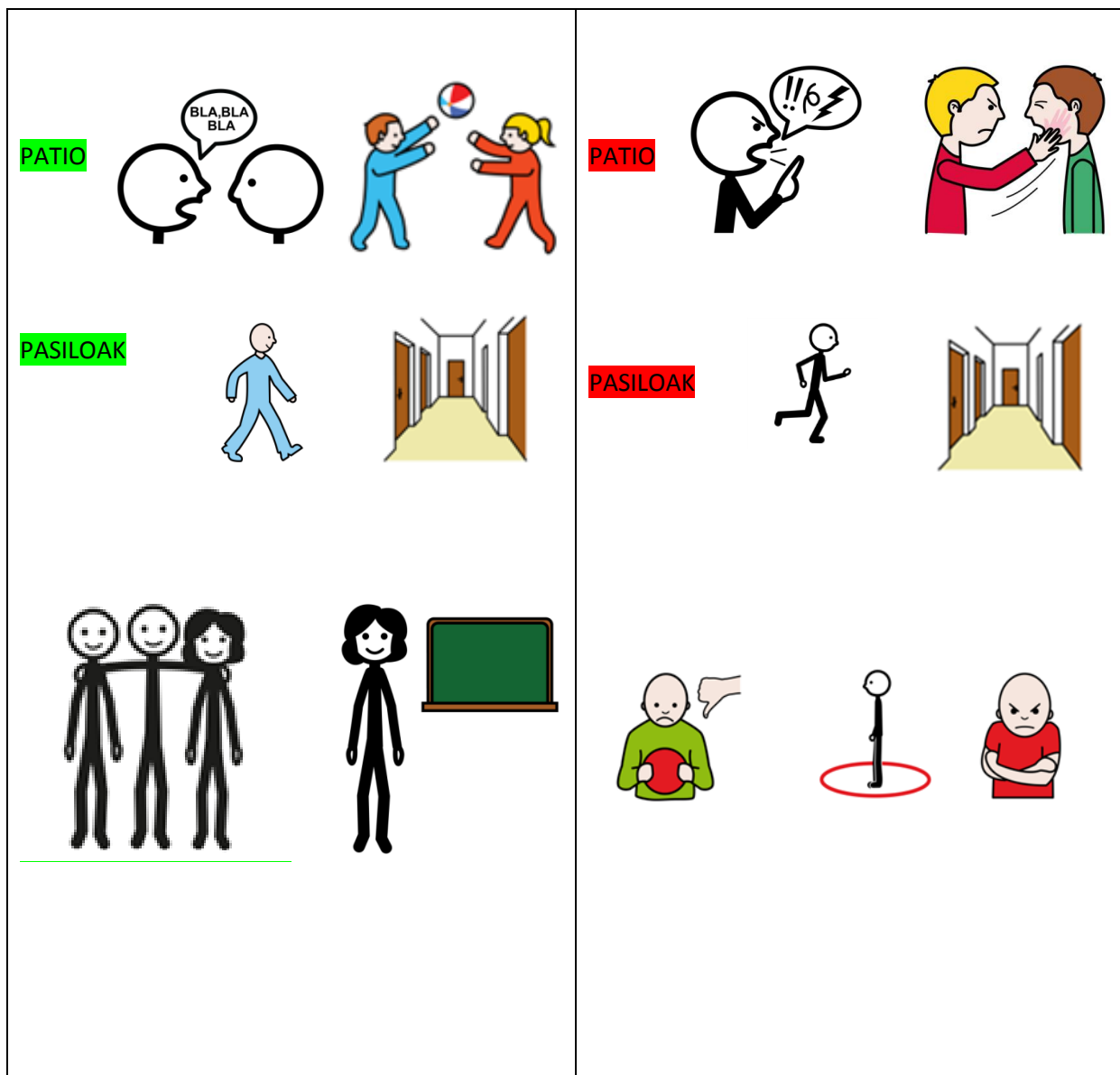
- Asperger H. (1974) Autismo infantil temprano
- Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia.
- Bleuler (1911). Dementia praecox of the group of schizophrenias.
- Charman (2011). Autismo e seu impacto no desenvolvimento infantil.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). Competencias básicas.
- Convención Internacional sobre los derechos de Personas con Discapacidad (2006)
- Cuevas I.(2011). Soy un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo y me gustaría que conocieras un poco más mi forma de ser y de aprender. Organización BATA
- Delors J.(1996). Informe de la UNESCO. La educación encierra un tesoro, ISBN 968-7474-00-9, *Cap 4. Los cuatro pilares de la educación*, 91-103
- Granizo L(2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con S. de asperger en escuelas: Un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica, volumen 11(2)*, 281-292
- Gray, C. A. (1994). Making sense out of the world: Social stories, comic strip conversations, and related instructional Techniques. Paper presented at the Midwest Educational Leadership Conference on Autism. Kansas City, MO.
- Horna. M (2016). CURSO TENGO UN ALUMNO CON TEA. Comprensión y apoyo a alumnos con Trastorno del Espectro Autista en la escuela.
- Kanner L.(1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Trastornos Autísticos del Contacto Afectivo Kasari, y cols.(2012). Getting into the Game: Sports Programs for Kids With Autism.*
- Lagar G.(2016). Patios y parques dinámicos. Editorial trabe.
- National Autistic Society-Gautena (2011). Sam nire laguna/ Mi amigo Sam. Explicación de las características de un niño con autismo en la escuela. San Sebastian. Ed.Erein
- Nielfa N.(2016). Aprendo en el Recreo. Autismo Sevilla
- Rivière A. (2001). Una ventana abierta hacia el autismo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, ISSN 0210-1696, Vol. 32, (193), 25-39*
- Rivière A. (2001). ¿Qué nos pediría un autista? *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, ISSN 0210-1696, Vol. 32, (193), 40-41*
- Wing L.(2011) El autismo en niños y en adultos: una guía para la familia
- Zamora y Vidriales (2014). Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del autismo.
- ZENBAIT EGILE (2006): Euskal Herrirako Curriculum. Plan Heziberri 2020. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, EHIGE, BIHE, SAREAN, Vitoria-Gasteiz.
- <http://www.arassaac.org>. Portal Aragones de la Comunicación Alternativa

8. ANEXOS

Anexo 1: Organización de patios

	ASTELEHENA LUNES	ASTEARTEA MARTES	ASTEAZKENA MIÉRCOLES	OSTEGUNA JUEVES	OSTIRALA VIERNES
1. JOLASTOKIA JUEGOS TRADICIONALES	BETIKO JOLASAK 	BETIKO JOLASAK 	BETIKO JOLASAK 	BETIKO JOLASAK 	BETIKO JOLASAK 
2. JOLASTOKIA KIROLAK DEPORTES	 1.2.3. mailak	 4.5.6.mailak	 libre	 1.2.3. mailak	 4.5.6.mailak
3. JOLASTOKIA JUEGOS TRANQUILOS	LEKU LASAIK: 	LEKU LASAIK: 	LEKU LASAIK: 	LEKU LASAIK: 	LEKU LASAIK 
KOLUNPIOAK	1.MAI LA 	3.MAILA 	1./2.MAILA 	2.MAILA 	1. MAILA 
EURIA, HAIZE ZAKARRA EGITEN DUENEAN edo PATIOA IZOZTUTA BADAGO GIMNASIOAN	GORPUTZ HEZKUNTZA DUTEN GELAK 6.E/5.E 3.D/4.D MARISOL ESTIBALIZ	GORPUTZ HEZKUNTZA DUTEN GELAK 6.A /5.D 3.E /4.E XUBAN ANA (6.D)	GORPUTZ HEZKUNTZA DUTEN GELAK 5.D /5.E 4.A LORE M^a CRUZ	GORPUTZ HEZKUNTZA DUTEN GELAK 6.A /6.D 3.D /4.D GLORIA ITZIAR (HF)	GORPUTZ HEZKUNTZA DUTEN GELAK 6.D /6.E 3.E / 4.E MARIBEL ESTIBALIZ/MARISOL
MATERIALAREN ARDURADUNAK RESPONSABLES DEL MATERIAL	1.A Soraia:leku lasaiak 1.B Kontxi, Josu: jolas tradizionalak: sacos, tizas, cuerdas, pañuelos, silbatos 2.A/B kirolak	2.A Ana, Irati J. tradizionalak: sacos, tizas, cuerdas, pañuelos, silbatos 2. B: leku lasaiak 3.A/B kirolak	3.A Mariam/Marisol j. tradizionalak: sacos, tizas, cuerdas, pañuelos, silbatos 3. B: leku lasaiak 4.A/B kirolak	4.A M ^a Cruz: leku lasaiak 4.B Lujan/Aitzi: jolas tradizionalak: sacos, tizas, cuerdas, pañuelos, silbatos bolos, 5.A/B kirolak	5.A. Ana: leku lasaiak 5.B. Jon, Rosa: jolas tradizionalak 6.A/B kirolak

PATIO Y PASILLOS



Anexo 3: Segunda y tercera fase

PEDIR QUE TE DEJEN JUGAR



CUANDO QUIERO JUGAR CON OTROS NIÑOS...

Me acerco a los niños Saludo diciendo hola Pregunto: ¿puedo jugar? Si me dicen que sí, juego Si me dicen que no, me voy



En el cole pregunto si me dejan jugar cuando...

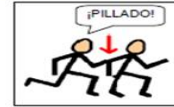
Mis amigos juegan en el recreo y quiero jugar con ellos ~~Termino de trabajar y quiero jugar~~ Veo a los niños jugando en clase y quiero jugar con ellos

PILLA -PILLA

Primero rifamos para ver quién la queda. Tengo que estar súper atento, porque el juego empieza justo cuando terminamos la rifa y tendré que empezar a correr muy rápido para pillar o para que me no me pillen.

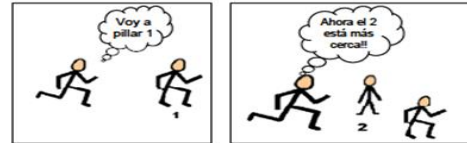
SI YO LA QUEDO:

Corro mucho para coger a algún niño y dejar de quedarla. Puedo cogerle por la camiseta o por el brazo y decir "pillado". No vale empujar.



Después me tengo que ir súper rápido, porque ahora la queda ese niño y si me queda ahí me va a pillar a mí y la quedaré otro vez.
1º pilló a otro niño
2º me voy corriendo muy rápido

Cuando voy detrás de un niño para pillarle y paso cerca de otro niño, puedo cambiar el niño al que voy a pillar.



SI YO NO LA QUEDO:

Corro mucho para que no me pillen. Tengo que estar atento al juego, porque el que la queda va cambiando todo el rato y por eso será mejor mirar a quién la queda por si viene a pillarle a mí y tengo que correr muy rápido.

LOS DEMÁS PIENSAN QUE ME ABURRO CUANDO...

HABLO MUY BAJO MIRO A OTRO SITIO BOSTEZO




JUEGO CON MATERIAL PIENSO EN COSAS ~~ME SIENTO MAL~~ ~~NO CONTESTO~~

LOS DEMÁS PIENSAN QUE ME IMPORTAN CUANDO...

ATIENDO MIRO A LOS OJOS ME INCLINO HACIA ELLOS

LEVANTO LA MANO GIRO MI CUERPO HACIA ELLOS HABLO ALTO

Anexo 4: Hoja de registro

DIA	
Hoy he jugado con...	Por qué?
<p>Hoy estoy contento, enfadado, nervioso, aburrido, cansado</p> 	
<p>Hoy me he portado...</p>  	Y por eso, hoy me siento...

Anexo 5: Evaluación de los patios

ATSEDENALDIAK

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGvmGzbsUxtgyVjjSYU0TNEcLmH-17egvSbbZZu4_M6PyB5Q/viewform