



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**COMUNICACIÓN
EMOCIONAL EN EL
TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA:
Intervención en un alumno
de 1º Primaria**

Alumna: Gemma Molero Navarro

Tutora Académica: M^a Cruz Castellanos Ortega

Segovia, junio 2016

RESUMEN

Hoy en día existen bastantes casos de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) escolarizados en centros ordinarios, por ello es imprescindible conocer que entendemos por TEA, tal y como iremos analizando, haciendo un recorrido sobre la historia y estudios sobre el mismo. Observando las dificultades encontradas en dicho trastorno estudiamos la importancia de trabajar todo el ámbito comunicativo emocional pues, como podremos observar, es en donde estos alumnos presentan mayor dificultad. Para ver nuestra relación con el sistema educativo enlazamos dichos contenidos con la competencia clave: comunicación lingüística. Se intenta dar una visión de lo beneficioso que resulta para los alumnos con TEA realizar un trabajo de intervención concerniente a la comunicación emocional y la importancia de una coordinación con los diferentes entornos. Nos centramos para ello en un alumno con TEA llevando a cabo el proyecto en su centro escolar.

PALABRAS CLAVE: Trastorno de Espectro Autista (TEA), comunicación, emociones y sentimientos, coordinación.

ABSTRACT

Today there are many cases of students with Autism Spectrum Disorder (hereinafter ASD) enrolled in mainstream schools , so it is essential to know we mean by ASD , as will be analyzing , making a tour of the history and studies on the same. Noting the difficulties encountered in this disorder study the importance of working all the emotional communication field because, as we can see, is where these students are more difficult. To view our relationship with the education system we link this content with the key competence: linguistic communication. It tries to give an overview of how beneficial it is for students with ASD perform work intervention concerning emotional communication and the importance of coordination with different environments. We focus for this in a student with ASD carrying out the project at their school.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder (ASD), communication, emotions and feelings, coordination.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. OBJETIVOS	2
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	3
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	4
3.1. Evolución del Trastorno de Espectro Autista	4
3.2. Normativa que regula al alumnado con TEA dentro del marco escolar	6
3.3. Importancia de la comunicación y de las emociones dentro de dicho trastorno	8
3.4. Relación de la intervención llevada a cabo con la competencia clave: comunicación – lingüística	9
4. DISEÑO DEL PROYECTO	11
4.1. Características del contexto escolar	11
4.2. Características del centro	11
4.3. Objetivo del proyecto	12
4.4. Metodología	12
4.4.1. Principios metodológicos	13
4.4.2. Aspectos metodológico-didácticos	13
4.4.3. Aspectos metodológico-organizativos	15
4.5. Agentes implicados	16
4.6. Recursos para la realización de las actividades	17
4.7. Evaluación de nuestro proyecto	26
5. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO	28
6. ALCANCE Y LIMITACIONES DEL TRABAJO	31
7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	32
8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	34

INDICE TABLAS

Tabla 1: Niveles de ayuda según el grado del TEA	6
Tabla 2: Criterios de evaluación para el seguimiento de los aprendizajes del alumno	26
Tabla 3: Registro anecdótico de trabajo	27

INDICE FIGURAS

Figura 1: Competencia Comunicación – Lingüística	10
Figura 2: Teoría de la Mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niño (entha Ediciones)	19
Figura 3: El emocionario (Palabras Aladas)	20
Figura 4: La técnica del semáforo (Draki Sharim EduCaixa)	21
Figura 5: Cuentos con pictogramas de CEPE	22
Figura 6: Cuento “El monstruo de colores”	23
Figura 7: Recursos “El monstruo de colores”	23
Figura 8: Marionetas AKROS	24
Figura 9: Película “Del Revés (Inside out)”	25
Figura 10: Material película “Del Revés (Inside out)”	25
Figura 11: Análisis en porcentajes de la evolución del alumno (expresiones faciales, identificación de la causa y situaciones vividas)	28
Figura 12: Análisis en porcentajes de la evolución del alumno (expresiones literarias y empatía)	29
Figura 13: Panel de imprevistos	30

INTRODUCCIÓN

Los alumnos con TEA comienzan a estar más presentes en nuestros centros. En los últimos 30 años, según la Confederación Autismo España (2014), se ha calculado un aumento de un cuarenta por ciento de casos con niños que presentan dicho trastorno. Esto es posible debido a una mejora en los conocimientos y formación profesional, por el avance en las técnicas utilizadas para su diagnóstico o simplemente porque ha habido más casos de niños que han presentado este tipo de trastorno. En estudios realizados en el año 2012 en EEUU-CDC exponen que de cada ochenta y ocho niños nacidos uno podría presentar TEA, confirmando que se da más frecuentemente en niños que en niñas y expresando que su aparición es similar aun presentando diferente clase social o cultural.

Los niños con TEA necesitan un apoyo específico para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas suficientes para poder desarrollarse y desenvolverse de forma adecuada en nuestra sociedad. Lo que para la mayoría de nuestros niños resulta un aprendizaje innato para los que padecen este trastorno requiere una intervención específica de profesionales implicados capaces de comprender su discapacidad. Una discapacidad no palpable ni visible por lo que condiciona aún más la comprensión de aquellas personas que les rodean.

Por todo ello es necesario elaborar un proyecto de intervención específico para estos alumnos con TEA trabajando los aspectos en donde presentan mayor dificultad, en especial a sus habilidades pragmático – conversacionales relacionadas con la expresión e interpretación de sus propias emociones y las de los demás, partiendo de la intervención en diferentes contextos.

Bajo la normativa que regula nuestra actuación y la elaboración de cualquier proyecto, nos centraremos en el objetivo a intervenir, haciendo una aproximación a la metodología utilizada para trabajar todo lo concerniente a la comunicación emocional. Esta estará basada en el aprendizaje ecológico, fomentando e incluyendo la participación de todos los contextos que rodean al niño en su intervención y partirá del aprendizaje significativo y del carácter personal y social de los significados ya construidos. Las actividades tomarán la pragmática como base. Por medio de estas actividades iremos reforzando el objetivo planteado a través de objetivos específicos que podremos ver en cada una de las actividades. Para favorecer este proceso de enseñanza-aprendizaje utilizaremos diversos recursos: bibliográficos, impresos, didácticos, audiovisuales y por medio de la tecnología de la Información y la Comunicación. Abordando en todo momento cómo llevar a cabo su

propia evaluación, la cual es una parte fundamental del proceso educativo, que permite reorientar de forma continuada tanto el trabajo del alumno como la intervención docente.

1. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son:

- ✓ Estudiar las características y necesidades de los alumnos con TEA, así como la importancia que conlleva la competencia comunicativa-lingüística y emocional dentro del sistema educativo.
- ✓ Crear y aplicar un proyecto para un alumno con TEA de 1º de Educación Primaria con el objetivo de trabajar uno de los aspectos en donde estos alumnos presentan mayor dificultad: habilidades pragmáticas de comunicación y expresión de sus emociones y sentimientos e interpretación de las de los demás.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Los fundamentos básicos de nuestra actuación como profesionales de Educación Primaria deben basarse en la normalización e inclusión. Nos encontramos en una escuela abierta a la diversidad y es el propio sistema educativo el que debe dar respuesta a todos los alumnos y alumnas en él escolarizados, en aras a una mayor calidad en la educación, siguiendo siempre los principios de normalización e inclusión o como establece el artículo 10.2 del RD 126/2014 de 28 de febrero:

Las Administraciones educativas fomentarán la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño para todos, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación educativa de calidad en igualdad de oportunidades. (núm. 52, sec. I, p.19356)

De ahí la importancia del tema elegido puesto que la inclusión del alumno con TEA en el día a día del aula condiciona la actividad y las rutinas del aula ordinaria en la que estén escolarizados y del centro en sí. Para hacer una inclusión real de estos alumnos los docentes deben asumir un reto y compromiso metodológico y de trabajo intenso, supone a nivel de la Comunidad Educativa un nivel de acogimiento, entendimiento de dicho trastorno a nivel conceptual y práctico e inclusión alto en todos los ámbitos.

En el Real Decreto 696/1995 se habla de esta inclusión atendiendo a la diversidad existente. Siempre y cuando sea posible ha de incluirse a estos alumnos en una educación lo más normalizada posible (MEC, 1995).

Para que los alumnos consigan un desarrollo global más generalizado se ha de trabajar la adquisición de las competencias clave de la Educación Primaria, tal y como se establece la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Una de las áreas de desarrollo más afectada en los TEA es la socio-emocional, por lo que es imprescindible trabajar de manera específica dichas competencias en nuestros alumnos. Podemos decir que las conductas o rasgos fundamentales que presentan se engloban en trastornos de relación, limitación en juego simbólico, limitaciones comunicativas y deficiencia de flexibilidad mental y comportamental.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

3.1. EVOLUCIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

A principio del siglo XX se comienza a utilizar el término de Autismo por Bleuler, asociándolo a una alteración del pensamiento. Posteriormente en 1943, en un artículo publicado por Kanner se comienza a hablar de autismo infantil, estableciendo características específicas. (Gútiez & Sánchez Manzano, 2007).

Gútiez, P. & Sánchez Manzano, E. (2007) afirman que es a partir de este momento cuando se intentan crear unos criterios comunes para hablar del autismo, y destacan a Rutter que lo define (1977) como un “síndrome de conducta que se caracteriza por ciertos síntomas, que son a su vez universales para todos los niños autistas y específicos de esta alteración en su forma de manifestarse” (p.39).

Más tarde, National Society for Autistic Children lo define como:

Síndrome conductual cuya edad de comienzo es siempre anterior a los 30 meses y cuyos rasgos esenciales implican anomalías en los ritmos y secuencias del desarrollo, las respuestas a los estímulos sensoriales, el habla, el lenguaje y las capacidades cognitivas y la capacidad de relacionarse con personas, sucesos y objetos. (p.41)

En la década de los 80, American Pchiatric Association (1980) publica la tercera edición del Diagnostic and Statistical Manual (DSM-III), introduciendo criterios diagnósticos de inclusión y exclusión a la vez que utiliza un sistema multiaxial de diagnóstico. Incluye al autismo dentro de los trastornos profundos del desarrollo, caracterizados por el deficiente funcionamiento psicológico en cuanto a las habilidades sociales y comunicativas.

En 1994 se publicó el DSM-IV que no supuso un cambio radical respecto al anterior. Se establece la clasificación Trastornos Generalizados del Desarrollo (de aquí en adelante TGD) que incluye cinco categorías: Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y TGD no especificado. (APA, 1994)

En 2002 se publicó su revisión: el DSM-IV-TR. Sus trabajos son simultáneos a la CIE-10 y las categorías principales son muy parecidas. Dentro de este DSM-IV se crean tres dominios para poder diagnosticar a un alumno con TGD, expresados en trastornos cualitativos de la relación, de la comunicación y patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados. Dándose al menos dos de las manifestaciones expresadas en cada una de ellas.

Actualmente tras la publicación del DSM-V (APA, 2013) el TEA se encuentra dentro de los Trastornos del Desarrollo Neurológico, definiéndolo como deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diferentes contextos, con alteraciones en la reciprocidad socioemocional (dificultad en iniciar o responder a interacciones sociales,...), en las conductas comunicativas no verbales (falta de contacto visual,...) y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones (dificultad para compartir juegos,...). Asimismo presentan patrones de comportamiento restringido y repetitivo pudiendo manifestarse en habla estereotipada o repetitiva, excesiva inflexibilidad de rutinas, interés muy restringido sobre un foco de interés, hiper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales,...

Dichos síntomas deben manifestarse desde el comienzo del desarrollo, aunque no tienen por qué presentarse totalmente, causando un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral o en otras áreas importantes.

Hasta el momento el autismo se incluía dentro del TGD junto con el síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo de la Infancia, TGD no especificado y síndrome de Rett. Tras la publicación de este DSM-V se habla exclusivamente de TEA, aplicándoles dicho diagnóstico a todos los nombrados anteriormente, si dichos pacientes tienen un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV, excepto en los casos en los que vaya asociado a una afección médica o genética conocida como es el caso del Síndrome de Rett, que se registrará como TEA asociado a Síndrome de Rett (APA, 2013).

Esto quizá es debido a que el TEA puede llegarse a entender mejor analizando su patología y sus aspectos clínicos como un solo trastorno, debido a que todos los comportamientos específicos analizados en su diagnóstico como habilidades verbales, gravedad del trastorno,... y sus cualidades asociadas como si presente o no discapacidad intelectual, si hay factores genéticos asociados... dependerá del grado en el que esté presente en cada niño.

La gravedad del TEA se registrará de acuerdo con el grado de ayuda. En líneas generales resumiendo el contenido de la Tabla 1 del actual DSM-V destacamos:

Tabla 1 Niveles de ayuda según el grado del TEA	
Grado 1: necesita ayuda	Pueden ser capaces de hablar con frases completas pero su comunicación falla, tienen dificultades para iniciar interacciones sociales.
Grado 2: necesita ayuda notable	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal. Emiten frases sencillas con intereses especiales muy concretos. A nivel comportamental, suelen ser repetitivos y muy restringidos. Presentan comportamientos inflexibles y no afrontar los cambios.
Grado 3: Necesita ayuda muy notable	Son niños con pocas palabras inteligibles que raramente inician y mantienen la interacción social. Sus comportamientos interfieren notablemente en su desarrollo. A nivel conductual, son niños nada flexibles y con comportamientos repetitivos y restringidos.
Fuente: American Psychiatric Association (2013). Trastornos del desarrollo neurológico. En APA (Ed.), <i>Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5^m</i> (pp. 30-33). Arlington. APA	

3.2. NORMATIVA QUE REGULA AL ALUMNADO CON TEA DENTRO DEL MARCO ESCOLAR

Entre la normativa legal vigente que actualmente los sustenta y la legislación vigente en la Comunidad de Madrid relacionada con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, destacamos:

Dentro de la base legal:

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (de aquí en adelante LOE), que en su Título II “Equidad en la educación” capítulo I “alumnado con necesidad específicas de apoyo educativo” establece los principios y recursos para atender a esta población y LEY ORGÁNICA 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (de aquí en adelante LOMCE), que en su artículo 59 añade una sección cuarta al título II de la LOE sobre alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
- REAL DECRETO-LEY 696/1995, de 28 de abril, por el que se establece la Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas

Especiales. Que establece la necesidad de dotar a los centros de los recursos y medidas necesarios para atender a estos alumnos y alumnas así como de la necesidad de una evaluación psicopedagógica que concrete las necesidades de los mismos. La indicación es que se normalice en la medida de sus posibilidades la inclusión de estos alumnos en una educación que garantice la calidad de su enseñanza.

- ORDEN del 14 de febrero de 1996 por lo que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Establece la necesidad de evaluar, tanto al alumno/a como a su entorno, para poder detectar las necesidades educativas especiales que presenta.

Por otro lado además de la normativa vigente, el proyecto que detallaremos más adelante se basa en:

- El Currículo Oficial de la Comunidad de Madrid de la etapa en la que realizamos nuestra actuación que en este caso es el DECRETO 89/2014 de Julio, por el que se desarrolla el Currículo de la Educación Primaria en Madrid (en el que se integra lo dispuesto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecen el currículo básico de la Educación Primaria).
- Circular a centros y equipos para este curso escolar que establecen que los recursos y las medidas para atender a la diversidad de cada centro así como los criterios de selección del alumnado para las mismas tendrán que ser contemplados en el Plan de Atención a la Diversidad del centro.

Centrándonos en lo que se denomina Plan de Atención a la Diversidad (PAD), documento en el que figura los planes de apoyo específicos de cada centro, queremos destacar las Instrucciones del 18 de Julio de 2005, donde se pretende unificar las medidas de atención a la diversidad en torno a un PAD elaborado en cada centro educativo para responder a las diferentes necesidades educativas que presenta su alumnado. Dichas instrucciones están destinadas a facilitar la elaboración, actualización y revisión del PAD.

3.3. IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN Y DE LAS EMOCIONES DENTRO DE DICHO TRASTORNO

El autismo es un trastorno complejo que afecta a muchos aspectos del funcionamiento del niño. El desarrollo social y la comunicación como hemos venido analizando, se ven seriamente perturbados.

Aunque los programas de comunicación y de habilidades sociales pueden tener un impacto importante en algunos aspectos del funcionamiento social, la generalización a los entornos no entrenados es frecuentemente limitada. Además suele haber poca evidencia de mejoras generales en la comprensión social. La sincronización de las habilidades verbales y no verbales (como el contacto ocular, las sonrisas y los gestos) también sigue siendo escasa. Como los problemas de comprensión social son fundamentales para el autismo, no sorprende que los programas de intervención que se concentran en dificultades específicas tengan un éxito limitado. Parece razonable en consecuencia que centrarse en los aspectos clave del desarrollo de la comprensión social podría causar cambios más extensos en el comportamiento social.

Baron-Cohen, Frith & Happe (2006) (citado por Hernández, Martín & Ruiz, 2007) proponen que la capacidad de la Teoría de la Mente está específicamente alterada, los niños con TEA presentan dificultad a la hora de ponerse en el lugar del otro y en sus propios pensamientos, lo que provoca dificultades sociales, comunicativas e imaginativas. Este resultado se basa en el experimento conocido como Sally-Anne.

La teoría de la mente (Baron-Cohen, Hadwin & Howlin, 2006) se define como “la capacidad de inferir los estados mentales de otras personas (sus pensamientos, creencias, deseos, intenciones, etc.) y de usar esta información para interpretar lo que dicen, encontrar sentido a sus comportamientos y predecir lo que harán a continuación”. (p.2)

Baron-Cohen, Hadwin & Howlin (2006) afirman que Dennett fue uno de los primeros que sugirió la necesidad de comprender la mente para comprender el mundo humano. Dennett propuso el «test del ácido» para ver si un niño es capaz de comprender la mente en situaciones que implican falsas creencias.

La importancia de comprender la mente para el entendimiento y la comunicación social se ha puesto de relieve porque podría decirse que éstas son sus funciones más importantes. No obstante existen otras varias funciones de esta crucial capacidad. En primer lugar está el engaño que consiste en hacer que alguien crea que algo es cierto cuando en realidad es falso. En segundo lugar está la empatía, capacidad para inferir cómo se sienten los demás e interpretar sus actuaciones. Un tercer aspecto de la comprensión de la mente estriba en que

permite la autoconciencia o autorreflexión. Tan pronto como un niño puede atribuirse estados mentales puede empezar a reflexionar sobre su propia mente. Un cuarto uso de comprender la mente consiste en poder enseñarle a modificar lo que saben o cómo piensan.

3.4. RELACIÓN DE LA INTERVENCIÓN LLEVADA A CABO CON LA COMPETENCIA CLAVE: COMUNICACIÓN – LINGÜÍSTICA

La LOMCE establece un modelo de currículo basado en competencias, añade a la LOE un nuevo artículo 6 bis apartado 1e) que establece:

El diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica. (Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, sec. I. p. 97868)

Así a lo largo de la etapa de la Educación Primaria (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero) se tiene como objeto el desarrollo de la competencia clave en comunicación lingüística (CCL). Competencia de gran importancia en nuestros alumnos con TEA puesto que junto con la competencia social son en donde presentan mayores dificultades, como hemos venido analizando. Por ello nos vamos a centrar sobre todo en esta competencia clave.

Dicha competencia clave en comunicación lingüística está enlazada con lo social, pues los niños codifican y decodifican diferentes mensajes utilizando el lenguaje con diferentes finalidades. Se trata de una competencia esencial bastante compleja. Es por ello, que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje deberemos tomar metodologías activas basadas en proyectos, retos, resolución de problemas,... Los niños deben desarrollar su capacidad discursiva y social adaptándose a las distintas situaciones comunicativas.

Para poder intervenir en el desarrollo de dicha competencia se debe analizar los diferentes componentes (lingüístico, pragmático-discursivo, socio-cultural, estratégico y personal) que forman el conjunto global de la conducta lingüística, debido a la gran complejidad en su adquisición.

En resumen siguiendo la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero:

El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.

El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (...); la pragmática (...); y la discursiva (...). El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural. El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas (...). Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad. (Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, sec. I. pp. 6992-6993)

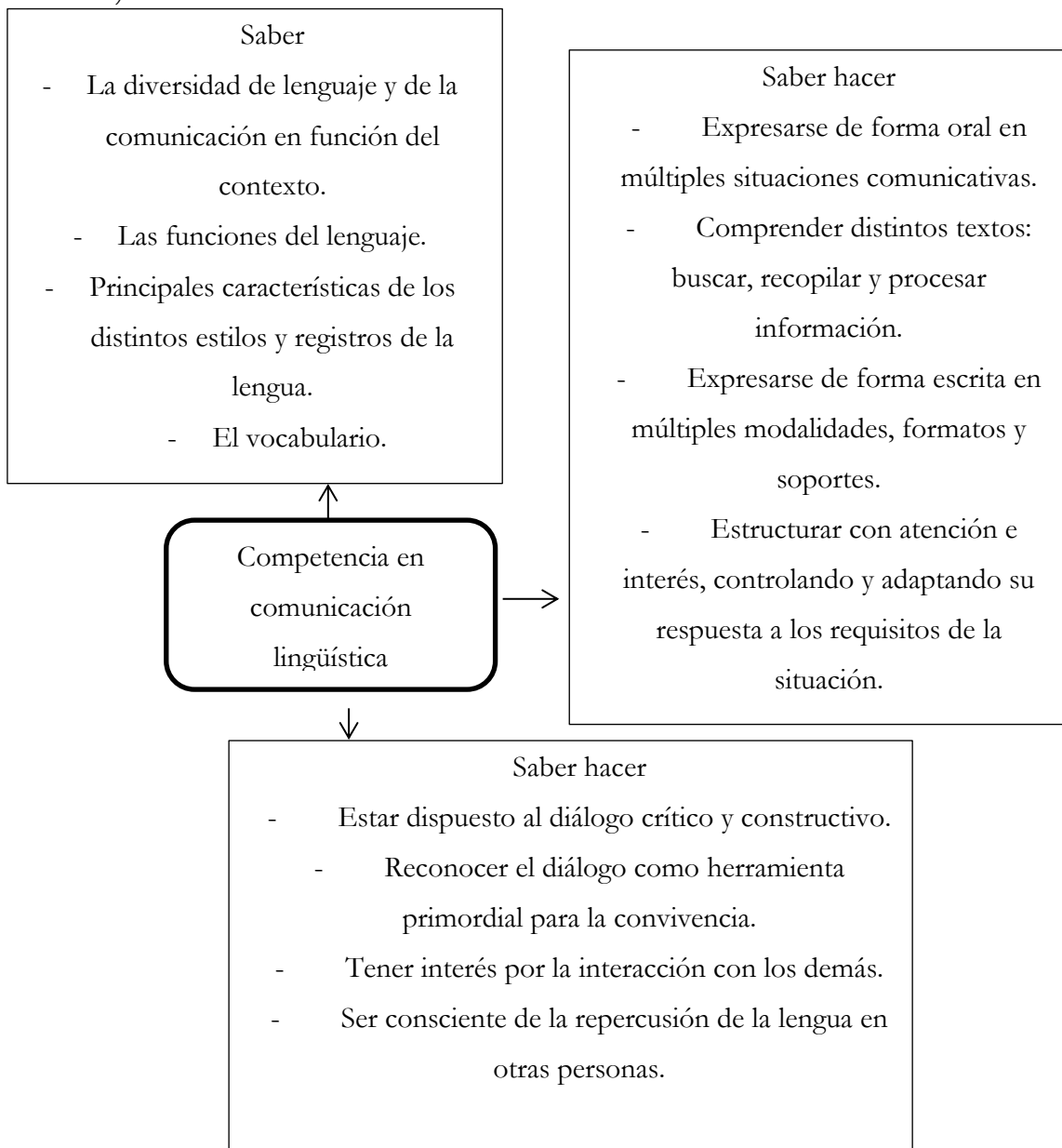


Figura 1: Competencia Comunicación – Lingüística. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/liguistica.html>

4. DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ESCOLAR

Las peculiaridades del entorno escolar de nuestro centro se encuentran desarrolladas en el Proyecto Educativo de Centro y, entre ellas, podemos destacar las siguientes:

El centro se encuentra ubicado en un entorno urbano perteneciente a la zona SUR de Madrid en una localidad situada a 25 kilómetros aproximadamente de la capital. Con una población de 20.000 habitantes. En general el contexto nos ofrece recursos muy variados entre los que destacamos: recursos educativos, un centro cultural que es además un centro de arte: CEART, centros de atención primaria, zonas deportivas, parques, bibliotecas y zonas verdes. En las afueras de la ciudad se sitúa un gran centro comercial con una de las superficies dedicada al ocio: cines, recreativos, etc.

Las características de las familias de los alumnos escolarizados son diversas tanto en estructura familiar como en sus relaciones. Su nivel socioeconómico y cultural varía notablemente de unas familias a otras así como su procedencia geográfica, aunque en general podemos decir que su situación económica y cultural es media. Además en los últimos años han aumentado las familias inmigrantes en toda la zona principalmente marroquíes y sudamericanos.

4.2. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El centro donde se va a llevar a cabo el proyecto es un centro ordinario de Educación Infantil y Primaria. Es un centro de línea 2 (dos aulas para cada nivel) distribuidos en 20 grupos: 6 unidades de Educación Infantil (3-6 años) y el resto en Educación Primaria (6-12). Actualmente el número de alumnos escolarizados en el centro es de 452 niños y niñas (150 en Educación Infantil y 302 en Primaria) de los cuales, 30 son alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En cuanto al calendario escolar se siguen las normas dictadas por la Comunidad de Madrid. Se trata de un centro de jornada partida con un horario lectivo de 9:00 a 12:30 horas y de 14:30 a 16:00 horas. Con una hora de obligada permanencia en el centro, de 12:30 a 13:30 horas, de lunes a viernes.

El Centro cuenta con los siguientes recursos personales para la atención a la diversidad: Dos maestras de Pedagogía Terapéutica (una de ellos a tiempo completo y otra compartida con otro centro de la misma localidad), una maestra de Audición y Lenguaje compartida con otro centro y el orientador del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) que acude al

Centro una vez por semana, los lunes.

En el centro se están llevando a cabo dos medidas básicas de atención a la diversidad de las cuales destacamos sus aspectos fundamentales:

- Refuerzo Educativo: es una medida ordinaria de atención a la diversidad cuya finalidad es atender las necesidades educativas transitorias que puedan presentar los alumnos/as escolarizados en el centro, por medio del apoyo y el refuerzo en las áreas instrumentales.
- Apoyo: Dirigido a alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, con necesidades educativas transitorias por causas biológicas no conocidas (como retraso madurativo), con problemas que dificultan los aprendizajes (como trastornos de la lecto-escritura, hiperactividad,...) y/o con alguna alteración del lenguaje oral (como retrasos del lenguaje, dislalias...). Desarrollado por las maestras en Pedagogía Terapéutica y la maestra en Audición y Lenguaje.

4.3. OBJETIVO DEL PROYECTO

- Mejorar el desarrollo de las habilidades pragmático – conversacionales de un alumno con TEA escolarizado en primero de Educación Primaria. Habilidades relacionadas con la expresión e interpretación de sus propias emociones y las de los demás, partiendo de la intervención en diferentes contextos.

4.4. METODOLOGÍA

La metodología que vamos a llevar a cabo va a tener como base que el alumno avance y que su lenguaje expresivo emocional se desarrolle de la manera más normalizada y óptima posible. No obstante para que esto ocurra deberemos ejercer nuestras funciones no sólo con el alumno sino también con otros agentes básicos en el desarrollo comunicativo del niño: padre/madre y profesionales implicados en su educación. Asimismo para que nuestra metodología sea operativa deberemos coordinarnos con el equipo de la zona y con instituciones que puedan aportarnos información además de los servicios externos donde el alumno recibe apoyo.

La metodología de nuestra intervención se encuentra fundamentada por un lado en las necesidades que presenta nuestro alumno a intervenir, y por otro en el objetivo que pretendemos alcanzar. Se va a basar principalmente en los principios psicopedagógicos de la etapa de Primaria y en los principios concretos para nuestro alumno y sobre la base de esto en los aspectos metodológico-didácticos y organizativos llevadas a cabo para dicho alumno.

4.4.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Están basados en las características psicoevolutivas propias de nuestro alumno y en las bases pedagógicas y didácticas.

Siguiendo la LOE (2006) y LOMCE (2013) nuestra intervención debe basarse en los principios básicos que en dichas leyes se recogen, basados en la calidad de educación, igualdad de oportunidades y flexibilidad para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades e interés, entre otros.

En esta etapa tendremos siempre presente la atención individualizada, de ahí la importancia de nuestro proyecto de intervención.

Más específicamente los enfoques y principios que regirán nuestra actuación con el alumno seleccionado son: (García Pascual & Merino Martínez, 2011)

- Enfoque de visión positivo: Partir de las habilidades del niño y de sus posibilidades.
- Enfoque y principio ecológico: generalizar sus aprendizajes en todos sus contextos.
- Enfoque funcional y principio de significatividad
- Principio de realidad: incluir objetivos funcionalmente relevantes de manera que compruebe que lo que hace le sirve para algo.
- Principio de participación e implicación: La toma de decisiones será coordinada entre los agentes implicados en su educación.

4.4.2. ASPECTOS METODOLÓGICO-DIDÁCTICOS

Siguiendo a Sánchez Sainz (2007) destacamos las siguientes estrategias didácticas en la que nos vamos a apoyar, encaminadas a las necesidades e intereses de nuestro alumno:

- Atender a la capacidad de respuesta y colaboración del niño
- Adentrarnos primero en los contenidos que posean mayor utilidad inmediata para el niño (funcionalidad)
- Desarrollar diferentes tipos de actividades para alcanzar un mismo objetivo y preferentemente breves (capacidad atencional) y repetidas. Además de realizar tareas de consolidación y refuerzo de lo ya adquirido.
- Establecer refuerzos para cada actividad. Empleo del refuerzo positivo y social.
- Se empleará un lenguaje claro y preciso apoyado en todo tipo de representaciones visuales (objetos reales, fotos, pictogramas, gestos de apoyo a la comunicación, dibujos,...) que apoyen el lenguaje para estimularlo y favorecer la comprensión y expresión del mismo, que progresivamente se irá retirando.

- Repetir palabras clave y darle tiempo para que se exprese y/o para que realice las actividades propuestas.
- Brindar oportunidades para ampliar el uso del lenguaje, poniendo en práctica lo trabajado y aprendido (generalización del lenguaje).
- Destacar aquello en lo que se muestra más competente o más interesado y que le sirva de motivación y apoyo en el trabajo.

Utilizando técnicas como: (Monfort M. & Juárez M, 2001 y Hernández, Martín & Ruiz, 2007)

- Proporcionarle un feedback lingüístico correcto.
- Aprendizaje sin error: enseñar explícitamente los pasos que componen un aprendizaje. Realizaremos una secuencia de acciones evitando que el alumno se equivoque o que ignore los errores que comete.
- Moldeamiento físico: utilizaremos en ocasiones el encadenamiento hacia delante, modelando el primer paso de la actividad y en otras el encadenamiento hacia atrás, partiendo de un moldeamiento total, haciéndole recorrer la actividad desde el principio hasta el fin para ir retirando progresivamente los apoyos a medida que vaya adquiriendo las habilidades.
- Los ensayos de ejecución: repetiremos todas las veces que sean necesarias los mismos esquemas de trabajo hasta que el alumno haya adquirido el objetivo deseado.
- Técnica de Premarck: negociaremos, en caso necesario, realizar las actividades que le motivan poco y posteriormente las más atractivas, enseñándole la estructura: “primero esto, y después...”
- La espera estructurada: dotar al niño del tiempo necesario para resolver la tarea.
- Explicaciones visuales, recordatorios y reguladores: recordaremos diariamente la secuencia de las actividades para mejorar la permanencia y la atención.
- Respuesta a la demanda del niño: establecer consecuencias concretas y repetidas a las conductas del niño. Si se le enuncia una actividad, se hace.
- Auto-instrucciones dirigidas: narraremos, igual que en la organización del día, en primera persona las acciones que va realizando para que se conviertan en auto-instrucciones para él encaminadas a planificar sus conductas hacia un objetivo.

Para favorecer este proceso de enseñanza-aprendizaje entre los recursos que vamos a utilizar destacamos los siguientes:

- Impresos para uso del alumno. Serán todos aquellos materiales editados que sirven para trabajar la expresión e interpretación de sus propias emociones y la de los demás. Tenemos referencias como las siguientes: cuentos, libros de imágenes, teoría de la mente, el emocionario, etc.
- Audiovisuales, destacamos algún CD con diferentes cuentos de emociones como el que nos ofrece la editorial Akros Educativo.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación. Destacamos el ordenador como herramienta básica de trabajo.

4.4.3. ASPECTOS METODOLÓGICO-ORGANIZATIVOS

Como pautas básicas de actuación podemos concretar que priorizaremos la mayor normalización posible. Desarrollaremos este proyecto dentro de su grupo de referencia, es fundamental que estos alumnos tengan como referente su aula, así como los objetivos establecidos con carácter general para el resto de los alumnos. Sin embargo, también deberemos dar respuesta específica a sus necesidades y a sus características. Por los que estas se tienen y tendrán en cuenta a la hora de organizar los espacios y tiempos y realizar las adaptaciones y flexibilizaciones que sean adecuadas. Llevaremos a cabo el principio de individualización, desarrollando otras sesiones individuales o en pequeño grupo homogéneo en el aula de apoyo para trabajar aspectos concretos relacionados con dicho proyecto que requieren de un material específico que se encuentra en dicha aula. Como criterios generales para configurar el horario del aula de apoyo se han tenido en cuenta las necesidades de nuestro alumno y se irá modificando teniendo en cuenta los horarios de su aula de referencia y las especialidades.

La organización de las actividades tanto en el aula de referencia como en la de apoyo se realizará mediante pictogramas teniendo claramente definidos el inicio y el fin a través de las claves visuales y/o verbales que correspondan. Teniendo en cuenta para su realización la curva de fatiga del alumno.

A la hora de trabajar tenemos muy en cuenta aspectos de la metodología TEACCH. El programa TEACCH (“Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children”, abreviación en inglés de *Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados*) fue creado hace 40 años por el profesor, Eric Schopler, profesor en la unidad de psicología de la Universidad de Carolina del Norte, que

desarrolla una metodología para intervenir con las personas con graves dificultades en la comunicación. (Autismo diario, 2011)

La metodología del programa TEACCH se basa en la estructuración del espacio físico y temporal para conseguir y fomentar una mayor autonomía en los alumnos. Esta metodología será utilizada para incidir en la adaptación y estructuración del ambiente. En el aula tendremos en cuenta una serie de pautas, estrategias, que ofrece el programa:

Estructuración del medio físico:

- Un lugar para cada cosa y para cada actividad, minimizar elementos de distracción, diferenciar bien los diferentes espacios con claves visuales y físicas significativas, usar símbolos que indiquen las funciones de cada entorno físico, diferenciando cada actividad o tarea.
- Estructuración de las actividades, la presentación de la tarea deberá ser casi “autoexplicativa”, que el alumno comprenda muy bien lo que debe hacer. Para poder conseguir esta tarea tan estructurada hay que tener en cuenta: la cantidad de tarea dependiendo de la capacidad individual del alumno y la señalización clara de la finalización de la actividad.
- Metodología por “plantilla”: regulando el trabajo por medio de 2 tareas cognitivas básicas: comparación y clasificación.
- Estructuración de espacios y tiempos a través de claves visuales. Se especificará que actividades se realizan en cada espacio concreto del aula y del centro. Crearemos en el aula una zona definida para trabajar todo lo concerniente a este proyecto y fomentar así diferentes aspectos.
- Elaboración de horarios visuales.

4.5. AGENTES IMPLICADOS

Estaremos en total coordinación con todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de nuestro alumno. Así nos coordinaremos con: profesionales implicados y seremos uno de los medios para que el alumno alcance los objetivos establecidos con carácter general partiendo lógicamente de su adaptación curricular así como dedicaremos una hora semanales a la coordinación con el PT, AL y el orientador del EOEP. Además tendremos una estrecha coordinación con la familia y con servicios externos a los que asiste nuestro alumno. Así:

- Coordinación con los profesores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro alumno: Se establecerán el número de reuniones según necesidades

que presente el niño y que vayan surgiendo. Estas reuniones resultarán claves, sobre todo de cara a las evaluaciones trimestrales, para ir realizando el seguimiento sobre el avance del niño. Debemos basarnos en la coordinación con todos los maestros que dan clase al niño para ir fijando objetivos, contenidos y metodología comunes de funcionamiento.

- Coordinación con el equipo de apoyo para llevar a cabo una intervención conjunta en todo lo concerniente a este proyecto. Nos coordinaremos para ir informándole sobre el avance del niño, las intervenciones que estamos llevando a cabo y para que aporte sugerencias sobre nuestra labor, garantizando la correcta y adecuada intervención comunicativo-lingüística en relación a sus habilidades emocionales.

- Coordinación con la familia, son el entorno más próximo al alumno. Son un factor muy importante dentro del proyecto pues son el pilar del que recogimos información: a través de entrevistas, informes y observación para iniciar la evaluación del alumno. Realizaremos reuniones para el seguimiento de la evolución del niño. Y para informarles de la importancia de la agenda de comunicación que se trabaja en el centro y en casa para poder favorecer la comunicación del niño partiendo de sus intereses más próximos e ir realizando un seguimiento de la misma. Estableceremos alrededor de tres reuniones las cuales podrán coincidir antes o después de la evaluación trimestral.

Las familias son las que nos ponen en contacto con otros agentes implicados que son los apoyos externos del alumno.

4.6. RECURSOS PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A continuación recojo una serie de recursos encaminados a favorecer el objetivo de nuestro proyecto, encaminado a favorecer su comunicación y estabilidad emocional y afectiva. Se llevarán a cabo durante dos trimestres de un curso escolar tanto en su aula de referencia como en el aula de apoyo.

Tal y como Rivière (2000) afirma “el objetivo fundamental del tratamiento es que el niño se sienta cómodo y comprendido en el ambiente en donde está: a partir de esta base es cuando se puede comenzar a trabajar” (p.111). Seguiremos en todo momento el nivel de desarrollo de nuestro alumno, utilizaremos para facilitar el acceso del aprendizaje claves visuales, organizando las tareas en su agenda personal con pictogramas.

Los sentimientos en los que nos hemos centrado para la realización de este proyecto son:

- Sentimientos básicos: contento – triste – enfadado
- Sentimientos complejos: sorpresa – miedo – cansancio

Para ello nos apoyamos de los siguientes recursos que más adelante detallamos y especificamos dentro de las mismas que actividades llevaremos a cabo:

- Teoría de la mente: a través de actividades y fichas visuales, por medio de fotos, dibujos,... para estimular su proceso mentalista y su expresión lingüística.
- Por medio de actividades organizadas a partir del material “El emocionario”.
- La técnica del semáforo.
- A través de cuentos: cuentos con pictogramas de CEPE y el cuento de “El monstruo de colores”.
- Por medio de dramatización con marionetas: Marionetas de emociones de AKROSS.
- Con ayuda de material audiovisual como la película 'Del revés (Inside Out)'.

Todos estos recursos los utilizaremos de manera conjunta, haciendo mayor hincapié en la emoción a trabajar. Siguiendo siempre la misma línea de trabajo con cada una de las emociones vistas y enlazándolas a medida que el alumno vaya interiorizándolas.

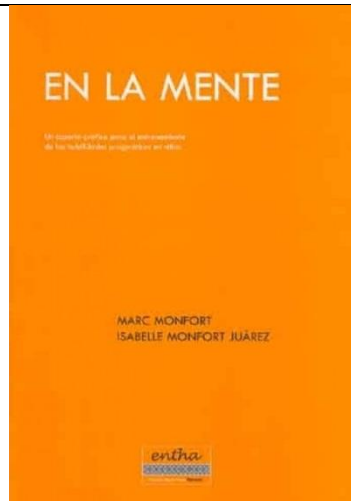


Figura 2: Teoría de la Mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niño (entha Ediciones)

Con este material trabajaremos la comprensión y expresión de habilidades emocionales de los demás y suyas propias, a través de un soporte gráfico basado en láminas visuales con diferentes representaciones y diversas actividades. En cada una de las láminas nos ofrece una guía de cómo podemos trabajarla, así como podremos evaluar y registrar en las mismas los avances o retrocesos encontrados.

Nos centraremos primeramente en la identificación de las emociones básicas y complejas, reconociendo posibles causas que las puedan provocar.

Trabajaremos a partir de preguntas (quién, qué, cómo, con quién,...) comprendiendo diferentes conductas tanto propias como la de los otros.

Además a través de estas fichas ayudaremos a nuestro alumno a comprender diferentes situaciones en las que estén implicadas habilidades que impliquen dobles sentidos, bromas, mentiras... Fomentando a su vez la resolución de problemas.

Siguiendo el nivel de nuestro alumno comenzaremos a través del señalado y por medio de la expresión oral, y progresivamente a medida que afiance su lectoescritura, lo haremos a través de la lectura y escritura.

Fomentaremos que con ayuda de este recurso vaya generalizando los aspectos trabajados en su día a día, comprendiendo y participando en las interacciones sociales.



Figura 3: El emocionario (Palabras Aladas)

Con este material nos apoyamos para aprender a identificar y entender lo que sentimos, a través de las ilustraciones que nos ofrece y por medio de la descripción que presenta de cada una de las emociones. Fomentaremos tanto la expresión oral como escrita a través de cada una de las emociones trabajadas.

Siguiendo a Rosa Collado Carrascosa (citado por Núñez Pereira & Valcárcel, 2013) afirma que:

“El Emocionario le ofrece una oportunidad integradora al ser humano, desde su más tierna infancia, porque le ayuda a conocer sus emociones y a dialogar sobre sus sentimientos. De este modo, podrá gestionarlos adecuadamente y, así, sentir su vida con todo su potencial, sin detrimento de ninguna de sus capacidades. El diccionario de emociones es un apoyo pedagógico elemental. (...) Las emociones son estados afectivos innatos y automáticos que se experimentan a través de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales. Sirven para hacernos más adaptativos al entorno que experimentamos. Los sentimientos son la toma de conciencia de esas emociones etiquetadas. Sirven para expresar, de forma más racional, nuestro estado anímico.” (p.4) Prólogo

A la hora de comenzar con cada emoción, fijaremos una zona del aula donde expondremos la emoción a trabajar. Partiremos cada dos semanas con una emoción diferente siguiendo el mismo esquema de trabajo. Trabajaremos la emoción por etapas durante la semana.

Comenzaremos cada sesión a partir de un cortometraje (por ejemplo el cortometraje: el puente para trabajar el enfado) en donde de manera implícita se expresa dicha emoción. Se expondrá que emociones aparecen en dicho cortometrajes y podemos poner ejemplos relacionados con nuestro entorno inmediato.

Después de haber visto el cortometraje, crearemos un mural donde expongamos el título de la emoción trabajada junto con su ilustración en grande. (Pintado Málaga, E. 2014-2016).

Podremos jugar primeramente con la ilustración para que diga de qué emoción se puede tratar, hablando por ejemplo de lo que nos puede transmitir, que vemos en la imagen,... para después dar la solución a partir de sus deducciones.

Una vez adivinada de que emoción se trata leeremos el texto, analizándola, buscando situaciones vividas, vinculando lo leído con el dibujo,... fijando dicha definición en nuestro mural junto con otras cosas que vayan surgiendo. De este modo iremos creando nuestro emocionario.

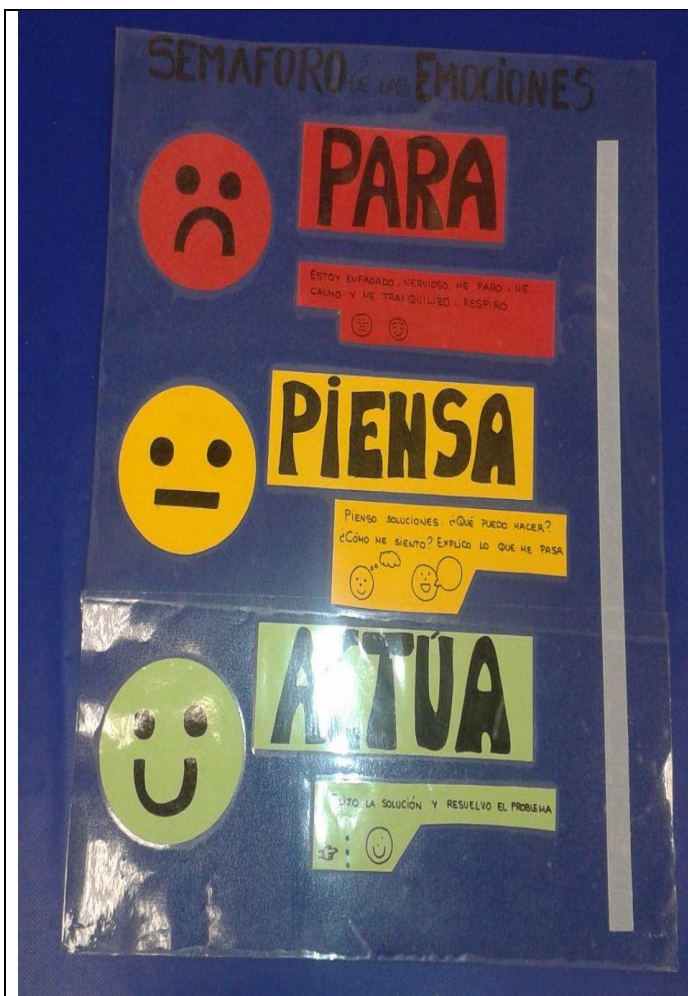


Figura 4: La técnica del semáforo (Draki y Sarim. EduCaixa. Obra social La Caixa)

Esta técnica está indicada para favorecer sus conductas emocionales de enfado, posibles rabietas,... Nos ayuda a favorecer diferentes situaciones que encontramos dando especial énfasis al respeto y convivencia con sus iguales.

Para ello, crearemos un semáforo en el aula dividido en los tres colores del semáforo y con algunos pasos que guíen al alumno para la realización de la actividad.

Por medio de la observación se asociará cada color con la emoción correspondiente y su comportamiento ante dicho sentimiento.

Así el color rojo nos identificará el control de posibles conductas disruptivas, agresivas, autolesivas o rabietas. El niño deberá pararse, identificando dicha emoción.

Para después pensar y analizar el problema encontrado (color ámbar del semáforo). Reflexionando del cómo se siente, cual ha sido la causa que ha provocado ese sentimiento y

posibles soluciones para relajarse. El adulto le guiará para encontrar situaciones que beneficien: alejarse de la causa que ha provocado el enfado, realizar algún ejercicio para relajarse, buscar alguna actividad alternativa,...

Y por último, una vez detallado posibles circunstancias que nos ayuden a relajarnos, se deberá concretar la solución (semáforo verde). El niño expresará su sentimiento y buscará la mejor solución para buscar la mejor resolución de la situación.

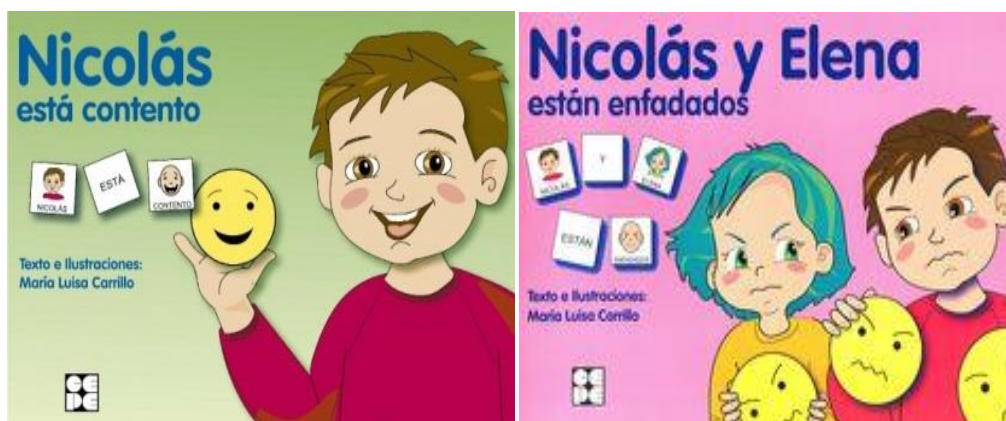


Figura 5: Cuentos con pictogramas de CEPE

Trabajaremos a través de los cuentos como los que nos ofrece la editorial CEPE. Esta editorial ha elaborado unos formatos literarios apoyados con pictos que beneficia al alumno con TEA (Carrillo, M.L. 2015).

Podremos hacer que sea el propio alumno el que lo lea, pues en ellos se emplea un lenguaje sencillo y claro. De igual modo, podremos tapar imágenes para trabajar la deducción del contexto o dramatizar cada página leída.

Trabajaremos su expresión oral: el porqué de la emoción en cada uno de los libros, contextos en los que sucede,...

Así como podremos dibujar situaciones que puedan hacerle a él o a otro compañero el mismo sentimiento trabajado. E incluso buscar fotografías reales o recortes en periódicos y revistas.



Figura 6: Cuento El monstruo de colores.

A través del libro “El monstruo de colores” se puede trabajar las emociones y los colores de todas las maneras que se nos ocurran. Este cuento lo disponemos también en el aula en formato con pictogramas: <http://creandoenespecial.blogspot.com.es/2016/el-monstruo-de-colores.html?m=1>

Por un lado se leerá el cuento para después realizar un trabajo más didáctico de identificar y poner nombre a cada emoción (recurso 1 y 2) y realizar un trabajo más exploratorio o emocional/vivencial, donde el niño una vez reconocidas y nombradas las emociones, podrá expresar las suyas propias de una manera más natural, libre y auténtica (recurso 3). Creando en el aula diversas actividades y apoyándonos de los recursos que nos facilitan en la web (Anne Llenas, Ilustradora y Diseñadora Gráfica, 2015).

Otros recursos para padres y maestros

El Monstruo de Colores de Anna Llenas - Editorial Flamboyant



**Recurso 1
Botes de cristal con Emociones**

Los niños colocan lanas de 5 colores diferentes en cada bote según la emoción que sea. Si no tenemos lanas podemos hacerlo con bolitas de plastilina o bolitas de papel de seda de colores.

**Recurso 2
Fotocopias Emociones**

Una vez leído el cuento y explicada cada emoción podemos fotocopiar estas plantillas para que los niños coloreen el monstruo del color que creen que se siente. Si queremos ampliar los dibujos podemos comprar en cuento coloreable de la misma editorial.



**Recurso 3
Fotocopias Neutras**

Una vez leído el cuento y explicada cada emoción podemos fotocopiar estas plantillas más neutras donde lo que siente el monstruo no es evidente. Con ellas el niño tiende a proyectar más la emoción propia que el bien está sintiendo o bien de algún modo le ha llamado más la atención.



Anna Llenas 2015. Todos los derechos reservados

Figura 7: Recursos El monstruo de colores



Figura 8: Marionetas AKROS

Trabajaremos a través del material que nos ofrece la editorial AKROS educativo, compuesto por 6 marionetas para trabajar las emociones. Cuatro de ellas son reversibles con dos caras con diferentes expresiones. Incluye un CD con dos cuentos de 10 minutos con música y voz, y una guía pedagógica con los diálogos.

El objetivo primordial de este material es dar un instrumento de trabajo al docente para trabajar en el aula el reconocimiento de las emociones.

Consideramos importante que el niño conozca los colores, los números, las letras, etc. y tan importante como eso es conocer cómo se llama aquello que sentimos. Poner nombre a algo que no se ve pero se siente es complejo, y más siendo que para los niños lo que no tiene nombre no existe. Saber cómo nos sentimos y reconocer cómo se sienten los demás es fundamental para la convivencia.

Dentro de este material nos ofrece diferentes actividades y ejercicios para verbalizar emociones (Interdidak S.L., 2009). Se adjuntan fichas con los símbolos de las emociones para realizar las actividades propuestas.

1º Asociar un símbolo a una emoción

a) Mostrar las fichas con los símbolos de las emociones una a una, asociándola con su muñeco de guiñol: se jugará a adivinar que simboliza cada una. Ejemplo: asociar la “caja regalo” de la ficha con el muñeco de guiñol que tiene ese mismo símbolo en su traje y muestra cara de sorpresa.

b) Colocar todas las fichas con los distintos símbolos boca arriba, pedir al alumno que escoja una y que llame a un compañero/a para que dramatice la emoción. Y viceversa, teniendo en cuenta que en el caso de nuestro alumno necesita ayuda del adulto.

2º Asociar una frase a una emoción

- El profesor leerá las frases expresando la emoción correspondiente (y progresivamente se irá retirando la expresión de la emoción) y hará la pregunta abajo propuesta para que conteste cómo cree que se siente esa persona: contenta, triste, etc.

Como por ejemplo ¿Cómo está el niño/a que dice se me ha roto mi juguete favorito? (tristeza)

3º Un personaje una pregunta

El profesor enseñará un muñeco de guiñol poniéndole nombre propio, cada vez cambiará el nombre para facilitar a nuestro alumno la creación de nuevas historias.

La pregunta que se hace enseñando el muñeco de guiñol es: “¿Qué le ha pasado a... (Luís) que está triste?” El alumno inventará situaciones que le ha podido llevar a expresar esa emoción. Al igual que anteriormente, primeramente expresaremos la emoción y luego retiraremos esta ayuda para que sea el niño el que la identifique.



Figura 9: Película “Del Revés (inside out)” (2015). Película de animación, comedia y familiar. De Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures.

Con la película “Del revés” podremos observar las emociones en situaciones vividas por la protagonista. Más concretamente trabajaremos de donde provienen las emociones y qué pueden provocar cada una.

Podremos establecer un diálogo, a través de preguntas ¿qué sucede en la película?, ¿cuándo se pone la niña triste?,..., ver situaciones reales donde nosotros nos pongamos tristes, alegres,... así como actividades manipulativas con dichas emociones, como creación de los personajes con rollos de papel higiénico.



Figura 10: Material película Del Revés

4.7. EVALUACIÓN DE NUESTRO PROYECTO

La evaluación de un proyecto es necesaria para poder ir matizando y concretando las características del mismo e ir valorando su efectividad, si va bien encaminado o no está sucediendo lo esperado, así se podrá modificar todo aquello que no esté siguiendo la línea esperada. Realizaremos una evaluación de carácter formativo que facilitará la toma de decisiones y actualizará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentalmente emplearemos como técnica la observación de nuestra propia actuación, al mismo tiempo que obtenemos información por el seguimiento de los aprendizajes del alumno. Estableceremos unos criterios de evaluación que faciliten y objetiven esta labor.

Tabla 2:

Criterios de evaluación para el seguimiento de los aprendizajes del alumno.

	SI	NO
Se ha estructurado de forma correcta las actividades en las distintas sesiones.		
Se ha planificado de forma correcta el tiempo de cada sesión.		
Las estrategias utilizadas han creado un clima de confianza.		
Las actividades han sido motivadoras y lúdicas.		
Las técnicas han servido para alcanzar los objetivos.		

El proceso de evaluación ha de ser un proceso continuo inserto en el propio proyecto que implique a todos los miembros que intervienen en el mismo y que clarifique los posibles problemas encontrados. Lógicamente se deberán llevar a cabo sesiones de evaluación y seguimiento, no sólo del alumno sino también de nuestra propia práctica docente (ver anexo número 1). Esto es así ya que el proceso evaluador garantizará el éxito del proyecto y formará parte de la propia intervención que se lleve a cabo con el alumno. En este proceso se implicarán la familia, el maestro/a-tutor/a y los maestros/as especialistas es decir se enmarca en un contexto colaborador. Cada trimestre evaluamos el proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología, los recursos, los avances, etc., con el fin de ver si se ajustan al ritmo del alumno y a sus capacidades (ver anexo número 2.2).

Emplearemos diferentes técnicas: La observación directa e indirecta será la técnica evaluadora básica, además de las entrevistas con los padres/madres y maestros/as que permitirán completar la información obtenida en el contexto escolar.

Así los instrumentos utilizados serán muy variados como cuestionarios para la familia (ver anexo número 2.1), fichas de seguimiento diario donde se anotan las actividades que se

realizan y las observaciones de manera que nos ayuda a realizar un seguimiento del proceso, los registros anecdóticos serán las más habituales. En estos documentos se recogerán los objetivos propuestos, posibles dificultades o avances encontrados, así como cualquier observación que se considere relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumno.

Tabla 3:

Registro anecdótico de trabajo

Nombre del alumno/a:							Semana:	
Actividad:								
	He hecho las tareas de casa	He trabajado en el aula	He conseguido el objetivo de la actividad	Ayudo a mis compañeros	Respeto las normas del aula	Me he comportado bien con mis amigos	Me he comportado bien con la profesora	PUNTOS:
L								
M								
X								
J								
V								
Observaciones:								

5. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO

Nuestro principal objetivo de este proyecto es mejorar el desarrollo de las habilidades pragmático – conversacionales en un alumno con Trastorno de Espectro Autista en un centro escolar, relacionados con la expresión e interpretación de sus propias emociones y la de los demás, partiendo de la intervención en diferentes contextos.

El trabajo se ha puesto en práctica durante el primer y segundo trimestre, teniendo continuidad durante el tercer trimestre. Pero a la hora de analizar objetivamente los resultados del proyecto nos vamos a centrar únicamente en los dos trimestres del proyecto llevados a cabo, analizando el programa de intervención para nuestro alumno con TEA y sus familias.

Comenzaremos este apartado confirmando que nuestro alumno ha mejorado considerablemente gracias al trabajo globalizado y coordinado en todos los contextos que les rodean (ver anexo número 3).

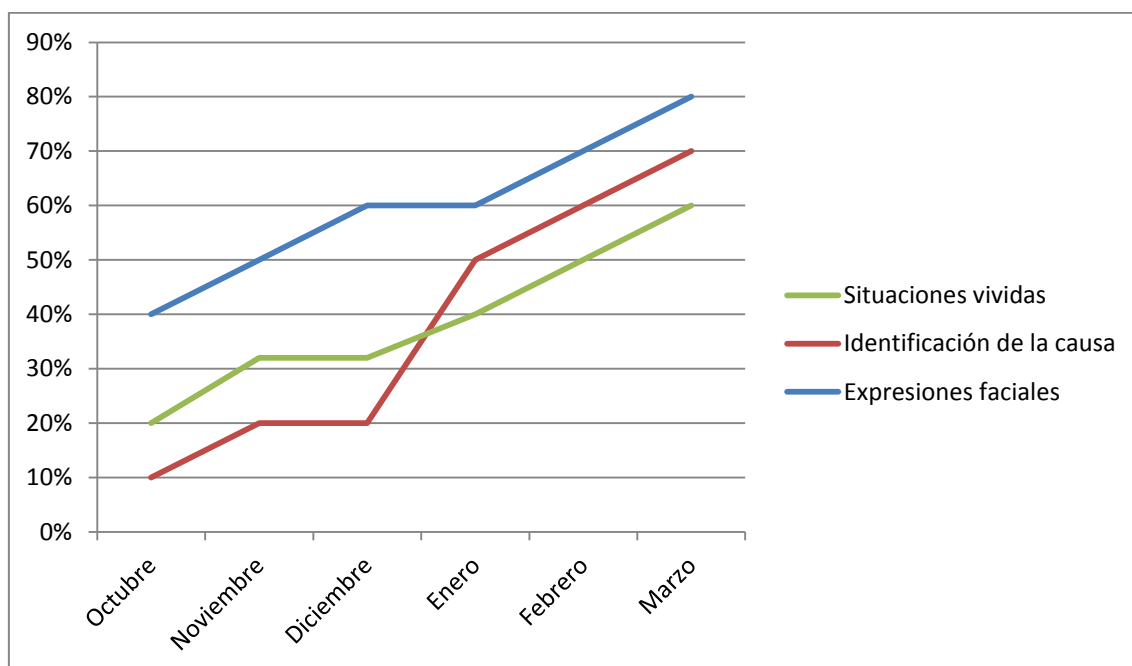


Figura 11. Análisis en porcentajes de la evolución del alumno (expresiones faciales, identificación de la causa y situaciones vividas).

Como aspectos fundamentales podemos destacar que conoce las expresiones faciales básicas asociadas a cada sentimiento, reconociéndolo en fotos, imágenes, en sí mismo y en los otros, expresándolo de manera oral. Identifica la causa que provocan dichas emociones (por ejemplo: ante un dibujo de un niño llorando con una herida, él reconoce que está triste

porque se ha caído). Sin embargo le cuesta expresar situaciones vividas por él relacionadas con una emoción (por ejemplo, le decimos que nos diga una situación que haya vivido él en la que se haya puesto triste y necesita que le ayudemos).

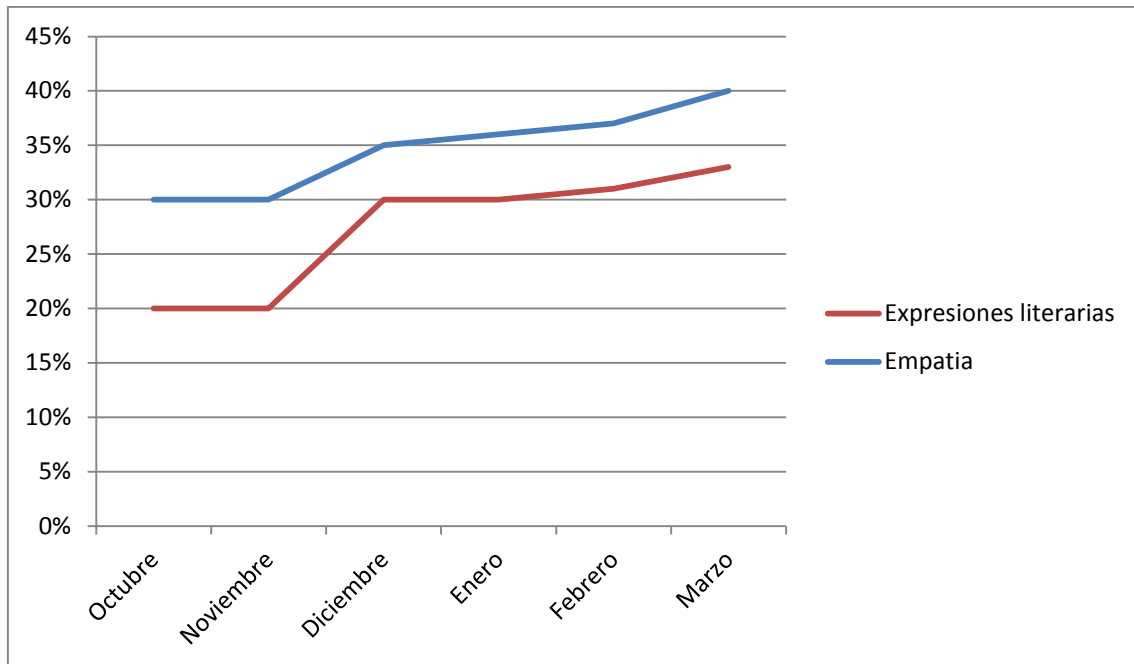


Figura 12. Análisis en porcentajes de la evolución del alumno (expresiones literarias y empatía).

Ha evolucionado en relación a la respuesta que se da ante las emociones y afectos hacia otras personas, comienza a percibir cómo se sienten sus compañeros. Se ha potenciado la empatía entre ellos (ponerse en el lugar del otro, el ser sensible a los sentimientos de los demás y actuar de modo adecuado a las emociones de los demás). Destacando que empieza a comprender que los demás también tienen sentimientos y empieza a actuar en consonancia (por ejemplo: si ve a un compañero llorar se acerca a él y le pregunta qué le pasa y le intenta consolar). Aunque se debe continuar trabajándolo para ir avanzando en este ámbito.

A este nivel se han ido trabajando expresiones literales que han ido surgiendo en las rutinas y actividades llevadas a cabo en el aula como: ¡qué morro!... Se le explica que significa y automáticamente generaliza el aprendizaje y comienza a usarlo. Además de las expresiones naturales que han ido surgiendo se ha trabajado con él ciertos sustantivos utilizados como metáfora de ficción y realidad. Sobre todo los utilizados en juegos para que el comprenda el doble sentido que se le da a éstas palabras en situaciones comparativas. Por ejemplo: somos como ogros, estamos congelados,... No podemos decir que se ha conseguido el objetivo porque constantemente seguirán surgiendo metáforas, dobles sentidos y frases hechas,

palabras de ficción que tendremos que seguir explicándole para que pueda ir añadiéndolas a su cajón de nuevos aprendizajes.

Los rincones creados durante el proyecto en aula a través de las actividades propuestas le han beneficiado y han sido un apoyo muy positivo. En todo momento se ha trabajado desde las necesidades de nuestro alumno modificando las tareas en los casos oportunos y partiendo de las dificultades encontradas a lo largo del proyecto.

Por ello una modificación del proyecto fue incluir el trabajar con él los imprevistos y los hechos y sus consecuencias, trabajo que se debe seguir en el tercer trimestre.

La presencia del panel de imprevistos en su aula le ayuda mucho cuando se presenta alguno y él mismo lo señala evitando de esta manera el agobio que le produce este acontecimiento inesperado.



Figura 13: Panel de imprevistos

6. ALCANCE Y LIMITACIONES DEL TRABAJO

El contexto en donde hemos desarrollado nuestro proyecto nos ha beneficiado en muchos aspectos. Al encontrarme como maestra de Audición y Lenguaje en el centro me ha dado la oportunidad de poder centrarme en un alumno concreto y trabajar junto con la tutora el objetivo principal del proyecto tanto dentro como fuera del aula de referencia. Además hemos podido contar con la ayuda de otros especialistas como la maestra en pedagogía terapéutica facilitándonos materiales, recursos, libros y numerosas ideas para poder llevarlo a cabo.

Sí es cierto que, como limitaciones, he podido encontrar la falta de tiempo a la hora de trabajar con nuestro alumno, pues me encuentro compartida con otro centro y únicamente asisto al mismo tres veces a la semana.

Pero en general puedo destacar que el contexto en donde se desenvuelve mi proyecto presenta un gran abanico de oportunidades que hacen que a la hora de trabajar con nuestro alumno se desarrolle de manera muy favorable. Así podemos destacar que los cauces de comunicación con la familia han sido muy positivos colaborando en todo lo concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje de su hijo.

7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El trabajo fin de grado parte de la necesidad del conocimiento de los alumnos con TEA dentro del marco educativo, pues es importante la inclusión de dichos alumnos dentro de un centro ordinario. Por ello nos planteamos nuestro primer objetivo:

- ✓ Estudiar las características y necesidades de los alumnos con TEA, así como la importancia que conlleva la competencia comunicativa-lingüística y emocional dentro de nuestro sistema educativo.

Los alumnos con TEA pueden favorecerse de la escolarización en centros que no sean de educación especial, si en ellos existe un apoyo más intensivo que refuerce las dificultades que presentan. Por ello, como profesionales de la educación, es importante conocer estas dificultades que presentan más habitualmente, tal y como se recoge en este trabajo fin de grado.

Hemos pretendido hacer un recorrido en la evolución de los inicios del autismo hasta la actualidad, expresando lo que entendemos por la misma así como sus dificultades más habituales, dentro de las cuales damos importancia a sus capacidades comunicativas y socio-emocionales. Así consideramos importante hacer hincapié en el cómo educar a este alumnado, basándonos en el trabajo de su competencia comunicativa, para ver si favorece su integración al centro escolar.

Es interesante realizar este estudio para conocer más a fondo este trastorno, que como he mencionado con anterioridad se ve con mayor frecuencia en nuestra sociedad.

De este modo si conocemos más las características de este trastorno podremos elaborar posibles intervenciones llevadas a cabo, tal y como el proyecto planteado en nuestro segundo objetivo:

- ✓ Crear y aplicar un proyecto para un alumno con TEA de 1º de Educación Primaria con el objetivo de trabajar uno de los aspectos en donde estos alumnos presentan mayor dificultad: habilidades pragmáticas de comunicación y expresión de sus emociones y sentimientos e interpretación de las de los demás.

Partimos por tanto de la innovación de diferentes propuestas para trabajar todo el ámbito comunicativo emocional. Innovar en educación es probar nuevos caminos para conseguir nuestros objetivos, formar a nuestro alumno con TEA para ser una persona capaz de vivir, disfrutar y ser feliz en nuestra sociedad. Innovar es buscar la fórmula educativa más adecuada a nuestro alumno, a su tiempo y a su modo de aprendizaje motivando su

desarrollo global. Por eso plantemos nuestro proyecto buscando su inclusión e integración en el aula, fomentando la expresión de sus necesidades, los valores básicos de convivencia, el ponerse en lugar del otro...

Cualquier medida educativa tomada deberá partir del nivel de desarrollo de nuestro alumno, por ello comenzaremos analizando siempre sus limitaciones y dificultades, partiendo siempre de la individualización y las posibilidades que nos ofrece el medio que le rodea. Debemos ofrecerle un medio rico en recursos para que nuestro alumno pueda acceder a todos los conocimientos, adaptando todo lo que se considere oportuno.

Tal y cómo hemos venido analizando, deberemos hacer hincapié en todo lo concerniente a sus dificultades sociales, comunicativas y emocionales.

Sean cuales sean las necesidades concretas de nuestro alumno en particular, el sistema educativo debe darles respuesta, desde dentro normalizando sus servicios y promoviendo la integración y la igualdad de oportunidades. El principio de la oferta educativa actual es una escuela para todos, esto supone que nuestro centro ordinario debe de estar preparado para llevar a cabo una oferta de calidad. Si queremos una educación para todos, sean cuales sean sus necesidades, deberemos fomentar, desde el propio sistema, una respuesta educativa que se adecue a los alumnos escolarizados.

Y ya para finalizar destacar tal y como expresa Rivière & Martos (2000):

El niño con autismo es especial, diferente, pero con sus capacidades y limitaciones pueden proporcionarnos tantas alegrías y satisfacciones como cualquier otro. Debemos recordar que, aunque aparentemente no lo demuestren, el autista nos quiere y nos necesita. Lo que sí debemos hacer todos nosotros es intentar conocer su mundo. Nos pasamos la vida tratando de que ellos comprendan y se adapten al nuestro pero ¿hacemos nosotros algo por conocer y entender el suyo?. (p. 195)

8. BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

- Autismo Diario (2011). *El método TEACCH*. Recuperado de <http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>
- American Psychiatric Association (1980). *DSM-III. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Editorial Masson.
- American Psychiatric Association (1997). *DSM-IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson
- American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5^m*. Arlington: APA
- Baron-Cohen S., Howlin P. & Hadwin J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a entender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Educación Especial. CEAC.
- Carrillo, M.L. (2015). Nicolás está contento. En AAVV (2015). *Colección pictogramas. Volumen 24*. Madrid. Editorial CEPE.
- Carrillo, M.L. (2015). Nicolás y Elena están enfadados. En AAVV (2015). *Colección pictogramas. Volumen 25*. Madrid. Editorial CEPE.
- Confederación Autismo España (2014). *Trastorno del Espectro del Autismo*. Recuperado de <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-espectro-del-autismo>
- García Pascual, R. & Merino Martínez, M. (2011). *Guía de intervención dirigida al alumnado con autismo*. Burgos: Federación Autismo Castilla y León.
- Gútiérrez, P. & Sánchez Manzano, E. (2007). "El autismo". En Gento, S. (Ed.) (2007). *Curso de Especialista Universitario en Educación Especial: Pedagogía Terapéutica. Volumen 1*. (pp. 38-56). Madrid: UNED.
- Hernández J., Martín A. & Ruíz B. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Colección diversidad. Teleno Ediciones S.L.
- Interdidak S.L (2009). *Marionetas de emociones con dos caras* [CD-ROM]. Valencia: Akross Educativo.
- Llenas A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona. Editorial: Flamboyant
- Llenas A. (2015). *El monstruo de colores, recursos gratis*. Recuperado de <http://www.annellenas.com/ilustracion-editorial/el-monstruo-de-colores-recursos-gratis.html#.VuRrUU3wt1s>
- Macarena (2015). *El aula de la ratina. Proyecto anual: El emocionario* [web log post]. Recuperado de http://elauladelaratita.blogspot.com.es/p/proyecto-anual-emocionario_8.html

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). El currículo. Competencias clave. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/linguistica.html>
- Monfort M. & Monfort Juárez, I. (2001). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones.
- Monfort M. y Juárez M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.
- Núñez Pereira, C. & Valcárcel R, (2013). El emocionario. España: Palabras Aladas.
- Obra social la Caixa (2014). *La técnica del semáforo*. Recuperado de https://www.educaixa.com/documents/10180/14299016/Actividad+4_El+sema%C2%B4foro.pdf/7b0416d9-34a9-48d0-8feb-9ed2d719cbbd
- Palabras Aladas (2013). *El emocionario*. Recuperado de <http://www.palabrasaladas.com/emocionario.html>
- Pintado Málaga, E. (2014-2016). Aula de Elena. Proyecto Emocionario. [web log post]. Recuperado de <http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario.html>
- Riviére A. y Martos J. (2000). El niño pequeño con autismo. Madrid: APNA. Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Sánchez Sainz, M. (2007). *Desarrollo de habilidades lingüísticas*. Madrid: UNED.
- University of North Carolina at Chapel Hill School of Medicine (2015). *Teacch Autism Program*. Recuperado de <https://www.teacch.com/> traducida en <https://translate.google.de/translate?hl=es&sl=en&u=https://www.teacch.com/&rev=search>

LEGISLACIÓN VIGENTE:

- DECRETO 89/2014 de 24 de Julio, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 25 de julio de 2014, núm. 175, pp. 10-89. (en el que se integra lo dispuesto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecen el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, sec. I. pp. 19349-19380).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- LEY ORGÁNICA 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, sec. I. pp. 97858-97921.

ORDEN del 14 de Febrero de 1996 por lo que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de febrero de 1996, núm. 47, pp. 6918-6922.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, núm. 25, sec. I. pp. 6986-7003.

REAL DECRETO-LEY 696/1995, de 28 de abril, por el que se establece la Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de junio de 1995, núm. 131, pp. 16179-16185.

ANEXOS

INDICE ANEXOS

1. Evaluación del proceso de enseñanza	39
2. Cuestiones de evaluación	43
2.1. Cuestionario de valoración sobre la aplicación del proyecto a su hijo	43
2.2. Criterios metodológicos trimestrales del aula y de evaluación del alumnado	44
3. Respuesta global a las necesidades educativas especiales del alumno con trastornos del espectro autista	47

1. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje supone analizar la idoneidad y evaluar la adecuación de:

- 1.1 La selección de objetivos y contenidos propuestos
- 1.2 La selección de criterios de evaluación de los alumnos
- 1.3 La programación de las actividades
- 1.4 El ambiente que se crea en el aula
- 1.5 Los agrupamientos de los alumnos y alumnas
- 1.6 La propia intervención del profesorado
- 1.7 La distribución de espacios del aula
- 1.8 La distribución del tiempo
- 1.9 La selección de materiales
- 1.10 La relación con las familias
- 1.11 El funcionamiento y coordinación con los apoyos

Para ello, hemos elaborado los siguientes ítems, de manera que puedan utilizarse como instrumento de evaluación externa (observador que no pertenece al aula), pero es especialmente útil como instrumento de autoevaluación.

CLIMA DEL AULA

	INADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
CLIMA DEL AULA	<ul style="list-style-type: none"> - Frecuente crispación del grupo: llantos, peleas, voces de los adultos. - Alto nivel de ruido. - Los niños no intervienen en la resolución de sus conflictos, es el adulto el que los resuelve. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque hay algunos momentos tensos, en general el grupo está sereno. - Bajo nivel de ruido. - El adulto media en la resolución de conflictos entre niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - A lo largo de toda la jornada hay un clima animado y tranquilo. - Bajo nivel de ruido utilizando la música para regular en los distintos momentos. - Además, se potencia la intención comunicativa, y el lenguaje en la resolución de conflictos.

ESTILO DEL MAESTRO/A

	INADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
DISPONIBILIDAD AFECTIVA	Maestro/a distante: escasas caricias, sonrisas...	Frecuentes sonrisas, caricias, miradas positivas, proximidad física...	Además, tono de voz cálido, y el adulto se pone con frecuencia a la altura del niño.
ESTILO DE AUTORIDAD	Maestro/a plantea continuos límites, órdenes, críticas, normas de forma indiscriminada.	Los límites y las órdenes se alternan al 50 % con mensajes positivos; pocas normas pero claras.	Se ponen límites, pero predominan los mensajes positivos: ánimo, refuerzo, comentarios amables. Además, ante las mismas situaciones, misma norma.
ESTILO COMUNICATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Se dirige siempre al grupo con la misma entonación. - Habla poco o excesivamente, lo que imposibilita el intercambio comunicativo. - No cuida su vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> - El maestro/a muestra actitud de escucha, respetando sus silencios. - Da la oportunidad al alumno para expresarse, promoviendo situaciones de diálogo, individual y grupal. - Cuida la corrección del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Además, intenta completar lo que el niño dice, y utiliza una entonación adecuada en los diferentes momentos.

LAS FAMILIAS

	INADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
LAS RELACIONES CON LAS FAMILIAS	<ul style="list-style-type: none"> - No hay contacto con el maestro/a del niño. - El maestro/a decide las actuaciones a realizar en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto con la familia a la hora de la realización del proyecto. - El maestro/a consensua con la familia los criterios de actuación en relación al niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Además, se favorece que la familia participe dentro del aula en algunos momentos. - Además, la familia puede proponer aspectos a trabajar, y los acuerdos se revisan al menos una vez al trimestre.

EL PROPIO PROYECTO

	INADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
LA SELECCIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS	El alumno alcanza el 25% de los objetivos propuestos	El alumno alcanza entre el 50% y el 75% de los objetivos propuestos	El alumno alcanza el 75 % los objetivos propuestos.
LA SELECCIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO	Menos del 50 % de los criterios de evaluación permiten valorar todos los objetivos propuestos y el grado de contenidos mínimos valorados	Entre del 50 % y el 90 % de los criterios de evaluación permiten valorar todos los objetivos propuestos y el grado de contenidos mínimos valorados	Más del 90 % de los criterios de evaluación permiten valorar todos los objetivos propuestos y el grado de contenidos mínimos valorados
LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS.	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas precoces o tardías de autonomía. - No tienen en cuenta los conocimientos previos y el interés del niño. - Muy estructuradas y dirigidas por el maestro/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas adecuadas al grado de autonomía. - Propuestas del maestro/a adecuada al desarrollo del niño. - Combina propuestas de juego y actividades dirigidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan la autonomía del niño respetando las características individuales de desarrollo. - Parten del interés y de sus conocimientos previos. - Se desarrollan a través del juego y la experimentación.
AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS	Predominan las actividades en que todos los niños hacen lo mismo al mismo tiempo, dirigidos por el adulto.	Se alternan al 50 % de actividades dirigidas de gran grupo con momentos más libres de pequeño grupo en donde se encuentra el alumno.	Predomina el pequeño grupo y el trabajo individual en el que el adulto acompaña el juego más que dirige.
LOS TIEMPOS	El niño permanece tiempos inactivos (varios momentos de espera entre actividades)	Casi todo el tiempo, el niño están activo de forma constructiva (centrados en sus juegos, rutinas...)	Además, dentro de una secuencia, el niño lleva su ritmo por lo que no se tiene que esperar.

	INADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque hay otros materiales, se usan habitualmente fichas y/o se pone la TV, el DVD. - Siempre se ofrecen los mismos materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizan distintos tipos de juego, de construcción, de movimiento, cuentos, simbólicos, ... - Los materiales son variados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Además, variedad de estos materiales y usos de materiales reciclados, de la naturaleza, etc. - Los materiales se cambian en función de los contenidos de trabajo, y de los cambios de intereses y necesidades del niño.
LOS ESPACIOS	<p>El espacio se distribuye al inicio de curso, y permanece así hasta finalizarlo.</p>	<p>Se utiliza todo el espacio, delimitando zonas en función de la finalidad educativa. Son flexibles y favorece la intervención del niño.</p>	<p>Además, su organización permite cambiar la distribución en función de los cambios de intereses y necesidades del niño.</p>
LAS RUTINAS	<p>La rutina diaria se desarrolla con poca autonomía.</p>	<p>El niño con ayuda del adulto realiza estas actividades con bastante autonomía.</p>	<p>Además, se aprovechan estos momentos para favorecer el lenguaje, socialización,...</p>
COORDINACIÓN CON LOS EDUCADORES DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> - No existe coordinación tutor y apoyo. - No existen órganos de coordinación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los tutores, especialistas y equipo de apoyo están coordinados en sus actuaciones en el aula. - La distribución de tareas, funciones y horarios para todo el equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Además, realizan la planificación y evaluación del alumno conjuntamente. - Además, estos aspectos se supervisan estableciendo una coordinación entre todos.

2. CUESTIONES DE EVALUACIÓN

2.1. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO A SU HIJO

1.- La propuesta del tutor/a con respecto a la aplicación del proyecto en su hijo/a te ha parecido:

- Muy adecuada

- Adecuada

- Poco adecuada

2.- ¿Consideras adecuada la información recibida por parte del maestro/a tutor? ¿Por qué?

3.- ¿Te parece positiva la creación de este proyecto para llevar a cabo con tu hijo/a?

4.- ¿Crees que tus propuestas o sugerencias han sido tenidas en cuenta por los maestros/as?

5.- ¿Consideras que las actividades planificadas han sido adecuadas y divertidas para el/la niño/a? ¿Cambiarías alguna actividad?

6.- ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar alguna actividad en casa con el alumno? ¿Cuál? ¿Has recibido ayuda?

7.- ¿Cómo consideras que ha resultado vuestra participación familiar?

. Muy activa

. Activa

. Pasiva

6.- ¿Te gustaría aportar alguna sugerencia? ¿Cuál?

2.2. CRITERIOS METODOLÓGICOS TRIMESTRALES DEL AULA Y DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

1. El aula de referencia dispone de una línea metodológica definida en su proyecto y conocida por la Comunidad Educativa en su conjunto.

1	2	3
---	---	---

2. Señale solo una de las siguientes opciones:

- En realidad no existe una línea metodológica determinada. Tanto el tutor como los maestros especialistas tiene su propia forma de actuar, sin existir una coordinación entre ellos.
- Algunos maestros implicados con el/la alumno/a se coordinan entre sí, sin que pueda decirse que exista en realidad una línea metodológica en el aula.
- Existe una clara opción mayoritaria por una metodología activa y globalizada, pero, a la hora de la práctica, cada uno la lleva a efecto según su estilo, sin una revisión ni planificación coordinada.
- El aula dispone claramente de una línea metodológica activa, renovadora y ajustada a las diferencias individuales del alumnado. Así se explicita en el proyecto, lo aceptan la mayoría de los maestros implicados con el alumno y periódicamente se planifica y revisa la actuación profesional desde dichos criterios metodológicos

3. Los criterios metodológicos, de evaluación y las prácticas educativas desarrolladas en el aula permiten una adecuada respuesta al alumno con TEA.

1	2	3
---	---	---

4. El desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes del niño con TEA son preocupaciones esenciales a la hora de concretar sus propuestas pedagógicas básicas.

1	2	3
---	---	---

5. El tutor y especialistas implicados con el alumno disponen de criterios de evaluación acordes a su desarrollo.

1	2	3
---	---	---

6. El tutor y especialistas implicados con el alumno han elaborado instrumentos propios de registro de las observaciones de la actividad del alumno y los utiliza de manera ordinaria y sistemáticamente.

1	2	3
---	---	---

7. La evaluación continua del niño es una actividad fundamental en la mayoría de las prácticas educativas cotidianas.

1	2	3
---	---	---

Sistemas de participación y comunicación entre familia y aula donde se encuentra el alumno con TEA.

1. El tutor/a promueve actividades y estimula a los padres y madres a participar en todo lo concerniente al proyecto, tanto en actividades institucionales como en actividades complementarias y extraescolares.

1	2	3
---	---	---

2. Te sientes reconocido y valorado en tu trabajo por la familia.

1	2	3
---	---	---

3. La colaboración que presta la familia a tus demandas es suficiente.

1	2	3
---	---	---

4. Existe buena relación con la familia del alumno con TEA.

1	2	3
---	---	---













5. Las propuestas de las familias son atendidas por ti y modificas alguna actuación teniéndolas en cuenta.



























1	2	3
---	---	---


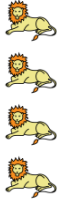











6. Se realizan reuniones con familia, al menos, en tres ocasiones durante el curso en donde se hable del proyecto a realizar con nuestro alumno.





































1	2	3
---	---	---




3. RESPUESTA GLOBAL A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

ALUMNO: G.S.M		FECHA: 1º TRIMESTRE (curso 2015/2016)							
AMBITOS DE ACTUACIÓN	OBJETIVOS	AULA APOYO (A.A.)	AULA REFERENCIA (A.R)	OTROS ENTORNOS (O. E)	FAMILIA (F)	EVALUACIÓN			
						A.A	A.R	O. E	F
	ÁREA ADAPTATIVA								
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Permanecer sentado durante la tarea. ○ Establecer secuencias de actividades con autoinstrucciones. ○ Seleccionar juegos y jugar de forma independiente. 					EP I I	EP- I I		EP-
	COMUNICACIÓN Y LENGUAJE								
PREREQUISITOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aumentar el tiempo del contacto ocular durante las interacciones. ○ Respetar la distancia interpersonal con sus compañeros. ○ Disminuir las alteraciones en la producción del habla (volumen, prosodia, deícticos, ecolalia,...) 					EP- EP- I	EP- EP- EP-	EP- EP-	EP-
LENGUAJE EXPRESIVO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar peticiones concretas sin llorar 					I	I		I
LENGUAJE COMPRENSIVO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprender adivinanzas sencillas de objetos ○ Comprender expresiones literarias sencillas (¡Qué morro!) 					EP- EP-	EP- EP-		

HABILIDADES EMOCIONALES									
<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos: contento – triste – enfadado ○ Interpretar y comprender la causa del sentimiento a partir del contexto o situación ○ Expresar emociones : Expresar emociones positivas: para compartir la alegría Expresar emociones negativas: para que nos ayuden Identificar la causa de nuestras emociones ○ Responder adecuadamente a los sentimientos, emociones y afectos de otras personas: Ser capaz de entender cómo se sienten los demás ○ Comprender y expresar términos relacionados con sentimientos básicos y relaciones causales (porque...) ○ Reconocer expresiones faciales de un mismo sentimiento básico con causas distintas ○ Comprender la relación entre deseo y emoción (Ej.: el niño quiere una manzana y le dan una manzana, ¿cómo se sentirá?) 					EP ⁺	EP ⁺			EP ⁺
					EP	EP			EP
					EP-	EP-	EP-	EP-	EP-
					EP-	EP-	EP-	EP-	EP-
					EP-	EP-	EP-	EP-	EP-
					EP	EP	EP	EP	EP
					EP	EP			
					EP	EP			
					I	I			

ALUMNO: G.S.M		FECHA: 2º TRIMESTRE (curso 2015/2016)								
AMBITOS DE ACTUACIÓN	OBJETIVOS	AULA APOYO (A.A.)	AULA REFERENCIA (A.R)	OTROS ENTORNOS (O. E)	FAMILIA (F)	EVALUACIÓN				
						A.A	A.R	O. E	F	
ÁREA ADAPTATIVA										
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Permanecer sentado durante la tarea. ○ Establecer secuencias de actividades con autoinstrucciones. ○ Seleccionar juegos y jugar de forma independiente. ○ Regular su conducta a través del termómetro de las emociones. 					C	EP ⁺			EP-
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE										
PRERREQUISITOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aumentar el tiempo del contacto ocular durante las interacciones. ○ Respetar la distancia interpersonal con sus compañeros. ○ Disminuir las alteraciones en la producción del habla (volumen, prosodia, deícticos, ecolalia,...) 					EP	EP	EP-	EP	EP-
LENGUAJE EXPRESIVO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar peticiones concretas sin llorar ○ Adecuar el lenguaje a distintas situaciones 					EP	EP-	EP-	EP-	EP-
LENGUAJE COMPRENSIVO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprender adivinanzas sencillas de objetos ○ Comprender expresiones literales trabajadas (¡Qué morro!) ○ Doble sentido de las cosas, metáforas y frases hechas 					EP-	EP ⁺			EP-

HABILIDADES EMOCIONALES									
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos: contento – triste – enfadado 					C	C		C
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer expresiones faciales asociadas a sentimientos complejos: sorpresa – miedo – cansancio 					EP ⁺	EP ⁺		EP ⁺
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretar y comprender la causa del sentimiento a partir del contexto o situación 					EP	EP		EP
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresar emociones : Expresar emociones positivas: para compartir la alegría Expresar emociones negativas: para que nos ayuden Identificar la causa de nuestras emociones Mejorar y ampliar su repertorio de expresiones faciales 					EP-	EP-	EP-	EP-
						EP-	EP-	EP-	EP-
						EP ⁺	EP ⁺		EP ⁺
						EP	EP	EP-	EP
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Responder adecuadamente a los sentimientos, emociones y afectos de otras personas: Ser capaz de entender cómo se sienten los demás Actuar de modo adecuado a las emociones de los demás. 					EP	EP	EP	EP
						EP	EP	EP	EP
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprender y expresar términos relacionados con sentimientos básicos/complejos y relaciones causales (porque...) 					EP	EP		
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer expresiones faciales de un mismo sentimiento básico con causas distintas 					EP	EP		
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprender la relación entre deseo y emoción (Ej.: el niño quiere una manzana y le dan una manzana, ¿cómo se sentirá?) 					EP-	EP-		

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretar sentimientos contrastados a partir de una misma situación. ○ Imaginar lo que siente otra persona. ○ Saber defender sus propios derechos en situaciones en las que no se les respete y ser capaz de decir NO de manera adecuada: Identificar situaciones en las que los demás se aprovechan de nosotros. Saber negarse de forma correcta. Ser capaz de quejarse de forma correcta, y mostrar desacuerdo cuando algo no le parezca bien. 					EP- EP-	EP- EP-	EP- EP- EP-	
--	--	---	---	---	--	------------	------------	-------------------	--

CONSIDERAMOS:

- **NO CONSEGUIDO (NC):** NO CONSEGUIR EN NINGUNA SITUACIÓN EL OBJETIVO PLANTEADO (nunca)
- **INICIADO (I):** 10 - 20% DEL OBJETIVO PLANTEADO (De vez en cuando)
- **EN PROCESO - (EP-):** 20 - 40% DEL OBJETIVO PLANTEADO (alguna vez)
- **EN PROCESO (EP):** 40 - 60 % DEL OBJETIVO PLANTEADO (muchas veces)
- **EN PROCESO + (EP+):** 60 - 80 % DEL OBJETIVO PLANTEADO (la mayoría de las veces)
- **CONSEGUIDO (C):** EL 80 - 100% DEL OBJETIVO PLANTEADO (siempre)