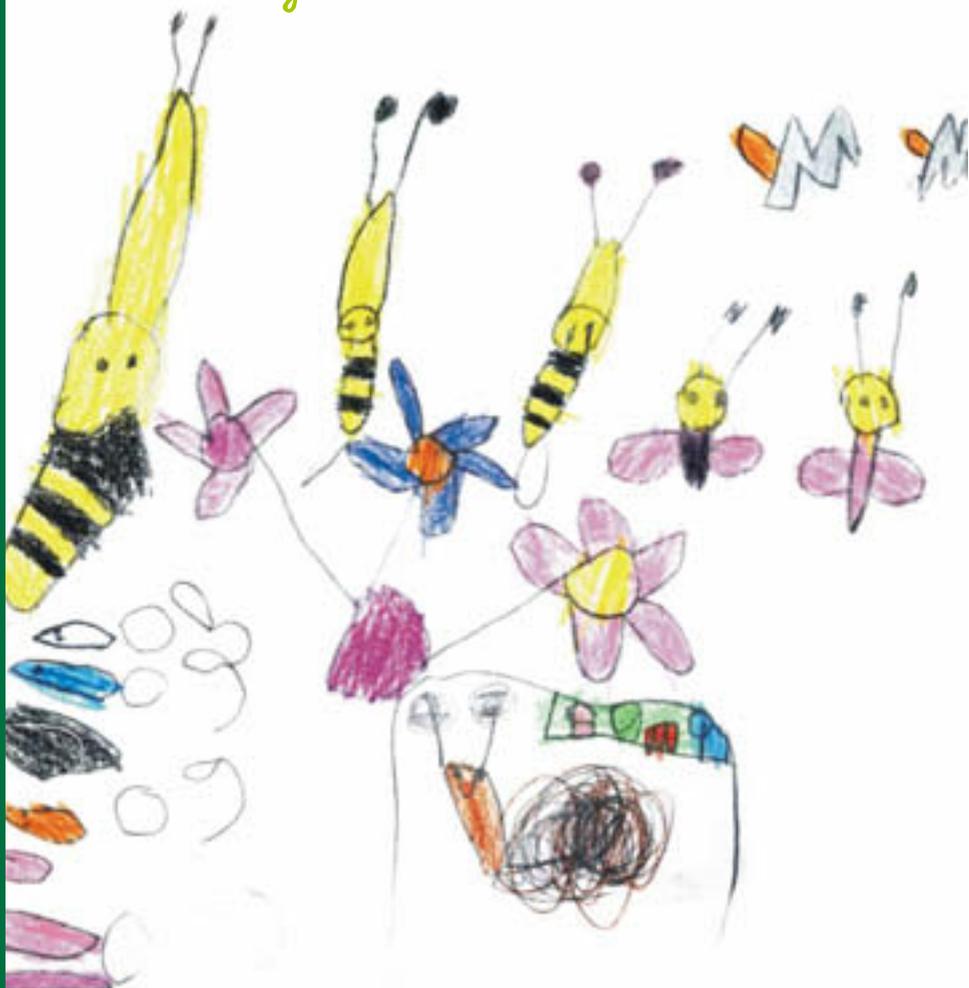


Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica

Volumen 3

Prácticas educativas
y recursos didácticos



LOS TRASTORNOS GENERALES DEL DESARROLLO
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA

VOLUMEN III

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

La Consejería de Educación agradece a Autismo Andalucía y Asperger Andalucía, a Luis Pérez de la Maza, a Gerardo Herrera del Instituto de Robótica y al Grupo de Autismo y Dificultades de Aprendizaje de la Universidad de Valencia, a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y del País Vasco la cesión desinteresada de algunos de los materiales que se incluyen en el CD que acompaña a estas monografías.

Edita:

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación

Maqueta e Imprime:

Forma Animada S.L.L.

Dibujo de portada y de contraportada: Andrea Jorreto

Depósito Legal: SE-1160-06

ISBN: 84-688-6503-6

Carlos M^a Vázquez Reyes y M^a Isabel Martínez Fera (coordinadores)

Sección de Educación Especial. Servicio de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad.

Los autores de los artículos que componen esta monografía asumen la autoría, la originalidad de los mismos e incluyen las referencias de los autores de los textos que citan.

En el Volumen I de esta serie sobre "Los trastornos generales del desarrollo" se incluye un DVD con materiales complementarios en diferentes formatos multimedia.



ÍNDICE

- **La práctica educativa en las aulas de educación especial y de audición y lenguaje del C.E.I.P. "Los Campanales".** M^a Jesús Fernández Heredia y Ana Eva Bravo Lozano 6
- **La atención educativa de los alumnos y alumnas con trastornos de espectro autista en el tiempo de recreo.** M^a Elena Boto Caldevilla y M^a Cruz Cuéllar Bosque 46
- **Adaptación de materiales curriculares ordinarios: una estrategia facilitadora de la integración de los niños y niñas con trastornos de espectro autista.** Margarita Brañas Garza, Sonia Guzmán Palacios y Victoria Reyes Castro 62
- **Selección de materiales para la enseñanza y el aprendizaje con niños y niñas autistas.** Grupo de trabajo de autismo - CÁDIZ. José Mulero Rascón, Macarena Barea Gallardo, Juan Vila Jaén, Carmen M^a García Soler, M^a Inmaculada Cotano Martínez, Julia de la Torre Valle, Gema Pastrana Agudez, Pilar González Romero, Rosario Ramirez Cazalla, Lourdes Núñez Díaz, Milagrosa Serrano González 86
- **Participación de padres y madres en los centros educativos. Escuela de padres y madres de niños y niñas autistas del centro de educación especial "Virgen de Linarejos".** Ana María Tubio Martínez y M^a del Carmen Caro Arroyo. 100



DIFUNDIR LAS PRÁCTICAS VALIOSAS

El presente volumen es el resultado del esfuerzo realizado por un grupo de maestros y maestras interesados por el empleo de estrategias metodológicas innovadoras y la elaboración de recursos materiales que respondan a las necesidades, a los contextos educativos y a los intereses de los alumnos/as con trastornos generalizados del desarrollo.

Los recursos materiales, tienen una función básica y esencial de mediación entre el alumnado y el currículum, deben servir para facilitar y ayudar al profesorado en la consecución de los objetivos y contenidos previstos. Siguiendo las recomendaciones del profesor Marqués Graells (2002), los materiales tienen unas características funcionales muy concretas que resumen con los siguientes infinitivos: proporcionar información, guiar los aprendizajes, instruir, ayudar a organizar la información, ejercitar habilidades, entrenar, motivar, despertar, mantener el interés, evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen y proporcionar entornos para la expresión y la creación. Todo ello nos da idea de la importancia que los materiales tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para todo el alumnado pero cobra una especial relevancia en la educación del alumnado con discapacidad en la que los materiales convencionales, por lo general, no se peculiaridades perceptivas y cognitivas, siendo necesario el empleo y la elaboración de materiales alternativos.

La selección de los recursos se realiza en función de las necesidades detectadas en cada momento educativo para responder no sólo a las características personales de cada alumno/a sino también a los aspectos contextuales que determinan cada situación de enseñanza.

En el campo de la educación especial los recursos materiales se ponen al servicio del alumnado con necesidades educativas especiales, con una clara finalidad didáctica y de desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, seleccionando aquellos que mejor se ajustan a sus características personales y contextuales. Los recursos didácticos y los materiales específicos para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo son escasos y los maestros y maestras generalmente deben adaptarlos para trabajar con sus alumnos/as y en la mayoría de los casos elaborar materiales originales que no están comercializados.

La Consejería de Educación valora las prácticas docentes que aquí se presentan y la aportación de los profesionales que muestran en esta publicación sus ideas, su ingenio y el esfuerzo de creación patentes en las experiencias y en los materiales que se presentan a continuación. Son muchos los maestros y maestras que buscan continuamente nuevas estrategias metodológicas y que "inventan" materiales con un considerable esfuerzo profesional y humano, en reconocimiento a su trabajo y con la finalidad de que otros puedan emplearlos en beneficio de sus alumnos/as, motivación que ha movido su elaboración, la Consejería de Educación continuará difundiendo en nuevos títulos de esta misma colección.



La práctica educativa en las
aulas de educación especial
y de audición y lenguaje del
CEIP "Los Campanales"

M^a Jesús Fernández Heredia
Ana Eva Bravo Lozano

LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE AUDICIÓN Y LENGUAJE DEL CEIP "LOS CAMPANALES"

M^a Jesús Fernández Heredia
Ana Eva Bravo Lozano

La experiencia educativa que queremos compartir se desarrolla en un aula específica de educación especial, en la que se escolarizan preferentemente alumnos con trastornos del espectro autista. Está ubicada en un centro ordinario de la localidad de Mijas Costa, en Málaga, y en ella trabajamos tres personas: una monitora de Educación Especial, una profesora de Audición y Lenguaje y la tutora del grupo, profesora especialista en Educación Especial. También participa en esta experiencia, de forma muy directa, la psicóloga del Equipo de Orientación Educativa de la zona, experta en la atención a este tipo de alumnado.

Desde el inicio del trabajo tuvimos muy claro que la coordinación debía marcar nuestra línea de actuación, con la finalidad de dar sentido no sólo a nuestro trabajo sino al de los alumnos, haciéndose imprescindible mantener un constante feed-back con los padres (fuente imprescindible de información).

El principal reto que se plantea a la hora de trabajar por primera vez con alumnos con Trastorno del Espectro Autista es saber a qué nos enfrentamos, cómo, dónde y con qué vamos a trabajar, tanto si es en un aula específica, en un aula de audición y lenguaje o en un aula ordinaria de integración.

Nuestra primera necesidad era tener una base teórica sólida para poder hacer frente a la nueva realidad educativa y confrontar los datos teóricos con nuestra propia observación en la práctica docente, lo cual nos llevó a una conclusión muy directa: la actuación del profesor/a con alumnos con Trastornos del Espectro Autista debe venir determinada, más que en ninguna otra deficiencia, por una profunda fundamentación teórica.

Tras conocer los rasgos esenciales del espectro y observar de forma directa la actuación a nuestros alumnos comenzamos a analizar su comportamiento y su conducta desde una perspectiva y lógica autista.

Nuestra actuación, como en cualquier situación educativa, implica partir de las características y habilidades de los niños a los cuales va dirigido nuestro trabajo, conociendo qué pueden hacer y qué deben aprender ya que, todo esto, marcará la forma de organización y estructuración de la clase.

La orientadora del equipo de orientación educativa nos animaba a trabajar el modelo TEACCH, porque éste tiene como característica esencial una educación estructurada, que aprovecha las capacidades visoespaciales, las cuales éstos alumnos tienen preservadas, permitiéndoles procesar mejor la información visual que la auditiva y ofreciendo la ventaja de ser autónomo no sólo en la realización de tareas sino en el cambio de una tarea a otra.

Por todo ello, nuestra aula está insertada en un contexto espacial y temporal muy concreto, basado en este programa TEACCH con influencias del modelo PEANA, y, sobre todo, en las ideas de Ángel Rivière (en cuanto a la lógica de las personas con autismo, el sentido de la vida y en sus principios regulativos de la terapia), así como en el uso de agendas con las recomendaciones e imprescindible análisis de Rosa Ventoso (psicóloga del centro Leo Kanner de Madrid), introduciendo y adaptando en nuestro entorno Teacch muchas de sus estrategias. Éstas nos aportan una mayor flexibilidad en el contexto en que trabajamos al incluir muchos imprevistos y darle a los alumnos la oportunidad de poder anticipar y aceptar hechos que se salen de la rutina.

ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL DEL AULA DE T.G.D.

El aula se encuentra estructurada de tal forma que transmite información sobre las actividades que se realizan en cada zona/área. Para ello, se utilizan diferentes objetos (biombos, paneles, cortinas...) que delimitan diferentes espacios, de tal forma que, al entrar, se visualizan los distintos rincones de trabajo. El niño se mueve entre pasillos y sólo cuando debe trabajar en un determinado rincón encuentra la información y material específicos para la actividad que va a realizar.

Los biombos, paneles... que delimitan los espacios tienen colgado un pictograma en el que se indica el lugar y actividad que se va a realizar. Las indicaciones son claras y específicas. Existen dos tipos de zonas bien diferenciadas según el agrupamiento necesario para la realización de las actividades: en grupo o individual.

ZONAS DE GRUPO

1. Rincón de charla y descanso

Está formado por los pupitres de los alumnos, dispuestos en forma de U, y una silla giratoria en el centro que ocupa la profesora. Las mesas y sillas de los niños tienen su nombre escrito y el color que los identifica a cada uno.

La primera actividad que se realiza en este rincón es la de SALUDAR. Posteriormente, pasamos a la actividad MIRAR y HABLAR, que consiste en situar al niño en el día de la semana, la fecha en curso, días anterior y posterior y las actividades concretas de ese día.

Después del recreo, este rincón se vuelve a usar, para la actividad de DESCANSAR. Con ello, se pretende que los niños se relajen después de los juegos del patio.

Antes de terminar la jornada escolar, nos volvemos a reunir todos en este rincón para recordar lo que se ha hecho durante el día y despedirnos.

Además de estas actividades, también se realizan todas aquellas que sean grupales (PINTAR, RECORTAR, RASGAR, CONTAR CUENTOS...) y se parte de este rincón para cualquier salida al exterior, siendo el primer lugar que visitan al volver para que tomen conciencia del lugar donde se encuentran.

2. Rincón de juegos

En esta zona, tenemos varias estanterías con juguetes. Se usa tanto para realizar juegos dirigidos con los alumnos como para que el niño pueda hacer lo que quiera (tiempo libre). Se conoce como JUGAR.

3. Rincón de cocina

En la cocina se realizan las actividades HACER MENÚ, PONER MESA, COCINAR y DESAYUNAR.

Más tarde, los niños deberán recoger la mesa y limpiar los enseres, lo que conocemos como LIMPIAR MESA, FREGAR PLATOS y SECAR CUBIERTOS.

4. Rincón de aseo

En el cuarto de baño, los niños realizan las siguientes actividades: HACER PIPÍ, HACER CACA, LAVAR MANOS, CEPILLAR DIENTES, ¿QUÉ ME PONGO?...Todas ellas relacionadas con el cuidado y la higiene personal.

ZONAS DE TRABAJO INDIVIDUAL

1. Rincón de aprender

Lo identificamos como APRENDER, está delimitado por estantes que lo aíslan del resto de la clase evitando cualquier tipo de distracción. Consta de una mesa y de dos sillas, de forma que se puede trabajar frente a frente con el niño. Su función principal es presentar los contenidos nuevos. Todo lo que aprende el niño (cocina, aseo, lectura...) se inicia en este rincón y sólo cuando es capaz de realizarlo de forma autónoma o con poca ayuda se traslada al rincón de trabajo correspondiente.

2. Rincón de trabajo individual

La zona se conoce como TRABAJAR y el objetivo principal es realizar de forma autónoma todo lo que hemos trabajado anteriormente en el rincón de aprender.

Cada alumno tiene en este rincón su silla y su mesa, cada silla está identificada con el nombre y el color del alumno, con la finalidad de evitar distracciones innecesarias las mesas están separadas entre sí por estanterías, tanto a la izquierda como a la derecha formando cabinas individuales. Además de servir para aislar al alumno, la función de las estanterías es la propia, es decir, colocar las cajas en las que se encuentra el material que el alumno usará para cada actividad programada para ese día. Las mesas disponen de un velcro donde pegamos los códigos de trabajo, a la izquierda colocamos los trabajos no realizados y a la derecha los ya acabados, que le marcan el orden a seguir para realizar el trabajo.

3. Rincón de trabajo con el ordenador

El rincón se identifica con la palabra ORDENADOR. En él disponemos de dos ordenadores, puede ser utilizado por dos alumnos a la vez y los propósitos de su uso son tanto de aprendizaje como de ocio.



4. Rincón de trabajo con puzzles

Está formado por una mesa y una silla que están delimitadas por una estantería en la que se colocan los puzzles. Cada alumno conoce lo que debe hacer porque están colocados en un hueco marcado con el nombre del niño. Lo conocemos como HACER PUZZLE.

5. Rincón para trabajar la lectura

Este rincón, conocido como QUIERO LEER, puede usarse de forma independiente en cortos períodos de tiempo o con la presencia de la maestra para potenciar la lectura oral en general.

DEPENDENCIAS DEL CENTRO DE USO GENERAL

Todos los espacios comunes del centro están identificados con un pictograma que identifica la dependencia con la actividad que en ella se realiza.

1. Aula de audición y lenguaje

Al igual que otros alumnos del centro con diferentes patologías, en este aula reciben el tratamiento logopédico adaptado a las necesidades educativas especiales que cada uno presenta en este área. La llamamos LOGOPEDIA

2. Aula ordinaria

Los alumnos que pueden integrarse en un aula ordinaria a tiempo parcial van acompañados por la maestra de educación especial o la monitora del aula. La conocemos como INTEGRACIÓN

3. Sala de vídeo

A esta sala, acudimos todos los jueves a ver el vídeo que para esa semana tenemos programado, la reconocemos como VER TELE.

4. Patio

Lo comparten nuestros alumnos con el resto de compañeros del centro a la hora del RECREO y también en determinadas sesiones del ámbito del conocimiento corporal, en este caso se convierte en el pictograma de HACER GIMNASIA.

ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL DEL AULA DE T.G.D.

A los alumnos con TEA les cuesta mucho prever acontecimientos del futuro en base a experiencias y hechos del pasado. Esta dificultad provoca en el niño muchas de sus conductas inapropiadas: malestar, ansiedad, inestabilidad...El no saber qué va a ocurrir, qué va a hacer, dónde tiene que ir...hace que no tengan sentido sus acciones ni las de los demás (Rivière).

Tan importante es estructurar el espacio de forma física como el tiempo, ofreciéndole así la posibilidad de moverse en ese espacio estructurado de forma independiente y dándole respuesta al dónde voy a estar, qué voy a hacer, cuándo voy a empezar, qué tengo que hacer después... Marcaremos una rutina y después la aprovecharemos para realizar cambios. Otra finalidad de la estructuración es ayudar al alumno a autorregularse ante actividades que le resultan o no agradables. Para la estructuración temporal usaremos las siguientes herramientas:

1. Identificación del día de la semana

Asignamos a cada día de la semana un dibujo y un color concreto y, a su vez, marcamos ese día realizando siempre una actividad específica. Esta actividad no varía en todo el curso escolar y se realiza siempre a la misma hora, la finalidad es anticipar a alumnos la actividad que harán más tarde. Por ejemplo, los lunes hacen trabajos manuales; los martes contamos cuentos; los miércoles salimos al exterior con una actividad extraescolar programada; los jueves vemos el vídeo y los viernes hacemos ejercicio físico.

2. Agendas de trabajo individuales

Gracias a ellas se le indica a cada alumno, de forma individual, la secuencia ordenada de tareas que debe realizar a lo largo de la jornada. La agenda la componen una serie de pictogramas u ordenes básicas (dependiendo del nivel curricular de cada alumno) que especifican las actividades y tareas a realizar.

Cada vez que se finaliza una actividad, el alumno marca ésta con la señal acordada (en nuestro caso, un círculo de color amarillo debajo del pictograma correspondiente) recibiendo visualmente la información necesaria para realizar la siguiente tarea.

Los horarios de cada uno de los alumnos están colocados de forma horizontal en un panel. Cada horario está marcado con el nombre y el color del alumno al que corresponde.

La referencia principal del niño, a lo largo de la jornada, es esta zona llamada zona de transición en el método Teacch.

3. Tiempo de realización de las tareas

La duración de algunas actividades dependen del ritmo de trabajo del alumno ya que éstas por sí mismas indican su finalización (cuando se termina el puzzle, se ha acabado la tarea), mientras que en otras, debemos decidir la duración (jugar, trabajar con el ordenador,...).

Para indicar al alumno que el tiempo de esa tarea ha finalizado se le entrega una tarjeta con su nombre, éste debe colocarla en un sobre situado al inicio de su agenda personal en el panel-horario, marcar la tarea que acaba de realizar con el círculo amarillo (que indica que ha finalizado) y a continuación visualizará los pictogramas de la siguiente actividad.



4. Calendario mensual

Otra forma de estructurar el tiempo y de anticipar los acontecimientos importantes que van a suceder es trabajando los calendarios mensuales. En ellos, se encuentran reflejados, con pictogramas, las actividades, los acontecimientos y las fechas señaladas que no están contempladas en las rutinas diarias de clase, como el Día del Padre, el Carnaval, la visita de alguien a la clase... además de los períodos vacacionales que rompen la rutina escolar. Estos calendarios son elaborados al comienzo de cada mes, con ayuda de los propios alumnos.

5. Estructuración del tiempo en el rincón de trabajo

El alumno va a encontrar en su mesa la relación de códigos que le indican el número y el orden de las tareas que tiene que realizar a lo largo del día. Cada código corresponde a una bandeja de trabajo marcada con el mismo color que permite identificarlo.

Se trata de una guía visual que ofrece la información de qué hay que hacer, en qué orden y, por supuesto, cuándo ha finalizado el tiempo de trabajo. Para ello, se organiza de forma secuencial de izquierda a derecha. Cada vez que acaba una tarea, el alumno retira el código de la mesa y lo pega en el velcro de la bandeja con el par correspondiente, colocando esta bandeja acabada en la parte derecha de su cabina de trabajo.

Cuando el niño ya ha terminado todo el trabajo y no quedan códigos en la mesa, pasará la mano por el velcro ya vacío de izquierda a derecha y deberá decir verbalmente que ha terminado.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Hemos ofrecido al alumno un ambiente estructurado, tanto en el espacio como en el tiempo, pero esta enseñanza estructurada necesita una serie de estrategias educativas que tengan en cuenta la realidad del mundo autista y que traten de forma directa las necesidades educativas especiales de estos niños, siendo fundamental a la hora de seguir estas estrategias el empleo de unos recursos y un material adecuado y adaptado a su estilo de aprendizaje, que den respuesta no sólo al cómo lo hago sino a con qué lo hago.

Las estrategias metodológicas son las siguientes:

- La **coordinación con los padres y madres** debe de ser estrecha, casi diaria ya que la información que recibimos de ellos es la más valiosa. Para ello, utilizamos un cuaderno de anotaciones donde por parte de los padres como por parte nuestra comentamos cualquier incidencia o cambios que sean a tener en cuenta, así como cualquier duda que pueda surgir ante una situación, una conducta nueva, una estereotipia nueva...Este cuaderno es enviado con los alumnos, en sus mochilas, y debe ser revisado diariamente.
- Se debe de **partir de algo ya aprendido y conocido** por el alumno para que éste lo utilice como base para los nuevos logros a conseguir (aprendizaje significativo).

- Debemos asegurarnos de que nuestros alumnos poseen, en un principio, las **estrategias y conductas adecuadas para poder iniciar y participar de la forma más activa** posible en el proceso de enseñanza/aprendizaje al que se enfrentan, ayudándoles a autorregularse y comunicarse con el medio que les rodea dependiendo estos requisitos de su entorno y necesidades: sentarse, mantener la mirada unos segundos como mínimo, señalar, coger.... Estos objetivos no se deben trabajar como objetivos puntuales, sino que deben de entrar a formar parte de en nuestra intervención educativa, en cualquier meta u objetivo que queramos conseguir con nuestros alumnos.
- Cualquier **objetivo** que nos planteemos debe ser **adecuado a su edad cronológica**, realista y funcional evitando planteamientos abstractos que no puedan asumir o perdernos en el currículo académico ordinario. El carácter funcional de los objetivos es nuestra principal premisa.
- Realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma **motivadora**, basándonos en los gustos e intereses personales del niño, intercalando actividades agradables con las más costosas.
- Utilizar **la clasificación y el emparejamiento como punto fundamental** en nuestro sistema de trabajo.
- **Evitar el aprendizaje por ensayo / error.**
- **Moldeado** de la conducta.
- Empleo de **rutinas** que puedan ser modificadas posteriormente.
- **Refuerzo positivo** (verbal y físico) y negativo, siempre que sea necesario.
- Uso de **gestos** para comunicarse siempre que sea necesario.
- Uso preferente de la **modalidad visual**, siendo la información clara, escueta y sin adornos utilizando materiales pictográficos y analógicos aprovechando sus habilidades viso-espaciales.
- Uso de un **lenguaje verbal conciso**, con frases cortas y claras.
- **Analizar gestos, conductas e intentos de comunicación espontáneos** de nuestros alumnos haciendo uso de ellos, no sólo en futuros objetivos sino introduciéndolos en nuestra actuación.
- **Evitar estímulos innecesarios** (visuales, verbales...), que confunden al niño, que centran su atención en lo irrelevante.
- Fomentar la **enseñanza en entornos naturales**.
- Ofrecerle al niño sólo y exclusivamente la **ayuda mínima necesaria para que sea capaz de resolver cualquier situación** en la que se encuentre, teniendo en cuenta no sólo la ayuda que se le da sino el momento en que se inicia esa ayuda, dándole a cada niño el tiempo necesario para que procese la información recibida y dé la respuesta aprendida (espera estructurada)

Los materiales empleados en el trabajo con alumnos con TEA deben permitirnos abordar todos los ámbitos de trabajo haciendo hincapié en aquellas capacidades que están preservadas. Para ello:

- Se aprovechan principalmente las **capacidades viso-espaciales**, dando únicamente la información relevante para la realización de esa actividad, huyendo de cualquier adorno innecesario.
- El material propuesto para cada actividad debe **reducir al mínimo la posibilidad de error**, ya que el aprendizaje por "ensayo - error" no funciona con estos alumnos.

- A través de las estrategias de clasificación y de emparejamiento, se puede enseñar de forma visual cualquier contenido conceptual y/o procedimental.
- El uso de los pictogramas y palabras en los paneles, que cada alumno tiene en su mesa de trabajo, nos proporciona la posibilidad de dar instrucciones concretas de forma visual que ayuden a la ejecución de la tarea.

Todos estos aspectos determinan las características que deben cumplir los materiales:

- **Que pueda retirarse la ayuda**, que se puedan utilizar sin el apoyo inicial con la finalidad de que avancen de forma independiente. Es decir, el material debe tener un carácter flexible y ayudar al alumno no sólo a conseguir el objetivo planteado sino también el deseado (por ejemplo: clasificar los colores implica a su vez la posibilidad de aprender el nombre de los colores).
- **Manipulativos**, que permitan su adaptación según el desarrollo psicomotriz del alumno: abrir, guardar y tapar cajas, bolsas, recipientes... (del tamaño más grande al más pequeño)
- **Que ofrezcan información visual**, indicando el propio material lo que se debe hacer con él, en qué orden y cuando finaliza la tarea. Así, potenciamos el trabajo individual e independiente del alumno.
- **Que el soporte físico común sea el uso de velcro**, dándonos la posibilidad de que el niño manipule el trabajo de forma independiente quedando constancia del resultado del trabajo, dándole inmovilidad en ese momento y ofreciendo la oportunidad de poder reutilizar esa misma tarea introduciendo nuevos elementos. Otra ventaja es que aunque el niño presente estereotipias o movimientos incontrolados que puedan disolver o deshacer el trabajo, con el soporte del velcro quedan sujetos e inamovibles.

Siempre que cumplan los requisitos mencionados, podemos usar cualquier tipo de material y, en su defecto, elaborarlos o adaptarlos.

Ésta es una pequeña **muestra de los materiales** que usamos, cómo se elaboran y su utilización:

1. El alumno debe guardar los objetos de un mismo color en el recipiente transparente correspondiente. Como ayuda, señalamos el color tanto en la tapa del recipiente como en el fondo de éste. Una vez acabada esta tarea, el alumno debe colocar el letrero con el nombre del color encima de la tapa. Además, el recipiente tiene escrito en la parte inferior el nombre el color permitiendo servir de ayuda en la colocación de los nombres.



2. Introducir ceras de colores en vasos de plástico de su mismo color. Una vez acabada esta tarea, el alumno deberá colocar el letrero con el nombre del color. Al igual que en el anterior ejercicio, la ayuda está colocada debajo del vaso, pero esta vez el niño recibe la ayuda al iniciar la tarea puesto que al no tener tapa los colores se caerían.



3. Guardar coches de juguetes en bolsas transparentes marcadas con la foto del coche de un determinado color. En los coches, varía la tonalidad del color y el modelo.



4. Meter cubiertos de plástico en bolsas transparentes marcadas con un modelo de cubierto, el objetivo es trabajar la clasificación de materiales sencillos y familiares, del entorno.



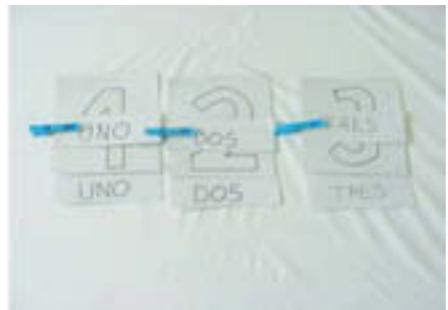
- Introducir globos de diferentes colores en las bolsas de plástico marcadas por un modelo. Asociar el nombre del color con su letrero. Este nombre viene escrito en la parte trasera de la bolsa como ayuda.



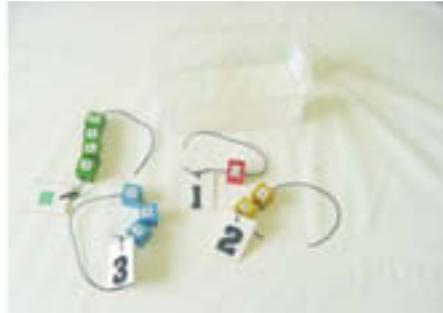
- Asociar cada color con su nombre escrito utilizando primero la plantilla que le ayuda a emparejar nombre con color hasta conseguir emparejar sin ella. Para el emparejamiento, usamos una pinza del color correspondiente.



- Emparejar el número con su grafía siguiendo una plantilla. Para ello, nos ayudamos de una pinza. Más tarde, eliminaremos la ayuda de la plantilla.



8. Ensartar cubos en un hilo según la cantidad que indica el número colocado al final de cada hilo. Como ayuda, cada número tiene un código de color detrás que indica en que hilo tiene que ir cada cubo, determinando así la cantidad. Cada cubo tiene un número, que indica el orden en que deben introducirse en el hilo (hasta el 4).

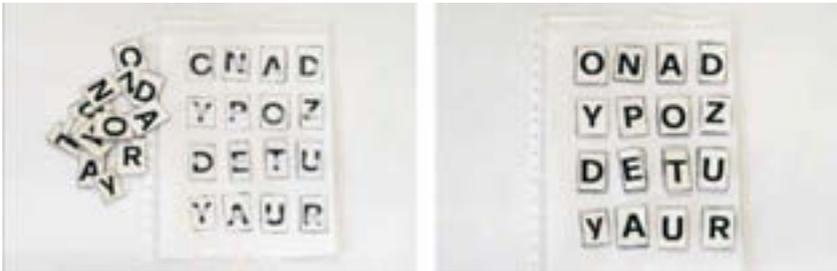


9. Poner el número de pinzas indicadas en cada cartón, con la grafía del número y las plantillas de colores. Para ello, cada número tiene su color (el color asignado nunca varía). Además, se debe colocar en cada cartón el número correspondiente.



10. Asociar cada vocal o consonante con su grafía correspondiente. Se introduce en una funda de plástico una plantilla en la que están representadas las vocales en mayúsculas. Colocamos trozos de velcro encima de la funda, en el lugar en que están situadas las vocales de la plantilla. La tarea consiste en que el alumno asocie las vocales. Es necesario tener diferentes plantillas en las que varíe la colocación de las vocales para evitar la memorización del ejercicio.

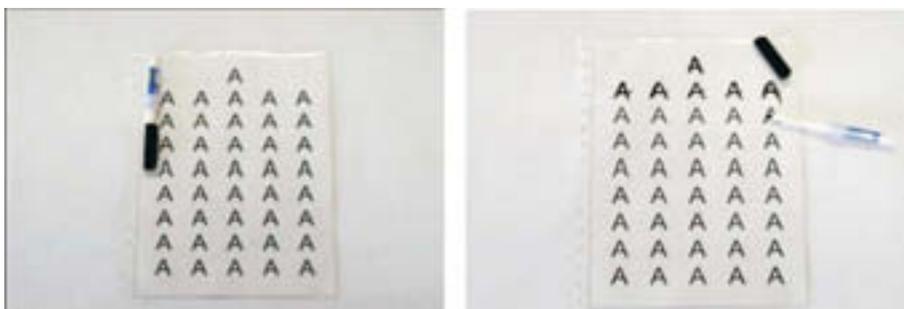




11. Rodear la vocal o consonante indicada. Para ello, se realiza una plantilla con todas las vocales mezcladas y la introducimos dentro de la funda de plástico. Encima de ésta, se sitúa un trozo de velcro en el que se fija la vocal que queremos trabajar. El alumno debe rodear, con un rotulador no permanente, la vocal que le damos de referencia.



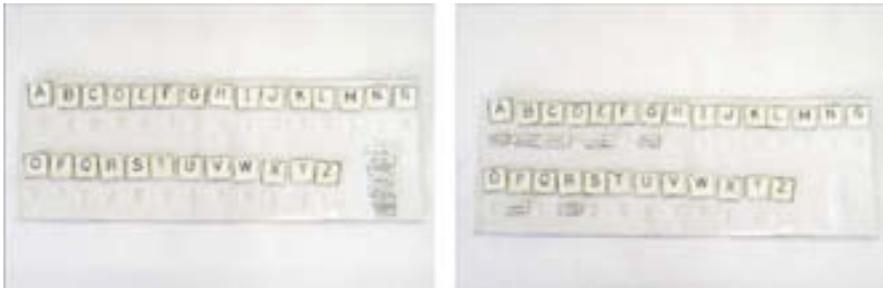
12. Repasar la grafía de las letras. Se realiza una plantilla de cada una de las letras del alfabeto y se introduce en una funda de plástico. Se repasa sobre la funda con un rotulador no permanente que se borra fácilmente con la mano. Esta manera de repasar grafías es más fácil que hacerlo en el papel porque el desplazamiento del rotulador en el plástico es más sencillo.



13. Aprender el abecedario en mayúsculas y minúsculas (paso previo para ordenar palabras alfabéticamente). Usamos una plantilla como modelo que colocamos detrás del cartón que hemos plastificado para realizar la actividad.



14. Ordenar palabras alfabéticamente (esta actividad nos va a permitir buscar palabras en el diccionario posteriormente). Usamos la plantilla elaborada para la actividad 14 con el abecedario en mayúsculas. El niño debe asociar y colocar cada palabra en el velcro situado debajo de la letra correspondiente.



15. Escribir palabras relacionándolas con su pictograma correspondiente. Plastificamos una carpeta y la dividimos en dos partes colocando en la parte izquierda el material a utilizar para realizar la actividad y en la parte derecha los medios para poder hacerlo (el velcro). Colocamos en el sobre de la parte izquierda la foto de un objeto y cuatro palabras escritas con cierta similitud ortográfica (PALA, PAPÁ, LUNA...). En la parte inferior, colocamos un velcro y fijamos las letras que componen la palabra desordenadas.

Primero, el niño coloca la foto en su lugar y luego elige el nombre. Este letrero está plastificado y debe repasar la palabra con rotulador.



Una vez repasada la palabra, la copiará en el espacio inferior delimitado con un recuadro.

Posteriormente, el alumno debe elegir las letras sueltas que necesita para formar la palabra que se está trabajando y de esta manera alternamos sistemas globales y analíticos de lectura y escritura.



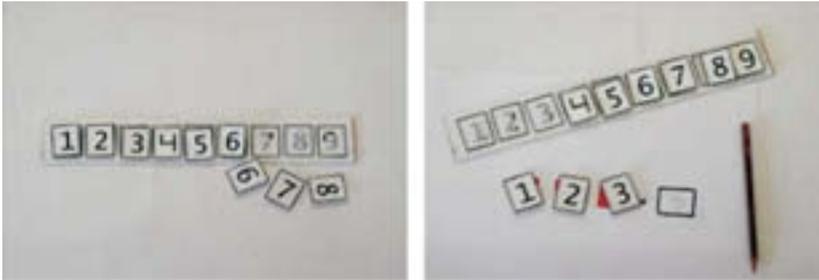
Otra forma de trabajar este material es ofreciendo al alumno distintas fotos y un solo letrero que le sirva como guía para seleccionar la foto. Los pasos a seguir son los mismos que en la anterior actividad.



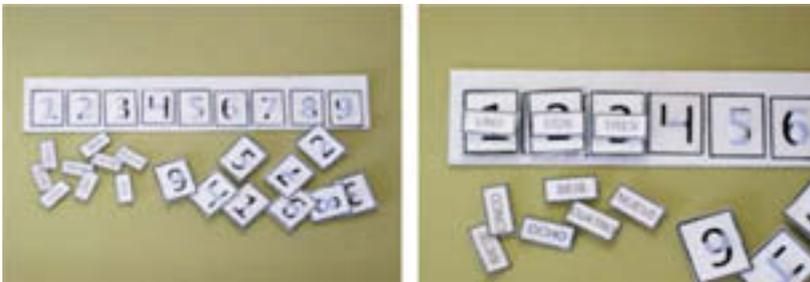
16. Iniciación a la numeración del uno al nueve de forma lineal. Se elabora una regleta con estos números y se plastifica, colocando un trozo de velcro encima de cada número. El alumno debe colocar el número en su lugar correspondiente, debemos tener especial cuidado en la colocación pues debe seguir el orden creciente y no lo realice de forma aleatoria .



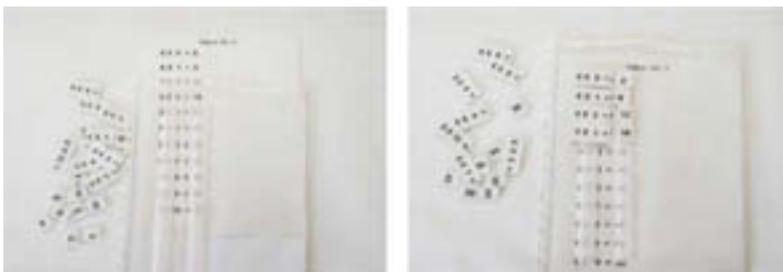
17. Contar del uno al nueve usando la regleta del ejercicio anterior. Con la regleta completa, se le ofrece al niño una ficha con un determinado número de pictogramas y un recuadro para que escriba dentro el número de pictogramas que ha contado. Para ello, tendrá que relacionar los números móviles de la regleta con los del pictograma situándolos encima hasta tapar todos los dibujos. Para acabar, copiará en el recuadro el último número que haya colocado.



18. Nombres de números del 1 al 9. Usamos la regleta elaborada en el ejercicio 17 y le añadimos un velcro a las piezas de los números para poder fijar encima los letreros con los nombres escritos, también plastificados y con su correspondiente trozo de velcro. Esta regleta nos permite realizar dos actividades diferentes con un mismo fin: la de contar.



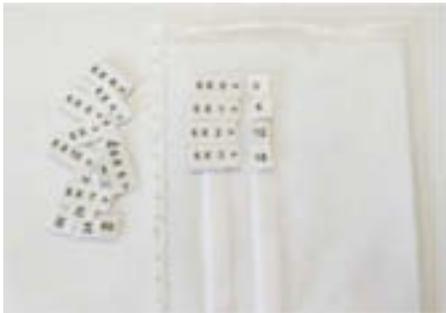
19. Aprender las tablas de multiplicar. Se realiza una plantilla de cada una de las tablas con alineación izquierda en el folio y se introduce en una funda de plástico en la que colocamos dos trozos de velcro en columna: uno encima de los factores y otro encima del producto o resultado. Hacemos una copia de la plantilla original y la cortamos ofreciendo al alumno por un lado, los factores y por otro el resultado para que el los coloque encima.



Con los mismos materiales, podemos variar el ejercicio. Introducimos la plantilla en la funda de forma que el velcro quede en la parte derecha. El alumno realizará el emparejamiento teniendo como ayuda visual la plantilla en la parte izquierda. Esto supone una dificultad mayor que en el ejercicio anterior ya que el niño debe trasladar la información de izquierda a derecha.



Retiramos la plantilla para que el niño vaya colocando los términos y sus resultados sin ayuda, usando posteriormente la plantilla como autocorrección.



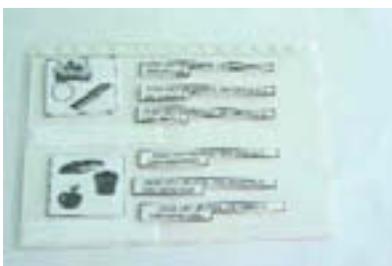
20. Adaptación del libro "Fichas de lenguaje y lectura comprensiva 1" de Inés Bustos, Ed. CEPE.

Hemos realizado dos archivadores con fichas adaptadas de este libro. Cada archivador tiene un sistema de trabajo diferente.

PRIMER ARCHIVADOR

Para elaborarlo recortamos y plastificamos de forma independiente las ilustraciones de la página que vamos a adaptar. Después, escribimos en mayúsculas los enunciados correspondientes a cada dibujo y los plastificamos. Se puede presentar este material al alumno de dos formas distintas:

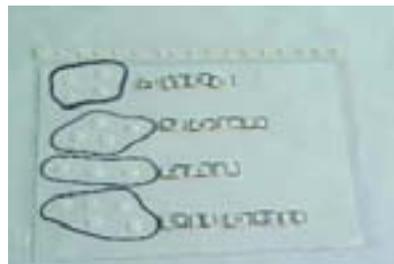
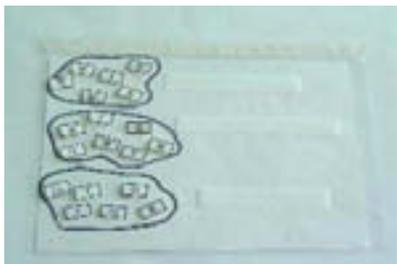
- a. Colocamos los dibujos en su velcro correspondiente y en un lateral de la funda de plástico las frases para que las asocie con su imagen.
- b. Mostramos las frases colocadas en el velcro oportuno y los dibujos sin colocar, el niño debe emparejar los dibujos con la frase que los identifica.



SEGUNDO ARCHIVADOR

El segundo archivador tiene dos sistemas de trabajo diferentes:

- Preparamos las imágenes introduciéndolas en una funda de plástico para poder escribir luego encima de ellas con un rotulador. A continuación, escribimos los enunciados del trabajo en mayúsculas y los plastificamos independientemente. Mostramos al niño dichos enunciados sujetos con velcro (para darle la posibilidad de irlos quitando según van realizando la tarea indicada en cada uno de ellos). El niño debe realizar con rotulador el trabajo que se le pide en las frases.
- Plastificamos de forma independiente los dibujos de las fichas que vamos a adaptar y también escribimos en mayúsculas y plastificamos los textos correspondientes. Mostramos las frases colocadas en el velcro oportuno y los dibujos sin poner y, en este ejercicio, el niño debe emparejar los dibujos con la frase que los identifica.

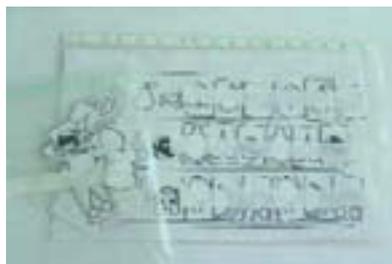
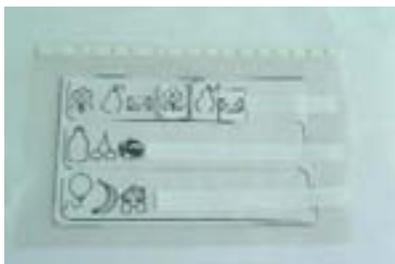


21. Adaptación del libro "Maduración del lenguaje. Percepción y comprensión". Nivel 4-5 años de Rius Estrada

Se han seleccionado diversas fichas del libro mencionado en función del nivel madurativo del alumnado y han sido adaptadas al sistema de trabajo que nos marca el estilo de aprendizaje de los niños con T.E.A.

El trabajo se realiza de dos formas diferentes:

- En la primera ficha deben continuar una serie con tres elementos, colocando los objetos que falten hasta completar cada serie.
- En las fichas restantes, se trabaja la percepción figura y fondo. Se han adaptado de dos formas diferentes, bien realizando las superposiciones hechas en material opaco (en la que parte del objeto queda oculto) o bien realizándolas en material transparente (que facilita la discriminación de las formas completas).



UN DÍA EN EL AULA ESPECIALIZADA

Como se ha explicado, el aula de educación especial escolariza alumnado con autismo. Ahora una vez expuesto cómo funciona nuestra aula, sus distintos rincones, las estrategias educativas empleadas...queremos contar cómo es un día cualquiera de clase siguiendo la agenda de uno de nuestros alumnos.

Son las 9 de la mañana y el microbús acerca a los alumnos a la entrada del pequeño patio que da acceso al aula. Los alumnos entran acompañados por la monitora. Una vez que están en el pasillo, pasan por dos rincones: COLGAR MOCHILAS y COLGAR ABRIGOS.



Una vez realizada estas acciones, X espera en fila con los demás compañeros a la entrada de la clase. Yo me encuentro situada en la puerta de la clase, como si de una "barrera física" se tratara, e impido que ninguno entre en el aula hasta que cumplan el ritual de salud. Es el primer contacto físico que se tiene con los niños, un beso y un abrazo son las claves para continuar nuestra rutina. Este primer contacto es muy importante para mí porque recibo información, antes de comenzar el trabajo en clase, sobre el estado en el que vienen, las posibles conductas desafiantes que presenten, cansancio o incluso si están enfermos, han tomado medicamentos??...

Ya dentro del aula, X pone el punto amarillo en el pictograma correspondiente, de su agenda personal, de **COLGAR MOCHILAS** y se prepara para realizar la actividad siguiente: **SALUDAR**.

Para **SALUDAR**, nos sentamos en nuestra zona de trabajo en grupo. Sus mesas están dispuestas en forma de U y yo me siento, en el centro, en una silla giratoria que me permite girarme y trabajar cara a cara. Cada alumno no sólo pasa lista y saluda a sus compañeros, sino también a los adultos que siempre serán conocidos por su implicación directa en la clase (monitora, orientadora, médico...) El panel de **PASAR LISTA** va pasando de un alumno a otro, siendo el último en usarlo el encargado de colocarlo en la entrada de la clase.



X ya ha pasado lista y ya conoce las personas que están ese día en clase, si faltase alguna de ellas también lo sabría, quedando reflejado el motivo de esa ausencia en el **MOMENTO IMPORTANTE**.



De nuevo, X vuelve a su agenda de trabajo, marca la actividad realizada y pasa a **MIRAR Y HABLAR**. Aquí, anticipamos y organizamos lo que ocurrirá en el día: qué día de la semana es, el tiempo que hace y recordamos la actividad puntual que corresponde a ese día. Todos los niños realizan esta actividad y a la misma vez pero con material diferente y adaptado a su nivel.



Este material está colocado de tal forma que le sea fácilmente accesible a el niño, está oculto detrás del panel en el que sólo aparece el pictograma, siguiendo una de las premisas metodológicas del método: "material que no se vaya a utilizar debe estar oculto para evitar distracciones y confusiones".

De forma autónoma, X cogerá el material necesario y sólo quedará visible el resultado de la acción **MIRAR Y HABLAR** de ese día, es decir, la fecha concreta y el tiempo atmosférico. Posteriormente deberá leerlo conmigo quedando el resultado expuesto todo el día, con lo que puede volver a consultarlo en caso de "despiste".



X está nervioso pero se le ve contento. Todos, desde que han entrado en la clase, no paran de mirar el día de la semana y se miran ,debajo de los pantalones, sus bañadores. Saben que hoy toca PISCINA y el día saldrá bien, están motivados y harán sus tareas de forma rápida para llegar cuanto antes al polideportivo.

Muchas veces, tengo que interrumpir esta actividad, porque nuestro calendario mensual nos indica un acontecimiento extraordinario. Entonces, de nuevo hago uso de la pizarra dedicada al **MOMENTO IMPORTANTE**, sirviéndome de un rotulador rojo para explicar gráficamente a la vez que verbal y gestualmente qué cambios sufrirá nuestra rutina y en qué momento tendrá lugar con lo que los niños serán capaces de autorregular su conducta introduciendo el nuevo acontecimiento de ese día como una actividad más de clase.

A medida que van acabando, X y sus compañeros se acercan a sus agendas, para continuar con las actividades del día (no todas las agendas llevan las mismas secuencias de trabajo, éstas dependen de la capacidad del niño, del ritmo de trabajo, intereses personales,... pero aún así, procuro que parte de las actividades de rutina sean comunes y se realicen en un mismo tiempo. No se trata de darles autonomía sólo y exclusivamente para el trabajo individual, sino fomentar la interacción y comunicación entre todos.

Mientras que un alumno está en **¿QUÉ DESAYUNO?**, los otros están haciendo otras actividades, como pueden ser **HACER PIPÍ, HACER RECADOS, PONER LA MESA, SECAR CUBIERTOS, LOGOPEDIA, INTEGRACIÓN, LIMPIAR MESA...**



X continúa con la actividad **¿QUÉ DESAYUNO?**. Esta acción se realiza en la cocina, pero antes se dirige a su mochila para recoger los alimentos que trae de casa, que son los que le sirven para seleccionar las fotos correspondientes que tendrá que colocar en el panel de su menú. Una vez realizado, X tiene la posibilidad de acceder al panel de **ELEGIR** alimentos para poder seleccionar de él, uno de ellos (este panel está formado por sus alimentos preferidos: cacahuets, chocolate...), que sólo podrá tomar después de terminar el menú que haya traído de casa. El resultado queda en su correspondiente menú que le ayuda a verbalizar en voz alta lo que tomará. X cogerá este menú a la hora de **DESAYUNAR**, recordándole de esta forma qué alimentos son los que debe de tomar ayudándole a escogerlos de entre todos, ya que con anterioridad han sido depositados en una bandeja común. Otra vez, X dirá en voz alta el resultado de su panel una vez colocado en su lugar. El resultado obtenido tiene significado para él, son los alimentos que va a desayunar. Es importante que le dé sentido a lo que hace.



Se dirige a la agenda, coloca el punto y pasa a la actividad siguiente que es **ELEGIR**, se va al panel de **ELEGIR** en el que se encuentran las actividades y juegos preferidos por los niños: **JUGAR, HACER PUZZLE, ORDENADOR, LEER CUENTOS...** lo abre (como en los demás paneles toda la información está oculta tras una cortina de papel que sólo deja ver el pictograma de la acción que se va a realizar) y de las actividades que tenía, opta por **HACER PUZZLE**.



Cuando llega al rincón, coge de la estantería el que está situado encima de su nombre, el cual he preparado con anterioridad. Existe la posibilidad de que no encuentre ninguno, con lo que el alumno ya sabe que puede elegir el que quiera de la estantería. Una vez que acaba el puzzle, hace el gesto de terminar, mientras que dice "he terminado" (esto me ayuda a controlar de forma auditiva la finalización de cada tarea). El puzzle hecho queda en la mesa sin recoger a la espera de la orden de recoger.



X se dirige a la agenda para pasar a la siguiente actividad: **ORDENADOR**. Entra en el rincón del ordenador y tiene la autonomía suficiente para encender el ordenador. Hoy tiene suerte, nadie le acompaña, lo que le indica que puede elegir el juego que le guste. Si hubiera encontrado a la profesora o monitora, tendría que haber trabajado con ella.



Mientras ellos trabajan en el ordenador, un compañero realiza la actividad de **PONER LA MESA**, así que se dirige a la cocina y coloca sobre la mesa los salvamanteles individuales correspondientes a cada alumno, a modo de plantilla éstos tienen dibujada la posición de cada uno de los utensilios. Cuando un compañero no ha asistido a clase, su sitio en la mesa queda vacío, colocando el salvamantel boca abajo.

Hoy trabajan rápido, no hay conflicto entre ellos. De vez en cuando, vienen hacia mí para comprobar que yo también llevo bañador. Me indican su deseo y me señalan su bañador. Todas estas actividades las realizan de forma autónoma, pero si coincide que la monitora del centro no está ocupada, estará allí. Su papel consiste en observar (ver cómo se desenvuelven, en qué orden suelen poner la mesa y si en algún momento "se pierden"), ser capaz de orientarles con ayudas no muy directas y comentar luego el incidente de ese día para poder analizarlo y sacar información de ello: ¿Por qué hoy? ¿Qué le ha pasado? ¿Siempre se pierde en el mismo sitio? ¿Qué falla?...



Si todo va bien, la monitora intenta mantener una conversación relacionada con lo que están haciendo, con preguntas directas del tipo: "hoy pone la mesa X ¡Qué bien!", "¿Qué vas a poner ahora?", "¿A quién le estás poniendo el vaso?"...



Al mismo tiempo, los otros alumnos realizan las actividades de **HACER RECADOS** y **APRENDER**.

El alumno que hace los recados, coge el material dónde a su vez se encuentra la información necesaria para realizar el recado. Este material es una ficha con mensajes escritos (DECIRLE A..., DARLE A..., PEDIRLE A...) donde se especifica la persona que debe recibir el mensaje y el contenido del mensaje, ayudándole así a ser capaz de realizar, autónomamente, una tarea en el centro, desplazándose por él sin que le alteren los estímulos visuales, auditivos... que se va encontrando en su camino.

Muchos mensajes requieren una respuesta que también será entregado al alumno de forma gráfica o escrita. Cuando llegue a aula debe de colocar la respuesta que el profesor le da en un lugar visible y llamar nuestra atención para hacernos saber que ya ha llegado.



Inmediatamente, se dirige a su agenda, le toca **TRABAJAR**. En su mesa de **TRABAJAR** encuentra una serie de códigos sujetos con velcro que se corresponden con las actividades que debe realizar. Los materiales para realizar estas actividades están en cajas independientes y en cada caja hay todo lo necesario para realizar la tarea. Cada caja está marcada por un código en su parte exterior que es igual al que se encuentra en su mesa de trabajo.

El orden de los códigos de la mesa, marca el orden de las actividades, y se suele intercalar actividades de gran dificultad con otras más sencillas. Las cajas con los trabajos están en la estantería izquierda. El niño busca de entre las cajas cuál es el código que se corresponde con el de la mesa, realiza el trabajo y cuando lo acaba, guarda el trabajo terminado en la caja y retira el código de mesa colocándolo en la caja, emparejándolo. Ahora, tiene que colocar la caja en la estantería derecha con trabajos terminados.





El alumno va al rincón de **APRENDER** estará sólo conmigo, aislado del resto de la clase para evitar cualquier distracción y estímulo innecesario. Es en esta zona donde trabajamos, por primera vez, cualquier contenido conceptual o procedimental nuevo, así como las estrategias que después debe utilizar el niño para moverse e interactuar con el contexto. Es un rincón muy importante, porque es aquí donde mayor información obtengo sobre el alumno y es también donde más conductas desafiantes me encuentro ya que ante lo nuevo y desconocido sus reacciones son muy diversas. Una de las cosas más importantes que debemos tener en cuenta cuando trabajamos con un alumno con TEA es tener precaución en el lenguaje que utilizamos, asegurándonos de la comprensión por parte del niño, con la finalidad de evitar cualquier tipo de interferencias empleo frases cortas, muy directas y concretas apoyándome en signos. El habla signada se convierte en una poderosa herramienta de comunicación. Además, uso el modelamiento como estrategia para evitar el aprendizaje a través de ensayo-error y apoyándome en las ayudas visuales (pictogramas, dibujos...) mantengo su atención.

La dinámica de trabajo es la misma que en el rincón de **TRABAJAR**



Los otros cuatro alumnos siguen trabajando de forma independiente no alterando el ritmo de la clase siendo las agendas de trabajo las que les dirigen y les ayudan a controlar el ritmo de sus actividades y sus acciones a lo largo del día, las que le muestran el sentido que tendrá la jornada escolar y les regula el orden de las actividades

Esto me da una arma muy poderosa para trabajar en un aula con cinco alumnos, pudiendo de esta forma dedicar un tiempo para cada niño en el rincón de APRENDER sin que los otros se encuentren inactivos, aislados en su mundo sin relación con el entorno que les rodea.



Seguir su agenda de trabajo individual y tener los materiales adaptados a sus necesidades, niveles e intereses les ayuda a autorregularse no sólo en su conducta sino también en su trabajo reduciendo el nivel de ansiedad y disminuyendo sus estereotipias, ecolalias...

Indico a la monitora que le dé un ticket a X para que sepa que debe de terminar en el ordenador, apagarlo y dirigirse de nuevo a su agenda de trabajo, esta vez le toca **QUIERO LEER**.



Una vez que ha terminado con todas las cajas de material y ve que el velcro de la mesa ya no tiene ningún código, dice en voz alta: "he terminado" dirigiéndose a su agenda de trabajo.

Mientras, un compañero se dirige a **LOGOPEDIA**. Como la puerta está cerrada, sabe que debe llamar y esperar respuesta. La logopeda está ocupada y le da la orden de **ESPERAR** en el pasillo. Para evitar movimientos incontrolados y darle sentido a ese espacio de tiempo que no está reflejado en su agenda de trabajo pero que son situaciones con las que nos encontramos muchas veces, se han dibujado unos pies en el suelo con la palabra **ESPERAR** enseñándole a los niños con anterioridad que cada vez que tienen que esperar deben situarse encima de esta plantilla hasta que llegue el momento.



X se dirige al servicio: le toca hacer pipí y lavarse las manos. Sólo le queda el trabajo de cocina y el cepillado de dientes para poder ir a la PISCINA.



En la cocina, aparte de realizar el menú con los alimentos que los niños traen de casa, todos los días se realiza la acción de COCINAR, que consiste en prepararse ellos mismos o bien, un cola-cao, un zumo de naranja, palomitas de maíz... dependiendo del día de la semana. Para ello, se orientan con una secuencia gráfica que muestra los pasos a seguir y los materiales necesarios para realizarla. Hoy toca HACER COLACAO.



Según los niños van terminando de COCINAR, pasan a DESAYUNAR. Para ello, cogen el menú preparado en el momento del ¿QUÉ DESAYUNO? y se sientan a tomarlo. Es hora de aprovechar las ganas de comer y es éste uno de los momentos que utilizamos para trabajar en grupo la expresión del lenguaje. Deben pedirnos lo que van a tomar de una forma correcta la cual va evolucionando dependiendo del nivel, desde un "dame" enseñando el pictograma del alimento hasta un "María Jesús quiero comer galletas", pasando por "dame galletas, por favor", etc.

Deben llamar nuestra atención para que podamos satisfacer sus demandas, estableciendo así una atención conjunta, mantener una conversación,... La profesora de Audición y Lenguaje reserva un pequeño hueco en su horario para acudir en este momento y poder participar así de este intercambio comunicativo.

Después de DESAYUNAR, siempre van a cepillarse los dientes, que también lo hacen siguiendo una secuencia. A medida que van terminando se sientan en la mesa central esperando a que todos acaben para formar la fila y salir al RECREO que generalmente es después del aseo, pero hoy no va a ser así. Es viernes y, por fin, nos vamos a la piscina.

El hecho de ir a la piscina, al igual que cuando realizamos las otras salidas semanales al entorno, nos permite trabajar con los niños en contextos naturales (pilar importante de nuestro Proyecto Curricular nuestra programación de aula). Estas salidas están preparadas junto con la profesora de A.L. y nos permite tanto evaluar cómo intervenir en la función pragmática del lenguaje, controlar sus conductas en el exterior ante los miles de estímulos que nos encontramos en la calle y poder poner en práctica las estrategias aprendidas en clase en su entorno natural dándole de esta forma funcionalidad y sentido a los pequeños objetivos planteados dentro del aula.



Cuando finaliza la hora del baño en la piscina, acudimos a los vestuarios. Es el momento de trabajar el aseo e higiene personal en las duchas. Más tarde, los niños se vestirán con mayor o menor dificultad ayudándoles a través del modelamiento los movimientos en las que tienen mayor dificultad.

Estamos todos cansados, ha sido una hora nadando y jugando en el agua y todavía nos queda otra hora de trabajo en los vestuarios. Mi compañera, la monitora y yo estamos satisfechas: tenemos la plena seguridad de que en el agua son felices y es en este lugar dónde nos permiten entrar en su mundo y compartir esa felicidad con ellos, reímos juntos, saltamos y nos abrazamos, el contacto físico no supone ningún obstáculo nos volvemos más autistas y ellos se acercan más a nosotras.

Ya en la clase nos sentamos todos juntos y antes de ir a casa recordamos, mirando y repasando las agendas, todo lo que hemos hecho hoy. Recordamos que es viernes y que toca dos días en casa. La clase termina como empezó, un beso y un abrazo es el paso obligado para salir de la clase y dirigirse al microbús. Nos vamos todos a casa.



AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

Una vez estructurada el aula específica, decidimos continuar con el mismo sistema de trabajo en el aula de Audición y Lenguaje del centro. La mayor dificultad era cómo crear una rutina de trabajo cuando los niños sólo asisten en determinadas sesiones al aula de AL, sesiones que varían tanto en duración como en la franja horaria.

La estructuración espacial era el primer aspecto que tendríamos que mejorar, suponía una continuación al aula específica utilizando los mismos códigos y ayudas visuales (agendas y pictogramas) que ya se habían introducido con éxito en su aula pero adaptándolos al espacio y al tipo de trabajo que se realiza en un aula de logopedia, y respetando siempre la rutina que ellos ya conocían.

Con anterioridad, la tutora y yo, nos reunimos para decidir qué parcelas de trabajo tendría cada una, pero una de las conclusiones más importantes a las que llegábamos, cada vez que nos reuníamos, era que no podíamos separar de forma contundente y clara el currículum del aula específica y el currículo del aula de AL, ya que tanto el problema de comunicación como el de socialización están presentes en el aula en que se encuentre (el niño no sólo muestra conductas desafiantes, ecolalias, estereotipias... en la sesión de AL, sino en cualquier momento). El alumno autista sigue siendo autista en cualquier entorno y trabajar áreas de forma aislada y sin coordinación sería no tratar el TEA de forma coherente.

Aún así, con el tiempo, pudimos establecer ciertas actividades que realizarían los niños en AL, como la discriminación auditiva, la realización de praxias bucofaciales, la cor-

rección fonética...(es decir, el componente fonológico del lenguaje), los demás componentes semántico, morfosintáctico y pragmático serían trabajados conjuntamente en las dos aulas.

Los aspectos fonológicos, semánticos y morfosintácticos del lenguaje son relativamente fáciles de trabajar dentro del entorno escolar, pero el aspecto pragmático, es difícil de trabajar en entornos no naturales ya que hay que crear situaciones ficticias en el aula. Por ello creemos necesario complementarlo con salidas al entorno en las que el alumno pueda poner en práctica las habilidades comunicativas y sociales trabajadas.

De ahí la necesidad de que me desplace con ellos y su tutora a todas las salidas, coordinándonos en nuestra actuación, seleccionando objetivos comunes y evaluando el resultado de nuestro trabajo a través de las observación de las conductas de los alumnos en estas salidas. Por este motivo, la organización del horario de logopedia es complicada y hay que tener en cuenta que la atención a los alumnos con TEA no siempre va a ser dentro del aula, sino que se dedica un tiempo para acudir con ellos a INTEGRACIÓN, para conversar a la hora de DESAYUNAR, para ir a la PISCINA y para las salidas (IR DE PASEO).

Para la estructuración del tiempo, utilizamos el mismo rincón de MIRAR Y HABLAR que utilizan en su aula. Uno de los aspectos que se trabajan es la organización del día de la semana y las tareas puntuales que se realizan ese día. Decidimos que sería muy interesante que nada más entrar los niños en el aula y después del saludo obligado que, en este aula, se transforma de un "BUENOS DÍAS" a un "HOLA", se encontrasen con la misma disposición visual de los días de la semana y como inicio de sesión, preguntarle "¿Qué día es hoy?", esperando que el alumno conteste con relativa facilidad, ya que esto lo ha trabajado con anterioridad en el aula específica, Además, el recuerdo del día de la semana le debe ayudar a anticipar las actividades y con qué compañeros se va a encontrar, si es el caso.

ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL DEL AULA

Al llegar a la puerta, los niños tienen un pictograma que la identifica y que es el mismo que se han encontrado en sus agendas de clase cuando les ha llegado el momento de asistir al aula de logopedia. Los niños vienen solos, saben que deben llamar y esperar que se les diga "pasa" para abrir la puerta. Si cuando llega el alumno, aún no se ha acabado la sesión anterior, se le manda al rincón de ESPERAR, que está delante de la puerta y que sirve para guardar el turno tanto del aula de logopedia como del acceso al baño.



El aula específica está estructurada espacialmente en rincones (sistema TEACCH) pero el aula de logopedia es una clase tan pequeña que es complicado seguir la esta estructuración por ese motivo se sustituyen los rincones por paneles que ocultan la información para no distraer a los alumnos. Dichos paneles siguen la línea del sistema PECS, es decir, visualmente ofrecen al niño la posibilidad de elegir lo que van a trabajar entregando una imagen, en el caso de los alumnos verbales estas imágenes van acompañadas de la emisiones orales.

Para complementar esta estructuración espacial, se sustituye la disposición del rincón MIRAR Y HABLAR en forma de U, del aula específica, por una mesa grande central situada enfrente del espejo y en la que, según la actividad a realizar, los niños se sitúan en el lateral (sin acceso a ver el espejo) o enfrente de éste.

El otro rincón de trabajo es el del ordenador, que está situado de espaldas a la mesa para no interferir en el desarrollo normal de clase.

Hay otras tareas, que no tienen rincón definido, se realizan en el lugar donde se encuentra el material necesario para realizarlas, ayudado por un pictograma diferente para cada uno.

Las tareas que tienen sus paneles-rincones son las siguientes:

SALUDAR

Este rincón siempre está visible y a la entrada de la clase porque puede ser usado en cualquier momento del día (la profesora-tutora suele mandar a algún alumno a primera hora a hacer un recado y así, se encuentra con cualquier otro alumno de logopedia en el aula al que debe saludar). Está formado por su pictograma y un velcro en el que hay una tarjeta escrita con BUENOS DÍAS y a su lado un velcro vertical con los nombres y/o fotos de los alumnos para poder asociar el letrero con la persona a quién hemos indicado que hay que saludar.

Estos alumnos conocen perfectamente las necesidades de sus compañeros y han aprendido a no dar pistas y a esperar hasta que ellos inicien el saludo para contestar.

DÍAS DE LA SEMANA

Los dibujos de los días de la semana son los mismos que los del aula específica y, de la misma forma, el alumno debe colocar un letrero que dice HOY ES. Estos días de la semana son la primera información que encuentran los alumnos cuando llegan a recibir su sesión de logopedia. Después de saludarme, siempre van a recordar el día que es y verbalizarlo. Normalmente, lo recuerdan y esto les sirve de generalización, pero a veces no sucede así y entonces, debe ir otra vez a su aula, mirar el panel en el que ha dejado la fecha colocada y volver al aula de logopedia donde se le vuelve a preguntar para que conteste correctamente.



Los niños de mejor nivel, no sólo realizan esta tarea, sino que tienen que colocar la fecha completa (incluido número del día, mes y año).



3. AGENDAS

Hay dos agendas que sirven para todos. Cada una consta de dos tiras de velcro colocadas horizontalmente una debajo de la otra que el niño encuentra vacías cada vez que asiste al aula. En la tira superior se colocan los pictogramas y en la inferior el punto que señala el fin de la actividad.

Esta agenda no la encuentra hecha el alumno, por lo que debe realizarla siguiendo una rutina. Primero, pondrá su nombre en ella (cada uno lo hace de una forma, según el nivel que tienen en lecto-escritura, desde colocar un letrero con su nombre escrito que ha tenido que reconocer y escoger de entre varios hasta escribirlo en un cartón plastificado, pasando por colocar en orden las letras que lo componen formándolo). Una vez colocado, recurrimos a la ayuda visual que nos proporciona el calendario semanal de actividades, de ahí la importancia de recordar el día de la semana que le facilita la búsqueda en el calendario de la actividad propuesta para ese día.

El alumno para responder a la pregunta *¿Qué hace hoy X?* acude al calendario, señalando primero la casilla con su nombre mientras lo dice en voz alta y señalando después el día que es, y el resultado de ambas es la casilla del pictograma o pictogramas de la actividad a realizar ese día (proceso aprendido a través del modelamiento).

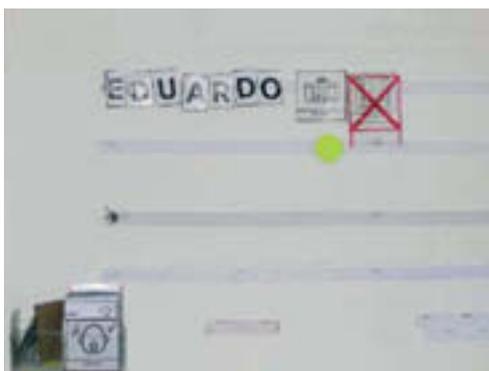


El niño ya sabe lo que le toca hacer ese día y ahora debe buscar el pictograma que corresponde a esa actividad en un fichero destinado a tal fin, y colocarlo en el velcro al lado de su nombre para pasar a buscar el material correspondiente.

Una vez acabada la tarea, señalan la actividad hecha con un punto amarillo y pasan a la siguiente si hay otra y si no, saben que la sesión de logopedia ha terminado.



Es difícil calcular el tiempo en que el niño va a realizar las tareas, ya que ese tiempo depende de muchos factores: de cómo se encuentre ese día, si ha tenido algún imprevisto anteriormente o no, si hay retraso en las sesiones... Para solucionar el problema, nos reunimos la tutora y yo (ya que este problema también sucede en el aula específica) y decidimos usar la misma técnica, que consiste en enseñar al niño que cuando no se realiza alguna actividad que estaba programada, la tachamos con una cruz roja realizada en una transparencia que se superpone al pictograma y pasamos a la siguiente. Con esto evitamos tener que quitar el pictograma del velcro cada vez que una actividad no se pueda realizar. El pictograma transparente con la X roja se ha generalizado como negación, para explicar el no (no hacer, no está, no tocar...)

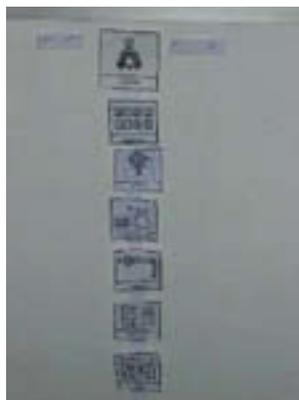


4. JUEGOS

Consiste en un panel que siempre está tapado y sólo se visualiza el pictograma que indica que detrás de la cortina están los pictogramas de cada uno de los juegos de mesa. Existen juegos de diferente dificultad, desde un juego de LOTERÍA DE COLORES (que consiste en sacar botones de colores de un saquito, decir en voz alta el nombre del color y emparejarlos con el color correspondiente en un cartón que tiene seis colores diferentes) hasta un juego de PARCHÍS, que implica el seguimiento de unas reglas de juego generalizadas. Según su nivel, los niños realizan un tipo u otro de juegos.

Cada juego, aparte de tener un pictograma específico también tiene unas plantillas en las que están determinadas con dibujos, un texto breve con los pasos a seguir, las normas para su realización así como el material necesario para iniciarlo.

Esta actividad siempre la realizan los alumnos por parejas, así que se guardan turnos a la hora de realizar las acciones pertinentes de forma que no sea siempre el mismo alumno el que las ejecute (decir el nombre del juego y buscarlo, pedir el material necesario, sacar fichas y nombrarlas...)



5. CANTAR

Este panel también está tapado y, al igual que el de juegos, será destapado por los alumnos cuando sea oportuno, encontrando los pictogramas de las canciones que conocen. La dinámica de trabajo es la misma que en el anterior.

Las canciones seleccionadas para trabajar con los alumnos son sencillas y se acompañan de gestos, que ayudan al niño a comprender y recordar mejor.

Algunas de ellas, son pequeños juegos circulares en los que el niño tiene que actuar sobre el adulto o el compañero y/o anticipar la actuación del otro, dependiendo de quién esté interpretando la canción. Son canciones en las que se espera una respuesta final.

En ocasiones, se han utilizado algunos de estos juegos circulares como estrategia para regular el comportamiento en situaciones de espera no estructurada, tipo salidas, canalizando de esta forma la ansiedad o el rechazo que pueda mostrar ante estímulos y lugares nuevos.

Otras son canciones muy conocidas y han permitido a los niños relacionarse socialmente, interactuar con otros, ya sea en los recreos o en actividades comunes en las que participa todo el centro.



Existen actividades que no tienen panel-rincón propio pero que son diferenciadas e identificadas por los niños por su pictograma. El material necesario para desarrollarlas se encuentra recogido en cajas y archivadores señalados con el mismo pictograma de la agenda de trabajo lo que facilita la independencia y autonomía del niño, ya que es él mismo el que localiza lo que necesita. Todos estos materiales se encuentran en una estantería común. Cuando el niño tiene que realizar estas actividades, no acude al panel sino que tiene que recoger directamente el material de trabajo.

Cuando el pictograma se corresponde con varias cajas y archivadores, le añadimos una nueva ayuda visual, que puede ser otro pictograma (en la actividad LOTO, hay

pictogramas que señalan si son de ANIMALES, COMIDAS...) o un código (puede ser numérico, una figura geométrica...).



1. RUIDOS

Consiste en identificar estímulos sonoros del medio ambiente emparejándolos con la imagen del objeto, persona o cosa que produce el sonido. El objetivo principal es que el niño pueda anticipar y conocer ante un estímulo auditivo la causa que lo produce y el significado que esto pueda tener (Ej. ruido de pasos: alguien viene).

En un principio esta actividad la realizaban los niños individualmente, pidiendo las imágenes al adulto y entregándolas cuando oían el ruido pero a medida que iban consiguiendo los objetivos planteados, se vio la posibilidad de hacerla de forma más compleja, respetando la rutina pero introduciendo cambios progresivos y adaptados al nivel y posibilidades del niño. Algunos de estos cambios son:

- introducir letreros con el nombre escrito de la imagen que produce el ruido para su asociación, completando el trabajo de lectura global que se realiza en el aula específica en el rincón del QUIERO LEER
- realizar la actividad en grupos de dos, repartiendo de forma aleatoria las imágenes entre los dos y teniendo que manejar el radiocassette uno de los alumnos y ser él quien dirija el ritmo del juego parando una vez que se ha escuchado el ruido y poniéndolo en marcha una vez que la imagen se ha entregado, tanto por su parte como por la de su compañero acostumbrándolos a guardar turnos y mantener la atención todo el tiempo.
- señalar en una lámina con múltiples imágenes, cuál es la fuente sonora, distinguiéndola de las demás y colocando una imagen igual encima (emparejamiento).

2. LOTO

Esta actividad se realiza para incidir en la parte semántica del lenguaje, con el objetivo de ampliar el vocabulario. Para ello, pedimos que empareje y nombre el pictograma que debe colocar encima de su igual, en una ficha en la que están las imágenes pertenecientes a distintos campos semánticos: frutas, verduras, colores, animales...

Para evitar el aprendizaje por ensayo-error, introducimos imágenes nuevas de la siguiente, somos nosotras las que decimos la palabra y el niño nos la repetirá anteponiendo el "dame", es decir, diciendo "dame X", con lo cual trabajamos también la función de peti-

ción. Poco a poco, vamos retirando la ayuda y ante la visión de la imagen le decimos algunas sílabas para que él la acabe y así hasta que sea capaz de decirla completa.



3. EJERCICIOS

Nuestros alumnos relacionan este pictograma con ejercitar las praxias bucofaciales. Usamos el espejo y también tienen una imagen de cada una de ellas para facilitar su imitación y todas están recogidas en un archivador identificado con el pictograma para facilitar la anticipación, de forma que cuando el niño busca el material ya sabe de qué actividad se trata. Las imágenes las hemos encontrado en el "Programa de Estimulación del Lenguaje", editado por el Centro de Profesores de la Costa del Sol y se han adaptado introduciéndoles un breve texto que siempre repetimos cuando lo hacemos y que sirve para que los niños verbalicen de forma clara lo que van a hacer.

Se centran en trabajar el control del soplo y los movimientos de mandíbula, labios y lengua y en la imitación directa de fonemas, sílabas y palabras.



4. HACER FRASES

Esta tarea también se realiza en la mesa central de clase y consiste en trabajar la morfosintaxis, elaborando frases sobre lo que vemos en una lámina y usando tarjetas gráficas con bordes de diferentes colores que indican el sujeto, la acción, los artículos y

que ayudan visualmente a ordenar, construir y producir la oración. Este material se llama "Enséñame a hablar", de Gloria Garzón y ha sido editado por el Grupo Editorial Universitario de Granada y lo hemos adaptado al sistema de trabajo de nuestros alumnos introduciendo letreros con los nombres, velcro para facilitar el emparejamiento y la sujeción, rutinas en la manera de trabajarlo...

La finalidad última es que los niños ante una lámina puedan decir espontáneamente lo que ven (NIÑO HUELE FLORES, NIÑO CORTA MANZANA, NIÑO LEE LIBRO...), observándose que los alumnos con nivel más bajo omiten los artículos en sus emisiones orales a pesar de que se les trabajen y que los niños de mejor nivel consiguen integrarlos, mejorando de forma notable su lenguaje oral.



5. ORDENADOR

El ordenador del aula de logopedia lo usan actualmente sólo los niños de mejor nivel y, aparte de trabajar juegos educativos también realizan actividades propias del área de Lengua Castellana, como copiados, dictados, descripción de láminas sencillas,... en el procesador de textos. También son ellos los que realizan la mayoría de los letreros y textos que luego nos van a servir para elaborar y adaptar el material, de forma que cuando hacen uso de estos nuevos materiales ya están familiarizados, al menos, con el lenguaje que se va a emplear.



Otras actividades que realizan los niños y para las que hemos creado sus correspondientes pictogramas son LÓGICO (material e asociación) y MIRAR LIBRO, que usamos siempre que los niños de mejor nivel realizan actividades en las que el soporte físico, el material es cualquier tipo de libro pero no hay que leerlo (para eso ya existe LEER CUENTOS) sino que hay que responder a preguntas determinadas efectuadas por el adulto, generalmente contrarios, comparaciones, clasificaciones, absurdos verbales, analogías, etc.

M^a Jesús Fernández Heredia
Ana Eva Bravo Lozano



La atención educativa de los alumnos con TEA en el tiempo de recreo

M^a Elena Boto Caldevilla
M^a Cruz Cuéllar Bosque



LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON TEA EN EL TIEMPO DE RECREO

M^a Elena Boto Caldevilla
M^a Cruz Cuéllar Bosque

1. JUSTIFICACIÓN

El tiempo de recreo supone un período de la jornada escolar necesario para el descanso y esparcimiento 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.

Sin embargo, en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, dicho período, tan atractivo para otros alumnos, puede convertirse en un momento del día poco gratificante, caótico e imprevisible para ellos, si no lo planificamos y estructuramos adecuadamente.

En ese breve espacio de tiempo presentan diferentes comportamientos:

- Escasez o ausencia de juego
- Aumento de conductas estereotipadas
- Presencia de conductas disruptivas
- Limitaciones en la interacción con iguales
- Tendencia al aislamiento o aislamiento absoluto

Los maestros dedicados a la intervención con niños con TEA nos inquietamos ante esta situación, lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de analizar qué supone y cómo transcurre el recreo para ellos con la finalidad de ayudarles a promover y desarrollar habilidades básicas para el aprovechamiento y disfrute de éste, al tiempo que controlamos las posibles conductas desadaptativas.

Concretamente, el presente capítulo lo hemos estructurado en dos grandes bloques: una primera parte dedicada a la consideración del recreo y la actuación del alumno con TEA en el, y una segunda en la que proponemos posibles estrategias y vías de actuación para subsanar las dificultades que surjan, haciendo del tiempo de recreo un momento más agradable y aprovechable para nuestros alumnos.

2. LOS ALUMNOS CON TEA EN EL TIEMPO DE RECREO

¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?

Tal como plantea Yuste Navarro (2003) “el punto de partida debe ser conocer con detalle las implicaciones educativas y terapéuticas del espectro autista”. Sin embargo, dado que en capítulos anteriores se ha dado respuesta a la pregunta que planteamos en el epígrafe, no podemos aquí más que tratar concisamente este aspecto con objeto de enmarcar lo que posteriormente comentemos.

El autismo es un trastorno del desarrollo que presenta una gran variedad de expresiones clínicas y resulta de disfunciones multifactoriales en el desarrollo del Sistema Nervioso Central; estamos ante una discapacidad con una expresión múltiple, la cual se nos presenta como un verdadero continuo en cuanto a grados y niveles. Los alumnos con TEA presentan unas necesidades educativas especiales que pueden calificarse de extensas y permanentes, aunque la magnitud de las mismas está ligada al grado de afectación y a los síntomas principales.

Resumidamente, podríamos centrarnos en tres áreas en las que prioritariamente los alumnos con TEA presentarían necesidades:

- Dificultades para la comunicación verbal y no verbal. Subyacerían aquí problemas en elementos como la expresión de necesidades, el uso del lenguaje en situaciones sociales, la comprensión del lenguaje y la comunicación de los demás o la comprensión del sentido figurado encubierto en el sentido literal de algunas expresiones lingüísticas.
- Dificultades en la interacción social recíproca. Esto implicaría limitaciones en aspectos como la capacidad de entender sentimientos ajenos, de comprender las reacciones de los demás, de disfrutar del contacto con la gente, de dar sentido a las reglas de situaciones sociales, ...
- Repertorio restringido de actividades e intereses. Dada la escasa capacidad de imaginación y de simbolización, los alumnos con TEA suelen presentar patrones de juego repetitivos, ritualizados y obsesivos. Igualmente, otra consecuencia de esto se refiere a la escasa anticipación de lo que sucederá en el futuro y la baja predicción de consecuencias de acciones, requiriendo por tanto en gran medida la organización de rutinas y de ambientes estructurados y predecibles.

Podemos observar según lo planteado que, obviamente, muchas de estas características o necesidades reseñadas van a estar comprometidas en la participación de los alumnos con TEA en el tiempo de recreo, dado que éstos van a tener dificultades para el desarrollo de manera espontánea de las habilidades implicadas y requeridas para el mismo.

¿Qué es y cómo se configura el recreo?

Desde nuestro punto de vista, podríamos comenzar subrayando que el recreo es un período de tiempo libre para el niño, en el cual no tiene lugar una intervención educativa explícita por parte del profesorado. Podría ser considerado como una situación espacial y temporal con unas características estructurales propias y diferentes, en la cual confluyen factores físicos, comunicativos y de interacción social, que se modulan como objetivos educativos.

Son muchas las variables que el niño debe aprender a manejar para desenvolverse en el recreo de manera independiente, gratificante y provechosa, lo cual implicará aspectos tan diversos como adoptar un comportamiento social adecuado, establecer relaciones fluidas con los iguales, satisfacer las propias necesidades, resolver apropiadamente posibles enfrentamientos con otros niños, solicitar ayuda ante cualquier dificultad, ...



Basándonos en lo que establece la Guía Cocorolos (Ortega, S. y Pose, D., 2001) hemos recogido y sintetizado las habilidades que podrían tener una mayor relevancia en relación con las principales dificultades que presentan los alumnos con TEA:

Habilidades de interacción social

- Habilidades de conversación
- Habilidades de interacción con el juego
- Habilidades de relación con los iguales
- Habilidades de relación con los adultos

Habilidades afectivas

- Expresión de sentimientos propios
- Comprensión de sentimientos ajenos
- Control de emociones

Habilidades de autonomía

- Aseo: lavarse las manos, ir al baño solo, ...
- Comida: desayunar autónomamente
- Vestido: quitarse y ponerse prendas

Habilidades psicomotoras

- Desplazamientos en el espacio: saltar, correr, ...
- Posibilidades motrices: transportar, empujar, mecerse, ...
- Coordinación dinámica: subir – bajar escalones, ...
- Habilidades manipulativas

Habilidades de autoafirmación

- Manifestar oposición
- Saber defenderse
- Mostrar enfado

Habilidades cognitivas

- Explorar, observar e investigar a través de la acción
- Planificar con antelación actividades
- Recordar y seguir la secuencia de una actividad.

No debemos olvidar, además de lo expuesto, que el recreo es un período de ocio para el alumnado, considerado éste como el empleo positivo, cultural, activo y comprometido. El recreo constituye, pues, el momento de la jornada escolar en el cual el niño puede hacer un uso autónomo del mismo, destacando especialmente, el desarrollo de conductas de juego.

El juego de los niños con TEA se expresa de modos singularmente propios, “el uso espontáneo de objetos y juguetes que realiza el alumno o alumna con trastornos del espectro autista es frecuentemente inadecuado, puramente sensorial.” (Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista), y fijados en actividades de las fases más tempranas del juego,.

Partiendo de la “teoría del Iceberg” para entender las características del alumnado con TEA y planear intervenciones consecuentes, el enfoque TEACCH, plantea que las habilidades de juego pobres en los niños autistas se observan en conductas específicas como romper juguetes, la dificultad para jugar con otros, no usar juguetes apropiadamente, ... a lo cual subyacerían determinados déficits como: falta de juego imaginativo, incapacidad de organizar el propio tiempo, lenguaje inadecuado o no entender reglas de juegos.

Así, los problemas con las claves de comunicación social dificultan al niño la iniciación de interacciones y el unirse al grupo de iguales en el juego, actuando a menudo aislado o en la periferia del grupo.

3. ESTRATEGIAS Y VÍAS DE INTERVENCIÓN

Como ya indicábamos en la introducción, el contenido de este segundo apartado del capítulo va a estar referido a los posibles modos de intervención y organización del tiempo de recreo para los alumnos con TEA, teniendo en cuenta los aspectos planteados en el bloque anterior.

Clasificaciones del juego desde la perspectiva del Espectro Autista.

Como dijimos anteriormente, el ocio en la infancia está intrínsecamente vinculado al juego, siendo éste la ocupación fundamental del niño durante el tiempo de recreo.

Adentrándonos en los tipos o modos de juego vinculados con el tema del autismo, nos encontramos con diversas clasificaciones. Nosotras quisiéramos destacar las siguientes:

1. Clasificación establecida por María Gortázar:

Juego sensoriomotor o juego funcional

- Juegos con el cuerpo y juegos “cara a cara”
- Juegos con objetos y/o personas
- Juegos persona – objeto – persona
- Juegos manipulativos y físicos
- Inicio de juego simbólico

Juego constructivo o creativo

Juego simbólico o de ficción



Juego de reglas

2. Clasificación establecida por el Equipo PAUTA en el "Inventario para la evaluación del juego":

Juego motor:

- Juego motor solitario
- Juego motor social
- Juego motor con objetos

Juego funcional:

- Acciones funcionales
- Utilización de miniaturas

Juego simbólico o de ficción:

- Juego de ficción sin objetos
- Sustitución de objetos
- Atribución de propiedades ficticias
- Objetos ficticios

A nuestro entender, mientras que la segunda de las clasificaciones toma como punto de partida las características del propio juego, la primera de ellas se fundamenta en las características evolutivas del mismo. Precisamente, nos resultan especialmente interesantes los elementos del juego que María Gortázar considera en la etapa sensoriomotora, dado que es éste un período clave en el desarrollo de funciones tales como la atención selectiva, la atención conjunta y la imitación.

Podemos decir que estas funciones, alteradas en los bebés autistas, constituyen los pilares del proceso de socialización. Así, los juegos sensoriomotores van a contribuir al desarrollo de la intersubjetividad primaria y secundaria, donde nos encontramos con aspectos de suma importancia como son:

- Contacto ocular con contagio emocional
- Contacto ocular integrado en un acto comunicativo (mirada de referencia)
- Implicación en juegos persona - objeto - persona
- Espera de turnos
- Repetición
- Reciprocidad (cambio de papel en el juego)
- Anticipación (por ejemplo, al hacerle al niño el gesto de un determinado juego)

Finalmente, también podemos decir que resulta interesante en la clasificación elaborada por el Equipo PAUTA (asociación mixta de Familiares y Profesionales para la atención al alumnado con autismo) la estructuración que se hace del juego funcional y del juego simbólico. Por tanto, serán considerados y tenidos en cuenta distintos aspectos de sendas clasificaciones a la hora de plantear los juegos y actividades para los alumnos con TEA en el tiempo de recreo.

Consideraciones previas

Durante el desarrollo de este capítulo, un aspecto que nos hemos planteado ha sido la enorme variabilidad que podemos encontrar en relación a las características y necesidades que presentan las personas con TEA, y que de alguna forma viene a condicionar la aplicación de cualquier propuesta relativa a la intervención con las mismas.

Como apuntamos en el epígrafe, la idea que pretendemos recoger en este apartado es que existen ciertos aspectos que habrá que contemplar y sopesar como antecedentes en el trabajo con estos alumnos. Respecto a esto, nos pareció que las cinco preguntas que propone Yuste Navarro (2003) para la determinación de prioridades en la intervención con el alumnado con TEA representa una buena síntesis de los elementos que pueden cobrar relevancia para la actuación en el patio de recreo. Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Presenta el niño una conducta que es peligrosa o que supone una barrera para su desarrollo?
2. ¿Manifiesta el niño simpatías y antipatías, necesidades y preferencias?
3. ¿Tiene el niño algún medio que le permita relacionarse con los adultos o con los demás niños y comunicarse con ellos?
4. ¿Juega el niño con objetos que existen en su medio de tal forma que se encuentra en condiciones de averiguar los beneficios derivados de su experiencia con los demás?
5. ¿Puede el niño comer por sus propios medios, lavarse, vestirse e ir al servicio?

Así pues, las respuestas que surjan a tenor de estos interrogantes determinarán aspectos relevantes, como el mayor o menor grado de intervención del profesor o el nivel de implicación del niño en la actividad o juego.

Objetivos

Tal como planteaba L. Wing , en 1.976 (citado en A. L. Yuste, 2003), “el propósito de la educación es ayudar a la persona disminuida para que extraiga de la vida la mayor cantidad posible de satisfacción y disfrute” y, precisamente, podríamos considerar esta máxima como el sustrato esencial de los aspectos que aquí tratamos. A partir de aquí, podríamos establecer algunos objetivos más delimitados:

- Proporcionar ocupaciones agradables, enfatizando la diversión.
- Fomentar la integración del niño en el entorno, incrementando el deseo de socializarse y jugar.
- Facilitar apoyos a los niños (guía de un mediador, ayudas visuales, estructuración, ...).
- Potenciar el desarrollo de áreas específicas (motricidad, habilidades sociales, comunicación, etc.).
- Incrementar el desarrollo de actividades funcionales frente a estereotipias y conductas disruptivas.

Metodología

En líneas generales, podemos perfilar aquí algunos principios básicos que sería conveniente tener presentes en el desarrollo de las actividades, a fin de preservar en la medida de lo posible el bienestar y disfrute de las mismas por parte de nuestros alumnos.



- Satisfacer gustos, intereses e inquietudes individuales.
- Controlar, en la medida de lo posible, el flujo estimular.
- Favorecer la satisfacción de necesidades básicas (pipí, agua, ...)
- Importancia del respeto a la elección

Sin embargo, los tipos de juego que podamos desarrollar con nuestros alumnos con TEA en el recreo van a estar modulados por un conjunto de variables o dimensiones elementales, las cuales van a determinar la organización y diseño de las actividades en cada caso.

1. Tipo de autismo según el grado de sociabilidad. Podemos distinguir, según Wing y Gould (1979) los siguientes casos:

- Chico distante: suelen retirarse a un “rincón” o lugar apartado y manifestar acciones estereotipadas, siendo los menos numerosos.
- Chico interactivo – pasivo: aceptan las interacciones que inician otras personas, aunque ellos mismos no las demandan.
- Chico interactivo – activo no convencional: llegan a demandar interacciones, aunque éstas son muy monotemáticas y estereotipadas, destacando la ausencia de reciprocidad al no tener en cuenta al otro.

2. Nivel evolutivo del alumno en función del juego. Teniendo en cuenta las clasificaciones anteriormente citadas de María Gortázar y del Equipo PAUTA, planteamos las siguientes dimensiones:

- Juego sensoriomotor
- Juego funcional
- Juego simbólico
- Juego de reglas

3. Factores espacio- temporales. Hay que tener en cuenta que tanto el tipo de juego como la actitud misma del niño con TEA y sus compañeros van a venir determinados por factores como:

- Espaciales: pistas, zona de arena, zona ajardinada, presencia de columpios, árboles, patios cubiertos, etc.
- Temporales: número de recreos a lo largo de la jornada escolar y duración de los mismos.

4. Aspectos climatológicos. El planteamiento y desarrollo del tiempo de recreo puede verse condicionado por factores como la lluvia, lo cual puede ser compensado aprovechando ese mismo tiempo para llevar a cabo una integración “a la inversa”, la cual será definida más adelante, y que permitiría a otros alumnos adentrarse y conocer nuestra propia aula.

5. Formatos interactivos. Siguiendo a María Gortázar, recogemos finalmente los tipos de relaciones personales que se pueden establecer según las interacciones tengan como eje central a la propia persona o a los objetos. La razón de atender a este aspecto como una dimensión más de los diferentes juegos y actividades no es sino la mayor



o menor preferencia que pueden mostrar cada uno de nuestros alumnos por un tipo de formato o por una modalidad determinada dentro de los mismos. Estos formatos interactivos los clasifica María Gortázar de la siguiente forma:

a. Centrados en el cuerpo del propio niño.

- Táctiles: caricias, el trote o caballito, la barca o balanceos, aserrín – aserrín, la croqueta, volteretas, saltos, etc.
- Auditivas o auditivas – visuales: vocalizaciones, chasquidos, canciones, etc.
- Visuales o visual – auditiva: pompas, juguetes luminosos, tapar – destapar la cara (cucutrás), juguetes móviles, etc.

b. Centrados en los objetos o en los efectos causados socialmente.

- Pompas
- Pelota
- Globo ruidoso
- Alimentos
- Telas
- Colchoneta
- Bailes graciosos
- Corros
- Perseguir o pillar
- Máscaras
- Casete
- Alinear para tirar
- Cochecitos
- Pistolas de agua
- Etc.

Propuesta de actividades

Teniendo en cuenta todo lo planteado, es el momento de concretar y sistematizar las alternativas que se proponen como estrategias y actuaciones que pueden ayudar a nuestros alumnos con TEA a vivir el recreo de una forma más normalizada y satisfactoria.

1. JUEGOS DE PATIO

Juegos motores en solitario / paralelo

Los niños con TEA, especialmente en el caso de niños muy afectados, desarrollan actividades solitarias y estereotipadas. Nos proponemos pues darles algunas actividades alternativas, sin obviar tampoco la necesidad que puedan tener estos niños de cierto aislamiento y actividad rutinaria. Algunas propuestas son, por ejemplo: la utilización de columpios, tobogán, balancín, patineta, neumáticos, ... Estas actividades pueden requerir la ayuda del adulto, momento en el que pueden crearse las condiciones apropiadas para trabajar aspectos comunicativos y relativos a la interacción con iguales.

Juegos motores compartidos

Existen juegos que, para su puesta en marcha y ejecución, implican necesariamente la participación de otros niños. Son juegos con un gran valor educativo, pues van a



favorecer y enriquecer aspectos relativos al proceso de socialización de los alumnos. Por ello, tratándose de niños con TEA, el desarrollo de estos juegos requerirá normalmente la mediación inicial del adulto. Algunos de estos juegos pueden ser: el trampolín o “sube y baja”, los corros, la cadeneta, la goma o elástico, la comba, las palmas, el sillón de la reina, ...

Juegos manipulativos. Vamos a distinguir dos subtipos:

- Solitarios y/o paralelos: juegos en arena como el cubo y la paleta, la carretilla, el rastrillo, ..., globos de aire o agua, instrumentos musicales, el yoyó, la peonza, la pelota, juguetes causa – efecto (con automatismos o con efectos sonoros y/o luminosos), etc.
- Compartidos: pueden ser los anteriores y algunos otros como los cochecitos, las construcciones, etc.

Juegos reglados

Al plantear la realización de juegos de reglas con niños con TEA hemos de tener en cuenta que, muy probablemente, éstos tendrán que ser simplificados y adaptados a las características y el nivel de los alumnos concretos con los que estemos trabajando. Es importante que ellos conozcan y tengan claro el objetivo del juego, por lo que las reglas e instrucciones serán pocas, claras y concretas. Como ejemplo de estos juegos podemos citar el pilla – pilla, el escondite, el patito/pollito inglés, ...

Es conveniente, por otro lado, que estos juegos sean ejecutados previamente en un contexto más estructurado y con una intervención directa del profesor, con objeto de entrenar al alumno con TEA en la organización o fases del juego. Esto nos permitirá trabajar las normas, consignas verbales y destrezas físicas implicadas en el mismo.

En muchas ocasiones, la presencia en nuestra aula de otros niños que acudan a ella puede ser un buen recurso, ya que nos permite configurar y organizar la actividad con un pequeño grupo y en un contexto familiar y conocido por nuestros alumnos, evitando así el excesivo flujo estimular que es habitual en el patio de recreo.

Juego simbólico

Como ya sabemos, los sujetos con TEA presentan alteraciones en el área de la imaginación, lo cual conlleva grandes dificultades para utilizar juguetes apropiadamente, así como para realizar juegos de representación de roles o imaginativos.

En síntesis, podemos decir que el autista no posee buenas habilidades para el juego de ficción (“hacer como si...”), puesto que, al no imaginar en mayor o menor medida, no se sitúan bien en un modo simulado.

“Con el objetivo de acercarle a un futuro juego simbólico, resulta importante iniciar un entrenamiento en el uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos”. (Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista). Basándonos en lo que nos dice Ángel Rivière (en A. Rivière y J. Martos, 1998), esto comprendería las siguientes fases progresivas:

- Uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos. Ejemplos: cacharros, coches, muñecos, etc.
- Desarrollo de juegos presimbólicos, en los que se llevan a cabo pequeñas secuencias empleando los objetos por su uso. Ejemplos: bañar un muñeco o darle de comer.
- Juego de ficción por atribución de propiedades ausentes a objetos o situaciones. Ejemplos: simular hacerse un té con una tetera y una tacita de juguete.
- Juego de ficción por la sustitución de unos objetos por otros. Ejemplos: emplear una caja como cama para un muñeco.

En la medida en que el terapeuta logra ser un “compañero de juego” fiable para el niño y suscita en él un interés claro por objetos, puede proponerse realizar los primeros actos simples de “suspensión”, que evocan mucho al juego funcional. Para algunos niños ese paso es muy difícil y pueden ser incapaces para elaborar formas simples de simulación, como llevarse una cuchara vacía a la boca. No obstante, otros, con la ayuda de gestos expresivos lúdicos y en situaciones significativas de interacción pueden llegar a este nivel. De ahí se puede producir el paso a las primeras formas simbólicas, que va a depender directamente del nivel de lenguaje alcanzado. En muchos casos resultará necesario enseñar explícitamente a “sustituir objetos” o “definir propiedades simuladas”, procurando en todo momento ejercitar la capacidad de diferenciar entre lo real y lo simulado.

2. JUEGOS DE AULA (alternativa en los días de lluvia).

En los días de lluvia y mal tiempo puede resultar difícil salir al patio de recreo, incluso si existe en el mismo una zona cubierta. Normalmente, estos espacios empleados en esos días por los niños y los profesores del Centro que se encuentren en el patio resultan altamente estresantes para nuestros alumnos, dado el exceso de personas y de ruido en un espacio reducido, así como las escasas posibilidades de desplazamiento.

Como alternativa planteamos entonces la integración “a la inversa”. Se trata de pasar el tiempo de recreo en el aula, pero procurando y organizando la presencia de un pequeño grupo de alumnos de otras aulas. Desde nuestro punto de vista, esta opción resulta enriquecedora y beneficiosa en una doble vertiente: por un lado, posibilita las interacciones entre los alumnos con TEA y otros compañeros del Centro, incidiendo así sobre objetivos relativos a la comunicación y la socialización, y por otro, favorece el acercamiento de otros niños, que podrán conocer nuestra aula de forma más directa, posibilitando así que establezcan con nuestros alumnos una relación más familiar y afectiva y que, en definitiva, surja una mayor sensibilidad del resto del alumnado hacia los niños con TEA en particular y hacia el principio de diversidad en general.

Pero, ¿qué opciones lúdicas proponemos para ello?. Pues al disponer de poco espacio físico y contar con la presencia de varios niños nos centraremos preferiblemente en juegos manipulativos y óculo – motores, como pueden ser construcciones, puzzles, encajables, pinchos, tragabolas, diana, bolos, ..., así como juegos de mesa adaptados al nivel de los alumnos, contando entre ellos, por ejemplo, el parchis, dominó, oca, memory, bingo, etc.

Otros aspectos a tener en cuenta

Además de lo comentado hasta aquí, existen algunas cuestiones que no debemos obviar, dado que son aspectos que frecuentemente pueden sobrevenir en el patio de recreo



como situaciones problemáticas si no son tenidos en cuenta, o al menos así nos lo revela nuestra propia experiencia con nuestros alumnos con TEA. Estas cuestiones son:

Satisfacción de necesidades básicas

La propia dinámica del tiempo de recreo da lugar a la puesta en marcha de secuencias tales como comerse un bocadillo, beber agua o ir al servicio. Por ello, es importante que fomentemos la autonomía de nuestros alumnos apoyándonos en dos pilares básicos, que son la comunicación y las habilidades de autocuidado.

La comunicación. Un gran porcentaje de niños autistas tienen dificultades con respecto a la comunicación oral; será preciso en estos casos crear canales de comunicación adecuados que les permitan expresar sus necesidades.

Tal como nos plantea García Coto (en A. Rivière y J. Martos, 1998), podemos decir que la enseñanza de recursos comunicativos, verbales o no, supone las siguientes ventajas:

- Disminuye el estrés del niño producido por la falta de medios para comunicar necesidades.
- Disminuye la emergencia de conductas inadecuadas, cuando el valor funcional de ellas es comunicativo.
- Permite utilizar los medios más accesibles para cada niño, según sus posibilidades, a través de: gestos naturales, tarjetas (sistema PECs), signos (Benson – Schaeffer) o lenguaje oral, aunque éste sea aprendido de manera puramente asociativa.

Siguiendo a Pedro Gortázar, podemos decir en relación a los SAAC (sistemas alternativos y aumentativos de comunicación) que lejos de excluir al lenguaje oral, constituyen una herramienta para el desarrollo del mismo, así como para el propio desarrollo del niño en otros ámbitos.

El uso del PECs puede resultar muy útil en el tiempo de recreo, enseñando al alumno a entregar al adulto los símbolos gráficos que le facilitarán la petición espontánea.

Las habilidades de autocuidado. Una de las condiciones que según Koegel, Russo y Rincover (1977) es necesaria para el aprendizaje eficaz de este tipo de habilidades es el empleo de la técnica de encadenamiento, llevando a cabo la división de una conducta en una serie de respuestas componentes más moleculares.

Igualmente, podremos utilizar aquí el procedimiento de encadenamiento hacia atrás, estableciendo los pasos en un orden inverso al de la secuencia conductual.

El empleo de esta técnica resulta muy útil en la enseñanza de conductas de autonomía, algunas en gran medida necesarias y presentes en el tiempo de recreo, como puede ser por ejemplo acudir al servicio y desenvolverse en el mismo, localizar una fuente para beber o desenvolver un bocadillo.

Necesidad de anticipación

Las personas autistas presentan dificultades para organizar secuencias de acción siguiendo un plan concreto, siendo preciso facilitarles a nuestros alumnos dicho proceso anticipándoles todas las actividades.

Teniendo en cuenta que los sistemas de anticipación están íntimamente relacionados con el sentido mismo de la acción y considerando el recreo como una actividades más de la jornada escolar, debemos hacer uso de alguna forma de representación que simbolice ese momento, pudiendo emplearse un pictograma, una fotografía o un objeto transicional, es decir, un instrumento que se asocie al recreo y sea la antesala de dicha actividad (una patineta, por ejemplo).

En este sentido, uno de los objetivos del proyecto PEANA (Tamarit y otros, 1990) es anticipar lo que va a ocurrir respondiéndole al niño la pregunta "¿qué voy a hacer?", basándose para ello en la utilización de claves visuales claras que sitúen a los sujetos en el espacio y en el tiempo. Así, mediante el uso de carteles con dibujos que representan la realidad y anticipan lo que va a suceder, la vida de la persona autista cobra sentido.

La agenda personal se convierte pues en un instrumento fundamental, y en la cual debe quedar claramente reflejado el momento del recreo dentro de la secuencia de actividades que vayan a tener lugar a lo largo de la jornada escolar.

No obstante, es obvio que en nuestra previsión de un día pueden surgir contratiempos, como puede ser un día de lluvia, lo cual imposibilitaría la salida al patio. Esto puede dar lugar a conductas inflexibles y rabietas por parte del niño con autismo. Ante esta situación, nos puede resultar muy útil el uso de lo que Rosa Ventoso e Isabel Osorio (en A. Rivière y J. Martos, 1998) han llamado lo "IMPORTANTE", utilizando la representación analógica para significar algún acontecimiento que rompe el curso esperado de la rutina diaria. Para ello, se anota en una hoja de papel la palabra *IMPORTANTE*, destacándola con asteriscos, estrellas, etc. y se reproducen en viñetas los pasos de lo que ocurre. Se trataría de elaborar claves visuales que expliquen ese cambio, como por ejemplo colocar un aspa roja sobre un pictograma de "recreo" (la actividad no puede llevarse a cabo) y dibujar al lado el de "lluvia" (razón que lo impide).

Control de conductas inadecuadas

Puede ocurrir que durante el tiempo de recreo aumenten comportamientos como autoagresiones, rabietas, estereotipias, respuestas de evitación, aislamiento social e incluso agresiones hacia otros niños.

Tal como nos dice Ángel Rivière (en A. Rivière y J. Martos, 1998), dichos comportamientos pueden juzgarse como "inexplicables", aunque sólo en apariencia, dado que se ha demostrado que los mismos son controlados y controlables por estímulos del medio, modulados por los graves problemas de comunicación y la falta de anticipación de los niños con TEA.

El educador deberá por tanto conocer, no sólo las sutilezas y matices de los métodos de modificación de conducta, sino también del niño autista: las peculiaridades de sus motivaciones y formas de procesar, elaborar y almacenar los estímulos del medio.

Siguiendo al autor, hay que destacar algunas consideraciones previas que debemos tener en cuenta en la aplicación de procedimientos de modificación de conducta con niños con TEA:



- Las dificultades de interacción plantean importantes limitaciones en las situaciones educativas y terapéuticas, así como la exigencia de que el propio terapeuta tenga un valor positivo para el niño.
- Hay que conocer el nivel evolutivo del alumno, apartando algunas “claves equívocas” que pueden confundir fácilmente al educador en un primer momento, como apariencia inteligente, falta de estigmas físicos o habilidades especiales.
- Los procedimientos más empleados para lograr la disminución o eliminación de las alteraciones de conducta son: procedimiento de extinción; reforzamiento diferencial de otras conductas; time – out (tiempo fuera); sobrecorrección; incremento de conductas incompatibles; o procedimientos aversivos (castigos), siempre con poca frecuencia y dentro de unas normas éticas y estratégicas rigurosas.
- La frecuencia de alteraciones de conducta en los niños autistas está directamente relacionada con la ausencia de conductas funcionales y espontáneas y con la limitación de la gama de conducta.
- Es preciso desarrollar la conducta imitativa, tan alterada en estos sujetos, pues es un aprendizaje clave para el desarrollo de la conducta funcional, las pautas sociales, el lenguaje y las funciones cognitivas.
- Los autistas presentan una dificultad especial para asociar contingencias y conductas.
- Los problemas de abstracción de los estímulos relevantes y de generalización repercuten en alteraciones en las funciones de percepción, discriminación y atención.
- Finalmente, hay que hacer hincapié sobre las dificultades de comprensión y uso de los símbolos y del lenguaje, que estarían relacionadas con el conjunto de alteraciones anteriores.

Vemos pues que son muchas las dificultades que presentan estos sujetos, y que las mismas interfieren en los aprendizajes y en la conducta bien adaptada. Los procedimientos de modificación de conducta en autismo constituyen un intento de enfrentarse a esas dificultades, pero, para ello, deben ser aplicados de forma rigurosa y teniendo en cuenta el perfil de cada niño.

4. CONCLUSIONES GENERALES

Si observamos el patio de cualquier colegio, no es difícil aprehender lo que significa para los alumnos disfrutar de esa “tregua” en mitad de la jornada escolar. Supone para ellos un momento gratificante y agradable del día.

Sin embargo, para un niño que presenta un trastorno del espectro autista, hacer frente a ese mismo patio de recreo puede suponer un auténtico reto, todo un desafío ante un espacio y un tiempo que se le presentan como un caos desordenado y confuso, en

el que confluyen infinidad de variables que sólo pueden ser enfrentadas haciendo acopio de múltiples habilidades.

Precisamente, hemos intentado reflejar este hecho, tratando para ello los aspectos que, bajo nuestro punto de vista y desde nuestra modesta experiencia, resultan importantes para resolver esta problemática. No obstante, es obvio que estas “estrategias y vías de intervención” que hemos recogido nosotras, no son sino una pequeña parte de lo que la prolífica imaginación del maestro puede promover.

Hay que tener en cuenta que el Autismo es un síndrome heterogéneo, en el cual pueden tener lugar diferencias interindividuales muy amplias. Por tanto, debemos cuidar la adaptación de nuestras estrategias de trabajo ante el amplio abanico de características, necesidades e intereses que podemos encontrar entre estos alumnos, tal como ocurre en la intervención en cualquier otra área o situación.

Así pues, finalizamos este capítulo subrayando que nuestra “propuesta de actividades” no es más que eso, una proposición entre la infinidad de actuaciones, actividades, juegos, ... que se pueden realizar con cada uno de los alumnos con TEA; sus respectivos maestros tendrán que “probarlo todo” y descubrir qué es lo que resulta más eficaz para que un niño concreto con TEA disfrute de los momentos de recreo tanto como el resto de sus compañeros del colegio.

5. BIBLIOGRAFÍA

AUTISMO ANDALUCÍA: *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Consejería de Educación y Ciencia.

GORTÁZAR, M. (2004): “El juego en sus distintas etapas. Pautas y estrategias de intervención”. Ponencia presentada en el curso *Profundización, teoría y práctica del autismo*. Asociación Autismo – Sevilla.

GORTAZAR, M. (2004): “Diagnóstico diferencial del autismo y los trastornos del desarrollo”. Ponencia presentada en el curso *Actualización de la respuesta educativa en NEE (Parálisis Cerebral, Síndrome de Down y Autismo)*. CEP Osuna (Sevilla).

GORTAZAR, P. (2004): “Intervención en comunicación con personas con autismo”. Ponencia presentada en el curso *Profundización, teoría y práctica del autismo*. Asociación Autismo – Sevilla.

KOEGEL, R. L.; RUSSO, D. C. y RINCOVER, A. (1977): Assessing and training teachers in the generalized use of behavior modification with autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, pp. 197-205

ORTEGA, S. y POSE, D. (2001): *Guía Cocorolos*. Madrid: Santillana.

RIVIERE, A. y MARTOS, J. (1998): *El tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



GARCÍA COTO, M. A.: "Bases clínicas para un programa cognitivo conductual" (pp. 269-295)

RIVIERE, A.: "Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas" (pp. 107-160)

RIVIERE, A.: "Modificación de conducta en el autismo infantil" (pp. 235-268)

VENTOSO, R. y OSORIO, I.: "El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas" (pp. 565-587)

TAMARIT, J.; DE DIOS, J.; DOMINGUEZ, S. y ESCRIBANO, L. (1990): *PEANA: Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de niños autistas*. Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.

WING, L. y GOULD, J. (1979): "Severe impairment of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

YUSTE NAVARRO, A. L. (2003): *Una propuesta curricular interdisciplinaria para el alumnado Autista / TGD*. Archidona (Málaga): Ed. Aljibe.



Adaptación de materiales
curriculares ordinarios. Una
estrategia facilitadora de la
integración de niños y niñas
con trastorno autista

Margarita Brañas Garza
Sonia Guzmán Palacios
Victoria Reyes Castro

ADAPTACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES ORDINARIOS: UNA ESTRATEGIA FACILITADORA DE LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO AUTISTA

Margarita Brañas Garza
Sonia Guzmán Palacios
Victoria Reyes Castro

ALUMNOS A LOS QUE SE DESTINA ESTE MATERIAL

El trabajo con material curricular ordinario adaptado no es una medida educativa que se pueda utilizar de modo generalizado para dar respuesta a las necesidades del alumnado con autismo.

No todos los alumnos con trastorno del espectro autista son susceptibles de usar un material curricular ordinario con adaptaciones. Esto va a depender de cuatro cuestiones fundamentales:

Modalidad de escolarización

En principio, este material iría destinado al alumnado escolarizado en aulas ordinarias y que reciben apoyos variables en aulas de apoyo a la integración y audición y lenguaje. Los alumnos que tienen esta modalidad de escolarización en grupo ordinario con apoyos variables suelen tener una Adaptación Curricular Individualizada para cuya realización se ha tomado como referencia el currículo ordinario de la etapa en la que el alumno se encuentra escolarizado. Estas adaptaciones serán todo lo significativas que sea necesario para poder dar una respuesta ajustada a las necesidades educativas que presente el alumno. Por tanto, cuando un alumno se integra en un aula ordinaria y en una asignatura concreta, se debe facilitar el acceso de éste, en la medida de lo posible, a la dinámica del aula, a los contenidos y a las actividades que allí se van a desarrollar.

Grado de autismo

En segundo lugar habrá que tener en cuenta la gravedad del trastorno del espectro autista que presentan estos alumnos y sus dificultades para integrarse en un grupo ordinario. Será necesario valorar sus posibilidades de adaptación, el desarrollo de unas habilidades sociales mínimas, la capacidad de comunicación, si presenta o no conductas disruptivas, etc.

Aunque en el contexto del aula ordinaria haya que llevar a cabo cambios que permitan la integración del alumno en cuestión, éste debe contar con un repertorio mínimo de habilidades, capacidades, destrezas y conductas que hagan posible el abordaje de la tarea adaptada que se le va a proponer.



Déficit asociado

En tercer lugar, hay que descartar la presencia de algún déficit asociado de cualquier tipo que pudiera dificultar la realización de las actividades adaptadas que se desarrollarán en el aula. En caso de existir habría que tenerlo en cuenta y, si es posible, tomar medidas que minimicen o compensen las dificultades que de dicho déficit se deriven.

Nivel de competencia curricular

Por último, será necesario determinar el nivel de competencia curricular que presenta el alumno que pretendemos integrar en una clase ordinaria con este material adaptado, ya que deberemos confeccionar éste teniendo en cuenta sus capacidades motrices finas, su nivel de comprensión oral y/o escrito, nivel de vocabulario, conceptos previos sobre el tema a trabajar, capacidad para interpretar pictogramas, capacidad de asociación, persistencia en la tarea, nivel de atención y concentración, etc. Se requiere un mínimo de desarrollo de estas capacidades y habilidades para abordar este tipo de tarea adaptada.

JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE ADAPTAR MATERIALES CURRICULARES

Principios de integración

Integrar a un alumno con trastorno autista o con cualquier otro tipo de discapacidad, supone ir más allá de la mera inclusión física del niño en un espacio común con otros alumnos, sin ningún otro objetivo que la permanencia en dicho espacio junto a sus compañeros durante un periodo de tiempo. Esto que en algunas ocasiones se ha dado en llamar erróneamente integración social, está carente de objetivo, contenido y actividad común y de estrategias de relación que permitan una verdadera integración en el grupo.

Tampoco sería válido que la propuesta de trabajo, para el niño con autismo, fuera ajena por completo a la actividad que desarrollan el resto de los alumnos.

Por tanto, para que exista una verdadera integración, es necesario que todo el grupo, incluido el alumno con autismo, comparta el objetivo propuesto por el profesor, aunque para realizar el trabajo que permitirá alcanzar dicho objetivo, el niño autista tenga una adaptación, más o menos significativa, de los contenidos, las actividades y los materiales.

En definitiva, para que podamos hablar de integración en una clase ordinaria debemos procurar que nuestro alumno con autismo, más allá de espacios y horarios, comparta con sus compañeros objetivos, contenidos y actividades aunque para ello tengamos que servirnos de materiales adaptados a sus posibilidades y tengamos que rebajar el nivel de exigencia con respecto a este alumno, respetando así sus posibilidades reales de desarrollo, su ritmo de trabajo, estilo de aprendizaje y sus características personales.

Acceso al currículo ordinario

Un alumno con autismo escolarizado en aula ordinaria con apoyos en períodos variables, en mayor o menor grado tendrá que recibir el apoyo de los especialistas en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje, así como la asistencia por parte de un educador o monitor que atienda algunas de sus necesidades. También requerirá la modificación, en muchos aspectos, del contexto del aula ordinaria en el que se va a integrar. Y además será necesario que el equipo docente realice una Adaptación Curricular Individualizada tomando como referencia el currículo ordinario de la etapa escolar en la que se encuentra en cada momento.

Sin embargo, en muchos casos, a la hora de determinar el grado de apoyo o ayuda que necesitará el alumno y la significatividad de la adaptación curricular que se le realizará, no se tienen en cuenta las posibilidades de desarrollo del niño autista, sino más bien su capacidad para abordar con éxito las actividades que sus compañeros realizan normalmente y la utilización de los materiales seleccionados por el profesor con carácter general para ese nivel y esa asignatura concreta.

Con frecuencia se olvida que los niños con trastornos del espectro autismo tienen una peculiar forma de aprender y un nivel de competencia lecto-escritor que probablemente va a dificultar el uso de materiales ordinarios para alcanzar objetivos del currículo común. Sin embargo, muchos de ellos tienen un nivel de información, de vivencias y de conceptos adquiridos sobre algunos temas que sí les permitirían abordar muchos contenidos como el resto de sus compañeros de clase. Para ello hay que facilitarles el acceso a esos aprendizajes ordinarios adaptando no tanto el currículo como sí la metodología y los materiales sobre los que trabajar.

Aunque la adaptación de materiales ordinarios es una necesidad en el caso de niños autistas escolarizados en la modalidad "B", cualquier autista en cualquiera de las otras modalidades de escolarización podría utilizar este tipo de material siempre que se valore adecuado y oportuno su uso y se confeccione atendiendo a sus posibilidades y a sus necesidades educativas.

Es afortunadamente una realidad, el hecho de que cada vez más alumnos escolarizados en aulas ordinarias en centros de integración asisten a algunas clases ordinarias y en ese caso podría ser útil la estrategia de adaptar el material curricular para favorecer su integración.

Generalización de los aprendizajes

La coordinación con la familia será esencial para que el alumno generalice los aprendizajes que lleva a cabo en la escuela.

Es necesario tener en cuenta el entorno social en el que se mueve el alumno y buscar junto con la familia las claves para facilitar la comprensión, la asimilación, el refuerzo y la generalización de los aprendizajes.

Por tanto, los padres deben estar informados puntualmente de lo que sus hijos con autismo hacen en el colegio y debe facilitarse que los alumnos lleven a casa cada día o cada semana, los trabajos realizados. Con este soporte será más fácil que los padres



puedan hablar con sus hijos del tema trabajado e incluso organizar excursiones, visitas o actividades que permitan una vivencia particular y práctica de lo que el niño ha aprendido. Por ejemplo: visitar el parque zoológico tras haber abordado un tema sobre animales. O bien pasear por la calle practicando normas de circulación de peatones, si el tema trabajado es la seguridad vial.

No hay que olvidar la importancia de la funcionalidad que ha de tener para nuestros alumnos todo aquello que programemos como trabajo de clase o de casa.

CARACTERÍSTICAS DEL MATERIAL

Individualizado

Cada niño requiere una adaptación diferente. Como hemos visto anteriormente, será importante tener en cuenta las características del alumno al que pretendemos adaptar el material: nivel de competencia curricular, desarrollo de destrezas manipulativas, capacidad de comunicación oral y/o escrita, capacidad de asociación, de seriación, lectura e interpretación de pictogramas, nivel de atención y concentración, conductas adaptativas al aula, etc.

Así por ejemplo, para un alumno con capacidad para asociar, colorear, recortar etc., pero con nivel lecto-escritor bajo o nulo, tendremos que servirnos de dibujos y fotos para realizar los esquemas o mapas conceptuales sobre los que trabajará, incluyendo actividades asociativas y manipulativas (coloreado, recortado y pegado), excluyendo cualquier texto escrito. Si el alumno es capaz de leer palabras, éstas se incluirán acompañadas de dibujos para facilitar su comprensión. En caso de que el niño lea frases, utilizaremos este recurso para algunas actividades, sin olvidar que siempre es conveniente acompañar los textos, sean del nivel que sean, de dibujos o fotos que permitan adquirir los conceptos de una forma más fácil y recordarlos con posterioridad.

Autoexplicativo

El formato sobre el que trabaje el alumno debe incluir en alguna parte, preferiblemente en la parte superior derecha del folio apaisado, una secuencia de tareas. Esta secuencia podrá realizarse con pictogramas, con o sin texto según el nivel del alumno.

El material que confeccionemos debe dar al alumno toda la autonomía posible en su trabajo, de modo que no requiera la atención constante del profesor. Además debe dejar muy claro al niño lo que debe hacer, en qué orden y cuál será el momento de dar por finalizada su tarea. Dadas las características de los niños autistas, esto es fundamental para reducir su nivel de ansiedad y evitar conductas indeseadas por no haber tenido una tarea lo suficientemente clara y estructurada que le permita anticipar lo que se espera que haga, los materiales que tendrá que utilizar y cuando concluirá.

Información jerarquizada

El material deberá ser elaborado teniendo en cuenta las características de los niños autistas en general y del alumno en cuestión en particular. Sin embargo, una caracte-

rística común a todos ellos es el estilo de aprendizaje visual, que además requiere una estructura clara que resalte lo importante y lo distinga de lo secundario. Para ello hay que recurrir a mapas conceptuales, esquemas, cuadros de relación, asociaciones, etc. que permitan al alumno abordar los contenidos del tema propuesto mediante actividades facilitadoras del aprendizaje.

Todos estos recursos didácticos deben perseguir la presentación jerarquizada de la información. Partiendo de las ideas previas del alumno facilitaremos la comprensión de los conceptos que vamos a introducir. También deben tener como característica, presentar los conceptos de manera muy esquemática y visual. El formato debe tener cierta estructura para favorecer la comprensión, la memorización y la posterior generalización. No olvidemos que por lo general, salvo que exista un déficit mental acusado, estos alumnos van a tener habilidades viso-espaciales y buena memoria mecánica.

Debemos incluir distintas actividades en la ejecución de la tarea: lectura, escritura, coloreado, recortado y pegado, asociaciones, ordenar secuencias, etc. No debe ser un material que sólo demande del alumno “ver” o “leer”. Se debe procurar la manipulación del material por parte del niño, de modo que la transformación y el producto final sea fruto de su intervención, de su trabajo manual y cognitivo.

VENTAJAS

Para el alumno

La utilización de este material adaptado va a permitir al alumno con autismo incorporarse a un contexto menos restrictivo y abordar contenidos curriculares a los que no podría acceder a través de los materiales que con carácter general utilizan el resto de compañeros.

La inclusión del alumno en actividades más normalizadas, trabajando los mismos temas que el resto de la clase, va a aumentar las oportunidades de interacción con el resto de alumnos sin discapacidad y también con el profesor.

Es un material que si está bien confeccionado y adaptado a las necesidades y posibilidades de trabajo del alumno en cuestión, va a permitirle trabajar con plena autonomía, rebajando así su nivel de ansiedad y disminuyendo por tanto el riesgo de aparición de conductas indeseadas.

Ser artífice de un trabajo que todos puedan valorar, va a aumentar su grado de satisfacción y la motivación para seguir integrándose en una clase ordinaria con su grupo de iguales.

Llevar cada día o cada semana el trabajo a casa, dará al alumno y a su familia la oportunidad de compartir lo que el niño hace y aprende en el colegio.

También servirá de orientación a los padres para programar actividades que faciliten a su hijo la asimilación y generalización de lo aprendido.

Sobre todo, este material le va a permitir aprender, estructurar sus ideas y mejorar el lenguaje, en un contexto más normalizado.

Para el grupo

El uso de este material no sólo beneficia a los alumnos con trastorno autista. Al tratarse de un material muy sintético y estructurado con una jerarquización de los conceptos, puede ser utilizado como recurso didáctico para ayudar a los alumnos a hacer una recopilación de los aspectos básicos trabajados en cada tema.

También podría servir para que los alumnos, con la ayuda del tutor, se iniciaran en el uso y confección de sus propios esquemas y mapas conceptuales, utilizando este recurso como instrumento para organizar adecuadamente las ideas o conceptos a partir de un texto escrito o una explicación del profesor.

Los principios en los que se basa este método educativo, son igual de válidos para el resto del alumnado, tenga o no necesidades educativas especiales.

Para el grupo, también supone una oportunidad de valorar al alumno con discapacidad como alguien capaz de aprender, de trabajar y de obtener resultados positivos, siempre que se respeten sus diferencias y se le brinden las ayudas necesarias para integrarse.

Para el profesor

Cuando un profesor tiene en su grupo un alumno con trastorno autista, lo que desearía y realmente necesitaría es un apoyo por parte de otro profesor o educador que ayude al alumno a integrarse en la dinámica del aula y de la asignatura que se va a impartir. Pero, siendo realistas, este es un recurso con el que rara vez se puede contar. Lo habitual es que el profesor esté solo en la clase y tenga que diversificar su atención y repartir su tiempo entre el grupo ordinario que realiza un trabajo común y el niño autista que tiene problemas para incorporarse a esa propuesta educativa.

El trabajo con materiales curriculares ordinarios adaptados, dota al niño autista de gran autonomía, a la vez que lo incorpora al mismo tema que trabajan sus compañeros. Esto facilita la tarea del profesor que no ha de trabajar a dos bandas desatendiendo a uno o a otros.

Conseguir de este modo la integración de un niño autista en una clase ordinaria, va a rebajar, si no eliminar, la tensión, ansiedad, frustración e impotencia que suelen experimentar muchos profesores cuando se enfrentan a un curso en el que se escolariza un niño con este trastorno.

En la mayoría de los casos existe en el profesorado de aula ordinaria una serie de prejuicios acerca de las posibilidades educativas de los niños con trastorno autista. Sin embargo, cuando un profesor ha tenido la oportunidad de trabajar como proponemos con un alumno de este tipo, es fácil observar cómo se van desvaneciendo sus ideas preconcebidas respecto al autismo y cómo se modifican poco a poco muchas actitudes en principio contrarias a la integración.

La integración real de un niño autista en un aula ordinaria, también va a suponer para el profesor, una oportunidad de oro para trabajar con sus alumnos valores como la comprensión, la tolerancia, la solidaridad, el compañerismo y el respeto a la diferencia.

INCONVENIENTES

El uso de este material requiere un esfuerzo por parte de todas las personas que van a trabajar con el niño, empezando por ponerse de acuerdo y aceptar que éste puede ser un camino que merece la pena andar. Esto supone un trabajo extraordinario y el empleo de muchas horas para planificar, elaborar el material y hacer un seguimiento conjunto con la familia que nos permita evaluar los resultados.

No es un material que una vez confeccionado sirva para todos los niños. Como hemos explicado anteriormente, para que sea eficaz debe adaptarse a las características de cada alumno. Por tanto, cada niño tendrá sus propios materiales adaptados aunque estén escolarizados en el mismo nivel. Además, cada vez que el grupo ordinario cambie de materiales o el alumno pase de curso, habrá que elaborar una nueva adaptación.

Antes de que el alumno empiece a trabajar en el aula ordinaria con estos materiales, se le debe familiarizar con su uso en el aula de apoyo a la integración, es decir, debe haber un entrenamiento para asegurarnos de que domina el tipo de tarea y es capaz de realizarla con plena autonomía. Cada día, en el aula de apoyo se le presentará el tema y el trabajo que abordará cuando se integre con el grupo y nos aseguraremos de que controla el vocabulario, la secuencia de actividades, etc.

En el aula ordinaria, el profesor deberá explicar a sus alumnos la forma en que se va a proceder para integrar al compañero con autismo. Para ello se les debe informar de algunas características de estos niños, resaltando también sus virtudes y capacidades. Se les darán algunas pautas para tratar a su compañero y se les hablará del trabajo que éste llevará a cabo en el aula y la forma en que pueden colaborar en su proceso de integración.

Con la familia debe haber un contacto fluido que les permita en cada momento estar informados de lo que su hijo hace en el colegio. Se les pedirá colaboración para la organización de actividades que refuercen los aprendizajes que lleva a cabo el alumno en el colegio. Posteriormente se recabará información sobre el resultado de las actividades y se evaluarán conjuntamente.

En definitiva, la adaptación de materiales curriculares puede facilitar la integración del niño autista y aportar ventajas para el mismo niño, sus compañeros y el profesor. Sin embargo, la coordinación, el trabajo y el tiempo que requiere preparar y evaluar dichos materiales, puede ser un inconveniente si no hay consenso entre las personas que trabajarán con el niño sobre la conveniencia de llevar a cabo todo el proceso.

LOS MATERIALES

Ejemplos de materiales adaptados y del proceso seguido

UNIDAD ADAPTADA PARA CONOCIMIENTO DEL MEDIO

En este caso, se trata de la adaptación de una unidad de Conocimiento del Medio de tercero de E. Primaria.

Los materiales ordinarios de han servido de referencia son de la editorial Santillana “Entre amigos” y corresponden a la unidad nº 1 “Los seres vivos”.

Esta adaptación está pensada para un alumno con autismo y déficit mental que se escolariza en modalidad “B” en un nivel de tercero. Este alumno permaneció un año más en la Educación Infantil y ha repetido un curso de Primaria, por lo tanto es dos años mayor que sus compañeros de clase. Su nivel lecto-escritor le permite trabajar con palabras y frases cortas.

Para iniciar el tema, introducimos el término “ser vivo” partiendo de los conceptos previos que tiene el alumno. Para ello confeccionamos la primera ficha (*fig. 1*) con el dibujo de un conejo, que también aparece en el libro, y le hacemos leer y copiar una frase que conecta algo que el alumno ya conoce, “*el conejo*”, con el concepto que queremos introducir: “*ser vivo*”.

El libro presenta los nombres de las partes del conejo unidas mediante una línea a la zona correspondiente, pero conviene que el alumno no sólo mire y lea, sino que manipule el material, lo transforme y reelabore, para que el producto final sea fruto de su trabajo. Esto centrará su atención en lo que está trabajando y facilitará su aprendizaje. Por tanto en nuestra ficha modificamos la ilustración del libro de texto y pedimos al niño que recorte los nombres de las partes del conejo y los pegue en las etiquetas vacías que corresponden a cada zona del animal.

A continuación, el libro aborda la diferencia entre *los seres vivos* y *no vivos* con un párrafo que transcribimos a continuación:

“**Seres vivos y seres no vivos.**”

La naturaleza está formada por muchos seres distintos que podemos dividir en dos grandes grupos: los seres vivos y los seres no vivos.

*Los **seres vivos** nacen, crecen, se alimentan, respiran y se reproducen, es decir, tienen descendientes. Las personas, los animales y las plantas son seres vivos.*

*Los **seres no vivos** también se llaman inertes. No se alimentan, ni crecen, ni se reproducen. Hay seres inertes naturales, como el Sol y las rocas. Otros son artificiales, es decir, los fabricamos las personas, por ejemplo una mesa.”*

En la adaptación de este párrafo, se ha desglosado la información y en primera instancia se han elaborado dos fichas (*fig. 2 y 3*) en las que sólo se ha ofrecido una clasificación de los seres vivos y no vivos y se ha dejado para más adelante las características que definen a unos y otros.

Estas dos fichas se presentan al alumno a la vez. La ficha que está marcada con el 1 en la esquina superior izquierda, es la principal; y la marcada con el número 2 será el anexo que utilizará el niño para elaborar la ficha principal. El alumno seguirá la

secuencia de actividades que, a modo de agenda visual, aparece en cada ficha en la esquina superior derecha. Cuando haya completado ambas secuencias, habrá concluido su trabajo.

Al elaborar un mapa conceptual subrayaremos aún más la estructura y jerarquía de las ideas si nos apoyamos en el color para diferenciar los distintos niveles de información que ofrecemos. Así, aunque en la impresión del material no se pueda apreciar, en el original que se destinó al alumno los globos que envuelven a las palabras, tienen distintos colores para cada nivel. Por ejemplo, en la ficha de la *figura 2*, el globo de la palabra del primer nivel (los seres) es de color rojo. Los globos de las palabras del segundo nivel (vivos, no vivos) son de color amarillo y los de las palabras del tercer nivel (personas, animales, plantas, el sol, piedras, una mesa) son de color azul. Los recuadros que aparecen a continuación no suponen un cuarto nivel puesto que no aportan nueva información sino que aclaran y apoyan lo anterior. Es por esto que se han utilizado figuras distintas, cuadrados, y no se les ha dado color, van en negro.

El libro de texto continúa el tema con un párrafo titulado “El ciclo vital” que pasamos a transcribir literalmente:

“El ciclo vital.

La vida de todos los seres vivos tiene un principio y un final. Los seres vivos nacen y, después de un tiempo, mueren. Hay seres vivos, como los árboles, que tienen una vida muy larga. Otros, como las abejas, tienen una vida muy corta.

*Desde que nacen hasta que mueren, los seres vivos crecen, cambian, se relacionan entre ellos y se reproducen. Este proceso, que se repite en todos los seres vivos, se llama **ciclo vital**.*

Las personas también somos seres vivos, y por lo tanto tenemos un ciclo vital.”

En este caso, en las fichas adaptadas (*fig. 4 y 5*) hemos utilizado una secuencia del ciclo vital. Para recalcar la importancia del orden, los elementos de dicha secuencia están numerados. También se han utilizado dibujos ilustrativos, muchos de ellos sacados del propio libro. Además, dado que el alumno que nos ocupa es capaz de leer y comprender frases sencillas, hemos añadido una frase descriptiva de cada dibujo. El procedimiento para trabajar con estas dos fichas será idéntico al ya expuesto para las dos fichas de las *figuras 2 y 3*.

En la siguiente ficha (*fig. 6 y 7*), que también tiene una hoja principal y un anexo para recortar, se repasa el ciclo vital pero modificando la tarea anterior. En esta ocasión será el alumno quien elabore el mapa conceptual con los globos del anexo y completará posteriormente una frase sobre los seres vivos y el ciclo vital. Para ello se le ofrece a modo de ayuda, una secuencia ilustrada que deberá interpretar correctamente para realizar su trabajo.

En otra ficha (*fig. 8 y 9*), se ha utilizado otra estructura para pedir al alumno que clasifique los seres vivos que aparecen en la ficha anexo.

En la *figura 10* aparece una ficha que consta de una sola hoja en la que se insiste en la clasificación de los seres vivos, pero se ha modificado la tarea pidiendo al alumno que sea él quien dibuje los distintos seres vivos en el lugar que les corresponde.

El libro da un paso más y presenta las diferencias entre animales y plantas a través de las características de unos y otras en cuanto al desplazamiento y la alimentación. Este es el texto:

“Los animales y las plantas son diferentes.

Sabemos que todos los seres vivos tienen en común que nacen, crecen y mueren. Pero si observamos con atención cómo viven, descubriremos interesantes diferencias entre ellos.

Por ejemplo, podemos diferenciar fácilmente los animales de las plantas.

*Los **animales** pueden desplazarse de un lugar a otro. Los animales necesitan alimentarse, y para ello comen plantas y o carne de otros animales.*

*Las **plantas** no pueden desplazarse de un lugar a otro, la mayoría están sujetas al suelo por la raíz. Las plantas también necesitan alimentarse, pero no comen otros seres vivos. Las plantas fabrican sus propios alimentos con agua, sustancias del suelo y la luz del sol.*

Las personas pertenecemos al grupo de los animales. Las personas y los animales somos muy diferentes de las plantas.”

Para adaptar este texto se ha desglosado su contenido en dos fichas distintas para ofrecer más claridad sobre los aspectos tratados. En la primera se aborda el desplazamiento de los seres vivos (*fig. 11 y 12*) y en la segunda su alimentación (*fig. 13 y 14*). Es importante no confeccionar fichas excesivamente complejas o con demasiada información. Conviene facilitar al alumno la percepción visual del esquema y la comprensión de su contenido. Para adaptar cada epígrafe del libro de texto elaboraremos tantas fichas como creamos oportuno para alcanzar nuestro objetivo.

Con la ficha de las *figuras 15 y 16*, trabajamos actitudes de respeto a los seres vivos, abordando los cuidados que podemos brindar a los animales y las plantas para satisfacer sus necesidades. Se han utilizado frases que el alumno con el que estamos trabajando puede leer y comprender. Si su nivel lecto-escritor hubiera sido muy bajo, hubiéramos tenido que sustituir las frases por dibujos ilustrativos de las acciones que pretendemos reflejar. Por ejemplo en lugar de escribir “lo riego” habríamos dibujando a un niño regando el geranio. O tal vez lo que convenga sea utilizar texto y dibujo unidos. Todo va a depender de las posibilidades del alumno al que pretendamos adaptar los materiales.

Siguiendo con la Unidad 1 “los seres vivos”, ahora el libro presenta las características que diferencian a las personas de los demás animales y lo hace en un texto con el mismo nivel de complejidad que los que hemos transcrito anteriormente, pero en esta ocasión aún es más extenso. Por esta razón sólo presentaremos la adaptación del mencionado texto (*fig. 17 y 18*).

Por último en el tema de Conocimiento del Medio que nos ocupa, se aborda el *hábitat* de los distintos seres vivos. En esta ocasión tampoco escribimos el texto original ya que consideramos que con los ejemplos anteriores, ya ha quedado patente lo complejo e inabordable que puede resultar para un alumno autista este tipo de material curricular ordinario y también el grado de simplificación que requieren los materiales adaptados para permitir el acceso a esos aprendizajes. Así pues sólo mostramos las fichas elaboradas para abordar este último epígrafe. (*fig. 19, 20, 21 y 22*).

CONCLUSIÓN

En este capítulo, no se ha pretendido presentar un material para trabajar con niños autistas, sino mostrar un modo de adaptar materiales curriculares para facilitar la integración de estos alumnos en una clase ordinaria y en una asignatura concreta.

Evidentemente, con estos ejemplos no se agotan las posibilidades de adaptación que tienen los materiales curriculares ordinarios. Hay innumerables formas de elaborar un material adaptado a las posibilidades de nuestros alumnos con autismo. En esta ocasión nos hemos centrado más en los mapas conceptuales, pero hay otros muchos modos de presentar conceptos y facilitar a estos niños el aprendizaje.

Puesto que no hay dos autistas en los que se den las mismas circunstancias ni las mismas características, el material que se adapte a un alumno concreto no servirá para otro, a no ser que lo modifiquemos atendiendo a sus necesidades de aprendizaje, sus características personales, su nivel de competencia curricular, etc.

También habrá que valorar las peculiaridades del contexto en el que se va a integrar: asignatura, compañeros, profesor, espacios. Se deben hacer ajustes en el contexto del aula ordinaria, para que la dinámica que allí se establezca facilite y no entorpezca la integración del alumno.

Es importante mantener estrecha colaboración entre los profesores de aula ordinaria, profesores especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje y la familia. Cada uno desde su contexto, desde su función, desde su competencia, tendrá que aportar todo lo necesario para que el niño con autismo tenga verdaderas oportunidades de aprender en un ambiente más normalizado.

Figura 1

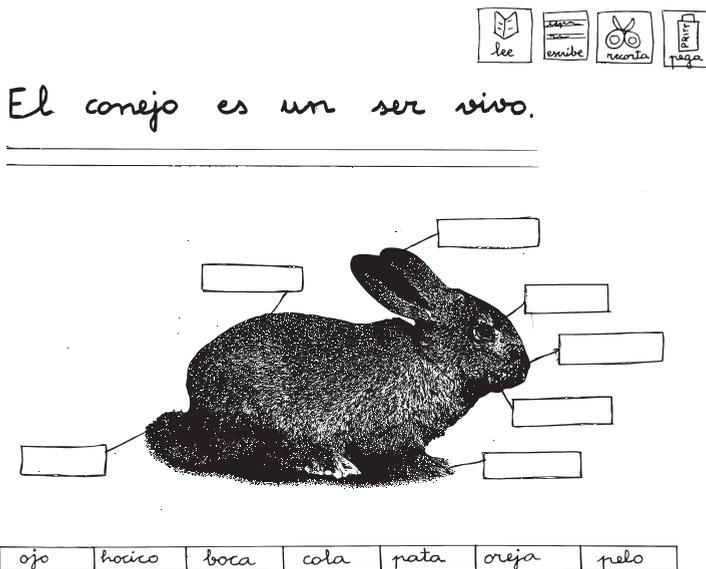


Figura 2

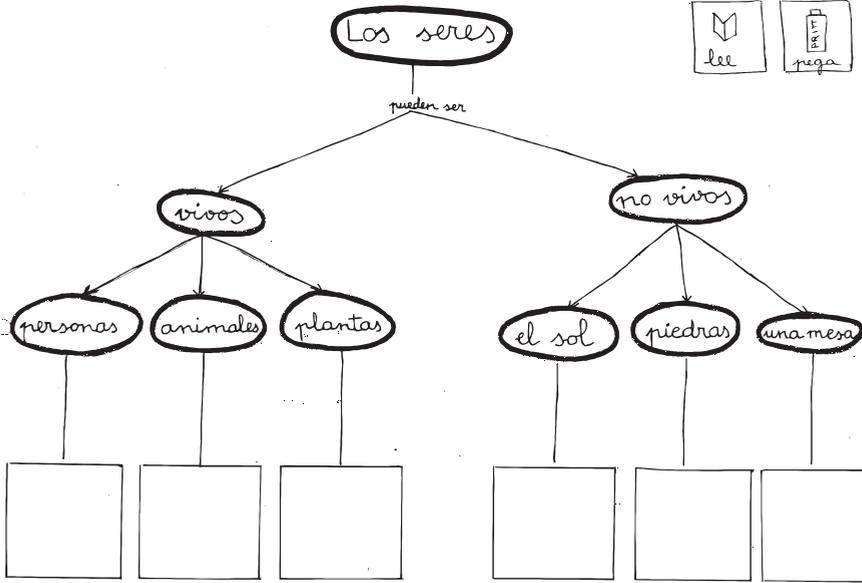


Figura 3

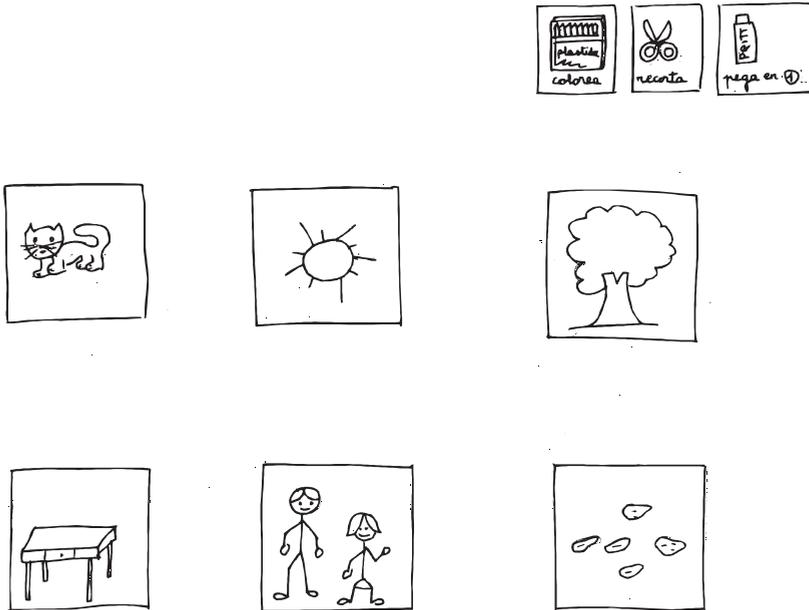


Figura 4

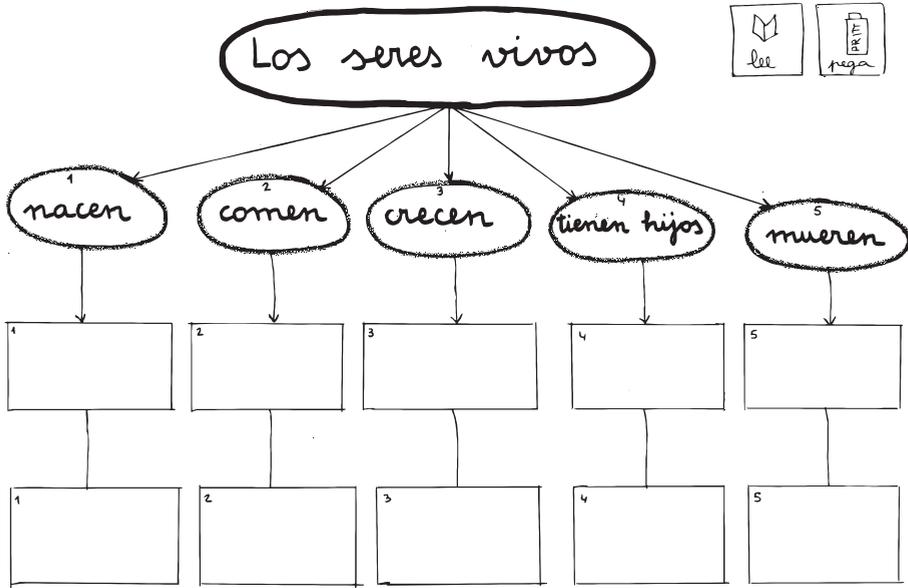


Figura 5

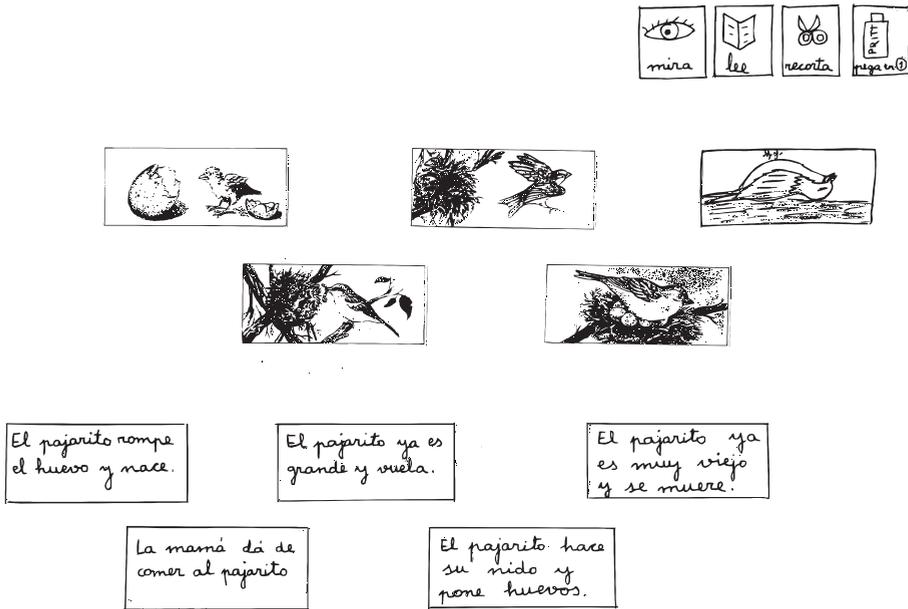


Figura 6

Los seres vivos

mira recorta escribe

Todos los seres vivos: nacen, ,
y .

Figura 7

lee recorta pega

mueren

nacen

comen

crecen

tienen hijos

Figura 8

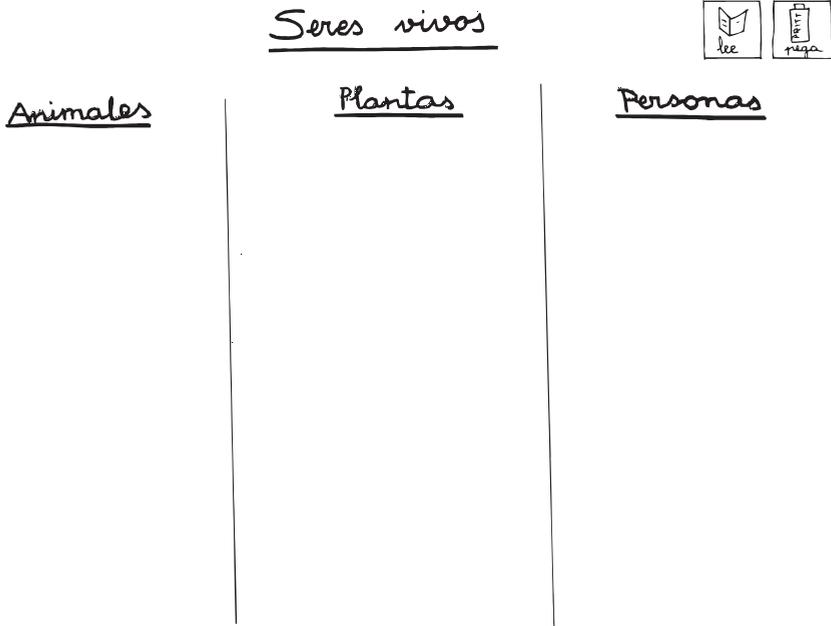


Figura 9

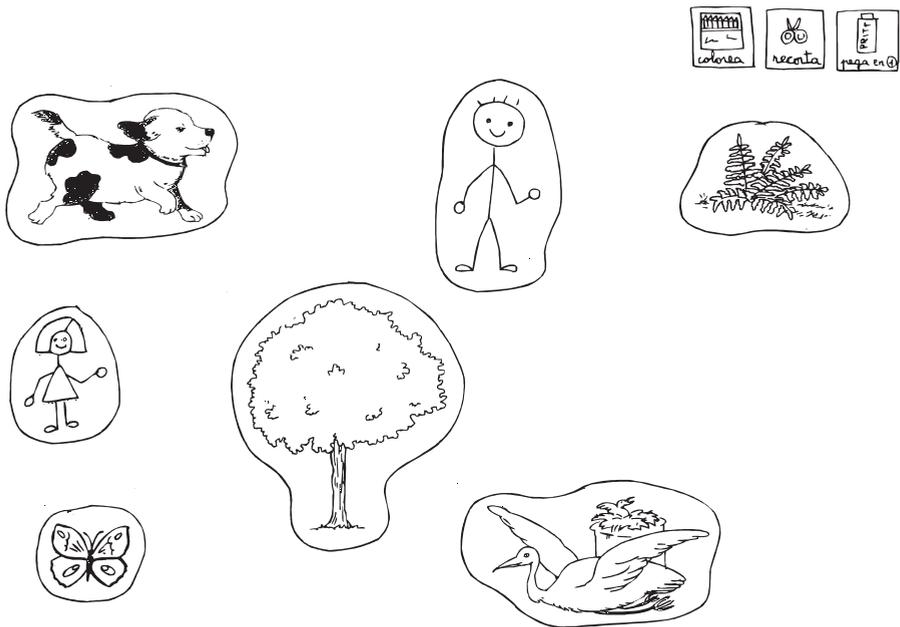


Figura 10



- Dibuja seres vivos

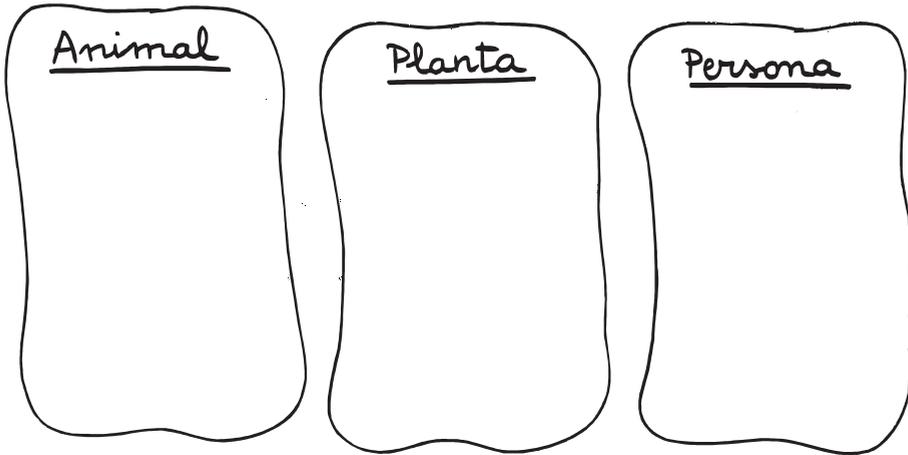


Figura 11

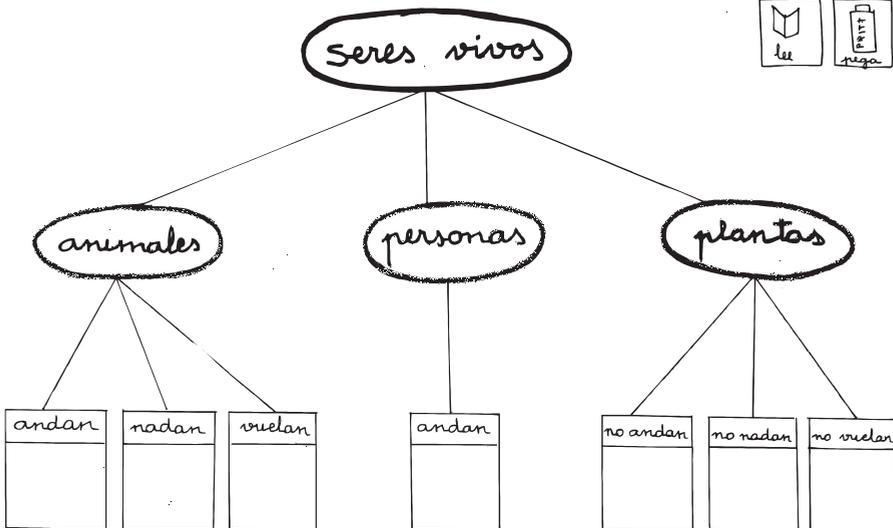
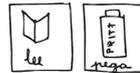


Figura 12

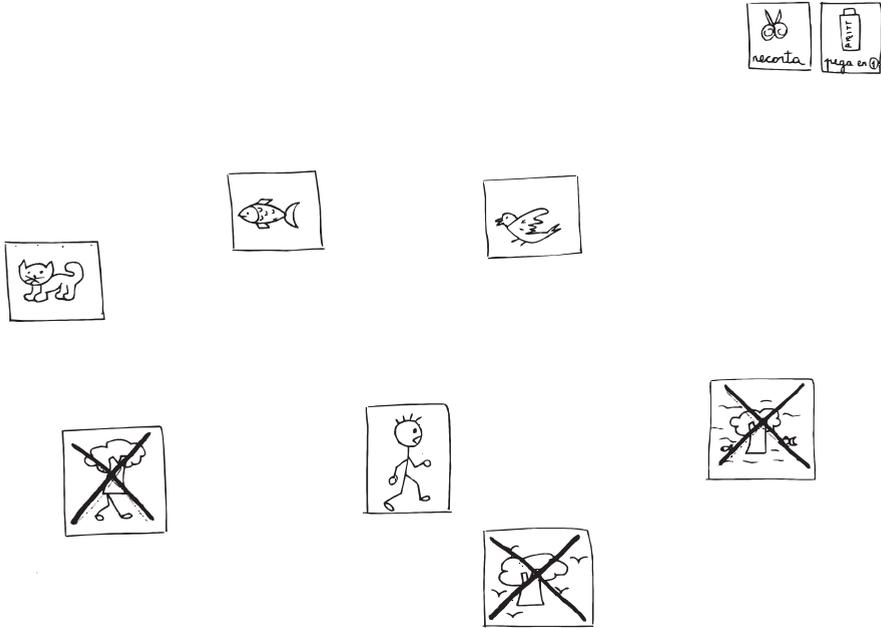


Figura 13

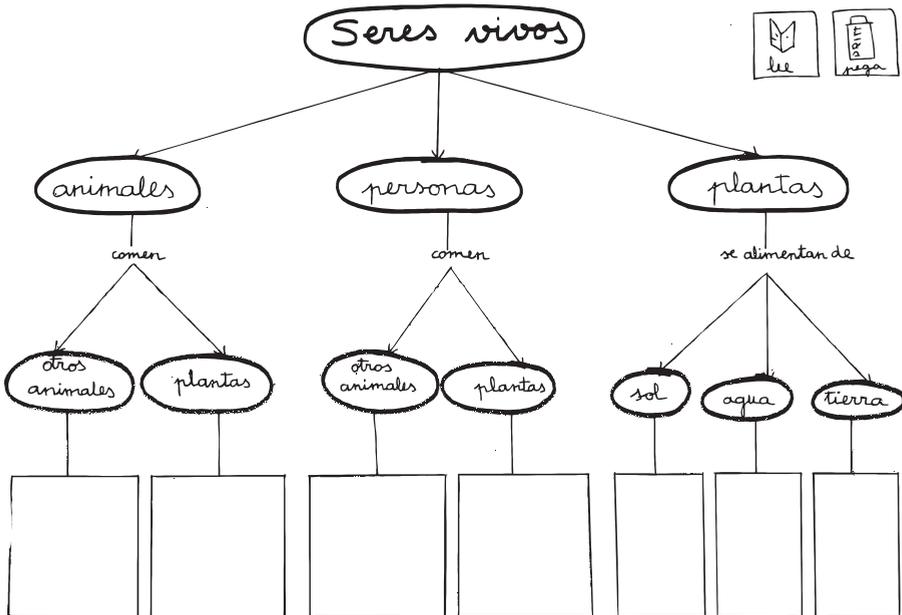


Figura 14

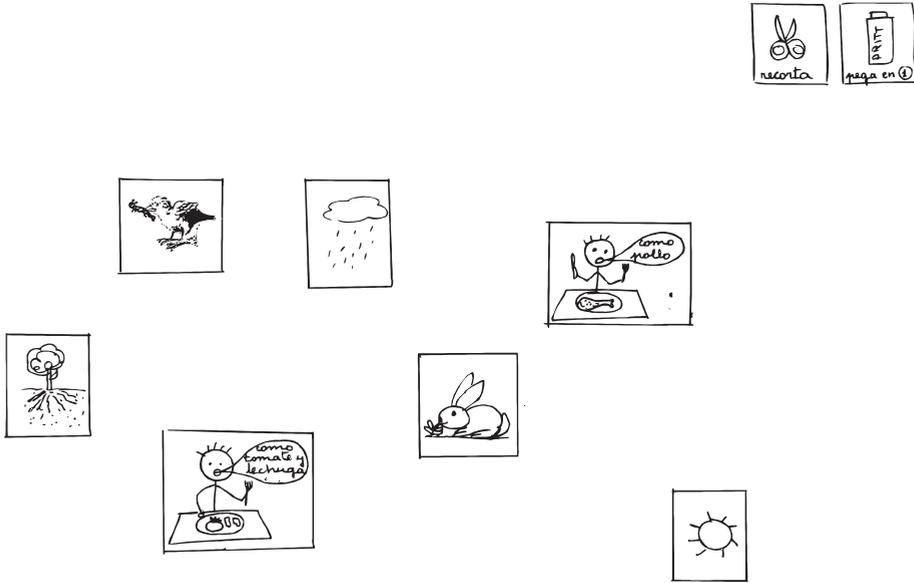


Figura 15

Cuido a los seres vivos



un geranio



un perrito

Figura 16



Lo pongo en un lugar con luz

Lo riego

Le preparo un lugar para dormir

Le doy de comer

Lo saco a pasear

Lo baño

Le pongo tierra nueva

Le doy de beber

Lo llevo al veterinario (médico de animales)

Figura 17

Las personas y los animales no son iguales

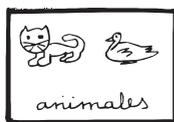


Figura 18

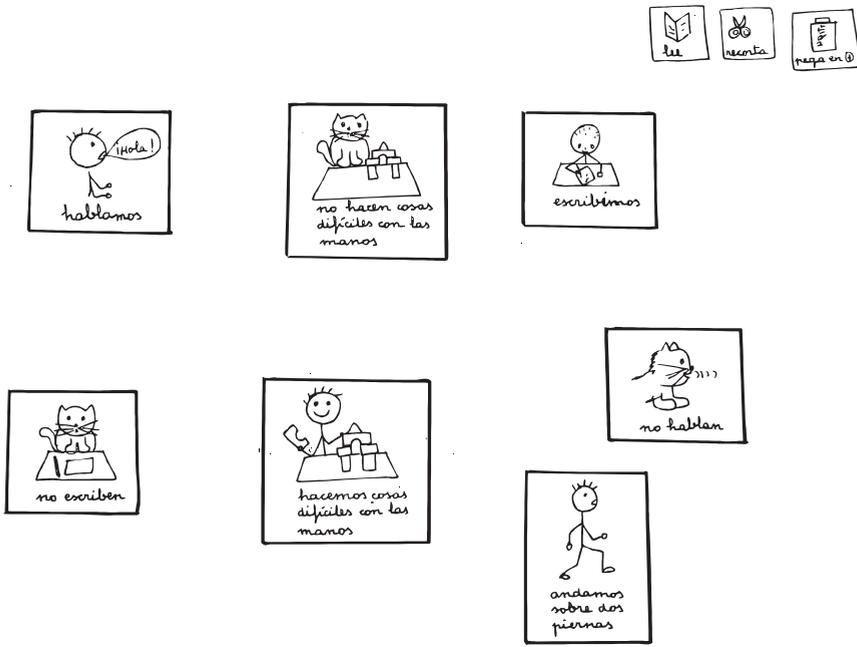


Figura 19

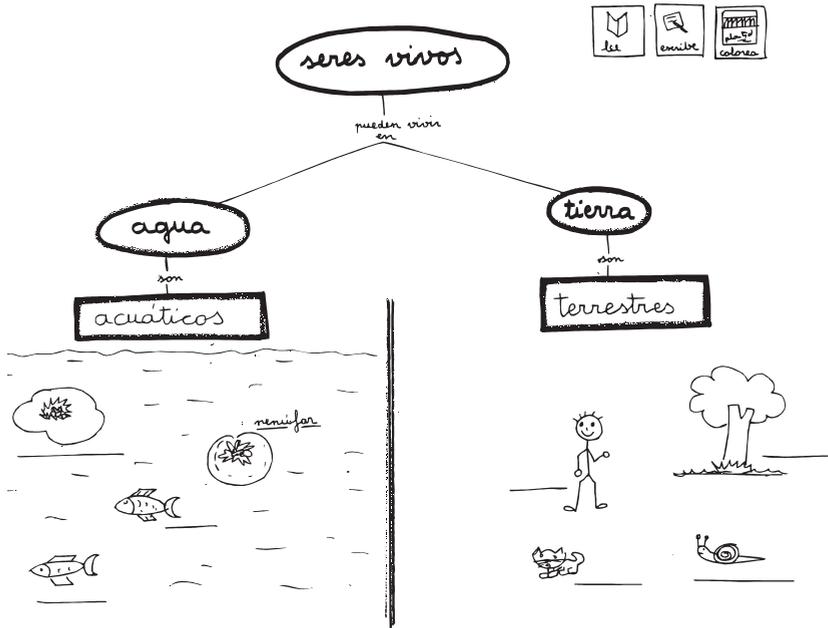
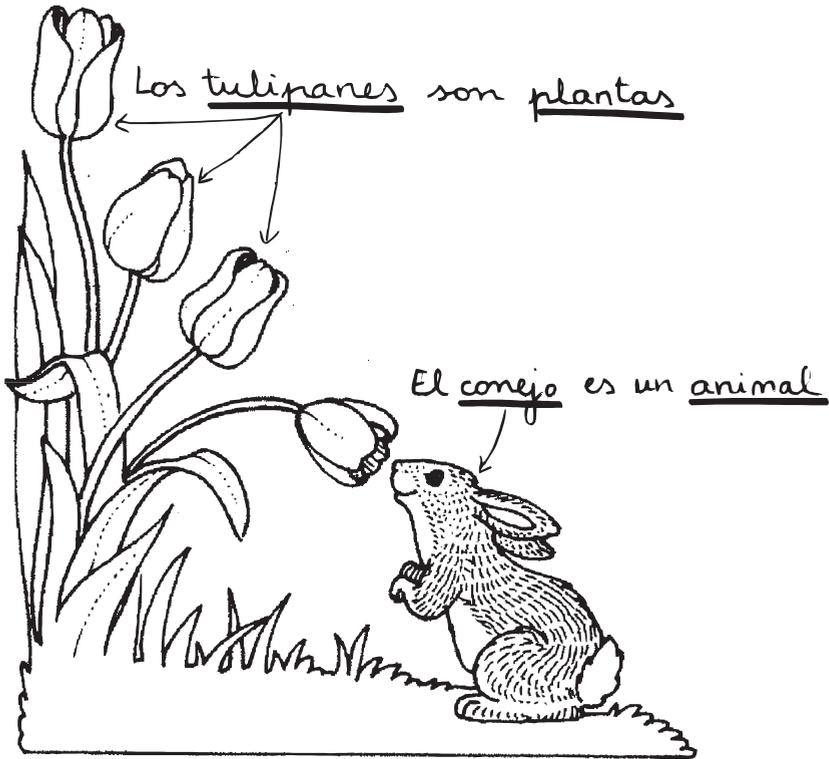


Figura 20



Los tulipanes y los conejos viven en
la tierra.

Figura 21

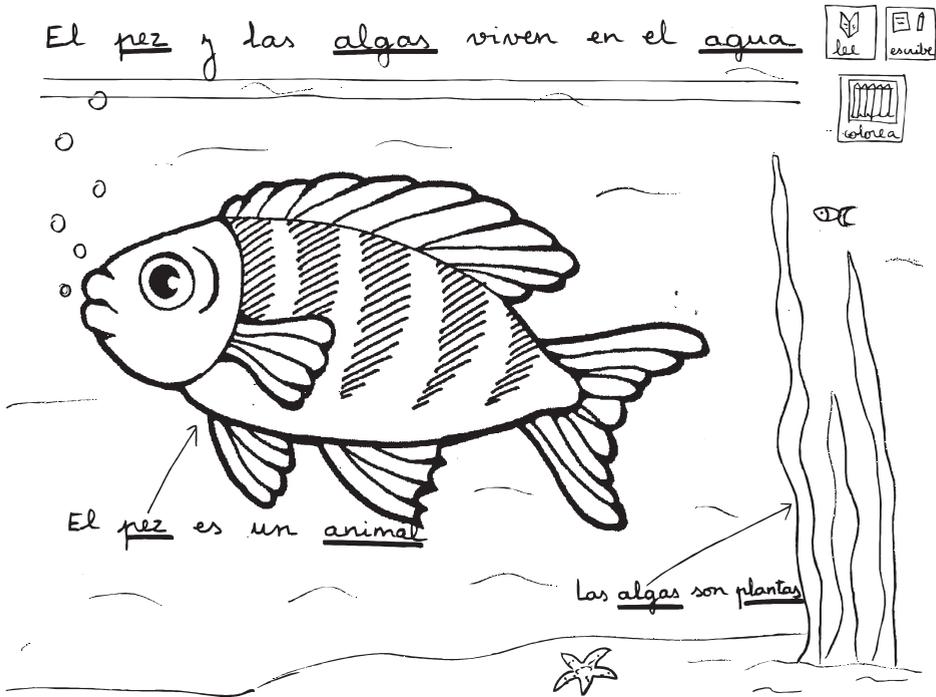


Figura 22

La casa de los animales



- agujeros en los troncos de los árboles →



- cuevas o madrigueras →



- nidos en las ramas de los árboles →



SELECCIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CON NIÑOS Y NIÑAS AUTISTAS

GRUPO DE TRABAJO DE AUTISMO - CÁDIZ

José Mulero Rascón, Macarena Barea Gallardo, Juan Vila Jaén, Carmen M^a García Soler, M^a Inmaculada Cotano Martínez, Julia de la Torre Valle, Gema Pastrana Agudez, Pilar González Romero, Rosario Ramirez Cazalla, Lourdes Núñez Díaz, Milagrosa Serrano González

FICHA Nº 1 DE ELABORACIÓN PROPIA	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TABLEROS DE VOCABULARIO
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje Medio físico y social
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar vocabulario - Clasificar objetos en función del entorno donde se utilizan - Desarrollar la expresión oral
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<p>Se trata de relacionar objetos (representados en tarjetas) con las láminas de los centros de interés.</p> 
MATERIALES UTILIZADOS	<p>Láminas de centros de interés Tarjetas representativas Un soporte de cartón Velcro Una bandeja</p>

FICHA Nº 2 DE ELABORACIÓN PROPIA	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	SECUENCIACIÓN
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje Medio Físico y Social
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar vocabulario entorno a un centro de interés - Secuenciar una acción a realizar - Desarrollar la expresión oral
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<p>En esta actividad le presentamos al niño o a la niña distintas fotografías de los momentos que forman una acción o tarea que realice con cierta asiduidad.</p>
MATERIALES UTILIZADOS	<p>A modo de ayuda se le puede presentar una lámina plastificada en la que aparezcan tres casillas como indica el esquema y sirva de guía para la secuenciación.</p> 
	<p>En las primeras presentaciones de la actividad completaremos nosotros la secuencia describiendo lo que se observa en cada una de las fotografías. Una vez el niño o la niña se haya familiarizado con la secuencia se le pedirá que sea él quien coloque la última fotografía. Cuando realice correctamente esta acción le pediremos que coloque la segunda y tercera fotografía y por último le solicitaremos que realice ella sola la actividad.</p>

FICHA N° 3 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	CANCIONES
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje Medio físico y social
APLICACIÓN:	- Desarrollar vocabulario - Clasificar objetos en función del entorno donde se utilizan - Desarrollar la expresión oral
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Se trata de relacionar objetos (representados en tarjetas) con las láminas de los centros de interés.
MATERIALES UTILIZADOS	Láminas de centros de interés Tarjetas representativas Un soporte de cartón Velcro Una bandeja

FICHA N° 4 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Puzzle - palabra
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje Medio Físico y Social
APLICACIÓN:	- Discriminar las grafías que componen una palabra.
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Utilizando un soporte de cartón, el alumno o alumna debe buscar en el sobre las piezas del puzzle que componen cada una de las palabras que estén colocadas en la base del cartón.



FICHA N° 5 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Cartilla de lectura
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil y Primaria
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje Medio Físico y Social
APLICACIÓN:	- Iniciar la lectura analítica y global, asociando cada fonema y palabra, con su grafía correspondiente.
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	En un dossier, se introducen las fichas con el fonema y signo correspondiente, a continuación las sílabas y las palabras. A su lado, se coloca la tarjeta plastificada con la palabra escrita por detrás y sujeta con un velcro.



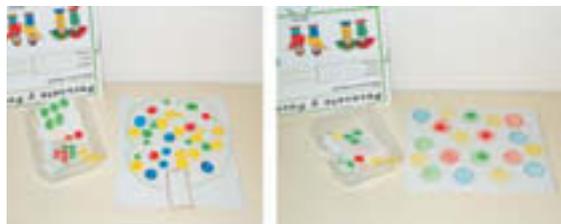
FICHA N° 6 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Cartilla de lectura
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil y Primaria
AMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje Medio Físico y Social
APLICACIÓN:	- Aprendizaje de la lectura a través de la asociación de dibujo-palabra - Comprender que una misma palabra puede estar representada con dibujos diferentes. (p.e. casa)
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Se trata de fabricar cartillas y sus correspondientes pictogramas (de imágenes y palabras) que el alumno/a debe ir relacionando/asociando correctamente.



FICHA N° 7 DE ELABORACIÓN PROPIA

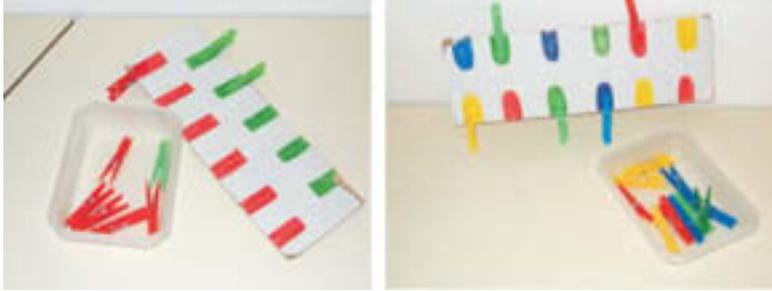
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	PLANTILLA PARA GOMETS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
AMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje - Discriminar los colores y tamaños
APLICACIÓN:	- Clasificar y comparar los gomets en función de su color y tamaño. Plantillas, de complejidad variable, donde se pegan gomets de distintos colores.
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Trabajar la seriación de dos o más gomets en función del color o el número.



FICHA Nº 8 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	BARAJAS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje Medio físico y social
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar vocabulario - Mejorar la percepción y la atención - Emparejar tarjetas similares - Desarrollar la expresión oral
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<p>Cartulinas con dibujos y fotos. Soporte de cartón Velcro</p>
	

FICHA Nº 9 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	CLASIFICADOR DE PINZAS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar los colores - Clasificación - Desarrollar la motricidad fina
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Colocar las pinzas de diferentes colores, siguiendo una pauta visual que se ofrece en el soporte de cartón.
	

FICHA Nº 10 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	¿CUÁNTOS QUIERES?
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir el concepto de cantidad (1 y 2) - Usar los números funcionalmente - Discriminar los conceptos de igualdad y diferencia
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Tarjetas plastificadas con dibujos, fotos,...de objetos que representan la realidad.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Le presentamos al niño/a dos tarjetas, en la primera sólo debe haber un objeto y en la segunda dos. El niño cuando solicite un objeto deberá elegir entre las dos. Puede ocurrir que elija aquella tarjeta que no desea pero se le debe dar el número que ha pedido e indicarle qué tarjeta debería haber elegido.

FICHA Nº 11 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	CAJÓN PARA CORTAR	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje	
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a contar. - Asociar número, cantidad y color correspondiente. - Desarrollar la psicomotricidad fina. 	
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Se trata de un cajón que tiene 16 casillas individuales en las cuales el alumno debe introducir el número de bolas que le indicamos a través de su representación numérica.	
POSIBLES ADAPTACIONES	Indicar que debe hacer coincidir el color de las bolas con el del número que colocamos en cada una de las casillas.	

FICHA Nº 12 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	LIBRO PARA CONTAR	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje	
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a contar - Asociar los números con su correspondiente cantidad. 	
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Se trata de fabricar un libro en el que el alumno en cada página debe elegir los pictogramas que correspondan y colocarlos sobre el velcro. Colocando la grafía que representa el número(2) en la parte superior y en la parte inferior las unidades del pictograma (2 gallos).	

FICHA Nº 13 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ÁBACO PARA SUMAR
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a sumar de forma manipulativa - Desarrollar la psicomotricidad fina.
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<p>Se trata de ofrecer al alumno un soporte para ejercitar manipulativamente, el concepto de suma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciamos cada sumando a través de colores y para el resultado usamos un color diferente. - El alumno o alumna elige las cantidades que quiere sumar y las coloca o realiza la que nosotros coloquemos.
POSIBLES ADAPTACIONES	Fabricar un signo de restar y usar el mismo soporte para ambas operaciones.



FICHA Nº 14 DE ELABORACIÓN PROPIA

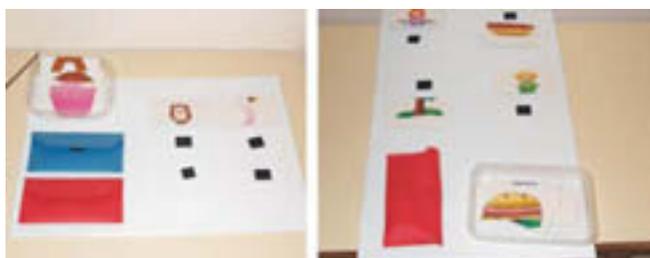
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	¿POR QUÉ ME ENFADO?
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento corporal y construcción de la identidad.
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de las emociones - Acceder al concepto de causa-efecto - Asociar causa - efecto de una situación
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Se le presentará al alumno o alumna dos fotografías en las que ella o él estén realizando dos acciones distintas. En la primera se divierte, y en la segunda se enfada. Se deberá describir e incluso teatralizar la fotografía y asociar la frase "yo estoy enfadado porque...." a la fotografía correcta.

FICHA Nº 15 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	PUZZLES PERSONALIZADOS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento corporal y construcción de la identidad.
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la coordinación oculo-manual - Reforzar la habilidad del recortado - Reconocer su propia imagen
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Se elegirán fotografías personales de la alumna o alumno donde se perciba de forma clara la figura del niño o niña. Éstas se deben plastificar y recortar en cuatro, seis u ocho partes regulares o irregulares.

FICHA Nº 16 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	PUZZLES
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento y participación en el medio físico y social.
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la coordinación oculo-manual - Reforzar la habilidad del recortado - Reconocer una imagen - Mejorar la atención y percepción
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Se trata de una base sobre la cual organizamos, a través de diferentes imágenes, la tarea que el alumno/a debe hacer, de una forma comprensible para él. En este caso se trata de formar o componer dibujos o fotografías.



FICHA Nº 17 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	PLASTILINA CON PLANTILLAS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento y participación en el medio físico y social.
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar los colores, formas, dibujos,... - Desarrollar la motricidad fina
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Son sencillos dibujos realizados cartulina y que se plastifican para que no se deterioren y se puedan utilizar tantas veces como se desee.



FICHA N° 18 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN: CALENDARIO
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender la palabra y el signo correspondiente a los días de la semana, mes, estaciones y fenómenos atmosféricos. - Conocer la estructura y secuencia del calendario. - Poder situarse en el día en que vive y recordar o anticipar fechas de acontecimientos significativos.
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<p>Cartulinas plastificadas colocadas sobre un corcho que se completa con tarjetas plastificadas de quita y pon.</p> 

FICHA N° 19 DE ELABORACIÓN PROPIA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN: AGENDAS PERSONALES
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la estructuración espacio-temporal. - Relacionar la información del calendario del aula con su agenda personal.
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<p>Libreta personalizada en la que se recoge la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por parte del alumno: fecha, tiempo atmosférico, deberes, vocabulario aprendido,... - por parte del maestro/a: incidencias de la jornada, deberes,... - por parte de la familia: incidencias de la tarde- noche anterior. 

FICHA Nº 20 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	LOTO DE EXPRESIONES FACIALES	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento corporal y construcción de la identidad.	
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las expresiones y su significado - Discriminar las expresiones de otras personas 	
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Se trata de un panel de madera con fotos de niños con diferentes expresiones faciales.	

FICHA Nº 21 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	CASA DE MUÑECAS Y SUS MUEBLES
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento corporal y construcción de la identidad
APLICACIÓN:	- Potenciar la capacidad de juego simbólico.
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Una gran casa de madera (62x58cm) que permite organizar libremente los diferentes espacios.

FICHA Nº 22 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ACTIPEPONA NIÑO O NIÑA
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil y primaria
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento corporal y construcción de la identidad
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la motricidad fina - Aprender a utilizar los diferentes sistemas de cierre para poder generalizarlo a su propio vestido y desvestido. - Desarrollar la autonomía en habilidades básicas
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Son muñecos de trapo de 70 cm, fáciles de manejar, con amplias vestimentas que tienen distintos sistemas de abroches (velcro, botones, cordones, hebillas de cinturón y tirantes).



FICHA Nº 23 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	FARANDOLA
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento y participación en el medio físico y social
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar la motricidad fina, a través del ensartado. - Identificar figuras a través de su correspondiente dibujo.
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Pequeñas piezas de madera, relacionadas con la Granja. Estas piezas, que tienen dos agujeros cada una, se ensartan con un cordón formando la secuencia elegida por el alumno o la alumna que representan las fichas-modelos que incluye el juego, lo cual aporta una importante ayuda visual para el alumnado con trastornos del espectro autista.

FICHA Nº 24 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	FOTO LOGO ALIMENTOS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil y primaria.
ÁMBITO/ÁREA:	Conocimiento y participación en el medio físico y social.
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar alimentos. - Asociar fotos semejantes. - Desarrollar la coordinación visomotriz
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Panel de madera con fotografías de alimentos. A parte, contiene unas piezas de madera con las mismas fotografías del panel que el alumno/a debe colocar en el tablero.



FICHA Nº 25 DE MATERIAL EDITADO

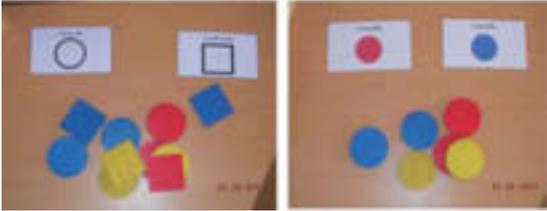
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ASOCIACIÓN DE FAMILIAS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir el concepto de familias de elementos. - Asociar fotos semejantes. - Desarrollar la coordinación visomotriz
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Panel de madera con piezas móviles y fijas.



FICHA Nº 26 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	BLOQUES LÓGICOS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil y primaria
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar - Seriar - Asociar - Contar - Discriminar las distintas figuras geométricas - Aprender y discriminar los colores
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Figuras geométricas de diferentes colores y tamaños.





FICHA Nº 27 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	CUBO DE ENCAJE PEQUEÑO
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar figuras - Desarrollar la coordinación visomotriz
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Recipiente con cuatro formas de encaje



FICHA N° 28 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ENSARTABLES CUADRADOS
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar los colores - Desarrollar la atención - Desarrollar la coordinación visomotriz
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Base de madera con listones donde se deben introducir las piezas por colores.



FICHA N° 29 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ENSARTABLE DE COLOR Y FORMAS	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje	
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar los colores - Desarrollar la atención - Realizar series en función de la forma y del color. 	
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la coordinación visomotriz <p>Listón de madera en el que se van ensartando las diferentes formas. Contiene cuatro listones con figuras de diferentes colores. Además está acompañado de unas plantillas guías.</p>	

FICHA N° 30 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ENCAJE FORMA Y COLOR	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje	
APLICACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar los colores. - Desarrollar la atención. - Realizar series en función de la forma y del color. 	
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la coordinación visomotriz. <p>Encajable sobre una base de madera. Cinco figuras geométricas en cinco colores para favorecer el reconocimiento de formas.</p>	

FICHA Nº 31 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	BABY COLOREADO	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje	
APLICACIÓN:	- Discriminar los colores - Desarrollar la motricidad fina	

FICHA Nº 32 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	PINCHITOS DE COLORES	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje	
APLICACIÓN:	- Aprender a clasificar atendiendo a uno o varios criterios (colores/forma) - Desarrollar la motricidad fina	

FICHA Nº 33 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	COCHES (FORMAS Y COLORES)	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje	
APLICACIÓN:	- Discriminar los colores, formas y tamaños - Desarrollar la motricidad fina	
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Tablero de madera con separaciones.	

FICHA Nº 34 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	INFANTIL	
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil	
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje	
APLICACIÓN:	- Aprender a contar, a leer cifras, a asociar números con su cantidad correspondiente.	
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Cajas compuestas por cinco casillas y una ranura para colocar las fichas de las instrucciones.	

FICHA N° 35 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	PEGATINAS PARA CONTAR
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil y primaria
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	- Asociar grafía a cantidad
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	Tableros con pegatinas para trabajar la asociación número y cantidad desde el 0 al 9.



FICHA N° 36 DE MATERIAL EDITADO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ANILLOS DE COLORES
NIVEL EDUCATIVO:	Infantil
ÁMBITO/ÁREA:	Comunicación y Lenguaje
APLICACIÓN:	- Desarrollar la coordinación visomotriz
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar colores - Asociar cantidad a grafía <p>Tablero rectangular de madera, con listones para introducir las anillas y piezas de cuadradas que representan la cantidad en dibujos.</p>





Participación de los padres y madres en los centros educativos

Responsables de la Escuela de Padres y Madres de Niños Autistas (E.P.N.A.) C.D.P.E.E. "Virgen de Linarejos"



Participación de los padres y madres en los centros educativos

Responsables de la Escuela de Padres y Madres de Niños Autistas (E.P.N.A.)
C.D.P.E.E. "Virgen de Linarejos"

En el curso 1993/1994, un grupo de profesionales del Centro Docente Privado de Educación Especial "Virgen de Linarejos" reflexiona sobre su práctica e intervención educativa, concluyendo que ésta queda incompleta por la falta de implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Por consiguiente, los programas educativos quedaban sin continuidad en el contexto familiar.

Con la finalidad de generalizar el aprendizaje de las habilidades adquiridas por nuestro alumnado a otros contextos, surgió el Aula de Padres de Niños Autistas, constituida actualmente como Escuela de Padres de Niños Autistas (E.P.N.A.) compuesta por 17 familias y 2 profesionales.

Como todo grupo de trabajo que comienza, teníamos claro que primero necesitábamos una formación teórica que estableciera un punto de partida básico y común a todos los componentes de la E.P.N.A.



Así los padres comenzaron a manifestar su interés e inquietud ante diferentes temas en torno al mundo de la persona con autismo. Paralelamente y durante estos diez años, hemos aprendido a buscar recursos y nuevos retos, sin perder la ilusión por nuestro trabajo, que puedan facilitar el día a día de la persona con autismo y a la vez nos permita concienciar a personas, entidades y organismos sin cuya colaboración no podría darse una verdadera normalización e integración social de la persona con autismo.

A lo largo de estos diez años se han ido aunando esfuerzos, resolviendo problemas, intercambiando experiencias,... y actualmente los padres siguen demandando continuidad en esta actividad. Por ello, se vienen desarrollando con una periodicidad quincenal a lo largo del curso escolar en sesiones de tres/cuatro horas. Mientras los padres se forman, sus hijos son atendidos en la Guardería de la E.P.N.A. por un grupo de voluntarios de APROMPSI que, de forma desinteresada, desempeña una labor muy importante. Al final de cada sesión, padres, voluntariado, niños /adolescentes y profesionales disfrutaban de la "merienda" de forma distendida, intercambiando opiniones sobre el desarrollo de la sesión.

La escuela de padres y madres

Para EPNA, la escuela de padres y madres se entiende como "un lugar de encuentro donde padres, profesionales y voluntarios, aúnan esfuerzos que permitirán, con un interés común, determinar pautas, consejos y estrategias que desarrollen al máximo

las capacidades del niño/adolescente; a la vez que permitirán la integración en el contexto donde se desenvuelvan y el desarrollo de la persona como ser humano".

<p>La escuela de padres es un lugar de encuentro para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtener respuestas y soluciones a múltiples inquietudes. - La formación permanente. - Desarrollar la capacidad de autocrítica. - Actuar como mediador en la mejora familiar. - Presentar experiencias propias. - Fomentar la comunicación entre los miembros del grupo. - La búsqueda conjunta de soluciones de futuro. 	<p>Los rasgos característicos de nuestra escuela de padres y madres, aquellos que desde nuestro punto de vista han contribuido al éxito de la misma fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activa, espontánea y libre. - Teórica- práctica - Participativa y dinámica - Autocrítica, consecuente con el desarrollo del grupo. - Formativa y colaboradora - Realista, ilusionante y motivadora
---	--

¿Qué buscamos? Finalidad de la escuela de padres y madres

La finalidad de la EPNA es alcanzar la mayor integración escolar, social y familiar, favoreciendo:

- La adquisición de aprendizajes.
- El desarrollo de objetivos, contenidos, capacidades en base al Decreto que regula la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Programas de transición a la vida adulta en Andalucía.
- El desarrollo de programas que propicien la funcionalidad de los momentos de ocio y tiempo libre y que faciliten la participación de la persona con autismo en actividades comunitarias normalizadas.
- El desarrollo de programas para la consecución del bienestar emocional de los miembros de la familia (padres y hermanos).

Objetivos de la escuela de padres y madres

Nuestra escuela de padres se puso en marcha con la intención de alcanzar los objetivos que a continuación se relacionan:

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

Familias a las que se dirige nuestra escuela de padres y madres

Inicialmente nuestro proyecto se inició como "aula de padres de niños autistas", más

tarde, al detectar el interés de otras familias del centro por la actividad que desarrollábamos, decidimos que sería beneficioso ampliar el aula con éstos padres para que se pudiesen beneficiar de los programas realizados, de las sesiones y actividades de trabajo por las características de sus hijos/as. Actualmente, algunas familias, que a pesar de que sus hijos han acabado la edad escolar, siguen caminando a nuestro lado en este proyecto que nació para y con ellos. Participan también los padres y madres de niños con: trastorno desintegrativo de la infancia, otros T.G.D., disfasia receptiva, encefalopatías y síndrome de West.

La escuela de padres y madres como apoyo a las familias

Siguiendo las recomendaciones de diferentes autores¹, nuestra escuela de padres y madres se concibió como un recurso para satisfacer las necesidades de las familias, y ofrecerles:

- Apoyo ante sus necesidades:
 - Apoyo terapéutico entendido como el apoyo de diferentes profesionales que les ayuden a convivir con las características propias que presentan los niños/as autistas. Una orientación regular en el tratamiento cotidiano de su hijo. Soporte psicológico específico a las características de cada dinámica familiar y en relación con la fase concreta en la que se encuentren. Apoyo durante todo su ciclo vital.
 - Capacitar a los padres y madres, dándoles información suficiente sobre el autismo. Una información realista y veraz pero desde un enfoque positivo. Información sobre el pronóstico.
 - Contar con los padres y madres como cooterapeutas. Hacerles participantes activos en los procesos de E/A de sus hijos, ayudándoles a recuperar su sensación de dominio.
 - Formación e información de programas de intervención educativa para facilitar la generalización de aprendizajes en el entorno familiar (Programas de Comunicación, de Relación Social, de Autonomía e Independencia Personal, de Tratamiento Conductual, etc).
 - Apoyo a los hermanos y hermanas en relación a los sentimientos de celos, desamparo, pérdida de la propia estima y abandono, debido a la intensa atención que requiere la persona con autismo de sus padres.
 - Necesidad de un servicio de respiro familiar.

- Apoyo ante las necesidades de los hermanos:

Por tercer año consecutivo (2001-2004), nuestra escuela de padres y madres sigue manteniendo un trabajo con el grupo de hermanos y hermanas, paralelo a las sesiones con los padres. Esta iniciativa nace como respuesta a la inquietud que los padres manifiestan por el sentir de sus hijos hacia la discapacidad de sus hermanos. Durante este tiempo, las profesionales de la E.P.N.A. diseñan talleres de actividades lúdicas e información sobre el desarrollo de la discapacidad de sus hermanos. A través del juego intentamos que los hermanos/as manifiesten su sentir y necesidades para vivir al lado de una persona con autismo como miembro de su familia que les condiciona su propio desarrollo.

Actualmente, podemos decir que el grupo de hermanos/as con el que trabajamos es heterogéneo en cuanto a edades pero homogéneo en cuanto a necesidades. Casi todos ellos son niños/adolescentes más maduros que otros niños/adolescentes de su edad, más responsables, a veces denotan cierta necesidad de atención y protección, debido a la excesiva dedicación que sus padres han de dar a sus hermanos con autismo y cierta sobreprotección que limita la iniciativa de la persona con autismo. Durante la edad infantil es difícil que asuman y entiendan verdaderamente lo que es el autismo y a medida que son adolescentes/adultos comprenden porque su infancia ha podido ser diferente a la de sus iguales.

Después de este tiempo de trabajo con el grupo de hermanos/as podemos señalar una serie de sentimientos, reacciones y necesidades detectadas en ellos como consecuencia de tener un hermano con autismo:

SENTIMIENTOS	REACCIONES	NECESIDADES
- Responsabilidad	- Dolores psicósomáticos	- Entendimiento
- Soledad	- Precocidad	- Respeto
- Necesidad de llamar la atención	- Dependencia	- Información
- Celos	- Rabietas	- Asesoramiento
- Confusión	- Bajo rendimiento escolar	- Entrenamiento en habilidades para trabajar con su hermano
- Vergüenza		
- Negación y Miedo		
- Frustración		
- Resentimiento		

Metodología

La metodología que se persigue es activa. Está basada en los principios de satisfacción de la curiosidad, preparación para la vida, satisfaciendo las necesidades del individuo y del grupo; estimular la capacidad creatividad, la reflexión, la expresión y la comunicación.

Existe una figura clave en el funcionamiento de nuestro grupo que es quien ostenta su conducción: **nuestra coordinadora**.

Nuestra coordinadora es fundamental para la buena marcha de nuestra escuela. Es básico que esta persona dirija y guíe al grupo, transmitiéndole seguridad y creando el ambiente de trabajo adecuado. Esta figura debe ser capaz, y así nos lo viene demostrando desde hace diez años, de:

- Reflejar el sentimiento
- Animar continuamente al grupo
- Informar y preguntar
- Ayudar y exigir
- Establecer directrices
- Generar autocríticas constructivas
- Derrochar empatía, humanidad, tolerancia e ilusión.



NUESTRAS ACTIVIDADES / TEMAS DE INTERÉS

<p>A) Elaboración de temas y su desarrollo a petición de los padres y madres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origen e etiología del Autismo. - Diagnósticos diferenciales: Autismo - Psicosis Infantil - Esquizofrenia - Retraso Mental. - Alteraciones del Sueño. - Desarrollo Cognitivo, Social y Comunicativo. - El Juego. - Habilidades de Autonomía Personal y Social. - ¿Cómo comunicarme con mi hijo?. - Los psicofármacos. - Alimentación y nutrición. - La dieta sin gluten - Los trastornos del sueño - El ocio y el tiempo libre - Los hermanos - Tratamientos conductuales - Conductas autolesivas - Imagen corporal - Masaje y relajación - El futuro de nuestro hijo - Incapacidad y tutela - La sexualidad - Técnicas de auto-ayuda para combatir el estrés - Sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación - La influencia de algunos alimentos sobre el organismo. - La musicoterapia 	<p>B) Búsqueda, elaboración, puesta en marcha y seguimiento de diferentes programas de intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modificación de Conducta - Comunicación y Lenguaje. - Habilidades de Autonomía Personal y Social. - Interacción Social en el Entorno - Juego - Ocio y Tiempo Libre - Escuela Verano - Actividad Acuática Adaptada e Hidroterapia para personas con autismo y/o con trastornos graves del desarrollo. - Iniciación a la Natación para Adultos (los padres). - Aula /Centro de día /Unidad de día. - Educación Vial, recientemente premiado (2001) en el certamen Nacional de E. Vial, organizado por la D.G.T. 	<p>C) Sesiones de Formación Personal dirigidas a los padres en un intento de que comiencen a valorarse como personas y a sentirse capaces de, para poder vivir el día a día de sus hijos de una manera más positiva y cercana a la realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicomotricidad - Relajación - Masaje - Dinámica Grupal - Atención Individualizada
--	---	--

Junto al desarrollo de estas actividades, la E.P.N.A. programa otras de carácter anual con la finalidad de ampliar la formación de cada uno de sus componentes y de dotarse de nuevos recursos que mejoren la calidad de vida de la persona con Autismo y/o con T.G.D.

Para finalizar destacar que durante el curso escolar 99/00 y hasta la fecha de hoy, la E.P.N.A. quiso seguir asumiendo nuevos retos en un intento de dar respuesta a los momentos de Ocio y Tiempo Libre (OTL) de la persona con Autismo y /o con T.G.D. (momentos de angustia, para estas personas, ya que las características del Trastorno llevan implícitas una falta de iniciativa para la elección de y autodeterminación, falta de imaginación, ficción y por consiguiente falta de Juego Simbólico, por lo que los momentos de OTL, se convierten en momentos desestructurados que propician la ansiedad y la aparición de conductas repetitivas, agresivas y desajustadas) y consigue poner en marcha dos programas de OTL que siguen teniendo continuidad en este curso escolar 2002/2003:



- Programa Escuela de Verano: llevado a cabo por los padres y voluntarios con actividades de cine, bolera, agua park, piscina, actividades deportivas, visita al Zoo... durante los meses de julio, agosto y septiembre. (2000-2001-2002-2003).
- Programa de OTL: "Actividad Acuática Adaptada e Hidroterapia para personas con Autismo y /o con T.G.D" en el que se implican padres, profesionales del centro y voluntariado, realizado los sábados en la Piscina Municipal Cubierta de Nuestra Ciudad. (1999-2004).
- Programa de Educación Vial (2000-2004), lo ponemos en práctica desde las familias, ya que la adquisición de aprendizajes de la persona con autismo ha de hacerse en contexto lo más naturales posibles y es con los padres donde se dan mas momentos naturales en la calle para propiciar la adquisición de hábitos de seguridad y educación vial.

El sistema de evaluación

Nuestro sistema de evaluación consta de unos cuestionarios de evaluación donde se da una participación individual y una participación grupal. Hay, pues, una valoración personal y una valoración grupal.

Todo ello nos permite obtener una evaluación continuada referida al desarrollo del trabajo, al desarrollo de la persona como individuo e igualmente al desarrollo de la persona como miembro de un grupo, para finalmente obtener una información lo más detallada posible que nos permita valorar nuestro trabajo y la formación obtenida por el grupo.

Nuevas líneas de trabajo

Las próximas actuaciones de la EPNA se dirigirán a satisfacer las necesidades de ocio, la incorporación a la vida adulta y cubrir las necesidades de las familias.

Así pues, y sin perder la ilusión, desde la Escuela de Padres de niños Autistas (EPNA) seguiremos en el empeño de aunar esfuerzos que abran puertas a:

- Una mejora del desarrollo psicofísico y social de las personas con autismo y con trastorno general del desarrollo.
- Una mejora de su calidad de vida.
- Una normalización e integración social ajustada a sus necesidades.
- Una formación adecuada que de respuesta a las necesidades de la persona con autismo en las distintas etapas de su desarrollo: infantil, adolescencia y edad adulta.

Nos gustaría terminar con esta cita de Lorna Wing (1988): "No es posible hacer que una persona autista llegue a ser normal en sus interacciones sociales, puesto que la habilidad intuitiva y espontánea de comprender lo que otras personas piensan y sienten está ausente. Sin embargo, si es posible ayudarla a aprender, al menos, algunas de las reglas de la vida social, de forma que pueda afrontar un poco mejor el mundo que el autista encuentra tan confuso"



Escuela de Padres y Madres de Niños Autistas (E.P.N.A.)

C.D.P.E.E. "Virgen de Linares"

Calle Iglesia, nº 3, 23700. Linares (Jaén)

Tfno: 953692460 Fax: 953602600

@ María del Carmen Caro Arroyo, Tutora del Aula de Autismo y Coordinadora y cofundadora de la E.P.N.A.

@ Ana María Tubío Martínez, Maestra de E.E. del Centro, cofundadora de la E.P.N.A.

ANEXO I

1. Reflexiones de los padres y madres después de diez años de experiencias compartidas con el objetivo de abrir puertas para conseguir un mayor conocimiento sobre las necesidades y respuestas que hemos de atender y dar a la persona con autismo. Un camino compartido lleno de esfuerzo y mucha ilusión:

- Incertidumbre
- Ilusión y esperanza
- Desconocimiento
- Aceptación y confianza
- Diez años de escuela, diez formas diferentes de aceptar a mi hijo.
- Diez años de escuela, me han permitido conocer a mi hijo.

2. Este **ACRÓSTICO** es el referente donde, día a día, nos miramos las profesionales de la EPNA para seguir aprendiendo de ellos y para ellos.

Mirar a través de otras miradas

Amar sin pedir correspondencia

Enseñarles, no sólo con palabras

Sonreír con ellos en el día a día

Tener el corazón siempre dispuesto

Revelarles la vida que ellos sueñan

O decidme si no ¿qué es un maestro o una maestra?

Ayuda, apoyo, guía y asesoramiento

MAESTRO/A

ANEXO II

La escuela de padres de niños autistas tiene su fundamentación porque entendemos que la familia es la mejor fuente de información en la que los profesionales podemos "beber" para mejorar por un lado nuestra intervención educativa y por otro lado nuestra propia formación como profesionales de la educación. Hoy, las profesionales que integramos la EPNA no entendemos la intervención educativa sin la coordinación con las familias.

Además de trabajar con las familias, entendemos que cualquier profesional no puede ni debe educar a una persona con autismo, si de antemano no tiene una predisposición inicial hacia el tratamiento con la persona con autismo. Es por ello por lo que adjuntamos el decálogo del profesional en autismo (Theo Peeters):



- Sentirse atraído por las diferencias. Pensamos que es útil ser un "aventurero mental" y estar atraído por lo desconocido.
- Tener una imaginación viva. Es imposible comprender lo que significa vivir en un mundo literal, tener dificultades en ir más allá de la información recibida, amar sin intuición innata. Para compartir la mente de una persona con autismo, que tiene muy poca imaginación, tenemos que tener cantidades ingentes de imaginación para compensar.
- Ser capaz de dar sin recibir agradecimientos convencionales. Necesitamos ser capaces de dar, sin recibir demasiado por ello, y no desilusionarnos por la falta de empatía social. Con la experiencia aprendemos a detectar formas alternativas para dar las gracias. También los padres nos ofrecen muchas compensaciones.
- Estar dispuesto a adaptar el estilo propio y natural de comunicación e interacción social. El estilo que hay que utilizar está más relacionado con las necesidades de una persona con autismo que con nuestro nivel espontáneo de comunicación social.
- Tener el valor de "trabajar solo en el desierto". Especialmente cuando empiezan a desarrollarse servicios apropiados y poca gente sabe lo que es el autismo. Un profesional motivado puede correr el riesgo de ser criticado en vez de recibir agradecimiento por sus enormes esfuerzos. Los padres han vivido antes este tipo de críticas: "Todo lo que necesita es disciplina", "si fuera mi hijo...".
- No estar nunca satisfecho con el nivel de conocimientos propios. Aprender sobre autismo y estrategias educativas es un proceso continuo. "El profesional que piensa que lo ha encontrado, lo ha perdido". La formación en autismo nunca se acaba.
- Aceptar el hecho de que cada pequeño avance trae consigo un nuevo problema. La gente tiene tendencia a abandonar los crucigramas si no pueden resolverlos. Esto es imposible en autismo. Una vez que se empieza, se sabe que el trabajo de "detective" nunca se acaba.
- Además de capacidades pedagógicas, el profesional necesita extraordinarias capacidades didácticas. Tiene que avanzar muy poco a poco y utilizar soportes visuales en niveles muy individualizados. Hay que realizar evaluaciones con tanta frecuencia que uno debe adaptarse constantemente.
- Se necesita estar preparado para trabajar en equipo. Debido a la necesidad de una aproximación coherente y coordinada, todos los profesionales han de ser informados de los esfuerzos de los demás y de los niveles de ayuda que ofrecen.
- Se necesita ser humilde. Podemos ser expertos en autismo en general, pero son los padres los expertos sobre sus propios hijos y necesitamos tomar en cuenta su sabiduría. El profesional que desee quedarse en su "pedestal" un es necesario en el campo del autismo. Cuando colaboramos con los padres, es importante hablar sobre los éxitos, pero también admitir los fracasos (por favor ayúdeme). Los padres también tienen que saber que un experto en autismo no es un dios olímpico.