



PROYECTO DE AULA TGD



C.E.B.I.P. Pinar Prados de Torrejón



AULA ARCOIRIS

C.E.I.P. PINAR PRADOS DE TORREJÓN
AVENIDA DE ITALIA 1
28224 POZUELO DE ALARCÓN (MADRID)
CÓDIGO: 28031142
TELÉFONO: 917157484
www.pinarprados.com

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	3
2. CONTEXTO: NUESTRO CENTRO	3
3. ¿QUÉ SIGNIFICA SER CENTRO PREFERENTE DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO CON TEA?	3
3.1. ¿Qué es el TEA?	4
3.2. ¿Qué significa ser centro preferente de escolarización del alumnado con TEA?	4
3.3. Señas de identidad del centro preferente.	6
4. OBJETIVOS	7
4.1. Objetivos generales.	7
4.2. Objetivos Específicos.	8
4.2.1. Objetivos Específicos referentes al centro.	8
4.2.2. Objetivos Específicos referentes al Aula de Referencia y al Aula de Apoyo.	8
4.2.3. Objetivos Específicos referentes a nuestro alumnado con TEA.	9
4.2.4. Objetivos Específicos referentes a las familias.	9
5. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON TEA	10
5.1. Competencias Sociales.	12
5.2. Competencias Comunicativas.	12
5.3. Competencias de Imaginación y comprensión emocional.	12
5.4. Formas repetitivas de actividad.	13
5.5. Fortalezas del alumnado con TEA	13
6. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A PARTIR DE LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE DIFICULTADES EN LOS ALUMNOS CON TEA.	14
6.1. NEE relacionadas con los problemas en el Interacción Social.	14
6.2. NEE relacionadas con los problemas en la Comunicación.	15
6.3. NEE relacionadas con el Estilo de Aprendizaje.	15
6.4. NEE relacionadas con la Salud y la Autonomía.	16
6.5. ¿Qué nos pediría un alumno/a con Autismo?	16
7. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A NUESTRO PROYECTO DE INCLUSIÓN.	18
8. ORGANIZACIÓN DE LOS APOYOS.	18
8.1. En la Etapa de Educación Infantil	18
8.2. En la Etapa de Educación Primaria	19
9. COORDINACIÓN DE LOS APOYOS	19
10. EL AULA ARCOIRIS.	20
10.1. Objetivos y Contenidos.	21
10.2. Metodología del aula.	24
10.3. Actividades	31
10.4. Coordinadores	32
11. AULA DE REFERENCIA	33
11.1. Medidas generales de gestión del aula.	34
11.2. Medidas específicas (directamente dirigidas al alumnado con TEA)	34
12. ACUERDOS GENERALES A NIVEL DE CENTRO.	35
12.1. Acuerdos generales.	35



12.2. Acuerdos generales para Educación Infantil.	35
12.3. Acuerdos generales para Educación Primaria.	35
12.4. Otros acuerdos.	36
13. HORARIOS	36
14. PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS	39
14.1. Proyecto de Sensibilización.	39
14.2. Proyecto de Patios.	39
15. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO	40

1. JUSTIFICACIÓN

En el presente documento se pretenden plasmar las principales líneas organizativas y de actuación en cuestión de inclusión de los alumnos TEA en nuestro centro.

Nuestro colegio, Pinar Prados de Torrejón, es un colegio público bilingüe y desde este curso 2019-2020, es un centro preferente para alumnos con Trastorno del espectro autista (TEA).

2. CONTEXTO: NUESTRO CENTRO

Está situado en Pozuelo de Alarcón, en la zona de la Estación, entre el parque Pinar Prados de Torrejón y el Polideportivo Municipal Carlos Ruíz.

En nuestro centro se puede cursar segundo ciclo de Educación Infantil y la Etapa de Primaria. A fecha de hoy el centro es de línea 1. Tenemos 6 aulas de Primaria y tres de Infantil. En total 9 unidades y aproximadamente 200 alumnos, que reciben atención pedagógica por parte de diferentes profesionales. Tenemos alumnos/as de 25 nacionalidades distintas, que tienen unas características sociales, culturales e idiomáticas propias.

Las familias que demandan plaza en nuestro centro responden a unas características muy diferentes. Nuestro alumnado es de procedencia social, económica y cultural muy diversa; una parte de este con necesidades educativas especiales y un reducido grupo perteneciente a minorías étnicas.

El hecho que seamos un centro preferente TGD surge de la necesidad de dar una respuesta adaptada a un número de niños y niñas que presentan unas necesidades educativas especiales relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista

El proyecto de integración e inclusión preferente de alumnado con TEA de nuestro centro se caracteriza, principalmente por:

- El alumno está escolarizado en el grupo que le corresponde por edad.
- El centro cuenta con un aula de apoyo para el alumnado TEA con un maestro especialista y una técnica en integración social, así como material didáctico específico.
- La jornada escolar de cada alumno se distribuye entre ambos espacios educativos.

3. ¿QUÉ SIGNIFICA SER CENTRO PREFERENTE DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO?

El objetivo de los centros de escolarización preferente para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de un trastorno del espectro del autismo (TEA) es ofrecer a este alumnado una respuesta educativa de carácter intensivo y especializado dentro de un entorno inclusivo.

Para ello, es necesario realizar ciertas adaptaciones permitiendo eliminar barreras espaciales, institucionales, comunicativas, etc.; facilitando así, la mayor accesibilidad y participación para el alumnado con autismo.

3.1. ¿Qué es el TEA?

La definición y concepción del autismo ha evolucionado sustancialmente en los últimos tiempos. Es en el año 1979 cuando Wing y Gould hablaron por primera vez del espectro autista, que se caracterizaba por una tríada de síntomas: dificultades en la comunicación, la interacción y la imaginación. Esta noción de espectro nos acompaña hasta la actualidad y se observa en la definición del TEA en el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales), la cual es la clasificación diagnóstica más actualizada hasta que sea vigente la Clasificación Internacional de Enfermedades 11 (CIE-11, que será en el 2022). Siendo el término de TEA el más utilizado por la comunidad científica y por las asociaciones y fundaciones.

Sin embargo, la Comunidad Autónoma de Madrid utiliza en su normativa el término de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) que aparece recogido en el CIE-10 (el cual sigue vigente), por ello hablamos de centros de integración preferente TGD y en los dictámenes de escolarización del alumnado también aparece este término. Nosotros, utilizamos el término de TEA en este documento porque es el término más utilizado, y actual, tomando el DSM-5 para la definición de este.

El TEA tiene su inicio en las primeras fases del desarrollo se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación y en la interacción social en distintos contextos, y por patrones repetitivos y restrictivos de intereses, actividades y comportamientos.

3.2. ¿Qué significa ser centro preferente de escolarización de alumnado con tea? ¿Qué alumnado se escolariza?

Desde los centros preferentes se ofrece un **apoyo intensivo y especializado al alumnado con TEA**. Para ello la administración educativa pone en marcha la concreción de la respuesta educativa, recogida en la Resolución de la Dirección General de Centros (3/12/2002), la Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes y el Documento Marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (9/12/2003).

Asimismo, basándonos en el documento Procedimientos y CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo en los CENTROS PREFERENTES de la Comunidad de Madrid (Abril, 2012), los criterios que se desarrollan para fundamentar la propuesta de escolarización en los centros preferentes se basan en el análisis de los siguientes ejes:

1. Grado de afectación del Trastorno del Espectro Autista
2. Nivel de Desarrollo / Capacidad cognitiva
3. Área de Comunicación y Lenguaje
4. Área social y de autonomía personal

En los dos primeros apartados se señalan criterios máximos de afectación. Por el contrario, en el análisis de habilidades comunicativo-lingüísticas y de interacción social, se establecerán competencias mínimas. Así, el alumnado que con mayor frecuencia nos vamos a encontrar en un centro preferente será aquel que:

1. Grado de afectación del Trastorno del Espectro Autista: en infantil nos encontraremos alumnos con un grado severo de afectación y en primaria con un grado moderado.

2. Nivel de Desarrollo / Capacidad cognitiva: alumnos que, atendiendo a la clasificación del CIE-10 (1992) presenten un retraso mental moderado.

3. Área de Comunicación y Lenguaje

		3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE Hacer referencia al lenguaje oral y a los sistemas aumentativos de comunicación (SAAC)	
		INFANTIL	PRIMARIA
Competencias mínimas	Funciones comunicativas	Podría no existir comunicación intencionada ni conductas instrumentales	Presencia de conductas instrumentales como pauta de comunicación Inicio o desarrollo de funciones comunicativas (en relación a necesidades básicas de petición, negación...)
	Lenguaje expresivo (Palabra-gesto)	Podrían no existir verbalizaciones lingüísticas ni inicio de lenguaje gestual	Inicio o desarrollo del lenguaje oral y/o empleo de SAAC (Lenguaje formado por palabras sueltas y/o expresiones ecológicas)
	Lenguaje receptivo (Palabra-gesto)	Podría existir una tendencia a ignorar el lenguaje (falta de respuesta al nombre, a órdenes o indicaciones sencillas...)	Comprensión de enunciados verbales limitada a conductas propias, a palabras-gestos o frases sencillas

4. Área social y de autonomía personal

		4. AREA SOCIAL Y DE AUTONOMÍA PERSONAL	
		INFANTIL	PRIMARIA
Competencias mínimas	Conductas adaptativas	Posible ausencia de habilidades de autonomía personal (aseo, comida, control de esfínteres...)	Inicio/desarrollo de habilidades de autonomía personal (aseo, comida, control de esfínteres...) Limitaciones significativas en la regulación emocional y en la toma de decisiones
	Comportamiento	Posible presencia de conductas disruptivas	Posibles episodios de conductas disruptivas (aunque no deben ser constantes ni aparecer en todos los contextos)

Teniendo en cuenta esto, los alumnos con TEA escolarizados en un centro preferente requieren de:

- Un currículo adaptado, principalmente en el área social, y de la comunicación y el lenguaje.
- Atención individualizada.
- Apoyo intensivo y especializado durante un tiempo considerable de la jornada escolar.
- Organización, estructuración y adaptación del entorno educativo.

3.3. Señas de identidad del centro preferente

Todo centro educativo tiene unas características que lo identifican y que se recogen en el Proyecto Educativo del centro. Nuestro colegio, como centro preferente para alumnos con

TEA posee unas características propias recogidas en nuestro Proyecto Educativo, que conforman nuestras señas de identidad.

En primer lugar, la **creación y organización de un aula de apoyo**, con las características precisas para desarrollar el apoyo especializado, en nuestro colegio es el aula “ARCOÍRIS” situada en el pabellón A (dónde se encuentran las clases de primaria y las aulas de apoyo de PT y AL). Esta aula es un espacio estructurado en zonas de trabajo, donde se da un apoyo especializado al alumnado. El nombre de la clase fue elegido a través de votación por el alumnado del centro una vez que se les explicó el concepto de TEA, para favorecer su participación en los cambios del centro y la comprensión de los mismos.

También el entorno educativo en general se transforma en un medio muy estructurado y sistemático, adecuado a las necesidades y capacidades del alumnado. Con una estructuración del ámbito espacio-temporal con claves visuales adaptadas a las necesidades de los alumnos que se generalizan a los distintos espacios del centro (comedor, el servicio, aulas de referencia, aulas de especialistas, biblioteca...)

En segundo lugar, el centro cuenta con la dotación de los siguientes **recursos personales extraordinarios** un maestro de la especialidad de Pedagogía Terapéutica (PT) y/o Audición y Lenguaje (AL) y un Técnico Superior de Integración Social (TSIS).

En nuestro caso contamos con una maestra de PT, cuya intervención se extiende tanto al trabajo directo con los alumnos como al asesoramiento y apoyo al resto de los profesionales que trabajan con estos alumnos. Sus *funciones* son:

- Organizar y estructurar el aula de apoyo, los espacios y tiempos de trabajo.
- Establecer un ambiente estructurado y predecible para estos alumnos para favorecer el funcionamiento diario con ellos.
- Realizar una intervención intensiva y especializada en el aula de apoyo centrada en las características y necesidades de estos alumnos.
- Intervenir de forma específica en comunicación implantando Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación cuando sea necesario.
- Establecer y desarrollar programas específicos de modificación de conducta cuando fuera necesario.
- Elaborar, junto al tutor de aula de referencia, el DIAC de cada alumno, la programación de trabajo y las ACI.
- Ofrecer apoyo en el aula de referencia desarrollando actividades en el grupo-clase y adaptando las tareas en función de las características de cada alumno.
- Organizar los apoyos, desplazamientos y actividades extraescolares junto a la TSIS.
- Concienciar e informar a la comunidad educativa sobre la realidad y características de estos alumnos.
- Coordinarse con el equipo directivo, los tutores, especialistas y familias para conseguir un continuo en el trabajo diario y unas pautas de trabajo comunes.

En el caso del TIS su intervención educativa se desarrolla desde todos los entornos del centro: aulas, zonas comunes (patios, comedor, lavabos) para poder trabajar así el desarrollo, consolidación y generalización de las conductas adaptadas a estos. Sus *funciones* son:

- Conocer el proyecto preferente para la escolarización del alumnado con TEA.
- Conocer las dificultades de estos niños con TEA para funcionar de manera adecuada en los distintos espacios del centro.
- Implantar programas específicos de alimentación en coordinación con la PT del aula y ofrecer pautas al personal de comedor sobre el funcionamiento de cada uno de los alumnos.
- Desarrollar un programa específico de control de esfínteres en coordinación con la PT y ofrecer pautas a los padres y todos los profesionales que trabajan con el alumno.
- Trabajar la integración en patios y desarrollar el Proyecto de Patios inclusivos en coordinación con la PT.
- Hacer el acompañamiento físico, el desplazamiento a otros entornos, etc...
- Acompañar en las salidas extraescolares junto con la PT.

Estos recursos personales van a ofrecer apoyos intensivos y especializados en el aula de apoyo, el aula de referencia de los alumnos y en otros entornos del centro. Además, contamos con la atención del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) del sector y, como centro preferente de nueva creación, también contamos con el apoyo del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo durante el primer año en el que se implanta el proyecto.

Por último, se tiene en cuenta la **necesidad de formación** del claustro. Conocer y comprender las dificultades que estos niños tienen en su proceso educativo; los abordajes necesarios que cada alumno requiere hacen imprescindible esta formación, no solo de los profesionales del aula de apoyo, sino, también, del resto de profesionales del centro.

Una de las vías para conseguir la implicación de todos los profesionales de un centro preferente, es precisamente esta formación. En nuestro centro el cauce administrativo para realizarla fue a través del Centro de Tecnología, Información y Formación al Profesorado (CTIF), previa al comienzo del curso escolar (2019/2020) y durante el curso a través de un Proyecto de Formación en el propio centro.

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

4.1. Objetivos generales

- Desarrollar la cultura de que la diversidad enriquece.
- Crear un clima favorable para la atención a las diferencias y que favorezca la atención a la diversidad en nuestro centro por parte de toda la comunidad educativa: alumnado, familias, docentes y personal laboral.
- Dar una respuesta educativa ajustada a las características de nuestros alumnos con TEA y conseguir una realidad escolar en la que se integren de la forma más normalizada.

- Desarrollar y poner en funcionamiento un nuevo marco organizativo, psicopedagógico y metodológico que englobe el proyecto en tres dimensiones: alumnado, familia y centro.

4.2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos planteados están dirigidos al centro, al aula de referencia y al aula de apoyo, al alumnado con TEA y a sus familias.

4.2.1. Objetivos específicos referidos al centro.

- Crear en el centro educativo las condiciones adecuadas para atender las necesidades educativas individuales de nuestros alumnos/as con TEA.
- Establecer un programa de concienciación e información a toda la comunidad educativa para que conozcan la nueva realidad del centro.
- Promover formación especializada del profesorado.
- Pictografiar los espacios del centro y dotarlo de las ayudas visuales que necesiten nuestros alumnos/as.
- Favorecer la colaboración y coordinación centro-familia.
- Promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones, preparación y organización de las actuaciones que decidamos llevar a cabo.
- Implicar a la comunidad educativa en los proyectos que se desarrollen: Proyecto eliminación de Ruidos, Proyecto de Patios inclusivos y Proyecto de Centro Preferente TGD.

4.2.2. Objetivos específicos referidos al Aula de Referencia y aula de Apoyo.

- Poner en funcionamiento el Aula Arcoíris entendida como un aula abierta que participa en la dinámica general del centro y que a su vez la enriquezca.
- Incorporar, de forma progresiva a los alumnos/as al aula de referencia en función de sus necesidades y características junto con la reducción progresiva de apoyos tanto dentro como fuera del aula en las distintas actividades que se plantean en el centro.
- Facilitar las actuaciones que de los distintos profesionales que intervienen con los alumnos/as con TEA tanto del centro como apoyos externos.
- Promover la coordinación con la TSIS para trabajar y prestar en torno a pautas de juego, alimentación y control de esfínteres.
- Promover la elaboración de materiales específicos para los alumnos/as con TEA sobre metodología de trabajo TEACH, relación social, funciones comunicativas, lenguaje, sentido de la actividad, desarrollo socioemocional, desarrollo del juego, habilidades sociales...
- Realizar las adaptaciones metodológicas oportunas, las programaciones y adaptaciones curriculares individuales de los alumnos/as con TEA.

- Establecer unos cauces de coordinación de los distintos profesionales que interactúan con el alumno/a: tutor, AL/PT, TSIS, Orientadora, equipo específico, profesores y especialistas.
- Coordinarse con los equipos de apoyo externo y otros servicios para seguir la misma línea de actuación.
- Evaluar en su conjunto el proceso, procedimientos y personas implicadas.

4.2.3. Objetivos específicos referidos a nuestros alumnos/as con TEA

- Favorecer su integración escolar y social.
- Establecer sus necesidades individuales y ajustar la respuesta educativa a cada alumno de forma individual.
- Evaluar, revisar y/o completar sus evaluaciones psicopedagógicas al finalizar cada etapa y cuando sea necesario.
- Ajustar la intervención educativa de acuerdo a las necesidades del alumno/a: distribución de espacios en el aula, claves visuales, agendas, claves visuales...
- Objetivos específicos referidos a las familias.
- Establecer cauces de comunicación directa entre escuela y familia para poder concretar líneas de actuación comunes.
- Orientar a las familias sobre aspectos concretos (uso de agenda diaria, comidas, etc.) para ofrecer al alumno pautas comunes y favorecer su aprendizaje en distintos contextos.
- Establecer un clima de confianza y cooperación mutua para favorecer el intercambio de información por ambas partes.
- Establecer reuniones trimestrales con familias, tutores y equipo de apoyo para informar sobre la evaluación de los alumnos/as.
- Detectar necesidades e inquietudes que tienen las familias relacionadas con aspectos concretos de sus hijos/as y ofrecerles pautas, asesoramiento o/y orientaciones.
- Promover y potenciar la participación e intervención de las familias en la educación de sus hijos/as.
- Fomentar su participación en actividades del centro.
- Proporcionar el acercamiento a la nueva realidad del centro a todas las familias a través de actividades, talleres, charlas de concienciación...

4.2.4. Objetivos específicos referidos a las familias.

- Establecer cauces de comunicación directa entre escuela y familia para poder concretar líneas de actuación comunes.
- Orientar a las familias sobre aspectos concretos (uso de agenda diaria, salidas...) para favorecer la generalización de lo aprendido a otros contextos (colegio, casa, parque, etc.)

- Crear un clima de confianza y respeto que propicie el intercambio de información entre familia y escuela.
- Establecer reuniones trimestrales con familias, tutores y equipo de apoyo para informar sobre la evaluación de los alumnos/as.
- Detectar necesidades e inquietudes que tienen las familias relacionados con aspectos concretos de sus hijos y ofrecerles pautas, asesoramiento y orientaciones.
- Informar y ofrecer pautas de actuación a las familias para intentar dar respuesta a sus necesidades e inquietudes.
- Promover y potenciar la participación e intervención de las familias en la educación de sus hijos/as.
- Proporcionar el acercamiento a la nueva realidad de nuestro centro a todas las familias a través de charlas, ponencias, talleres...

5. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON TEA

Cómo ya hemos señalado el TEA tiene su inicio en las primeras fases del desarrollo se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación y en la interacción social en distintos contextos, y por patrones repetitivos y restrictivos de intereses, actividades y comportamientos.

Asimismo, en el DSM-5 se establecen algunas de las principales características del trastorno:

- Deficiencias en la reciprocidad socioemocional, tiene dificultades para mantener, iniciar y responder a las interacciones de los otros.
- Dificultades en la utilización de la comunicación no verbal, que es básica en la comunicación, como el contacto visual y la intencionalidad comunicativa.
- Problemas en el establecimiento de relaciones con los otros, presentando en muchas ocasiones ausencia de interés por los otros.

Además, señala características relacionadas con los comportamientos e intereses restringidos y estereotipados como son:

- Movimientos, comportamiento o habla estereotipada, siendo frecuente la aparición de estereotipias motoras o de la ecolalia.
- Intereses fijos y restringidos, que son inusuales en cuanto a su intensidad o foco.
- Insistencia en las rutinas e inflexibilidad cognitiva, que se manifiesta en las dificultades de aceptación de cambios.
- Hiperreactividad o hiporreactividad a ciertos estímulos sensoriales.

Una vez realizada la definición conceptual de los TEA atendiendo al DSM-5, nos vamos a centrar en la descripción de **las principales características de estos alumnos**, atendiendo a las **distintas áreas de desarrollo**. Teniendo en cuenta que cada alumno presenta su propio desarrollo diferenciado.

A **nivel motor**, no suelen presentar grandes dificultades. Sin embargo, pueden presentar dificultades en la motricidad fina y la escritura, hiperreactividad o hiporreactividad ante los

estímulos sensoriales (como, por ejemplo, alta sensibilidad a los sonidos o especial interés por luces) y estereotipias motoras (como el aleteo de manos o girar en sí mismos).

Con respecto al **desarrollo comunicativo y lingüístico** realizaremos una descripción en dos grandes grupos debido a la gran variabilidad dentro del mismo. Por un lado, se encuentran los alumnos que presentan ausencia del habla y baja intencionalidad comunicativa, los cuales requieren de la implementación de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación (SAAC) como PECS (Picture Exchange Communication System) o el sistema de comunicación total de Benson Schaeffer, entre otros. Estos son importantes para que el alumno adquiera una vía de comunicación con el entorno que le permita seguir desarrollándose.

Por otro lado, podemos describir las características de aquellas personas con TEA que presentan lenguaje oral. Uno de los aspectos que es más común encontrarse en estos alumnos con TEA es la ecolalia, la cual consiste en la repetición de frases o palabras escuchadas con anterioridad. Estas pueden ser en el momento o diferidas en el tiempo. También se pueden clasificar en funcionales, que son aquellas que sirven para un propósito, ya sea regular la conducta o para cumplir una función comunicativa como es la petición (el niño ve a la madre con el bote de galletas que le gustan y dice ¿quieres galletas? en vez de decir galleta). Estas tienden a desaparecer cuando el niño va desarrollando sus habilidades comunicativas. Luego existen las ecolalias no funcionales, que no tienen un objetivo concreto a simple vista.

El desarrollo morfosintáctico refleja esta utilización de las ecolalias, ya que es común que los alumnos hablen en tercera persona o que presenten fallos de concordancia.

Con respecto a la dimensión semántica pueden presentar un vocabulario reducido relacionado con sus intereses o un lenguaje rico con muchos tecnicismos y poco apropiado para la edad.

Sin embargo, la dimensión del lenguaje más afectada suele ser la pragmática. Se caracterizan por una comprensión literal del lenguaje con problemas para la comprensión de frases hechas o dobles sentidos, presentan dificultades para adaptar el lenguaje al contexto o al interlocutor, y problemas en el uso de la comunicación no verbal, gestos, expresiones faciales y contacto ocular.

Por otro lado, junto con el desarrollo comunicativo y lingüístico, es en el **desarrollo socioemocional** donde suelen presentar más dificultades. Así es común que encuentren dificultades para interactuar con los otros, y, en especial, con sus iguales. Presentan problemas en el desarrollo del juego funcional, simbólico y de reglas, y dificultades en la comprensión e identificación de emociones, lo que acarrea, en ocasiones, problemas de autorregulación. Así como deficiencias a la hora de comprender las perspectivas y los puntos de vista diferentes (déficit en Teoría de la Mente). En este sentido, es importante que el entorno comprenda sus dificultades y les impulse interactuar con otros ejerciendo de mediadores sociales.

Por último, seguiremos el continuo de las características autistas de Riviére (adaptado de Wing, 1998) teniendo en cuenta que los alumnos con TEA, como cualquier otro alumno, presentan tanto dificultades como fortalezas que se presentan en un continuo.

5.1. Competencias sociales

Las dificultades para desarrollar las habilidades sociales suponen la dificultad en el uso de comportamientos no verbales como son el contacto ocular, la expresión facial, las posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social. Dificultades para compartir intereses,

disfrutes y logros, falta de reciprocidad social y dificultad para desarrollar relaciones con sus iguales.

Es un continuo que va desde:

- Aislamiento e indiferencia a otras personas. Falta de interés por aspectos sociales de la interacción, aunque puedan reforzar juegos de contacto físico o gratificaciones que pueden obtenerse a través de las personas. Indiferencia social especialmente marcada en relación a niños de su edad.
- No contactos sociales espontáneos, pero aceptación pasiva de los intentos de aproximación de otras personas.
- Son niños que establecen contactos sociales espontáneos, pero de forma extraña y muy vinculada a rituales y preocupaciones obsesivas. Falta de interés por las ideas y sentimientos de otros. Carácter unilateral de las pautas de relación.
- La forma más leve suele encontrarse en adultos con deficiencias sociales en la infancia pero que progresado mucho. Se observa en ellos una pobre comprensión de reglas sutiles de la interacción social y escasa sensibilidad en relación con los demás. Parecen haber aprendido las reglas de relación y contacto social de forma intelectual y no “vitalmente”.

5.2. Competencias comunicativas

Las dificultades en las habilidades comunicativas se refieren a dificultades en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Es un continuo que va desde:

- Ausencia de intención comunicativa.
- Expresión solo de deseos, es decir, solo función de petición, sin otras formas comunicativas
- Expresión de comentarios factuales además de deseos pero que no forman parte de un intercambio social o son irrelevantes al contexto. Comienzan a utilizar la función declarativa para cosas relacionadas con sus intereses, pero no se establece un intercambio comunicativo sostenido.
- Empleo de un lenguaje elaborado, pero sin implicación en una auténtica pauta de conversación recíproca. Presencia de cuestiones repetitivas y largos monólogos, sin tener en cuenta al interlocutor.

5.3. Competencias de imaginación y comprensión emocional

El desarrollo emocional de este alumnado es complejo y no siempre se ha acertado al describir lo que ocurre en el ese mundo interior; en muchos casos, ha sido necesaria la ayuda de los propios sujetos, cuando ya adultos, han dado a conocer sus experiencias, es el caso de Birger Sellin o Temple Grandin; a través de ellos, se conoce como son sus sentimientos y emociones, y también las dificultades que tienen para poder expresarlas. Es un continuo que va desde:

- Ausencia completa de imitación significativa y juego de ficción.

- Presencia de imitación, pero sin comprensión real del significado de la acción realizada (por ejemplo, bañar a una muñeca sin comprender realmente la acción). Falta de juego de ficción espontáneo.
- Representación estereotipada y repetitiva de un cierto rol (por ejemplo, un personaje de televisión, sin variación ni empatía).
- En sujetos mayores y más capaces, hay cierta apreciación de que “algo sucede” en la mente del otro, pero sin comprender qué es.
- Cierta habilidad para reconocer sentimientos de otros, pero más a un nivel intelectual que empático y emocional.

5.4. Formas repetitivas de actividad

La presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados en sus actividades hace referencia a que suelen mostrar rigidez para realizar cambios en las actividades y manifiestan un alto grado de ansiedad cuando estos cambios se producen. Esto se manifiesta en un continuo que va desde:

- Predominio de conductas estereotipadas (balanceos, aleteos de manos, fascinación por estímulos sensoriales simples, etc.)
- Movimientos repetitivos de carácter ritual (por ejemplo, ordenar objetos), o rituales sensoriales más complejos (oír con fascinación y de forma ritual ciertas obras musicales). Vinculación intensa e inexplicable a ciertos objetos (revistas, piezas de plástico, etc)
- Insistencia a realizar ciertas secuencias de acciones (por ejemplo, rituales al irse a dormir, seguir ciertas rutas) o en la representación dibujada o construcción de ciertos contenidos y objetos.
- Preocupación obsesiva por ciertos contenidos intelectuales (tablas de ferrocarriles, características de ciertos animales).

5.5. Fortalezas del alumnado con TEA

Al igual que existen carencias y dificultades en sus habilidades, comportamientos e intereses, también pueden darse casos en que ciertas capacidades no estén afectadas. Algunos autores han llamado a estas capacidades conservadas **islotos de competencia**, que son áreas en las que el alumno muestra una capacidad normal o más alta de lo que podría esperarse para su edad, y que siempre sorprende. Estas habilidades pueden ser:

- Una memoria muy desarrollada.
- Dibujos muy pormenorizados en sus detalles.
- Una gran habilidad para la música.
- Cierta facilidad para las operaciones matemáticas.
- Capacidad para observar, analizar y memorizar detalles.
- Memoria de datos (codificar-decodificar números y letras, lectura mecánica y cálculo matemático).

- Gran motivación por intereses concretos.
- Mejor procesamiento visual, tal y como señala Temple Grandin (1995) “pienso en imágenes, las palabras son para mí una segunda lengua. Traduzco tanto las palabras escritas como las habladas a películas de color, con sonido y todo, que pasan por mi cabeza como una cinta de vídeo. Cuando alguien me habla, sus palabras se traducen de inmediato en imágenes”.

6. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A PARTIR DE LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE DIFICULTAD EN LOS ALUMNOS CON TEA

Según el DSM V (Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales), los Trastornos del Espectro Autista (TEA) se caracterizan por alteraciones persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, así como patrones restrictivos de comportamientos, intereses o actividades. materna).

Desde Pinar Prados nos gustaría transformar estas características clínicas y diagnosticas de nuestros alumnos con TEA en una Necesidades Educativas Especiales a las que responderemos a través de distintas medidas acordadas por el equipo educativo.

Por ello, recogemos las distintas NEE derivadas de las dificultades que definen los TEA para tener un punto de partida claro en nuestra intervención educativa.

6.1. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con los problemas en la Interacción Social.

- Necesitan aprender que sus comportamientos pueden influir en el entorno de una manera socialmente aceptable, pero es necesario enseñarles explícitamente cómo, dónde y cuándo lo es, así como cuándo no lo son.
- Necesitan aprender a relacionarse, de forma concreta y efectiva, con los demás en diferentes situaciones y contextos. Necesitan una enseñanza explícita de habilidades sociales y comunicativas.
- Necesitan aprender a conocer, comunicar y regular las emociones y pensamientos propios, así como comprender los de los demás. Necesitan que favorezcamos conductas alternativas frente a conductas disruptivas/ cta problema o estereotipias.
- Necesitan aprender a utilizar los objetos de manera funcional y creativa, y disfrutar de ellos con los demás.

6.2. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con los problemas en la Comunicación.

- Necesitan favorecer competencias comunicativas, fomentando su intención comunicativa y sus canales de comunicación, ya sea oral, gestual o pictográfica.
- Necesitan aprender a entender y a reaccionar a las demandas de su entorno.
- Necesitan aprender habilidades de comunicación funcionales de/en la vida real.
- Necesitan aprender un código comunicativo (verbal o no verbal), sobre todo con finalidad interactiva.
- Necesitan una metodología basada en la atribución de intención social y comunicativa a sus actos.
- Necesitan aprender a utilizar funcional y creativamente los objetos.
- Necesitan aprender a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás, ajustándose a las normas básicas que hacen posibles tales intercambios (contacto ocular, expresión facial, tono, volumen...).

6.3. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el Estilo de Aprendizaje.

- Necesitan un contexto educativo estructurado, previsible y organizado física y temporalmente, priorizando en él contenidos funcionales, y ajustados al nivel competencial de los alumnos.
- Necesitan situaciones educativas específicas y concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.
- Necesitan ambientes sencillos, poco complejos, que faciliten una percepción y comprensión adecuada de los mismos.
- Necesitan aprender en contextos lo más naturales posibles: Entornos Educativamente Significativos.
- Necesitan realizar aprendizajes con los menos errores posibles (Ensayo sin Error), lo que favorece su motivación.
- Necesitan aprender habilidades y estrategias de control del entorno, y de autocontrol.
- Necesitan descentrar la atención de unos pocos estímulos y alcanzar "atención conjunta" con otros.
- Necesitan situaciones educativas individualizadas.
- Necesitan ampliar y diversificar las actividades que realizan, así como los intereses que poseen.

6.4. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Salud y la Autonomía.

- Necesitan alcanzar gradualmente mayores niveles de autonomía en todos los ámbitos del desarrollo integral de la personalidad: alimentación, vestido, etc.
- Necesitan un seguimiento médico y psiquiátrico que incluya las revisiones y necesidades de medicación, vacunas, óptica, estomatología y odontología.

6.5. ¿Qué nos pediría un niño con autismo?

Por último, al hablar de las necesidades de nuestros alumnos con TEA nos gustaría recoger la reflexión de Angel Riviere sobre las necesidades de los alumnos con Tea desde la perspectiva de "qué nos pediría un niño con autismo":

1. Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura y no caos.
2. No te angusties conmigo, porque me angustias. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis necesidades y mi modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más.
3. No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son "aire" para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces no son la mejor manera de relacionarte conmigo.
4. Como otros niños, como otros adultos, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo cuándo he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando tengo demasiados fallos me sucede lo que a ti. Me irrito y termino por negarme a hacer las cosas.
5. Necesito más orden que el que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir.
6. Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.
7. No me invadas excesivamente. A veces, las personas sois demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes, respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.
8. Lo que hago no es contra ti. Cuando tengo una rabieta o me golpeo: si destruyo algo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacerte daño. ¡Ya que tengo un problema de intenciones, no me atribuyas malas intenciones!
9. Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamáis "alteradas" son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme.
10. Las otras personas sois demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple. Aunque te parezca extraño lo que te digo, mi mundo es tan abierto, tan sin tapujos y mentiras, tan ingenuamente expuesto a los demás, que resulta difícil penetrar en él. No vivo en una "fortaleza vacía" sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo muchas menos complicaciones que las personas que os consideráis normales.



11. No me pidas siempre las mismas cosas ni me exijas las mismas rutinas. No tienes que hacerte tú autista para ayudarme. El autista soy yo, no tú.

12. No sólo soy autista. También soy un niño, un adolescente o un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamáis “normales”. Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa.

13. Merece la pena vivir conmigo. Puedo darte tantas satisfacciones como otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en tu vida en que yo, que soy autista, sea tu mayor y mejor compañía.

14. No me agredas químicamente. Si te han dicho que tengo que tomar una medicación, procura que sea revisada periódicamente por el especialista.

15. Ni mis padres ni yo tenemos culpa de lo que me pasa. Tampoco la tienen los profesionales que me ayudan. No sirve de nada que os culpéis uno a otros. A veces, mis reacciones y conductas pueden ser difíciles de comprender o afrontar, pero no es por culpa de nadie. La idea de “culpa” no produce más que sufrimiento en relación con mi problema.

16. No me pidas constantemente por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más.

17. No tienes que cambiar completamente tu vida por el hecho de vivir con una persona autista. A mí no me sirve de nada que tú estés mal, que te encierres y te deprimas. Necesito estabilidad y bienestar emocional a mí alrededor para estar mejor. Piensa que tu pareja tampoco tiene culpa de lo que me pasa.

18. Ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión. Para poder ayudarme, tienes que tener tus momentos en que reposas o te dedicas a tus propias actividades. Acércate a mí, no te vayas, pero no te sientas como sometido a un peso insostenible. En mi vida he tenido momentos malos, pero puedo estar cada vez mejor.

19. Acéptame como soy. No condiciones tu aceptación a que deje de ser autista. Se optimista sin hacerte “novelas”. Mi situación normal mejora, aunque por ahora no tenga curación.

20. Aunque me sea difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que os decís “normales”. Me cuesta comunicarme, pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria si es simple, ordenada, tranquila. Si no se me pide, constantemente y sólo aquello que más me cuesta. Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Mi vida como autista puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya “normal”. En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias" Ángel Rivière.

7. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A NUESTRO PROYECTO DE INCLUSIÓN

El ser centro preferente nos hace replantearnos ciertos aspectos ya establecidos en el centro y supone una reflexión por parte de toda la comunidad educativa para adaptarnos a la nueva característica del mismo.

Las actuaciones que llevaremos a cabo son:

- Adecuación de los documentos de centro: PE, Plan de Acogida, Plan de Acción Tutorial, RRI, etc.
- Puesta en marcha de las medidas generales de organización para dar la respuesta educativa adecuada: horarios, señalización del centro, responsables, etc.
- Acondicionamiento y equipamiento del aula Arcoíris.
- Formación del profesorado.
- Recopilación y elaboración de documentación: Proyecto de Centro Preferente TGD, Adaptaciones Curriculares, informes aportados por las familias, etc.
- Organización de apoyos.
- Coordinación de los diferentes profesionales que actúan con los alumnos/as.
- Comisión de trabajo de profesores con representantes de todos los ciclos.
- Realización del seguimiento y evaluación del Proyecto.

8. ORGANIZACIÓN DE LOS APOYOS

Las Pautas Organizativas generales que vamos a seguir son:

- El tiempo de permanencia en el Aula Arcoíris será flexible, dependiendo de las necesidades de cada alumno/a y su nivel evolutivo, y variable a lo largo de un mismo curso.
- Se tendrá en cuenta la opinión de la responsable del Aula Arcoíris, del tutor/a y el tipo de actividades a realizar en el aula de referencia.
- Siempre que sea posible, se intentará apoyar a la misma hora de manera que facilite la creación de rutinas por parte del alumno/a.
- Estas pautas son flexibles y adaptables a cada alumno/a con TEA de forma individual.

8.1. En la Etapa de Educación Infantil

- Permanecerá en su aula de referencia el mayor tiempo posible, priorizando los momentos que impliquen más integración social como la asamblea, los desayunos, las clases de música y psicomotricidad...
- En el aula de referencia también desarrollarán todos los aspectos curriculares para llevar a cabo su Adaptación Curricular. Cuando sea conveniente tendrán apoyo de la TSIS o responsable del aula.

- En el Aula Arcoíris se realizará otra asamblea que complemente a la de su aula de referencia, apoyo en procesos cognitivos básicos, comunicación, autonomía personal, habilidades sociales, emociones, pautas para desenvolverse en el entorno, así como distintas áreas del currículo.

8.2. En la Etapa de Educación Primaria.

- Se dará prioridad a apoyar contenidos que impliquen conocimientos instrumentales que les permita avanzar de forma autónoma en sus concommitos.
- A primera hora acudirán al Aula Arcoíris para realizar la secuencia temporal del día y la organización de actividades especiales.
- En el aula Arcoíris se trabajarán áreas específicas propuestas en la programación de aula: habilidades sociales, comunicación, identidad y autonomía personal, teoría de la mente, flexibilidad cognitiva y comportamental y modificación de conducta.

9. COORDINACIÓN DE LOS DISTINTOS PROFESIONALES

Para dar una respuesta real y coordinada a nuestros alumnos/as con TEA es necesario mantener una estrecha coordinación entre los profesionales que intervienen en su proceso educativo. Esta coordinación se llevará a cabo a través de reuniones sistemáticas establecidas entre los distintos profesionales, con la finalidad de planificar la intervención a desarrollar con el alumnado en todo momento. En esta planificación se trabajarán, entre otros contenidos:

- La reflexión sobre los momentos más adecuados para favorecer la integración de estos alumnos al aula ordinaria, para adaptar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, tomando decisiones al respecto.
- La elaboración de Adaptaciones Curriculares individuales y el Documento Individual de Adaptación Curricular en coordinación con todo el profesorado que interviene en su aula, con el profesorado de apoyo especializado y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector.
- El fomento de la implicación familiar proporcionando criterios de actuación que garanticen una coherencia en el tratamiento educativo y favorezcan la continuidad de los aprendizajes.
- La toma de decisiones acerca de la formación de grupos de apoyo sobre el desarrollo del apoyo en el aula ordinaria, horarios de apoyo, de desarrollo de determinados programas, etc.
- La determinación de responsables en cada momento de la jornada escolar (debido a su necesidad de contar, al menos en un principio, con una persona de referencia).
- Organización del recreo y otros espacios y tiempos menos estructurados.
- Organización de actividades a desarrollar en los distintos espacios.
- La reflexión sobre una metodología de trabajo concreta para trabajar sus necesidades educativas especiales con una mayor estructuración diaria y coordinación de todo el profesorado.

- La realización de seguimientos de los alumnos sobre su evolución y/o respuesta ante las medidas puestas en marcha.
- La preparación de actividades extraescolares.
- La preparación de materiales.
- El favorecer el control conductual, la interacción.
- La realización de reuniones iniciales y de evaluación de cada alumno/a.
- ...

Estas reuniones serán dirigidas por la responsable del Aula Arcoíris y se recogerán en los calendarios mensuales desde jefatura de estudios.

Con quién	Temporalización	Actuaciones
Todo el claustro.	Principio de curso.	Información general del Proyecto Centro Preferente.
Alumnos/as en prácticas de las Universidades.	A su llegada al centro.	Información general del Proyecto Centro Preferente.
Tutores del aula de referencia.	Cada 15 días	Llegar a acuerdos comunes. Dar pautas de actuación concretas. Ver necesidades de material. Resolver dudas.
Especialistas.	1 vez al mes	Dar pautas de actuación concretas. Ver necesidades de material. Resolver dudas.
Orientadora.	1 vez al trimestre y siempre que sea necesario.	Seguimiento de necesidades y evolución. Asesoramiento.
TSIS	Una vez a la semana.	Preparación de material para el aula. Asesoramiento en funciones concretas. Planificación de la semana.
Equipo Específico	Una vez al mes durante el primer año. Cuando sea necesario.	Asesoramiento.

10. EL AULA ARCOÍRIS

El aula arcoíris es un aula de apoyo especializada donde los alumnos pasan parte de su jornada escolar. Se trata de un recurso espacial con el que cuenta el centro respondiendo a un modelo de escuela inclusiva que atiende a la diversidad del alumnado y que facilita la inclusión del alumnado con TEA. Este recurso espacial va acompañado de recursos humanos (PT y TSIS) tal y como hemos señalado previamente.

En este punto se describen los elementos que se ponen en marcha desde el aula para el desarrollo del proyecto del centro preferente. En este sentido, es muy importante tener en

cuenta que el aula irá cambiando con las características y necesidades que presente el alumnado.

10.1. Objetivos y contenidos

Los objetivos y contenidos que desarrollamos a continuación son los generales que se llevarán a cabo con los alumnos del aula, estos se concretarán para cada uno de ellos en sus adaptaciones curriculares individuales (ACI).

Así los objetivos y contenidos que nos planteamos a nivel de aula son los siguientes:

- Desarrollar **habilidades sociales** (de relación con los adultos e iguales, de mejora de las conductas no verbales de interacción, de las habilidades sociales y mentalistas) para la interacción con los otros.

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir habilidades de imitación. ▪ Desarrollar habilidades sociales y adaptativas ajustadas a las competencias de cada alumno. ▪ Fomentar la capacidad de desenvolverse en el medio social de una forma lo más autónoma posible. ▪ Reconocer emociones en sí mismo y en otros. ▪ Aprender estrategias de planificación y resolución de conflictos sociales. ▪ Iniciar y mantener interacciones con otros. ▪ Adquirir una actitud positiva para compartir. ▪ Desarrollar la atención sostenida y compartida durante el desarrollo de actividades grupales. ▪ Desarrollar las habilidades mentalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imitación. ▪ Interacción con iguales y adultos. ▪ Habilidades sociales. ▪ Reconocimiento de emociones en sí mismos y en otros. ▪ Estrategias de comprensión y resolución de conflictos. ▪ Habilidades de inicio y mantenimiento de interacciones sociales. ▪ Actitud positiva para compartir. ▪ Atención sostenida y compartida en situación grupal. ▪ Habilidades mentalistas.

- Favorecer el desarrollo de **competencias comunicativas** (desarrollo de habilidades comunicativas, uso del lenguaje oral, mejora de la comprensión y de la expresión oral y escrita,).

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la intención comunicativa. ▪ Adquirir una comunicación funcional a través del lenguaje oral o, si fuera necesario, a través de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación (SAAC). ▪ Desarrollar la comprensión del lenguaje oral y del lenguaje corporal y gestual. ▪ Adquirir pautas básicas de intercambio comunicativo y estrategias de iniciación y mantenimiento de conversación. ▪ Establecer momentos de atención compartida con otros adultos e iguales. ▪ Desarrollar las distintas dimensiones del lenguaje, haciendo hincapié en la pragmática. ▪ Disminuir las alteraciones que existan en la producción del habla (entrenando prosodia adecuada, deícticos, verbos mentales, disminución de la ecolalia). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intención comunicativa. ▪ Comunicación funcional. ▪ Comprensión del lenguaje oral, corporal y/o gestual. ▪ Pautas básicas de intercambio comunicativo. ▪ Funciones comunicativas: petición, negación, afirmación, declarativa, expresión de sentimientos, interrogativa, llamada de atención, autodeterminación, saludo, comprensión y expresión de órdenes... ▪ Dimensiones del lenguaje: semántica, fonología, morfosintaxis y pragmática. ▪ Atención conjunta.

- Ampliar sus **intereses** (flexibilidad, funcionalidad, coherencia y sentido).

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer un uso funcional de los objetos y juguetes. ▪ Desarrollar y potenciar el juego de ficción en sus diferentes dimensiones y etapas evolutivas: juego de interacción física, motor, imitativo, de acción y atención conjunta, de turnos, de reglas, simbólico y de roles. ▪ Recrear y comprender a través del juego simbólico situaciones de la vida cotidiana. ▪ Iniciarse en el juego en grupo. ▪ Disfrutar de los juegos de mesa. ▪ Respetar de las normas de juego (espera de turnos, compartir...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juego funcional y heurístico. ▪ Juego simbólico. ▪ Juego grupal. ▪ Juego de reglas. ▪ Juego de roles. ▪ Juegos de mesa. ▪ Normas de juego: espera de turnos, compartir...

- Favorecer la **autonomía** de los alumnos en los diferentes contextos. Adaptando el entorno para su comprensión y enseñando al niño a funcionar en él.

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar y controlar las necesidades y sensaciones corporales. ▪ Identificar y comunicar dolores físicos (oído, estómago, etc.). ▪ Desarrollar habilidades necesarias para el desempeño de tareas relacionadas con la autonomía personal. ▪ Adquirir hábitos de trabajo que permitan una progresiva autonomía. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidades básicas: control de esfínteres, alimentación, ... ▪ Identificación y comunicación de dolores físicos. ▪ Habilidades de autonomía personal: vestido y aseo. ▪ Desplazamientos autónomos y recados. ▪ Habilidades de predisposición al aprendizaje (espera, silencio, trabajo autónomo, imitación diferida de actividad aprendizaje en situación grupal...). ▪ Estrategias de anticipación y predicción de tareas (secuencias visuales, horarios, agendas...).

- Desarrollar **estrategias de autorregulación conductual y comprensión del entorno** (flexibilidad, probabilidad, conducta adaptada, funcionalidad, coherencia y sentido).

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender estrategias de relajación. ▪ Aumentar conductas adaptadas al entorno y contexto natural. ▪ Desarrollar habilidades para esperar el turno y aceptar cambios. ▪ Controlar progresivamente los propios sentimientos y emociones. ▪ Tomar decisiones. ▪ Desarrollar las capacidades de anticipación, planificación y flexibilidad en el tiempo y en el espacio. ▪ Desarrollar las competencias básicas de autocontrol regulación y adecuación de la propia conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias de relajación. ▪ Conductas ajustadas al contexto. ▪ Reducción de la ansiedad ante los cambios (actividades, rutinas y personas) a través de la anticipación. ▪ Capacidades de planificación y organización. ▪ Autodeterminación ▪ Flexibilidad cognitiva y comportamental. ▪ Autorregulación: control progresivo de los propios sentimientos, emociones y conductas. ▪ Control inhibitorio ▪ Tolerancia a la frustración.

- Adquirir y reforzar las **habilidades instrumentales básicas y los procesos cognitivos**.

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir y reforzar las habilidades instrumentales básicas. ▪ Comprender y entrenar contenidos de trabajo del grupo clase a nivel individual o en grupo pequeño para anticipar o consolidar aprendizajes. ▪ Desarrollar las funciones ejecutivas y los procesos cognitivos básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades instrumentales básicas. ▪ Anticipación y desarrollo de contenidos trabajados en el aula de referencia. ▪ Funciones ejecutivas: planificación, organización, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva... ▪ Procesos cognitivos básicos: memoria, atención y percepción.

- Favorecer la **generalización de lo aprendido** a los distintos contextos en los que se desarrolla el alumno.

10.2. Metodología del aula

Para poder desarrollar estos objetivos es imprescindible tener en cuenta la metodología que se lleva a cabo desde el aula. El modelo de aprendizaje que asumimos es constructivista en sentido amplio, considera al alumno como protagonista del aprendizaje y al maestro como un mediador para facilitar el aprendizaje a través de la adecuada presentación de los contenidos.

Este modelo se caracteriza por la asunción de **principios intervención** que tomaremos para asegurar la continuidad y la coherencia vertical (en los diferentes niveles y etapas) y horizontal (en las distintas áreas). Así, los que funcionan de eje para el desarrollo del trabajo en el aula arcoíris son:

- *Partir del nivel de desarrollo y de los conocimientos previos*, para garantizar el andamiaje, construyendo el nuevo aprendizaje en la base del previo.
- *Asegurar el aprendizaje significativo*, basándonos en los intereses de los alumnos.
- *Aprender a aprender*, partiendo del aprendizaje de contenidos pre-instrumentales.
- *La enseñanza incidental en entornos naturales* que favorece la funcionalidad del aprendizaje.
- *La generalización intencionada de los aprendizajes*.
- *Un estilo docente directivo* facilitador de la estructuración del aprendizaje (máxima planificación de objetivos, contenidos, métodos y actividades), que conlleva pocos tiempos sin planificar.
- *El aprendizaje sin error*, que proporciona al alumno la ayuda necesaria para realizar la tarea con éxito lo cual implica en ocasiones comenzar por el apoyo físico completo que se irá desvaneciendo poco a poco.

- La *secuenciación de los aprendizajes*, distinguiendo los pasos que lo componen.
- La *enseñanza de determinadas habilidades mediante métodos específicos basados en técnicas conductuales*, como el encadenamiento hacia atrás o las aproximaciones sucesivas, las cuáles en ocasiones requieren el moldeamiento físico por parte del adulto.

Para llevarlos a cabo utilizaremos **estrategias y técnicas** como:

- Los ensayos de ejecución de la actividad: se debe realizar un número significativo de ensayos de una actividad determinada, por lo que es importante la reiteración del aprendizaje en condiciones específicas.
- La técnica de Premack: primero realizar acciones que le motivan poco y después las que más le gustan. Enseñándole la estructura “primero esto, después lo otro”, cumpliendo esta condición siempre que se produzca.
- La espera estructurada: se trata de dar tiempo al niño para actuar (realizar una acción) o contestar.
- El trabajo de la anticipación: trabajamos la anticipación de actividades, de lugares dónde vamos a ir, de personas con las que vamos a estar, a través de claves visuales y de representaciones de la realidad especificadas en repetidas ocasiones. También le daremos información para que regule su conducta, anticipándole lo que va a pasar y como tiene que actuar.

Además, los alumnos del aula requieren de un ambiente estructurado y predecible siguiendo la **metodología TEACCH** (*Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped CHildren*). La enseñanza estructurada promovida por TEACCH es un sistema para organizar los espacios de aprendizaje y hacer que los procesos y estilos de enseñanza se concreten y clarifiquen, a través de una serie de programas educativos con cuatro componentes básicos: estructuración física, estructuración temporal (horarios y sistemas de trabajo) y acceso a la información de forma visual

Con respecto a la **estructuración física** se priorizan espacios no hiperestimulantes y con claridad visual. El aula se fracciona en diferentes zonas de trabajo específico para cada actividad utilizando mobiliario, alfombras y cintas adhesivas de colores para establecer divisiones. Cada espacio se identifica con una representación visual y se garantiza un claro acceso a los materiales. Se adapta también el espacio para que el alumno sepa dónde debe colocarse, por ejemplo, la silla tendrá una foto su o nombre (marcando de la misma forma todos sus elementos personales).

El aula arcoíris está dividida en distintas zonas y rincones. Para facilitar la estructuración ambiental de los mismos estos se asocian a unos colores determinados los cuales se encuentran señalizados en las paredes. Cada uno de los rincones cuenta con un cartel identificativo del mismo y con un panel de elección, así como una señalización de los objetos a través de claves visuales (pictogramas e imágenes). Las zonas de trabajo se adaptan a las características del alumnado, en la actualidad el aula arcoíris tiene las siguientes:

- *Perchero*: trabajamos hábitos de autonomía personal quitarse la mochila y el abrigo y colgarlo, colocar el desayuno, el cuaderno de comunicación y el cuaderno de ida y vuelta en su lugar.
- *Asamblea*: anticipación de las actividades que se van a hacer a lo largo del día y momento de desarrollo de la atención conjunta.

- *Rincón de agenda*: donde se encuentran sus agendas personales y se desarrollan sus habilidades de planificación y anticipación.
- *Zona de esperar*: contamos con un banco donde esperamos antes de preparar nuestras mochilas o para ver nuestra agenda si el rincón está ocupado, entrenando así nuestras habilidades de esperar.
- *Rincón de jugar*: aquí contamos con una variedad de juguetes para el desarrollo del juego funcional y simbólico, además trabajaremos algunos de los juegos del programa de patios.
- *Rincón de comunicación*: trabajamos la autonomía en la alimentación, ampliar el rango de alimentos a la vez que practicamos nuestras habilidades comunicativas de petición o comentario. Es también la zona de trabajo en grupo donde se plantean juegos conjuntos de mesa y momentos de trabajo en grupo. También contamos con un área para el trabajo de la comunicación individual.
- *Rincón de relajación*: contamos con una zona de colchonetas para la relajación y con un área de calma y de regulación sensorial a través de la utilización de cajones sensoriales, mesa de luz, pelotas de pilates y trabajo del equilibrio.
- *Trabajo en mesa*: trabajamos hábitos de trabajo autónomo a través de actividades manipulativas.
- *Aseo personal*: en el baño cercano al aula hacemos el aseo de manos, cara y el control de esfínteres (*dientes, peinado y colonia*).
- *Rincón digital*: disponemos de un ordenador y de una pizarra digital.

Por otro lado, la **estructuración temporal** tiene dos componentes básicos dentro de la metodología TEACCH que son los horarios y los sistemas de trabajo. **Los horarios** reducen la ansiedad de los alumnos al ayudarle a organizarse y a comprender las secuencias de acontecimientos y las transiciones. El instrumento que utilizamos es la agenda personal, la cual se trabaja al inicio de la jornada escolar y se retoma de forma periódica al finalizar cada actividad. La representación de los tiempos seguirá un código visual y se introducirá el elemento sorpresa para trabajar aspectos impredecibles. También tendremos la agenda mural de clase que proporciona la secuencia de actividades significativas semanal.

Asimismo, nos valdremos de la metodología de trabajo por rutinas identificando momentos significativos, proporcionando seguridad y confianza al alumno, cambiando solo un elemento a la vez. Teniendo en cuenta que además de realizar algunas de estas rutinas en el aula arcoíris los alumnos asisten parte de la jornada escolar a sus aulas de referencia, tal y como se recoge en sus horarios individuales. El número de horas que asisten a sus aulas de referencia cambia a lo largo del curso, buscando siempre dar respuesta a las necesidades del alumnado y procurar la mayor inclusión dentro del aula.

Ejemplo de rutinas para alumnos en la etapa de Educación Infantil

RUTINAS	DESCRIPCIÓN
LLEGADA AL AULA DE REFERENCIA Y TRASLADO AL AULA ARCOÍRIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Despedida de los familiares: decir adiós o hasta luego con el gesto asociado. ▪ Saludo: nos decimos hola y buenos días con el gesto asociado. ▪ Autonomía: quitarse y colgar la mochila y el abrigo en la percha de la pared que tiene su fotografía. ▪ Desplazamiento: nos dirigimos a aula arcoíris. ▪ Observar la agenda del día y dirigirse a la actividad que corresponde (normalmente hay una actividad de libre elección hasta que llegan todos los alumnos del aula).
WC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada cambio de rutina los alumnos van al cuarto de baño ya que estamos entrenándolos en el control de esfínteres. Se comunica esto a través del lenguaje oral y del pictograma correspondiente. ▪ Aquí a la vez se entrenan las habilidades de autonomía personal: vestido y desvestido, lavado de manos, ...
ASAMBLEA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando han llegado todos los niños vamos a la zona de la asamblea. ▪ Los niños se sientan en sillas (o en el suelo) mirando hacia el panel de información. El adulto se coloca frente a ellos, sentado en otra silla. Se realizan las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Canción del saludo</u>: “Buenos días, buenos días, (muevo brazos a un lado y al otro); ¿Cómo estás? ¿Cómo estás? (tocando la tripa); Gusto en saludarte, gusto en saludarte (doy la mano y la muevo arriba y abajo); Chócala, chócala (manos para chocar)” Primero la canta el adulto y luego con cada niño en orden con la con la ayuda de una marioneta. ○ <u>¿Qué día es hoy?</u>: Cada día de la semana está asociado a un color y sigue las mismas pautas de pasado, presente y futuro de su agenda. Cantamos la canción de los días de la semana (“lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo. Son 7 días a la semana 5 en el cole y dos en casa, hoy los aprendo cantando así”) vemos qué día es y ponemos el pictograma en el día de la semana.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Qué tiempo hace hoy?</u>: Cantamos una canción (“¿Qué tiempo hace hoy?, qué tiempo hace hoy?; Está soleado, está lluvioso, está nublado o está nevado...”) Miramos por la ventana y escogemos el tiempo correspondiente del panel del tiempo. ○ <u>¿En qué estación estamos?</u>: Cantamos la canción de las estaciones y repasamos las principales características de lo que pasa en la estación que estamos. ○ <u>¿Quién ha venido al cole?</u> Utilizando la fotografía de cada uno los alumnos colocan su foto en el cole o en casa. Asimismo, el encargado entrega la foto a sus compañeros y chocan para decirse los buenos días. ○ Además, se escogerán algunas actividades de la rutina de asamblea de sus aulas de referencia para entrenarlas en este momento. ▪ <u>El cubo mágico</u>: actividad para el desarrollo de la atención conjunta y que potencia a su vez el desarrollo del lenguaje (explicada de forma más extensa en la metodología).
DESAYUNAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se realiza en el aula de apoyo o en el aula de referencia, cada alumno sentados en su sitio de la mesa. ▪ Cada día de la semana traen de casa algo diferente llevando a cabo desayunos saludables. Se trabaja la petición de alimentos deseados y la aceptación de nuevos alimentos.
RECREO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos siguen una secuencia de juego en el patio, donde también aparecen los juegos de grupo dirigidos que hemos trabajado previamente en el aula de apoyo dentro del Programa de Patios Inclusivos. ▪ Los adultos ejercen de mediadores sociales para favorecer la interacción con otros niños.
TRABAJAR EN MESA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con cada alumno existen tres momentos en la rutina de trabajo en mesa: <ul style="list-style-type: none"> ○ En un primer momento, el adulto no presta una atención directa de forma continua. Los alumnos utilizan los materiales que dominan revisando así contenidos (una vez que lo hacen de forma autónoma estos materiales pasan a su aula de referencia). ○ Trabajar con el adulto. En este momento, el adulto trabaja con cada niño para conseguir que desarrolle nuevas habilidades.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Momento de refuerzo donde el alumno puede trabajar con los materiales preferidos. ▪ Algunas consideraciones a tener en cuenta en el momento de trabajo en la mesa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se utilizan bandejas/estanterías de inicio y para el fin de actividad una bandeja roja. ○ Se presenta una secuencia visual de las actividades a completar (en el caso de material en estantería) o se les enseña a terminar todas las bolsas de la bandeja. ○ Las actividades que se plantean han de ser concretas, con consignas claras, ajustadas al nivel de competencia del niño (adaptándolas a la etapa de Educación Infantil), funcionales, motivantes y tienen que tener un principio y un fin claros.
<p style="text-align: center;">AGENDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos cuentan con una agenda personal (adaptada a su nivel de comprensión) que marca las rutinas más importantes del día. ▪ Esta les permite informarse de la actividad de forma visual (estructuración temporal) proporcionándoles información que les indique qué hacer, con quién, cómo y dónde. ▪ Esta agenda tiene un lugar fijo en el aula arcoíris, pero también en sus aulas de referencia. ▪ Se dirige a los alumnos a su consulta en cada cambio de rutina (ya sea de forma oral, gestual o a través de moldeamiento físico).
<p style="text-align: center;">RINCONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos aprenden a pasar por los distintos rincones del aula (practicando la habilidad para el paso por rincones en el aula de referencia). ▪ En cada uno de los rincones los alumnos cuentan con sus propios objetivos de trabajo a nivel individual. ▪ También se practica la elección del rincón que prefieren en algunos momentos de la jornada.
<p style="text-align: center;">COMER</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos comen en el aula de apoyo hasta que adquieren una serie de habilidades básicas para incorporarse a la comida de su grupo clase. ▪ Los apoyos en el tiempo de comida se establecen en función de las necesidades de cada alumno y de las dificultades que vayan surgiendo.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El momento de la comida suele presentar dificultades para estos niños debido a su inflexibilidad y/o selectividad en los menús (rechazo de alimentos o negarse a probar cosas nuevas, selectividad hacia ciertas texturas ...). Por ello nos ocupamos del momento de la comida en todos los aspectos trabajando: <ul style="list-style-type: none"> ○ Hábitos en la mesa (lavado de manos, permanecer sentado, ponerse servilleta, uso adecuado de los cubiertos, comer a un ritmo adecuado, masticar la comida), ○ Petición/rechazo de comida (paneles de menú, signos o palabras) ○ Probar nuevos alimentos (“negociación” - primero un poco de lo que no te gusta y luego lo que te gusta-verbal o con paneles de menú).
<p style="text-align: center;">CUADERNO DE INFORMACIÓN FAMILIA-ESCUELA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este cuaderno es una carpeta de ida y vuelta de casa al colegio y viceversa, que favorece a su vez el desarrollo de la comunicación en el alumno. ▪ En la carpeta se pone la secuencia de pictogramas referidos a las actividades realizadas en casa/Escuela ese día. Acompañada en la medida de lo posible de fotografías. ▪ Pedimos a los niños que cojan su cuaderno del casillero. Al abrirlo encuentran la secuencia de actividades que han hecho por la tarde en casa el día anterior, la cual leemos por la mañana en el cole. ▪ El alumno se sienta frente al adulto para facilitar el establecimiento de mirada, el moldeamiento o la imitación vocal y de signos. ▪ El adulto prepara la secuencia de pictogramas para “contar” lo que hemos hecho ese día, vamos dándoselos de uno en uno o le damos a elegir entre varios (en función de su nivel de reconocimiento) para que reconozca, denomine, coja y ponga el pictograma solicitado (los coloca uno a continuación del otro, de izquierda a derecha, como en la escritura). ▪ Le preguntamos qué ha comido o con qué ha jugado y le damos la estructura de la respuesta, ayudándole con las claves visuales, lo que le sirve para recordar y anticipar. ▪ Pedimos a las familias colaboración para la elaboración del mismo en casa en las tardes.

RUTINA DE DESPEDIDA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terminamos con la canción de adiós <i>“Adiós, adiós; el cole se acabó; nos vamos a casa lo dice el reloj”</i>. ▪ Recogemos los materiales, guardamos la agenda personal en la mesa y el cuaderno de comunicación en la mochila. Nos colocamos las prendas de abrigo y la mochila. ▪ Nos dirigimos al aula de referencia para despedirnos de los amigos y la profesora.
---------------------	--

El otro componente básico para la estructuración temporal dentro del aula son los **sistemas de trabajo** o secuencias visuales. Estos ayudan a organizar cada actividad específica, en pasos claramente identificables que puedan convertirse en instrucciones que dirijan su conducta. Organizan el tiempo, facilitan la comprensión y anticipación, proporcionando información de qué tiene que hacer en cada momento y marcando claramente el final de la actividad.

El último componente básico de la metodología TEACCH se trata de **estructurar la información de forma visual**. Es decir, se trata de presentar la información proporcionándola de forma visual, clara y sencilla. Las claves visuales que utilizamos son pictogramas de ARASAAC y fotografías reales, aunque también podremos utilizar los objetos reales, miniaturas de objetos y la palabra escrita como apoyo visual. Esto va a depender del nivel comprensión de representaciones visuales del alumnado y se adaptará a sus características.

10.3. Actividades

Debido a las dificultades de planificación y organización del alumnado del aula arcoíris, es importante que comprendan en cada actividad lo que tiene que hacer y cómo lo deben realizar, así como en algunos casos saber cuánto tiempo invertirán en la tarea y para qué lo hacen. Por lo tanto, para aumentar su nivel de comprensión, de autonomía, de interés y de ejecución de las actividades, estas deben cumplir las siguientes características:

1. Las **actividades precisan un análisis** por parte del adulto que debe determinar:
 - La denominación de la rutina o sesión de trabajo y selección de la clave visual asociada a la misma, así como el profesional que realiza la actividad.
 - La selección del lugar donde se realiza la actividad y diseño del espacio (muebles o alguna característica de delimitación del espacio).
 - Qué pretendemos que haga el alumno o qué objetivos queremos que consiga.
 - Definir la secuencia de pasos a realizar dentro de la actividad o rutina planteada.
2. Las actividades tendrán una **estructura**, una secuencia de ejecución. La actividad se tiene que poder descomponer en pequeños pasos, secuenciando los aprendizajes de forma ordenada.

3. Deben intentar provocar **motivación** en el alumno.
4. Serán **funcionales**, siempre que podamos, es decir, actividades coherentes con meta.
5. Ajustadas a las **características y el desarrollo del alumno**.
6. Perseguirán mejorar la **atención del alumno**, ajustando los tiempos de atención del alumno a la estructura de la actividad para ir aumentando la permanencia progresivamente.
7. Utilizar las **estrategias y recursos adecuados** para la ejecución de las tareas. Enseñar claramente mediante instrucciones verbales, moldeamiento y paneles con claves visuales que indiquen los pasos, elaborando el material ajustado.
8. **Clara estructura visual** para clarificar y resaltar el significado de lo que tiene que hacer. Los materiales serán organizados en bandejas o recipientes, de forma que los recursos no se pierdan y favorezcan la comprensión del alumno. Las tareas serán organizadas de izquierda a derecha o de arriba a abajo (siguiendo los patrones de lectura, de la misma forma se ha enseñado al alumno a seguir las rutinas organizativas de izquierda a derecha y de arriba a abajo). Esta organización visual de la tarea ayuda al alumno a centrarse en el contenido concreto a trabajar, en vez de preocuparse por tener que organizarse.
9. **Planificar los tiempos libres**. Estos deben quedar patentes para nuestro alumno, indicándole cuando tiene “tiempo libre o de libre elección” y que puede realizar en estos momentos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el tipo de actividades que programamos para nuestros alumnos son:

- *Actividades individualizadas* que respondan a las necesidades específicas de cada alumno.
- *Actividades en grupo* que responden a dificultades o aprendizajes comunes.
- *Actividades para el trabajo y las habilidades sociales* en otros entornos, como salidas de conocimiento y desenvolvimiento en su medio cercano (programa de patios, actividades extraescolares y complementarias).
- *Actividades para la anticipación de las actividades del centro*: recreo, fiestas, salidas extraescolares, conciertos... que favorezcan su participación.

Estas actividades se trabajan en distintos contextos escolares: baño, comedor, patio y aula de referencia, organizando los recursos humanos que se precisan para la realización de estas (acompañamiento de TSIS o PT). Siendo indispensable una estrecha coordinación con el tutor para la planificación de la jornada escolar y actividades.

10.4. Coordinaciones

La coordinación es fundamental para el trabajo con el alumnado del aula, tanto con las familias como entre los profesionales.

El apoyo a familias es un objetivo fundamental recogido en nuestro proyecto, por tanto, dedicamos tiempos programados a este fin. Se establece una reunión por cada trimestre de información y evaluación, y a lo largo de todo el curso se les proporcionan pautas de actuación de aquello que incluimos en las programaciones o de situaciones-problema que se plantean en

casa. Además, tenemos comunicación diaria a través del cuaderno de casa, el cuaderno de ida y vuelta y los encuentros en entrada y salida del colegio

El objetivo fundamental, es coordinar la labor educativa con las familias de los alumnos, así como:

- Intentar mantener con las familias unas relaciones lo más fluidas posibles, que faciliten una mayor conexión entre el centro y las mismas.
- Implicar a los padres en aquellos programas en los que sea conveniente su colaboración.
- Informar a los padres de todos aquellos aspectos que afecte al desarrollo de sus hijos a través de reuniones periódicas y realizar un seguimiento conjunto del proceso educativo.
- Familiarizar a las familias con los materiales y metodologías y acordar conjuntamente algunos objetivos a trabajar en casa.

Por otro lado, para llevar a cabo el programa educativo del alumno, es preciso la **estrecha coordinación del aula con los tutores y especialistas**, así como con otros profesionales implicados en la atención directa de nuestro alumnado. En las coordinaciones entre profesionales se establecen pautas de actuación conjuntas que se reflejan en la adaptación curricular y se evalúan en los informes trimestrales. Esta coordinación es fundamental para:

- Coordinar tiempos de permanencia y tipos de apoyo.
- Actividades a realizar y formas de hacerlo.
- Elaboración o adaptación del DIAC.
- Elaboración de la ACI.
- Dificultades y soluciones, así como programas concretos de intervención y estrategias a llevar a cabo.
- Programación de salidas y actividades extraordinarias.

La coordinación se establece además con:

- El EOEP general de la zona dos veces al mes.
- El EOEP específico de Alteraciones Graves del Desarrollo según se establezca en la normativa de Equipos.
- Los Centros de Atención Temprana (CAT) a los que acuden los alumnos.

11. EL AULA DE REFERENCIA.

Las medidas adoptadas en este documento han sido consensuadas con el equipo educativo a través del curso de formación que estamos llevando a cabo.

11.1. Medidas generales de gestión del aula.

Organización física.

- Distribución del aula de referencia en zonas de trabajo bien definidas y adaptadas en cada etapa educativa.
- Utilizar claves visuales para señalar y clarificar dichas zonas: localizadores, claves de color, indicadores de itinerarios, señalizadores para hacer la fila, lugar de las agendas en Educación Infantil, etc.
- Organizar de forma clara y señalizada los materiales.
- Colocar un panel informativo con instrucciones claras y visuales que informe de las normas que regulan las actividades en cada zona.
- Disponer de un panel donde se colocarán los calendarios mensuales, horarios, lista de tareas, etc.

Organización temporal.

- Colocar en un lugar visible los horarios de clase.
- Organizar la jornada en rutinas estables e informar de las transiciones. Uso de agendas de planificación con soporte visual adaptado a cada alumnos/a y en la medida de lo posible desarrolladas en el grupo-clase.
- Organizar el desarrollo de sesiones de trabajo en secuencias claras de actividades.
- Organizar los pasos a llevar a cabo para la ejecución de cada tarea.
- Utilizar visualizadores o señales del paso del tiempo que clarifiquen el inicio y el fin de cada tarea: relojes señalizados, señales acústicas...
- Anticipación de cambios e imprevistos en la planificación del tiempo y de la distribución temporal de actividades.

Control estimular

- Reducir los estímulos visuales irrelevantes: mantener en paredes, mesas, etc. el material que tenga una finalidad didáctica en ese momento. Mantener en la mesa los materiales relevantes para cada tarea.
- Colocar paneles de trabajos por asignaturas en las paredes si es necesario.
- Reducir en lo posible la contaminación acústica: música de fondo, volumen de voz, ruidos externos, sonido de la sirena...

11.2. Medidas específicas (directamente dirigidas al alumnado con TEA)

Organización física.

- Introducir zonas adecuadas a las necesidades del alumno/con TEA: información, relajación o mesa de trabajo individual si se precisa, etc.
- Clarificar y señalar en su caso la ubicación física del alumno/a en el aula.

Organización temporal.

- Utilizar apoyos visuales para que el alumno/a comprenda las secuencias temporales de actividades a lo largo de la jornada escolar, el pasado (papel blanco con una ventana transparente en el medio que permita ver la actividad), el presente (con una flecha roja) y el futuro (con un acetato azul).
- Utilizar claves visuales adaptadas a cada niño/a para ayudarle a la comprensión de la secuencia temporal y la previsión de qué y el cuándo para reducir su ansiedad ante la improvisación.
- Ubicar en un lugar visible el horario ajustado a cada niño con TEA que facilite su orientación temporal.

Control estimular.

- Evitar brillos, colores determinados si molestan al alumno/a, fluorescentes que vibran, objetos móviles y pendulantes... teniendo en cuenta las características de cada niño/a en relación a hipo o hipersensibilidad sensorial.
- Cuidar, especialmente, la ubicación del alumno/a en el aula en función de su forma de percibir y procesar la información sensorial.

12. ACUERDOS ESPECÍFICOS A NIVEL DE CENTRO.

12.1. Acuerdos generales

- Buscar en cada aula un espacio para situar el rincón de la calma en color VERDE.
- Colocar los paneles de información y de la asamblea en color AZUL.
- Las normas de la clase deben estar en VERDE lo que deseamos que hagan y en ROJO los comportamientos no deseados.

12.2. Acuerdos de centro para Educación Infantil.

- Distribución del aula en rincones, delimitando cada uno visualmente.
- Rincones extras: Relajación, zona de la agenda o información y zona de oficina o trabajo individual.
- Organizar la asamblea en las 3 clases igual. En ella tiene que aparecer: Los días de la semana, panel meteorológico con las estaciones, calendario, fecha del día, número de niños y niñas, secuencia temporal del día, lista de alumnos/as, panel de los niños y niñas que van a comedor y un panel de Importante.

12.3. Acuerdos de centro para Educación Primaria.

- Cada clase estará dividida en zonas.
- Cada clase tendrá unas zonas comunes como son: la zona de biblioteca, la zona de trabajo individual o grupal (señalizado con clave visual en cada momento), la zona de información, la zona de materiales y la zona de relajación.

- Los paneles de información estarán colocados en la puerta de cada clase y deben tener: Calendario donde también apuntaremos los exámenes, Horario asociando cada asignatura a un color con flechas que señalen si hay distintas asignaturas en un mismo horario cada quincena, panel de deberes y panel de importantes donde se anticipará algo concreto.
- Para colocar trabajos o información específica en las paredes, se colocarán paneles de colores por asignaturas para que dicha información y/o trabajos estén organizados.
- Las asignaturas estarán diferenciadas por colores:

Asignatura	Color	Asignatura	Color
Lengua	Rojo	Música	Naranja
Mate	Azul	Educación Física	Rosa palo
Inglés	Amarillo	Arte	Gris
Ciencias sociales	Morado	Reli/Valores	Marrón claro
Ciencias Naturales	Verde	Emprendimiento	Rosa fuxia.

12.4. Otros acuerdos

Con el fin de ofrecer un entorno que ayude al alumnado a generalizar los aprendizajes y a encontrarse con situaciones lo más predecibles, estructuradas y comprensibles, el centro tiene que garantizar una planificación y continuidad de las medidas educativas, asegurándose así una coherencia y estabilidad en el tratamiento educativo por parte de todo el profesorado, disminuyendo (en la medida de lo posible) la ansiedad ante los cambios que en general presentan estos alumnos/as y beneficiándose también otro a alumnos/as del centro de esta estructuración del ambiente.

En este sentido es necesario en un primer momento reflexionar sobre estrategias que permitan la continuidad y estabilidad de las medidas educativas iniciadas, y posteriormente ponerlas en marcha.

Una de las estrategias puestas en marcha en los distintos centros preferentes para la escolarización del alumnado con TGD para asegurar la estabilidad del contexto educativo, la predicción y la estructuración que facilita el desarrollo de este alumnado, es favorecer y potenciar la continuidad del profesorado.

Con este fin, la asignación de tutorías se realizará teniendo en cuenta criterios pedagógicos como estilo educativo, formación, experiencia y actitud del profesorado, al igual que la expectativa de permanencia en el centro.

Del mismo modo, se tendrá en cuenta el perfil del profesorado que realiza las sustituciones, intentando que sea el menor número de personas que pasen por el aula Arcoíris. Y asignando a un único profesor/a (Pt, Al o Equipo Directivo) si hay que cubrir una baja de larga duración.

13. HORARIOS.

El proyecto preferente TGD se caracteriza por un apoyo extenso e individualizado en todos los entornos del centro. Teniendo en cuenta que los alumnos funcionan entre dos aulas (aula de apoyo y aula de referencia) en función de sus competencias.

En este sentido la realización de los horarios del alumnado cobra especial relevancia. Los horarios son individualizados, teniendo en cuenta las necesidades del alumno, sus intereses y la actividad a realizar.

La elaboración de los horarios dinámicos se realiza teniendo en cuenta el documento *Procedimientos y CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo en los CENTROS PREFERENTES de la Comunidad de Madrid (Abril, 2012),*:

A. **El tiempo de permanencia en el aula de apoyo** que cada uno de ellos requiere en función de sus posibilidades (intensidad de los apoyos prestados por parte del responsable del aula PT/AL y del TSIS)

A. TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL AULA DE APOYO	
INFANTIL	PRIMARIA
<p>INTENSIDAD DE APOYOS: EXTENSOS Y GENERALIZADOS</p> <p>RECURSOS PERSONALES: * PROF. ESPECIALISTA PT/AL * TÉCNICO III-E Ó INTEGRADOR SOCIAL</p>	<p>Primer trimestre: Puede recibir apoyo la mayor parte de la jornada escolar</p> <p>2 y 3er trimestres: Podría recibir apoyo hasta 2/3 de la jornada escolar</p>

B. **El tiempo de permanencia en el grupo ordinario o grupo de referencia** en donde se encuentra escolarizado (contemplando los apoyos necesarios) y

B. TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL GRUPO ORDINARIO	
INFANTIL	PRIMARIA
<p>PROGRESIVA INCORPORACIÓN, PERMANENCIA Y PARTICIPACIÓN EN RUTINAS Y CONTEXTOS ORDINARIOS (AULA DE REFERENCIA)</p>	<p>1er trimestre: Puede permanecer la mayor parte de la jornada en el aula apoyo</p> <p>2º y 3er trimestre: Debería compartir como mínimo 1/3 de la jornada escolar en su aula de referencia</p>

Teniendo en cuenta que la incorporación al aula de referencia se iniciará con las actividades:

- Más estructuradas (trabajo en mes, circuitos de psicomotricidad...)
- Con menos componente vernal (evitar asamblea, debates...)
- De mayor interés personal para cada alumno.
- Que les permitan mayor autonomía según sus capacidades.

- Actividades cortas y sencillas.
- Con un principio y un final claro.
- Gratificantes en sí mismas.
- Que permitan la interacción con iguales y la posibilidad de tutorización y trabajo cooperativo.
 - Cuando el aula está organizada por equipos y/o talleres, la continuidad de los alumnos en su equipo o grupo de referencia de años anteriores.

El inicio se debe realizar:

- Seleccionando los momentos idóneos para trabajar dentro del grupo-clase, el período de tiempo u hora del día en la que el alumno se encuentra más tranquilo y sin cansancio.
- Periodos cortos que se irán alargando progresivamente con apoyo especializado dentro del aula de referencia para acompañar y modelar el trabajo del tutor.

C. **El tipo y grado de adaptación curricular** necesario para alcanzar los objetivos establecidos en los planes de estudio correspondientes.

C. TIPO Y GRADO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR A LOS PLANES DE ESTUDIO	
INFANTIL	PRIMARIA
AACC significativas en la mayoría de las áreas de los planes de estudio, especialmente en lo referente al desarrollo social y comunicativo-lingüístico	AACC significativas en la mayoría de las áreas de los planes de estudio, especialmente en lo referente al desarrollo social y comunicativo-lingüístico
AACC significativas de acceso y metodológicas	AACC significativas de acceso y metodológicas
Contemplar la prórroga en esta etapa	Contemplar la posibilidad de la repetición ordinaria y/o extraordinaria

Estos horarios, son dinámicos, orientativos y modificables en función de la evolución de cada alumno.

A nivel de centro se prioriza que los alumnos con TEA escolarizados en el primer curso de la etapa de educación infantil puedan tener estable la primera hora del día debido a que presentan un mayor número de dificultades de organización y comprensión del entorno. Procurando que las actividades más socializadoras como psicomotricidad no se realicen en este momento.

14. PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS

Se desarrollan dos programas complementarios al de centro preferente TGD: el Proyecto de Patios Inclusivos y el Proyecto de Sensibilización

El proyecto de Patios Inclusivos que pretende facilitar la inclusión de todo el alumnado a través de la organización de los tiempos y espacios del recreo, ofreciendo momentos de interacción, disfrute y aprendizaje social en contextos naturales.

14.1. Proyecto de Sensibilización.

Consiste en una serie de dinámicas de sensibilización (lectura de cuentos, visionado de videos, juegos...) que se realizan todos los cursos escolares en todas las clases. Este proyecto busca la mayor inclusión de los alumnos con TEA a través de:

- Sensibilizar sobre la existencia de diferencias individuales.
- Comprender las características de las personas con TEA y sus conductas.
- Conocer como interactuar con las personas con TEA.
- Comprender que todos somos iguales y diferentes a la vez.
- Promover el desarrollo de actitudes de aceptación, tolerancia, respeto y cooperación.
- Valorar positivamente la necesidad de ofrecer y recibir ayuda como miembros de un grupo.

14.2. Proyecto de patios.

(Ver Proyecto de Patios)

15. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Como toda actuación docente, debemos valorar y analizar el desarrollo del proyecto de manera continua para poder mejorar aspectos que no estén funcionando o cuestiones que haya que incluir. Por ello, este es un proyecto flexible y abierto a cambios.

Para su realización se ha formado una Comisión que además de elaborar el Proyecto tiene las siguientes funciones:

- Elaborar y/o ampliar el plan de actuación con alumnos/as con TGD.
- Hacer el seguimiento de dicho plan de actuación y evaluación del mismo.
- Reflexionar sobre los aspectos del plan que se han de incorporar en los documentos institucionales del centro (PE, PAT, elaboración del Proyecto Curricular del aula de apoyo de alumnos/as con TGD y su integración en el Proyecto Curricular de Centro.
- Establecer canales de comunicación con los otros órganos de coordinación (ciclos, CCP, etc.)

Siguiendo las recomendaciones para la evaluación establecidas por el Equipo específico en el documento Procedimientos y criterios de escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo en los centros preferentes de la Comunidad de Madrid (Abril, 2012), se hace imprescindible valorar la idoneidad de las medidas educativas adoptadas, desde un proceso de evaluación continua, teniendo en cuenta aspectos tales como:

En relación al alumnado:

- Aumento de la permanencia en su aula de referencia
- Incremento de la intencionalidad comunicativa, la aparición y desarrollo del lenguaje oral y sus funciones o la adquisición de un sistema aumentativo de comunicación
- Aparición, incremento de conductas relacionales adecuadas
- Incremento del repertorio de habilidades de autonomía personal
- Generalización de conductas aprendidas a distintos contextos
- Desaparición o reducción significativa de conductas agresivas y/o disruptivas

En relación al Proyecto:

- Implicación y valoración del Claustro
- Participación de los profesionales del centro en cursos, grupos, seminarios... de formación
- Mejora de la actitud de las personas que conforman la comunidad escolar en relación a la atención a la diversidad
- Modificación de los proyectos del centro (PEC, PGA) en base a dicha experiencia
- Implicación y valoración de las familias con alumnos con NEE derivadas de TGD
- Implicación y valoración de SUPE, SITE, EOEP de Sector, EOEP Específico



Programa financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

Unión Europea
Fondo Social Europeo
El FSE invierte en tu futuro



C.E.B.I.P. Pinar Prados de Torrejón

www.pinarprados.com

- Relación entre el centro y otros centros de escolarización preferente de su localidad
- Relación estable entre el centro y asociaciones y fundaciones de atención a la discapacidad

Todos estos aspectos se evaluarán cada año en la Memoria teniendo en cuenta los objetivos establecidos en la PGA.