

LA VIDA SECRETA DE LAS PALABRAS



Junta de Andalucía
Delegación Territorial de Educación
y Deporte en Granada



EOE ESPECIALIZADO
TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

DOCUMENTO TÉCNICO DE ASESORAMIENTO
PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO
CON NEE DERIVADAS
DE TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

LA VIDA SECRETA DE LAS PALABRAS

Documento técnico de asesoramiento para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos del espectro autista

AUTOR

Antonio J. Martos Martín

Equipo de Orientación Educativa Especializado en Trastornos del Espectro Autista

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Miguel Ángel Gómez Arqués

**DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN Y
DEPORTE EN GRANADA**

2022



A todos aquellos cuya mirada es especial...

Y a todos los que, en ausencia de varita
mágica, abordan con esfuerzo y tesón uno de
los grandes retos a los que nos enfrentamos
hoy día en el sistema educativo.

Índice

1	Aspectos previos a tener en cuenta en la detección y la propuesta de respuesta educativa.	6
2	Conceptualización del alumnado que presenta NEE derivadas de Trastornos del Espectro Autista. <ul style="list-style-type: none">• Papel de los informes externos en el proceso de detección.• Detección durante el desarrollo de procedimientos o pruebas generalizadas de carácter prescriptivo en el sistema educativo.	7
3	Indicios a considerar en la detección del autismo y síndrome de asperger. Documentos de trabajo.	9
4	La adaptación de las medidas generales a nivel de aula.	10
5	El proceso de evaluación psicopedagógica. Instrumentos de evaluación.	14
6	Aspectos relevantes vinculados a la modalidad de escolarización.	15
7	Asesoramiento en la respuesta educativa a nivel de aula. Gestión de la ansiedad en el alumnado TEA.	19
8	La gestión del espacio del recreo. La gran asignatura pendiente.	21
9	Las aulas específicas de educación especial TEA.	22

PRESENTACIÓN

La vida secreta de las palabras (cuyo título procede de la genial película dirigida por Isabel Coixet en 2005) es sólo una pequeña aportación, cuya finalidad estriba en abordar la atención educativa de aquellos que presentan un proceso de comunicación especial, una mirada particular,... porque las palabras, no tienen un único camino y dirección.

El presente texto se hace con la única pretensión de apoyar el asesoramiento que se realiza desde el Equipo de Orientación Educativa Especializado en Trastornos del Espectro Autista de Granada. La elaboración del documento se fundamenta en las principales demandas que se han realizado desde de los CEIP así como desde los EOE's de referencia a lo largo de este último año y medio. Por tanto, pudiera ser un elemento de utilidad, dado que la mayoría de lo que aquí se expresa, forma parte de las recomendaciones y sugerencias que se realizan a los diferentes agentes de la comunidad educativa. Sobre este aspecto es necesario destacar la encomiable labor de mi predecesora en el puesto, Alicia E. Pérez Fernández, dado que parte de lo que aquí se refleja también se fundamenta en su trabajo.

A lo largo de las siguientes páginas se abordarán aspectos relacionados con el proceso de detección de indicios TEA en el alumnado, así como con la evaluación psicopedagógica y la propuesta de respuesta educativa. Pero también se encontrarán una serie de consideraciones que pueden tenerse en cuenta, habiéndose realizado las mismas desde la prudencia pero con el absoluto convencimiento que son pilares básicos en la toma de decisiones.



Por último, queda lo más evidente. Todo lo aquí expresado debe personalizarse en cada centro, cada caso,... dado que nuestro alumnado y profesorado, son afortunadamente particulares y únicos... como nosotros. Y, desde esa particularidad, es donde construimos nuestro asesoramiento. Esta difícil empresa no se realiza en soledad. Aquí estamos, sin "varitas mágicas", pero con la convicción de que juntos podemos tomar las decisiones más adecuadas.

Antonio J. Martos Martín

Equipo de Orientación Educativa Especializado en
Trastornos del Espectro Autista

antonioj.martos.edu@juntadeandalucia.es

1 ASPECTOS PREVIOS A TENER EN CUENTA EN LA DETECCIÓN Y LA PROPUESTA DE RESPUESTA EDUCATIVA

Encontrándonos, como lo estamos, en un momento profesional en el que abordar la diversidad del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de Trastorno del Espectro Autista supone un enorme reto (por incidencia y complejidad), resulta positivo abordar, en primer lugar, una serie de premisas a considerar ante la sensibilidad de las cuestiones que tratamos.

En primer lugar, destacar la **templanza y prudencia profesional** como elementos guía del proceso. Los grandes desafíos generan grandes dosis de adrenalina. En ocasiones, acompañados de ansiedad. Por ello, la capacidad de afrontar dichas situaciones con la calma que se requiere, nos permitirá tener mayor perspectiva a la hora de tomar decisiones. Pese a que la mencionada templanza puede percibirse como una “quimera”, puede resultar útil tener presente quien es el responsable de cada decisión y, por otro lado, que habitualmente no hay una única opción a considerar. Por tanto, vale la pena, no acompañar dicha toma de decisiones con “prisas coyunturales y subjetivas”.

Un segundo aspecto constituye tratar de focalizar el centro de la intervención. No es el profesorado, no es el “ritmo de la clase”, ni siquiera son los compañeros y la familia. **El centro de intervención es el alumno o alumna.** Así que, la detección de necesidades, la propuesta educativa e incluso, la modalidad de escolarización, debe fundamentarse en el potencial del alumno o alumna en cuestión. Algo tan evidente, en ocasiones, puede ser algo bastante más complejo de dilucidar.

El tercer aspecto se relaciona con la **implementación de medidas generales como elemento previo a la toma de decisiones.** La

utilización de apoyo visual en las rutinas de cada día, la anticipación de dichas rutinas, el establecimiento de un “rincón o bandeja de la calma” para abordar situaciones derivadas de frustración o enfado... entre otras, constituyen el pilar básico para considerar si la respuesta educativa ordinaria resulta suficiente o no. Pero, para ello, es necesario clarificar hasta qué punto se están o no llevando a cabo.



templanza, prudencia profesional, el alumnado el centro de la intervención y las medidas generales como paso previo a la toma de decisiones

2 CONCEPTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO QUE PRESENTA NEE DERIVADAS DE TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Una vez abordados los aspectos previos, es fundamental determinar la "fotografía" de los parámetros que estamos buscando en la detección y sobre los que vamos a trabajar en la propuesta de la respuesta educativa.

Pese a haber múltiples y variadas clasificaciones, como técnicos debemos ceñirnos a lo recogido en la **Modificación de 8 de marzo de 2017 del Anexo I de la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información "Séneca"**. Concretamente se establece lo siguiente en referencia a los Trastornos del Espectro Autista:

Son trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas en la interacción social, la comunicación y la imaginación, así como por la presencia de patrones estereotipados de conductas e intereses. A efectos de clasificación, se considerarán cinco grupos:

- **Autismo:** Presencia de alteraciones cualitativas de la interacción social y de la comunicación (oscilando entre retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral y, en sujetos con un habla adecuada, alteraciones significativas en los aspectos pragmáticos) así como de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados. En un porcentaje amplio de casos, lleva asociada discapacidad intelectual.

- **Síndrome de Asperger:** Presencia de alteraciones cualitativas de la interacción e imaginación social, pobre comunicación no verbal, presencia de un repertorio restringido, estereotipado y repetitivo de actividades e intereses, sin déficits o retrasos graves en los aspectos formales del lenguaje, no presentando discapacidad intelectual. Puede llevar asociado, en algunos casos, torpeza motriz.
- **Síndrome de Rett:** Trastorno, descrito hasta ahora sólo en niñas, que aparece generalmente entre los siete meses y los dos años de edad, caracterizado por pérdida parcial o completa de capacidades manuales adquiridas, desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo gravemente afectado, retraso psicomotor grave y desaceleración del perímetro craneal. El desarrollo social y lúdico se detiene en el segundo o tercer año, pero el interés social suele mantenerse.
- **Trastorno desintegrativo infantil:** Tras un desarrollo aparentemente normal durante, al menos los dos primeros años, se produce una pérdida significativa de habilidades previamente adquiridas antes de los diez años y en, por lo menos, dos de las siguientes áreas: lenguaje expresivo o receptivo, habilidades sociales o comportamiento adaptativo, control intestinal o vesical, juego y habilidades motoras.
- **Trastorno generalizado del desarrollo no especificado:** Trastornos con las características de la descripción general de los trastornos generalizados del desarrollo pero que no satisfacen los criterios de cualquiera de los otros.

Tal y como se recoge como subepígrafes del apartado, en la determinación de la NEE hay dos cuestiones sobre las que resulta importante establecer una aclaración: la existencia de informes externos y qué ocurre cuando las sospechas se inician en el marco de procedimientos o pruebas generalizadas de carácter prescriptivo en el sistema educativo (habitualmente el Protocolo de Detección del alumnado NEAE por presentar AACCI)

PAPEL DE LOS INFORMES EXTERNOS EN EL PROCESO DE DETECCIÓN

En lo que concierne a la presentación de informes externos, las Instrucciones 8 de Marzo de 2017 aclaran cómo proceder:

“Cuando la familia presente diagnósticos y/o informes externos al centro, el tutor o tutora, le indicará que esta documentación deberá ser presentada en la secretaria del centro para su registro y posterior archivo y custodia en el expediente académico del alumno o alumna por parte del centro... Asimismo le informará que estos informes de carácter externo son una fuente de información complementaria y no serán sustitutivos de la evaluación psicopedagógica que se realice, si se estima oportuno, desde el centro escolar”.

Pese a que en los últimos años, la presencia y determinación de propuestas en los mencionados informes externos ha aumentado considerablemente su incidencia, ampliando incluso el foco hacia el que se dirigen las recomendaciones (determinación de necesidades, propuesta de recursos, frecuencia en la que se debe recibir el recurso, modalidad de escolarización...), reiteramos que **dicha documentación no puede sustituir ni condicionar el proceso de evaluación psicopedagógica preceptivo, en el caso que fuese necesario iniciarlo.**

DETECCIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE PROCEDIMIENTOS O PRUEBAS GENERALIZADAS DE CARÁCTER PRESCRIPTIVO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Al igual que ocurre con la anterior cuestión, es en las Instrucciones 8 de Marzo de 2017, donde se recoge la respuesta:

“Si en estos procedimientos se identificasen indicios de NEAE ya que los resultados de las pruebas fueran indicadores de dificultades en alguna o algunas de las competencias evaluadas, de desfase curricular, o bien de altos niveles de competencia en las mismas, el tutor o tutora del alumno o alumna pondrá en marcha el procedimiento a seguir tras la detección de indicios de NEAE”.

Por tanto, pese a las evidencias que podamos encontrar en el marco de otro proceso de detección, “volvemos a la casilla de salida” a la hora de iniciar un proceso, en el que el equipo docente ostenta la responsabilidad de iniciarlo.

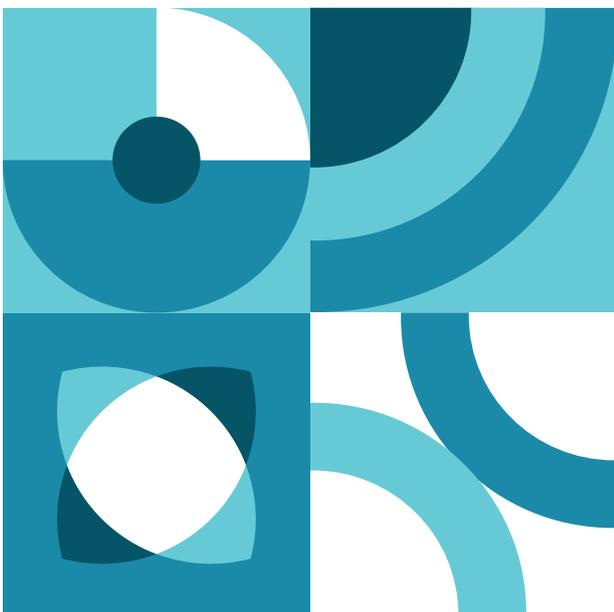
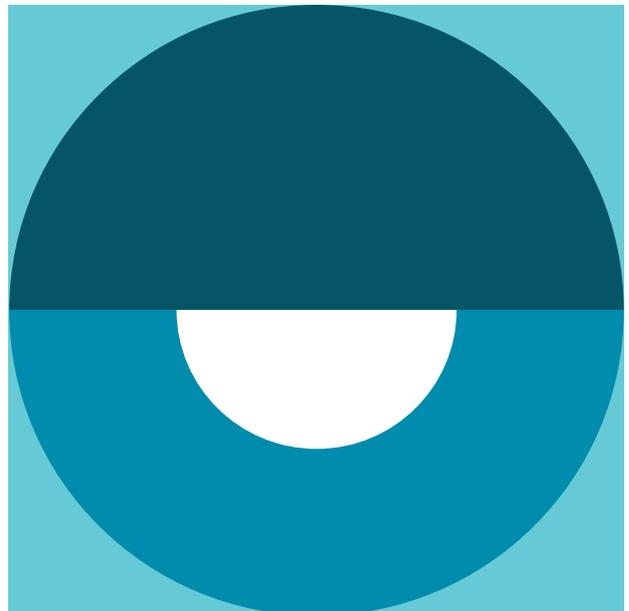
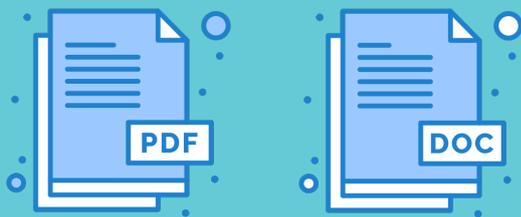
los informes externos complementan, pero no sustituyen ni prescriben ni condicionan el proceso de evaluación psicopedagógica

3 INDICIOS A CONSIDERAR EN LA DETECCIÓN DEL AUTISMO Y SÍNDROME DE ASPERGER. DOCUMENTO DE TRABAJO

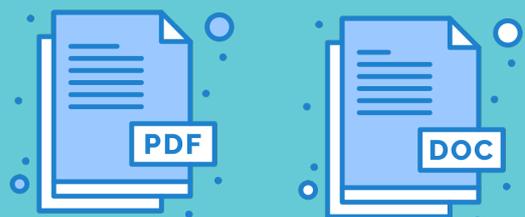
A continuación, se aportan una serie de documentos de trabajo, los cuales pretenden ser de utilidad ante los primeros signos de alerta. Su análisis en el marco del equipo docente o, en su defecto, de la tutoría respectiva, puede proporcionar la información necesaria para clarificar el enfoque de la respuesta educativa general y, si fuese necesario, iniciar el proceso de evaluación psicopedagógica.

Los documentos anexos no implican la sustitución de la aplicación de pruebas psicométricas, pero sí un interesante punto de partida sobre el que reflexionar y comenzar a tomar decisiones.

Anexo I. Recogida de indicios de NEE asociadas al autismo



Anexo II. Recogida de indicios de NEE asociadas al S. de Asperger



4 LA ADAPTACIÓN DE LAS MEDIDAS GENERALES A NIVEL DE AULA

Tal y como se incidía al inicio del documento, la necesidad de enmarcar las decisiones educativas en un contexto en el cual se implementen medidas generales de atención a la diversidad, debiera ser un primer paso inamovible a la hora de plantear si dichas medidas resultan o no suficientes.

Por otro lado, pese a que la detección de necesidades ya esté realizada y, con ello, la propuesta educativa especializada, dado el carácter puntual de esta última, resulta más necesario que en el marco del grupo ordinario se recojan e implementen medidas que proporcionen el carácter sistémico que la atención educativa requiere. Centrar las expectativas de intervención al rendimiento de un programa específico que se aplica con una periodicidad de una o dos sesiones semanales constituye un debate caduco y obsoleto. La atención educativa al alumnado requiere de una perspectiva holística sobre la que construir la atención personalizada.

Por tanto, se inicia un recorrido donde se va a tratar de concretar una propuesta de abordaje en relación a la respuesta educativa general.

Para ello, en el marco de la **atención educativa ordinaria a nivel de aula** en las Instrucciones del 8 de marzo de 2017 se recoge el que, a juicio del que suscribe, implica uno de los pilares clave de la construcción de esa respuesta, la **organización de los espacios y los tiempos**.

A tal respecto, la conceptualización de la medida se plantea de la siguiente forma:

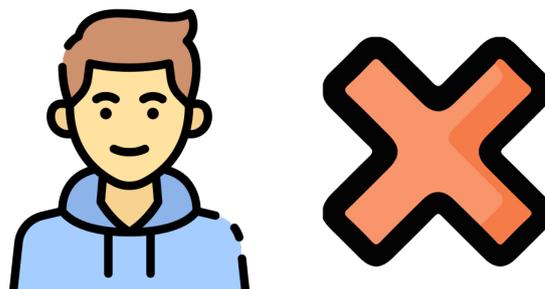
“En el caso de la organización de los espacios en las aulas ordinarias, ésta dependerá en gran medida de la metodología que se emplee en

el grupo. En cualquier caso, como norma general, habrá que cuidar determinados aspectos que, en función de las necesidades educativas que presente el alumno o la alumna, cobrarán más o menos relevancia: ubicación cercana al docente, espacios correctamente iluminados, espacios de explicación que posibiliten una adecuada interacción con el grupo clase, distribución de espacios que posibiliten la interacción entre iguales, pasillos lo más amplios posibles (dentro del aula), ubicación del material accesible a todo el alumnado, etc”.

¿CUAL SERÍA ENTONCES, LA CONCRECIÓN QUE REQUIERE EL ALUMNADO?

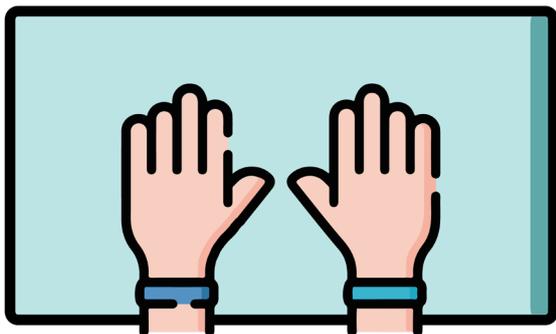
La adaptación se inicia dentro de la organización de la propia aula. La necesidad de crear un entorno previsible, apoyado en lo visual a partir de pictogramas, resulta básico para la adaptación del alumnado a la rutina escolar.

En primer lugar, resulta básico que el alumnado posea un referente visual de cual es su lugar dentro de la clase. El hecho de que su espacio en la asamblea se encuentre identificado con un aspa (X) o directamente con una fotografía pegada al suelo facilitará identificar dónde debe situarse. Del mismo modo, la mesa del alumno debe estar identificada con otra fotografía, a fin de clarificar su lugar de trabajo.



la organización de los espacios y los tiempos es un pilar clave para la construcción de la respuesta educativa

Siguiendo con la mesa de trabajo, dibujar dos manos sobre dicha mesa, puede avalar la instrucción de que las manos pueden posicionarse de esa forma. Esta instrucción es especialmente útil con el alumnado más inquieto.



Una vez realizado un primer abordaje respecto a los espacios, es necesario incidir también en **la gestión de tiempo**. La normativa, de hecho, aclara la cuestión:

“En relación con los tiempos, la clave reside en la flexibilidad. Los tiempos rígidos no sirven para atender adecuadamente a un alumnado que, en todos los casos, será diverso. Es preciso contar con flexibilidad horaria para permitir que las actividades y tareas propuestas se realicen a distintos ritmos, es decir, alumnado que necesitará más tiempo para realizar la misma actividad o tarea que los demás y otros que requerirán tareas de profundización, al ser, previsiblemente, más rápidos en la realización

de las actividades o tareas propuestas para el todo el grupo. Asimismo, los centros docentes cuentan con autonomía para poder llevar modelos de funcionamiento propios, pudiendo adoptar distintas formas de organización del horario escolar en función de las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Una propuesta de concreción en la gestión del tiempo puede ir en esta dirección:

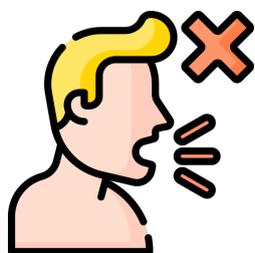
- Reducir el número de ejercicios a resolver.
- Usar preguntas cerradas o tipo test en exámenes y tareas.
- Incluir los recursos digitales como herramienta.
- Recordarle el tiempo que le queda en exámenes. El uso de algún temporizador donde pueda apreciar el tiempo invertido y el que le queda puede resultar de gran utilidad.
- La existencia de un referente visual respecto al tiempo (reloj) facilitará la conciencia sobre el tiempo del que se dispone, el tiempo que falta,...



Por otro lado, en referencia a las normas de clase, es fundamental el aval visual de dichas indicaciones. Dado que se va a tener que aludir a ello con relativa frecuencia, su impresión en forma de pictogramas es básico para la comprensión. Una recomendación al respecto implicaría incidir en pocas normas, respecto a lo que no se debe hacer para, a continuación, referenciar la conducta a implementar.

EJEMPLOS PARA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y NORMAS

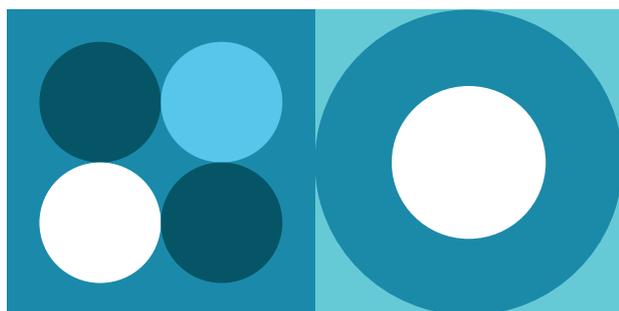
NO GRITO, PERMANEZCO EN SILENCIO



NO CORRO, PERMANEZCO SENTADO



NO GOLPEO, DOY ABRAZOS



Una segunda medida general a considerar en la respuesta educativa al alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastorno del Espectro Autista implica la **acción tutorial como estrategia de seguimiento individualizado y de toma de decisiones en relación con la evolución académica del proceso de aprendizaje** (recogida en las Órdenes de 15 de enero de 2021, tanto de primaria como secundaria). Dicha medida constituye otra piedra angular sobre la que abordar la respuesta educativa.

Vinculada a esta medida cabe destacar el papel de la agenda visual como elemento básico de trabajo. Si bien es cierto que el uso de la agenda constituye un elemento de seguimiento de la acción que se ejerce desde la tutoría, así como un recurso de comunicación con la familia, su reconversión en agenda visual constituye otro pilar básico en la respuesta educativa al alumnado TEA.

La necesidad de anticipación y, por ende, de visualizar lo que voy a hacer, lo que irá después, así como el resto de tareas que quedan a lo largo de la jornada resultan claves a la hora de proporcionar un ambiente estructurado sobre el que se trabaja con mayor facilidad.

EJEMPLO DE AGENDA VISUAL PARA EDUCACIÓN INFANTIL

ASAMBLEA - TRABAJO - ORDENADOR - DESAYUNO - REGRERO - TRABAJO - CASA



EJEMPLO DE AGENDA VISUAL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

LENGUA- MATEMÁTICAS- ATENCIÓN PT- DESAYUNO- RECREO- EDUCACIÓN ARTÍSTICA- EDUCACIÓN FÍSICA



Algunas cuestiones a tener en cuenta:

- Cerciorarnos que el alumno o alumna nos está mirando y dirigir su mirada hacia al pictograma.
- En la etapa de Educación Infantil pueden sustituirse los pictogramas por fotografías reales.
- Ubicación de la agenda visual en un lugar cercano al alumnado, preferentemente en su mesa.
- Cada vez que finalice una actividad debemos aclarar que esa acción ha finalizado: eliminarla de la agenda, tachar la imagen, sustituirla por la misma imagen en blanco y negro, etc.

5 EL PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Un aspecto inevitable dentro del proceso de identificación de las necesidades educativas especiales constituye la aplicación de pruebas psicométricas donde, unido a la observación que se realice así como a la triangulación de la información aportada por la familia, lograremos clarificar las potencialidades y necesidades de cada alumno o alumna. A continuación, se anexan dos documentos que pueden facilitar dicho trabajo.



Anexo 3. Dossier evaluación alumnado que se incorpora a EI 3 años.



El Anexo 3 presenta un documento que recoge una propuesta de recogida de información y valoración para el alumnado que se incorpora a la etapa de educación infantil (3 años), recopilando información relativa a:

- Datos personales del alumno y su familia.
- Diagnóstico ODAT.
- Información médica.
- Información sobre el embarazo, parto, padecimiento de alguna enfermedad,...
- Screening del Inventario de Desarrollo Battelle.
- Escala de Evaluación GARS-2.

Anexo 4. Selección de pruebas de evaluación psicopedagógica.



El Anexo 4 enumera una propuesta de instrumentos de evaluación que pueden implementarse en el marco del proceso de evaluación psicopedagógica. Los instrumentos se clasifican en torno a los siguientes parámetros:

- Valoración de las capacidades cognitivas.
- Valoración de las habilidades adaptativas.
- Valoración de la sintomatología TEA.
- Evaluación de la comunicación y el lenguaje.

6 ASPECTOS RELEVANTES VINCULADOS A LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN

Si hay una decisión que, a día de hoy, genere inquietud en la comunidad educativa en relación con el alumnado TEA, es la relacionada con la propuesta de modalidad de escolarización.

Como se abordó al inicio del documento, la existencia de informes externos que abiertamente planteen propuestas concretas de modalidad de escolarización, la frecuencia de debates sobre dichas cuestiones con ausencia de rigor y conocimiento de lo que implica así como la “urgencia” con la que puede llevar a realizarse la propuesta, suele generar tensiones en torno a la toma de decisiones.

Por tanto, antes de tomar una determinación u otra, hay parámetros que debieran considerarse:

1. La propuesta de modalidad de escolarización es función del orientador/a del Equipo de Orientación Educativa. Pese a que los diferentes miembros de la comunidad educativa pueden expresar su opinión en torno a la evolución educativa del alumnado y, con ello, su opinión al respecto de la modalidad de escolarización que consideran mas adecuada, sus argumentos no pueden suplir la prudente decisión a tomar por los profesionales de orientación de los EOE.
2. Las medidas generales de atención a la diversidad deben estar presentes en el aula ordinaria. La inexistencia de apoyo visual, la no anticipación de las tareas, no usar una bandeja de la calma en momentos de agitación,... puede llegar a la conclusión errónea de que el alumnado requiere de una

atención de mayor especificidad. Antes de llegar a esa conclusión, vale la pena plantearse si, dentro del grupo ordinario, llevamos a cabo lo necesario para una adaptación satisfactoria.

3. La urgencia a la hora de tomar decisiones en este ámbito nunca es buen compañera. Es importante ser conscientes que, cuando la decisión no está clara, es porque hay puntos positivos en una y otra opción. Tomarnos un tiempo así como buscar el asesoramiento pertinente, en este caso del Equipo de Orientación Educativa Especializado en Trastornos del Espectro Autista, puede resultar de utilidad.
4. La propuesta de modalidad de escolarización, ante los últimos cambios normativos, destaca el papel de las familias en torno a dicha decisión. No en vano, la LOMLOE (art.74) recoge “la necesidad de tener en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo”. Por tanto, la comunicación con la familia en estos casos resulta crucial a la hora de clarificar los diferentes aspectos en torno a la modalidad así como que dicha propuesta se centra en ajustar la mejor opción educativa para su hijo o hija y no está vinculada a otro tipo de parámetros.

A continuación, se describe lo recogido en cada una de las modalidades a fin de obtener el rigor que requiere la toma de decisiones (l. 8/3/17). La compleja tarea a desempeñar implica determinar, según las necesidades de cada alumno o alumna, en cual de las opciones educativas puede ser lo mas ajustado para su correcta evolución y desarrollo.

MODALIDAD B (GRUPO ORDINARIO CON APOYO EN PERIODOS VARIABLES)

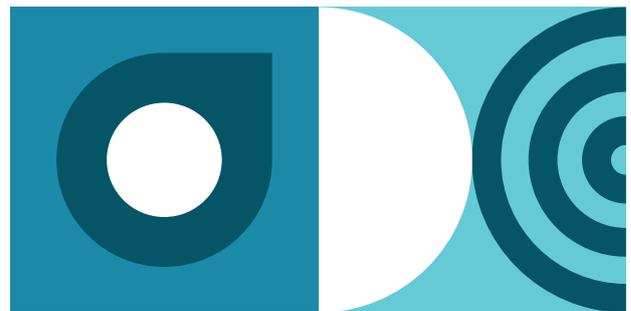
La atención específica del alumnado NEE escolarizado en modalidad B consistirá en la aplicación de:

- **Adaptación Curricular Significativa (ACS)**, por parte del profesorado que imparte las áreas adaptadas en colaboración con el profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- **Programa Específico (PE)**, por parte del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en colaboración con el profesorado que imparte las áreas adaptadas.

Además de estas medidas, que son las que caracterizan a esta modalidad, este alumnado, en función del tipo y grado de afectación de las NEE que presente, podrá ser objeto de **Adaptación Curricular de Acceso (AAC)** en aquellas áreas en las que lo precise.

La atención educativa en esta modalidad se realizará preferentemente **dentro del grupo clase** por parte del equipo docente y del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, cuando la organización del centro lo permita. Se llevarán a cabo fuera del aula sólo aquellos PE o aspectos relacionados con la ACS (por parte del PT/AL) que necesiten de una especialización y de un entorno de trabajo y/o recursos que permitan desarrollar los objetivos planteados en dichos programas y/o adaptaciones. En estos casos, preservando siempre el principio de inclusión social y afectiva, hay que procurar que el número de sesiones que recibe un alumno o alumna fuera de su grupo clase no suponga una pérdida de la referencia de su grupo ordinario tal y como

establece la modalidad en la que se escolariza. El alumnado escolarizado en esta modalidad, podrá requerir intervenciones por parte de personal no docente (PTIS) del centro. Con objeto de optimizar la eficacia y la eficiencia de este personal, el trabajo se organizará en el seno del equipo de orientación de centro o departamento de orientación. Dentro de esta organización del trabajo se podrá decidir sobre la distribución horaria, el tipo de atención que se prestará al alumnado y qué alumnado será destinatario de la misma en cada momento.



MODALIDAD C (AULA ESPECÍFICA EN CENTRO ORDINARIO)

La atención específica del alumnado NEE escolarizado en modalidad C consistirá en la una atención personalizada, en función de sus NEE, de su nivel de competencias y del análisis de los entornos de desarrollo o espacios vitales en que debe actuar. El referente para la respuesta educativa serán las competencias clave, criterios de evaluación y objetivos establecidos en el Proyecto Educativo del centro para el ciclo con el que el alumno o alumna presente menor desfase en sus competencias curriculares.

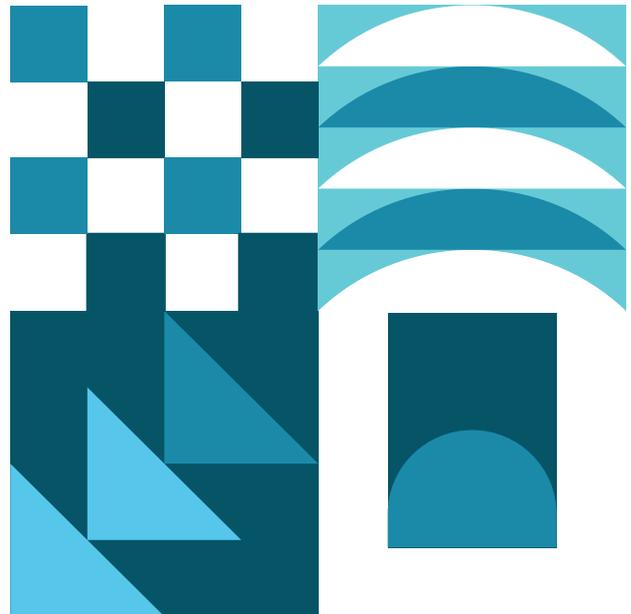
Además, este alumnado, en función del tipo y grado de afectación de las NEE que presente, podrá ser objeto de AAC.

La organización del trabajo en el aula específica de educación especial dependerá, en gran medida, de las necesidades que presente el alumnado, así como de las propias características físicas del aula. No obstante, es posible establecer una serie de orientaciones generales que se podrían cumplir en esta modalidad:

- **Organización del tiempo a través de rutinas diarias.** Estas rutinas pueden ser uniformes (cada día la misma) o, por el contrario, pueden incluir variaciones para cada día de la semana (de este modo, es posible trabajar con el alumnado un horizonte temporal más longitudinal).
- **Organización de los espacios por rincones o zonas de trabajo diferenciadas.** Estas zonas de trabajo deberán contar con identificaciones claras apoyadas en las vías sensoriales que más utilice el alumnado que se escolariza en el aula. En todo caso, deberán contemplarse espacios para el trabajo individual, para el trabajo uno a uno con el maestro o la maestra así como espacios para el trabajo grupal.
- **Organización de las actividades cuidando la diversificación de las tareas propuestas** y siempre procurando que éstas se planteen dentro de la zona de desarrollo potencial del alumnado. Es decir, no se deben plantear siempre tareas que el alumnado sabe hacer, sino que, también hay que proponerle actividades que no sepa hacer o que podría hacer con ayuda: solo así progresarán en sus aprendizajes. En este sentido, debemos tener en cuenta que siempre se priorizarán aquellos contenidos que tengan un carácter procedimental y que puedan tener funcionalidad para la vida diaria del alumno o la alumna.
- **Organización de los horarios.** Habrá que prestar una especial atención a los horarios de intervención de los diferentes especialistas con los que cuente el centro, integrándolos en el horario de clase y contemplando, tanto intervenciones del pro-

fesional en el aula como salidas del alumnado a otros espacios de intervención.

- **La organización del aula específica de educación especial contará con momentos de integración del alumnado en grupos ordinarios.** Esta posibilidad de integración del alumno o alumna en actividades comunes y curriculares con el resto del alumnado del centro variará en función de las necesidades educativas especiales que presente, de sus competencias y de los recursos personales especializados y materiales específicos que precise.



PARA PLANIFICAR LOS MOMENTOS DE INTEGRACIÓN DE ESTE ALUMNADO SE ATENDERÁ A LOS SIGUIENTES CRITERIOS:

- **Elección del grupo en el que se integrará:** será preferible la elección de un grupo en el que se estén impartiendo contenidos que, con las debidas adaptaciones, podrían ser aprovechados por el alumnado del aula. El grupo en el que el alumno o alumna se integrará no necesariamente coincidirá con su edad, aunque se deberá tener en cuenta que no exista una gran diferencia de edad.

- **Preparación de la integración:** el equipo de orientación de centro informará a todo el equipo docente de las necesidades que presente el alumno o alumna que se vaya a integrar, así como de las orientaciones metodológicas a tener en cuenta. Por su parte, el tutor o tutora del grupo, deberá informar al alumnado de esta experiencia de integración, planificando la acogida del nuevo compañero o compañera.
- **Tipo de actividades:** el alumnado con NEE del aula específica podrá realizar con grupos ordinarios aquellas actividades de carácter curricular, correspondientes al área en la que se integre, utilizando para ello material adaptado previamente por el equipo de orientación de centro. Respecto a las actividades complementarias y extraescolares, este alumnado podrá realizar aquellas que se ajusten a sus necesidades y posibilidades (a este respecto, es importante tener en cuenta este criterio en el momento de programar estas actividades).
- **Apoyos:** en caso necesario y posible, la incorporación al aula ordinaria se realizará con la ayuda del PTIS. Cuando este apoyo no sea posible, el miembro del equipo docente correspondiente, prestará una especial atención a la incorporación del alumno o la alumna a la dinámica habitual de la clase. Por otro lado, puede ser recomendable la figura de la alumna o alumno tutor (este alumno o alumna puede ser rotativo).

MODALIDAD D (CENTRO ESPECÍFICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL)

La atención específica del alumnado NEE escolarizado en modalidad D consistirá en:

- **Currículo:** la aplicación de su propuesta curricular individualizada, siendo el referente el Proyecto Educativo del centro específico, tomando como referencia el currículo ordinario en el máximo nivel que

el alumnado pueda alcanzar en cada momento, adecuando la enseñanza a las posibilidades de cada alumno y cada alumna. Además, este alumnado, en función del tipo y grado de afectación de las NEE que presente, podrá ser objeto de AAC.

- **Tipo de actividades.** Las actividades que se desarrollen en los centros específicos deberán diseñarse teniendo en cuenta un principio básico de funcionalidad de los aprendizajes.
- **Conexión con el entorno.** Se procurará realizar actividades que conecten al alumnado con el entorno más inmediato, ya sea a través de salidas del alumnado a otros espacios del contexto o a través de visitas al centro de diferentes agentes de la zona.
- **Organización del tiempo en base a rutinas diarias.** Estas rutinas pueden ser uniformes (cada día la misma) o, por el contrario, pueden incluir variaciones para cada día de la semana (de este modo, es posible trabajar con el alumnado un horizonte temporal más longitudinal).
- **Organización de los espacios por rincones o zonas de trabajo diferenciadas.** Estas zonas de trabajo deberán contar con identificaciones claras apoyadas en las vías sensoriales que más utilice el alumnado que se escolariza en el aula. En todo caso, deberán contemplarse espacios para el trabajo individual, para el trabajo 1 a 1 con el maestro o la maestra así como espacios para el trabajo grupal.
- **Agrupamiento del alumnado.** Con carácter general, el alumnado se agrupará según el ciclo en el que se escolariza, utilizando para ello, un criterio de edad. No obstante, esta organización debe ser flexible y debe permitir coyunturalmente otros agrupamientos en base a otros criterios entre los que se podrá incluir la atención al alumnado en grupos más heterogéneos o, por el contrario, la atención en grupos de alumnado con un mismo tipo de NEE.

7 ASESORAMIENTO EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A NIVEL DE AULA. GESTIÓN DE LA ANSIEDAD EN EL ALUMNADO TEA.

La necesidad de anticipación ante situaciones, tareas,... en definitiva, antes los cambios que se generan en el entorno de forma natural, repercute de forma fisiológica en una parte del alumnado que presenta NEE derivadas de Trastorno del Espectro Autista, limitando incluso dicha agitación su adaptación al contexto del grupo ordinario.

El abordaje de dicha ansiedad constituye un aspecto importante de intervención, dado que incide en el bienestar emocional del alumno y, por ende, en su desarrollo dentro del contexto educativo.

Enumeramos, a continuación, algunas de las propuestas planteadas por María Llorente Comí (2017)¹, con objeto de explicitar estrategias posibles de intervención en torno a la mencionada cuestión:

1. ESTRATEGIAS DE AUTOREGULACIÓN EMOCIONAL

- Identificar primeros signos de ansiedad en el alumno/a y aplicar alguna estrategia de relajación; con esto se previenen situaciones graves y conductas muy disruptivas. Se pueden emplear para ello programas de relajación como por ejemplo "Tranquillos y atentos como una rana", ejercicios de respiración, actividades como pintar, saltar, pasear, escuchar música, programas de autocontrol emocional,....

2. HABILIDADES DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

- Controlar y manejar pensamientos.
- Aprender estrategias de resolución de conflictos.
- Aprender estrategias de flexibilidad cognitiva.
- Existen en el mercado diferentes programas para trabajar estos aspectos: "Juego de los 5: entrenar al cerebro para fijarse en 5 cosas positivas"; discriminar el tamaño de los problemas: según la gravedad de los problemas, las reacciones emocionales deberán ser distintas, por lo que hay que dotar al alumno/a de estrategias que lo visualicen gráfica y descriptivamente utilizando colores diferentes o esquemas modelo.

3. FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y CONDUCTUAL

- Control y monitorización de movimientos.
- Inhibición de impulsos/ demora de la gratificación.
- Registros de auto regulación conductual.

¹ Ponencia "La ansiedad: Compañera de viaje de las personas con TEA". María Llorente Comí. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Co-fundadora del EQUIPO DELETREA. Congreso Internacional Autismo Sevilla Diciembre 2017.



4. ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR MIEDOS Y FOBIAS.

- Programas de desensibilización sistemática.

5. HABILIDADES SOCIO-COMUNICATIVAS.

- Existen en el mercado múltiples programas que abordan esta temática: programas referidos a función pragmática del lenguaje, de estimulación del lenguaje, sistemas aumentativos o complementarios de comunicación, programas de teoría de la mente, etc.

disminuir los niveles de ansiedad del alumnado es un aspecto que incide directamente en el bienestar emocional y en el desarrollo de su aprendizaje

Anexo 5. Estrategias para promover la autoregulación y creación de un rincón de la calma



Pero no solo se tiene que intervenir sobre el alumnado sino que previamente se han de llevar a cabo algunas **modificaciones tanto en el entorno físico como en el social.**

1. ENTORNO FÍSICO

- Asegurar entornos sin sobrecarga estimular y/ usar diferentes recursos de control (auriculares, tapones, objetos antiestres, ...).
- Reducir la incertidumbre: anticipadores y rutinas.
- Ajustar el nivel de exigencia (competencias, nivel de cansancio o de excitación, a la necesidad de moverse).
- Equilibrar actividades más demandantes (difíciles o fuera de su zona de confort) con otras menos exigentes o sencillas.
- Programar momentos de relajación y dedicación a sus intereses: **Anexo 5. Creación de un rincón de relajación en el aula.**
- Organizar su tiempo con tareas funcionales.
- Programar de manera regular la práctica de ejercicio físico.

2. ENTORNO SOCIAL.

- Ajustar nuestro lenguaje (reducir exigencias lingüísticas: lenguaje claro y sencillo).
- Mantener una actitud tranquila.
- Reconocer los momentos en los que el alumno/a está preparado para aprender.
- No atribuir automáticamente "mala intención" (ponernos en su lugar, interpretar desde su mente).
- Ser pacientes y dar tiempo para explicarse.
- Reconocer, aceptar y verbalizar cómo se siente, por ejemplo: "No lo has conseguido, no pasa nada, otra vez saldrá mejor".
- Respetar los momentos de soledad, percibiéndolo como una estrategia de manejo del estrés.
- Ser coherentes y sistemáticos en la puesta en práctica de los recursos enseñados.

8 LA GESTIÓN DEL ESPACIO DEL RECREO. LA GRAN ASIGNATURA PENDIENTE

Si hay un aspecto pendiente en la mayoría de los diseños educativos que se elaboran para atender al alumnado TEA es el recreo. Las medidas educativas a implementar, habitualmente suelen circunscribirse al entorno del grupo aula considerando el espacio de recreo como secundario.

Desde nuestra perspectiva, es un foco fundamental de intervención. Un alumno o alumna puede trabajar de forma autónoma en el aula pero si, en el recreo, se dedica a deambular o a tratar de imponer en sus relaciones un determinado tema de conversación (que guardará estrecha relación con sus intereses) es un signo de alerta para intervenir. El desarrollo social forma parte de nuestra adaptación al entorno y, por ende, de nuestra felicidad. Desarrollar intervenciones que incidan sobre esa competencia social en un contexto lúdico como es el patio proporciona la atención holística a la que hemos estado haciendo referencia a lo largo de todo el documento.

Como propuesta práctica concreta, tomamos como referencia el manual "Aprendo en el recreo. Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumno con TEA en el entorno educativo" (2016) de Natalia de Francisco Nielfa¹.

Dentro de las recomendaciones que este manual propone, destacamos las siguientes:

PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

- Circuitos de motricidad.
- Juegos populares propios de la edad: corro de la patata, pollito inglés, zapatilla por detrás...

- Juegos de arenero y columpios: para que el alumno con TEA pudiera participar de forma inclusiva en ellos, deberíamos dotarles de algún tipo de estructura, como actividades conjuntas para llenar de arena un cajón más grande y que varios alumnos en grupo contribuyan a ello, cada uno de ellos con un cubo diferente.

PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- Rincón de juegos populares (pilla-pilla, policías y ladrones, pañuelito, matar (balón prisionero), rayuela (sobre todo para niñas, al igual que juegos de palmitas, juegos de comba y elástico), gallinita ciega, ...
- Rincón de deportes: fútbol, baloncesto, bolos, petanca, pin-pon, minigolf... Se pueden organizar a modo de "liga" con los deportes más mayoritarios en los que participan todos los grupos del centro.
- Rincón de música (sobre todo para las niñas pero por supuesto abierto a todos), donde se pueden desarrollar actividades de zumba, baile o incluso karaoke o simulación de programas tipo "la voz kids", donde uno actúa y el resto hace de jurado, juegos como la conga, las estatuas, el juego de la silla...
- Rincón de juegos de mesa/juguetes, como parchís, dardos, oca, twister, cartas (baraja española, uno, parejas,...), comecocos de papel, dominó, rummikub, construcciones, circuitos-pistas de coches, scatergories, ahorcado,...se recomienda juegos de tipo grupal más que de parejas (ajedrez, damas, quién es quién), pues favorecen interacciones con más alumnos aunque en algunos casos puede ser también un buen punto de partida.

¹ Natalia de Francisco Nielfa (2016). Aprendo en el recreo. Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumno con TEA en el entorno educativo. Autismo Sevilla.

9 LAS AULAS ESPECÍFICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL TEA

No queríamos finalizar el documento sin aportar la visión del trabajo que se realiza en las Aulas Específicas de Educación Especial, concretamente en las aulas TEA. El trabajo encomiable que se lleva a cabo merece una mención especial, porque consideramos que, desde su conocimiento, es a partir del cual se puede llevar a cabo un asesoramiento adecuado con el resto de la comunidad educativa. Compartimos las experiencias que nos han facilitado dos de aulas TEA que existen en la provincia de Granada.

CEIP Sierra Nevada



@viajeteaconcarolina

IES Virgen de las Nieves



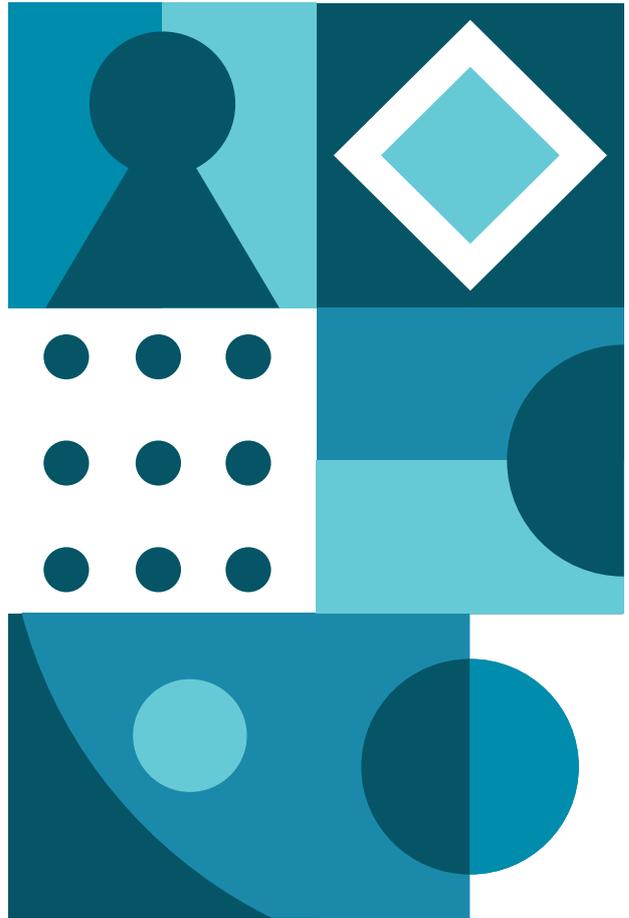
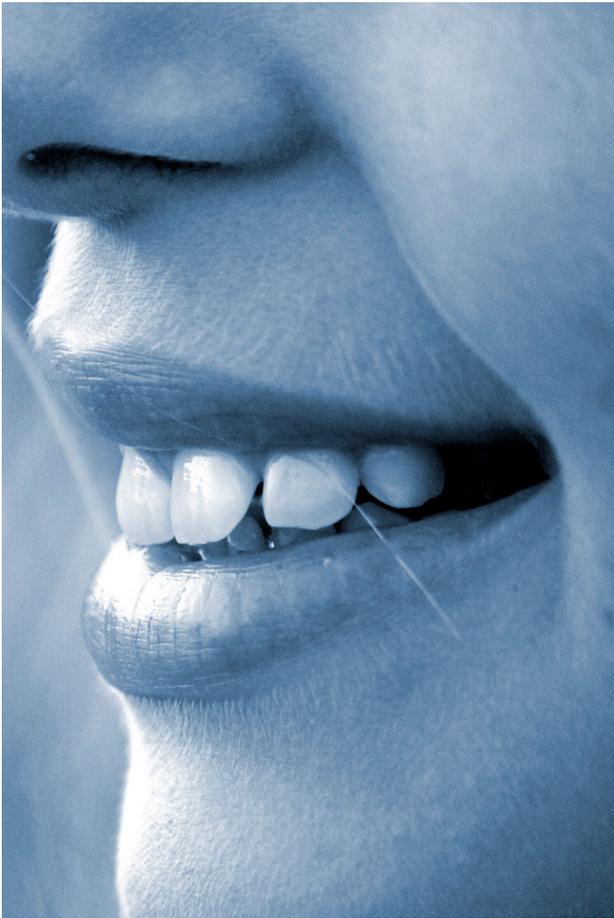
@Infinitea



Vídeo del aula



Blog del aula



El alumnado con **necesidades**
derivadas de TEA...

Necesita de **nuestra**
interacción social

Necesita de **nuestra**
comunicación

Necesita de **nuestra** flexibilidad

Y, lo **necesita**, ni más ni menos,
que para ser feliz.

Ahí es nada.