

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**“El alumnado TEA y la metodología basada en el trabajo por rincones.
Seguimiento de casos”**

Grado en Maestro/a en Educación Infantil.

Modalidad: Proyecto de investigación.

Alumna: Nayara Álvarez Rodríguez (alu0101329673@ull.edu.es)

Tutora: Josefa Sánchez Rodríguez.

Curso: 2022/2023.

Convocatoria: Junio 2023.

Resumen

En el presente trabajo se desarrolla una investigación sobre el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) en el contexto de un aula ordinaria y la metodología de trabajo por rincones. El objetivo principal que se plantea en este proyecto es realizar un análisis de la dinámica en el aula para establecer si la metodología del trabajo por rincones favorece realmente la inclusión del alumnado TEA en el aula ordinaria. Asimismo, paralelamente se plantean diversos objetivos más específicos, como establecer las principales diferencias en la respuesta a la metodología de trabajo encontradas entre dos alumnos con un mismo diagnóstico. Con este motivo se ha realizado el seguimiento de dos casos reales en un centro educativo público, a través de la observación directa en el aula, creando unos diarios de observación. Posteriormente se ha centralizado la información recogida colocándola en tablas que atienden a diferentes ítems seleccionados por su relevancia en cuanto dan información sobre la posible inclusión del alumnado. En base a esto, se ha realizado un análisis para responder a los objetivos planteados. Por último, se ha podido demostrar que efectivamente, el trabajo por rincones favorece la inclusión del alumnado TEA en un aula ordinaria y se proponen una serie de mejoras para tener en cuenta.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, inclusión educativa, trabajo por rincones, estudio de casos.

Abstract

This study develops an investigation on students with autism spectrum disorder (ASD) in the context of an ordinary classroom and the methodology of work by corners. The main objective of this project is to carry out an analysis of classroom dynamics in order to establish whether the methodology of working in corners really favours the inclusion of ASD students in the regular classroom. At the same time, a number of more specific objectives are set out, such as establishing the main differences in the response to the work methodology found between two students with the same diagnosis. For this reason, two real cases have been investigated in a public school, through direct observation in the classroom, creating observation diaries. Subsequently, the information collected has been centralized and placed in tables that deal with different items selected for their relevance in terms of providing information on the possible inclusion of students. Based on this, an analysis was made in order to respond to the objectives set out. Finally, it has been possible to demonstrate that corner work does indeed favour the inclusion of ASD students in an ordinary classroom and a series of improvements are proposed to be taken into consideration.

Key words: Autistic Spectrum Disorder, educational inclusion, corner work, case studies.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Marco teórico	6
2.1 <i>Trastorno del espectro autista.</i>	6
2.2 <i>Panorama actual en los centros educativos.</i>	7
2.3 <i>Necesidades educativas del alumnado con TEA.</i>	7
2.4 <i>Metodología de trabajo por rincones.</i>	9
3. Objetivos	11
4. Muestra. Descripción del contexto, de la clase y de los casos elegidos.	11
4.1 <i>Descripción del contexto.</i>	11
4.2 <i>Descripción de la clase.</i>	12
4.3 <i>Descripción de los casos a observar.</i>	14
5. Metodología	16
6. Resultados y análisis	18
7. Discusión	26
9. Propuestas de mejora	29
REFERENCIAS	31
ANEXOS	33
ANEXO 1. OBSERVACIONES	33

1. Introducción

El presente trabajo de Fin de Grado pertenece a la modalidad de investigación, relaciona al alumnado con TEA y la metodología de trabajo por rincones. Tiene su origen en las observaciones personales realizadas en las prácticas académicas del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y el interés por conocer el desarrollo de la inclusión educativa.

A lo largo de los cuatro años de formación en el grado, se ha tratado el tema de la diversidad en muchas asignaturas, pero no es hasta que se observa directamente algunos casos de alumnado con necesidades educativas especiales, en un centro educativo, cuando se da cuenta de la realidad en las aulas y en los colegios. Y es que tal y como señala Gómez (2005) hay una realidad irrefutable dentro las aulas, en estas siempre ha habido y siempre va a haber diversidad de alumnos y alumnas, por lo que para los docentes resulta indispensable conocer qué metodologías o formas de enseñanza pueden funcionar mejor o peor con cada infante.

En el mismo sentido, se considera importante analizar la metodología de un aula en respuesta a la diversidad, ya no solo debido a la propia realidad y heterogeneidad del aula, sino que como docentes y profesionales de la educación, tal y como expone Camargo et. al (2004) necesitamos estar formados y actualizados para poder realizar con satisfacción nuestra tarea educativa y pedagógica. De esta manera, resulta indispensable que como profesionales educativos seamos capaces de saber si una metodología está funcionando con nuestros infantes y estamos fomentando un clima de inclusión dentro del aula.

En esta investigación, debido a la imposibilidad temporal de estudiar todos los casos de NEAE (necesidades educativas especiales) de un centro educativo, se han seleccionado dos alumnos de cinco años que comparten aula y tienen un diagnóstico común por trastorno del espectro autista. Se realizará un seguimiento de estos casos, para determinar si realmente la metodología usada con ellos en su aula está propiciando que se vean incluidos en el grupo clase y en las dinámicas diarias del aula, además de observar y analizar las particularidades de cada caso. Por último, se extraerán unas conclusiones que respondan a la cuestión anterior y se propondrán, si procede, unas pautas de mejora acerca de la metodología utilizada.

2. Marco teórico

2.1 Trastorno del espectro autista.

El trastorno del espectro autista (de ahora en adelante se podrá leer como TEA) según Zúñiga et al. (2017) es un trastorno del neurodesarrollo que puede tener diferentes causas, asimismo es una afección que resulta muy complicada de diagnosticar (en especial en la primera infancia), ya que es una condición muy heterogénea, tanto en sus causas, como en la forma de manifestarse. Tanto es así, que el concepto ha sido reconceptualizado varias veces en el DSM, el Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales [The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders], del que hacen uso los psicólogos.

En el último y más reciente DSM, el DSM-5 (APA, 2014) se hace un esfuerzo por intentar aunar y centralizar los conocimientos sobre el TEA, que queda englobado en un solo concepto, desapareciendo así las subcategorías en las que se dividía anteriormente. De esta manera, el nivel de gravedad se mide en base a dos criterios, la comunicación social y las conductas repetitivas/restrictivas. En cada ítem anterior, se establecen tres niveles de afectación, siendo el 1 el menos afectado y el 3 el más afectado. En este sentido, queda reflejado que de manera general, el trastorno del espectro autista afecta principalmente al área social y de la comunicación e induce al individuo que lo padece a realizar conductas con patrones repetitivos y estereotipados. Así, se podría concluir que “el autismo es un trastorno del desarrollo complejo que afecta a las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales, con etiología múltiple y de variada gravedad” (Millá & Mulas, 2009, p.47).

Siguiendo a estas dos autoras, Millá y Mulas (2009), es necesario establecer un diagnóstico precoz de este trastorno ya que la intervención resulta determinante en el pronóstico y la evolución de cada caso, siendo más positivo cuanto más joven sea el destinatario. En este sentido, aportan una serie de indicadores de alarma para tener en cuenta un posible caso de TEA, de manera que las manifestaciones más recurrentes son: escasa capacidad de relación social, problemas en la comunicación y el lenguaje, juego estancado en lo funcional y estereotipado, inflexibilidad mental, intereses limitados y/o conductas obsesivas.

2.2 Panorama actual en los centros educativos.

En cuanto a la regulación de la diversidad en el contexto escolar, en Canarias, entre otras leyes, existe el DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. En este decreto se establece la necesidad de una educación inclusiva para todo el alumnado y las pautas a seguir para conseguir este ideal, tomando como base principal de la educación, la atención a la diversidad del alumnado. De esta manera, se establecería una educación de calidad para todos los infantes independientemente de sus condiciones o características (*en el caso que nos ocupa, la presencia del trastorno del espectro autista*). Por lo tanto, en un aula debe primar este principio de inclusión.

Esta regulación legal resulta indispensable ya que tal y como exponen Zúñiga et al. (2017) la realidad del TEA en los centros educativos es que a medida que pasa el tiempo más son los casos y diagnósticos que se pueden encontrar en un aula, por lo que es una temática a la orden del día. Y tal es su importancia, que se necesita una detección precoz para poder establecer una intervención multidisciplinar. ¿Pero realmente se está trabajando desde los centros educativos por conseguir la igualdad? Ruiz (2015) responde a esta pregunta en su investigación concluyendo que los docentes trabajan la diversidad en sus aulas y perciben un clima de equidad entre sus infantes siendo positivo para el alumnado con discapacidad, no obstante también se muestran preocupados ante no poder enseñarles de manera satisfactoria, debido a la falta de formación que tiene el profesorado en general ante este tipo de situaciones.

2.3 Necesidades educativas del alumnado con TEA.

Un alumnado con TEA es un infante que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, más concretamente necesidades educativas especiales ya que

se entiende por necesidades específicas de apoyo educativo las siguientes(...) aquellas que presenta el alumnado que requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual, motora, auditiva o visual, trastorno grave de la conducta o trastorno del espectro del autismo. (DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, p.9)

En este mismo decreto, se expone que la educación que se prioriza absolutamente para el alumnado con TEA es aquella que se da en centros docentes ordinarios. Este es el tipo de escolarización que se intenta conseguir siempre, cuando no fuera posible se barajarían otras opciones como los centros ordinarios de atención educativa preferente, aulas enclave o centros de educación especial, pero con la mira siempre puesta en la posible reincorporación a la escolarización ordinaria. No obstante, dentro del centro ordinario siguen teniendo unas necesidades educativas especiales que pueden demandar adaptaciones curriculares o la necesidad de contar con recursos tanto personales como materiales extra, entre otras medidas.

Asimismo, desde el Gobierno de Canarias (2022), más concretamente desde la Consejería de Educación, se ha publicado un texto sobre el TEA. En este documento, se expone el por qué un alumno o alumna que presenta dicho trastorno cuenta con necesidades educativas especiales, enumera sus manifestaciones más recurrentes y propone diferentes aspectos para tener en cuenta para la atención educativa de estos infantes. En este sentido, se explica que un infante que presenta este trastorno tiene limitaciones esenciales en sus funciones básicas, mostrando manifestaciones en el plano social, del lenguaje y conductual que no están lo suficientemente desarrolladas acorde a su edad; por lo que esta persona requiere una serie de apoyos educativos especiales.

Centrándonos en las necesidades educativas de los infantes con TEA, analizaremos el artículo escrito por Cabarcos (2017). En este trabajo se expone que este tipo de alumnado se encuentra con dos problemas principales: alteraciones en la comunicación e interacción social y comportamientos e intereses repetitivos y/o restrictivos. No obstante, este trastorno tiene un amplio espectro de manifestaciones, y justamente por ello la atención educativa para las personas que lo padecen es sumamente compleja. Si buscamos un punto común entre todos los afectados se puede afirmar que “sus capacidades psicológicas son particularmente disarmónicas” (Cabarcos, 2017). Siguiendo con las ideas de este autor, comenta que las necesidades más importantes para estos alumnos y/o alumnas son aquellas que tienen relación con el cuidado de sí mismos, con la cognición social, con las funciones ejecutivas, la regulación emocional y el comportamiento. Es decir, que se debe priorizar en el desarrollo de la persona y de sus funciones o habilidades básicas frente a los conocimientos académicos, no obstante, estos tampoco se deben dejar de lado.

Acorde a estas necesidades que presenta, el Gobierno de Canarias (2022), a través de la Consejería de Educación, propone que los docentes tengan en cuenta lo siguiente, entre otros:

- Es importante que el profesorado anticipe la jornada escolar y las actividades a realizar al alumnado, preferiblemente aportando al infante un refuerzo visual para que pueda crearse una rutina estable y clara que le facilite la comprensión del día a día en el aula.
- Trabajar en la interacción social y la comunicación el fin de facilitarla, utilizando diferentes recursos como podrían ser los pictogramas. Asimismo, resulta necesario fomentar las relaciones sociales en el aula, creando un clima positivo y de ayuda entre el alumnado que evite que el alumnado con TEA se aíse.
- Aunque resulta importante trabajar las relaciones sociales, es cierto que se recomienda que los grupos de trabajo no sean muy numerosos y que se deje espacio también en el día para las actividades individuales.

2.4 Metodología de trabajo por rincones.

La metodología que nos ocupa en el presente trabajo se denomina trabajo por rincones. Siguiendo las ideas de Piatek (2009) para trabajar con esta metodología se organiza la clase en espacios delimitados de manera que, generalmente, en pequeños grupos el alumnado va llevando a cabo diferentes actividades pero de manera simultánea. Este tipo de trabajo permite que los niños y niñas realicen distintos tipos de aprendizaje y estén siempre en movimiento haciendo actividades lo más autónomas posibles, asimismo, permite al docente atenderlos en pequeños grupos lo que hace el proceso de enseñanza-aprendizaje más personalizado; por lo que se puede afirmar que es una metodología que coloca al infante como protagonista del aprendizaje aparte de brindarle una experiencia bastante individualizada.

Indagando más en este tipo de metodología, y siguiendo lo expuesto por López (2012), algunos de los rincones más comunes que podríamos encontrar dentro de un aula de infantil son:

- *El rincón de la asamblea.* Es el espacio donde se da la oportunidad al alumnado de expresarse y ser escuchados, así como el lugar donde se repasan las rutinas del día a día y se presentan en gran grupo nuevos conocimientos académicos.
- *El rincón del trabajo individual.* En este lugar se realizan las actividades individuales, y en el que se busca el desarrollo de habilidades como el interés hacia las tareas, el trabajo bien hecho, la constancia y la propia superación.

- *Rincón de los juegos de pensamiento.* Dedicado al desarrollo de habilidades espaciales, de la memoria, de las habilidades manipulativas y las matemáticas.
- *Rincón de los cuentos y las letras.* Como bien su nombre indica, es el espacio centrado en el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación.
- *Rincón de la plástica.* Espacio dedicado al desarrollo de la imaginación, la creatividad y la expresividad.
- *Rincón de la casita.* Es el rincón que permite una gran interacción entre el alumnado y fomenta la resolución de conflictos por sí mismos, así como el establecimiento de sus propias normas.
- *Rincón de las construcciones.* Conformar el espacio para desarrollar el juego de construcciones y estructuración espacial, así como el juego simbólico.

Este tipo de metodología favorece en gran medida muchos aspectos en los infantes, siguiendo las palabras de Martín (2008) encontramos que el trabajo por rincones ayuda a la motivación por aprender de los infantes, así como favorece que este aprendizaje sea lo más autónomo y significativo posible. Por otro lado, también trabaja el sentido de la responsabilidad y del autoconocimiento, es decir, el conocer sus posibilidades, observar sus propios avances y ser conscientes de este proceso. Y, sin olvidar el gran beneficio que aporta las relaciones interpersonales entre los iguales, permite que aprendan a solventar las diferencias de manera autónoma, así como a escuchar, aprender de los demás y compartir, entre otras.

Relacionando el trabajo por rincones con la atención a la diversidad, aspecto que se desarrolla en la presente investigación, encontramos que

la versatilidad de estos espacios y la diversidad de situaciones que en ellos pueden producirse, las propuestas de actividad en los distintos rincones facilitan la utilización de estrategias especialmente útiles para conectar con las competencias cognitivas, afectivas, sociales y motrices de cada niño o niña, así como con sus características, sus necesidades e intereses personales. Una adecuada programación de actividades se orientará a los distintos niveles y aspectos del desarrollo, diversificando las situaciones y permitiendo múltiples actividades variadas, susceptibles de atender a la enriquecedora e innegable diversidad infantil. (Del Carmen y Viera, 2000, p.14)

Se puede concluir entonces que, en base a lo expuesto con anterioridad y siguiendo las ideas de Piatak (2009), este tipo de aprendizaje resulta sumamente beneficioso a la hora de atender a las particularidades de cada infante, así como de dar respuesta a los diferentes ritmos

de aprendizajes que puedan surgir en un aula. Por otro lado, tal y como expone Martín (2008), esta metodología no solo contribuye a las exigencias académicas, sino que ayuda a desarrollar la autonomía personal y social.

3. Objetivos.

El presente trabajo, tiene por objetivo principal esclarecer si, basándonos en la realidad de dos casos, la metodología del trabajo por rincones utilizada en un aula ordinaria resulta un elemento inclusivo para el alumnado TEA. Asimismo, tomando como eje principal este objetivo se intentará dar respuesta a otras cuestiones como ¿en qué rincón interactúa más el alumnado con sus iguales? ¿en cuál permanecen más concentrados? ¿cuáles son las posibles diferencias entre dos casos diferentes con un diagnóstico común? De esta manera, se plantea lo siguiente:

Objetivo general:

Concluir si el trabajo por rincones es una metodología inclusiva para el alumnado TEA.

Objetivos específicos:

Conocer en qué rincón se desarrolla más la interacción con los iguales (en ambos sentidos).

Detectar en qué rincón el alumnado se muestra más ajustado para acceder, permanecer y finalizar la actividad.

Analizar en qué rincón el alumnado con TEA se muestra más estable y concentrado y cuáles le generan más agitación o dispersión.

Registrar el tipo de juego y aprendizaje que favorecen los diferentes rincones en el alumnado con TEA.

Analizar si la elección del material en los diferentes rincones se realiza por iniciativa propia.

Analizar las diferencias entre los dos casos.

Detectar los rincones que necesitan algún tipo de mejora.

4. Muestra. Descripción del contexto, de la clase y de los casos elegidos.

4.1 Descripción del contexto.

El presente trabajo se ha realizado siguiendo las observaciones en un colegio público de la zona metropolitana de Tenerife, Islas Canarias. Tomando como referencia el Proyecto Anual del Centro (s.f) se puede saber que el entorno en el que se ubica este centro es una zona en transición, pasando de ser un lugar con pocas viviendas y una actividad agrícola muy presente

a presentar un incremento de población, así como el sector terciario ha tomado más protagonismo. Bajo este contexto, se explica que el nivel social, económico y cultural del alumnado sea bastante heterogéneo, no obstante, la gran mayoría pertenece a un nivel medio-bajo, un aspecto fundamental para tener en cuenta en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.2 Descripción de la clase.

El aula en la que se encuentra el alumnado a observar es una clase del tercer nivel del segundo ciclo de educación infantil (5 años) compuesta por 23 alumnos y alumnas. Es una clase que ha tenido tres tutoras diferentes a lo largo de la etapa, las cuáles han trabajado de forma diferente con los infantes, por lo cual los alumnos y alumnas no tienen una rutina de trabajo establecida. Asimismo, en el aula hay cinco casos de alumnado con NEAE, por lo que a lo largo del día pasan diferentes figuras profesionales (especialistas en lenguaje, especialistas de NEAE, orientadora, auxiliar educativo, etc.) por el grupo.

En cuanto al desarrollo de la metodología que nos ocupa en el presente proyecto, se trabaja por rincones, no obstante, no se usa de manera pura. Es decir, primero se trabaja una actividad grupal con todos los grupos a la vez (que sería la correspondiente al rincón de trabajo dirigido) y luego se pasa a los rincones durante aproximadamente 10-15 minutos, por lo que se combina la metodología por rincones con la dirigida. Normalmente, el cambio de rincones se realiza una vez al día, por lo que cada día de la semana pasan solamente por uno de estos espacios.

Es el primer año que el grupo trabaja con esta metodología, ya que como se comentó anteriormente, en años anteriores se trabajó de forma más tradicional, además al ser un grupo con bastante alumnado NEAE la tutora ha decidido llevarlo a cabo de esta manera ya que según ha comentado le ha funcionado mejor así.

Centrándonos un poco más en la metodología y en el espacio físico de la clase, podemos encontrar tantos rincones como grupos hay en la clase, en este caso cuatro. Son los siguientes:

Rincón de los números y las letras.

En este rincón, como bien su nombre indica, se trabajan los números y las letras. Para ello, la docente ha puesto varios recursos de libre elección para el alumnado, entre ellos:

- Pequeñas pizarras para escribir con flashcards de palabras que empiezan por la letra que se está dando esa semana.
- Flashcards con varias imágenes para detectar la palabra intrusa atendiendo a diferentes criterios (números de sílabas, letra inicial...).
- Números magnéticos.
- Policubos con actividades para crear números y sumas.
- Bloques lógicos con flashcards para trabajar la clasificación.
- Mesa de luz.
- Etc.

Hay bastante material diferente disponible, aunque he podido observar que la mayoría de las veces, los alumnos y alumnas siempre suelen usar el mismo (las pizarras para escribir y los policubos). Cabe destacar que estos recursos se suelen ir cambiando según la temática que se da en clase o las estaciones del año. El espacio disponible para usar este rincón es una mesa, a cuyos lados hay unos pequeños muebles con el material disponible encima, en ocasiones el espacio se hace pequeño y resulta difícil ver todos los recursos de los que se disponen.

Rincón de la casita y los cuentos.

Este rincón resulta un poco pequeño y todos sus elementos están muy pegados unos a otros. En él podemos encontrar una mesa con varias sillas y unos baúles en los que se guardan elementos de cocina (alimentos de juguete, manteles, manoplas, gorros de cocinero...) y elementos de cuidado de bebés (bebés, mantitas, biberones, etc.). Por otro lado, en la zona de los cuentos hay unas colchonetas en el suelo con unos cojines, y dos baúles llenos de libros.

Los infantes, normalmente, pueden elegir a qué rincón quieren ir entre estos dos, siempre y cuando cumplan las normas de cada uno. Asimismo, en la casita la docente ha colocado una fotografía, a modo de ejemplo, de cómo tienen que dejarla recogida una vez finalizado el juego, cada elemento tiene su sitio específico y los alumnos y alumnas tienen que dejarlo todo en su lugar.

Rincón de la plástica.

En este espacio se trabaja también de forma totalmente autónoma, consta de una mesa y de un mueble lleno de diferentes materiales que pueden usar los infantes (folios, lápices, ceras, rotuladores, tijeras, pegamentos, plastilina, plantillas de dibujo, etc.), en la pared hay pegada una lámina en la que se pueden observar distintos trazos para que los niños y niñas lo puedan tomar como modelo.

Rincón de las construcciones.

Este rincón se encuentra ubicado al lado del rincón de la plástica, y se puede jugar tanto en la alfombra de la asamblea, como en una mesa. En cuanto a su uso, se puede decir que es el más general puesto que en él se pueden encontrar diversos materiales que están todos colocados en un armario a la vista de los infantes. Entre estos, podemos encontrar:

- Piezas magnéticas y de ensamblaje.
- Animales y árboles, así como coches y vías del tren.
- Geoplanos (para usar libremente).
- Policubos (sin pautas, simplemente para que investiguen el material).

4.3 Descripción de los casos a observar.

A continuación, se hará una descripción general de los dos alumnos elegidos para llevar a cabo el proyecto. La presentación de las características de cada caso están basadas en las observaciones realizadas en el aula y el intercambio de información con la tutora. Asimismo, los nombres que aparecen en el presente trabajo son ficticios con el fin de preservar la intimidad del alumnado.

Ulises. Es un alumno de cinco años de edad, con diagnóstico por trastorno del espectro autista previo a la escolarización en el colegio. Es escolarizado en el segundo nivel del segundo ciclo de educación infantil, por decisión de la familia debido a su inmadurez y poca autonomía, además no controlaba esfínteres. Presenta una adaptación curricular en las tres áreas, siendo “comunicación y representación de la realidad” la más afectada.

Es un niño bastante inmaduro, presenta comportamientos poco acordes a su edad. Asimismo, tiene rutinas bastante fijadas, es muy inflexible y resulta complicado sacarlo de ellas. En cuanto a la comunicación, apenas se comunica con sus iguales, no obstante, un comportamiento

recurrente en él es buscarlos para abrazarlos cuando llora o se siente mal; resulta de importancia recalcar que tiene una compañera a la que siempre acude y es la única a la que, en ocasiones, llama para enseñarle lo que hace. Aun así es muy solitario, y suele pasarse el día aislado de sus compañeros y compañeras. En cuanto al nivel académico como tal, es capaz de seguir las rutinas del aula, siempre y cuando no tengan que ver con elementos comunicativos, pero en papel es capaz de plasmar, en su mayoría de veces, el mismo nivel de conocimiento que sus iguales.

Pedro. Este alumno tiene cinco años de edad, y está cursando el tercer nivel del segundo ciclo de educación infantil, este es su segundo curso escolar ya que en el primer nivel (tres años) no fue escolarizado por decisión de la familia. El presente curso escolar es el primero con diagnóstico de trastorno por espectro autista, se estaba valorando desde el curso pasado, pero hasta este momento no se había realizado el correspondiente informe junto a una adaptación curricular en las tres áreas del currículum. Una de las dificultades principales que se encontró a la hora de establecer el diagnóstico, y posteriormente de trabajar con él, es que no se sabe hasta qué punto las conductas que muestra son suyas o son adquiridas, por imitación.

Es un niño bastante despierto, curioso y muy capaz de seguir el ritmo de la clase. Si bien, a nivel de autonomía presenta algunas dificultades (le cuesta ponerse los tenis, saber estar, respetar el turno de palabra, etc.) no llegan a ser verdaderamente significativas, ya que en pocos meses ha mostrado una evolución bastante destacable. En cuanto a nivel de relación con sus iguales, existen muchos momentos en los que prefiere estar solo, pero también hay otros en los que sí que se relaciona con sus compañeros y compañeras uniéndose a sus juegos, y mostrando interés por mantenerse cerca de ellos y ellas, aunque se encuentra con la limitación del lenguaje. Su comunicación se ve ciertamente afectada, aunque es capaz de decir algunas frases, no mantiene conversaciones como tal, además muestra más intención comunicativa con los adultos que con los iguales.

Ambos alumnos están totalmente integrados en las rutinas de clase, además realizan las mismas actividades que sus compañeros y compañeras, con la diferencia de que en algunos casos, necesitan una persona que los apoye y guíe un poco más. Es decir, no se le plantean actividades diferentes o adaptadas para ellos dentro del aula ordinaria, debido a su capacidad de seguir las propuestas para el resto del alumnado.

5. Metodología

Para llevar a cabo este proyecto se realizará la observación directa de los dos alumnos con diagnóstico TEA, anteriormente mencionados, que se encuentran en el contexto de un aula ordinaria del tercer nivel del segundo ciclo de educación infantil. Se han elegido dos casos para hacer un análisis comparativo entre ambos y ver las posibles diferencias entre dos personas con un mismo diagnóstico. Por lo que se puede concluir con que se realiza un estudio cualitativo basado en el estudio de dos casos reales.

Se centrará en obtener información del comportamiento de los infantes en los diferentes rincones de trabajo del aula, para analizarla y posteriormente dar respuesta a los objetivos anteriormente planteados. La recogida de esta información será cualitativa y descriptiva, registrando de forma detallada el comportamiento de los infantes. Para dirigir esta observación y en base a los objetivos planteados, se han seleccionado seis categorías o descriptores para tener en cuenta a la hora de realizar el registro en cada rincón, son los siguientes: tipo de juego; elección del material; estado emocional; acceso, permanencia y finalización; interacción con los iguales e interacción de los iguales con ellos. Estos ítems son el eje vertebrador de todo el análisis posterior y nos ofrecen una visión global y bastante amplia de las posibles necesidades y fortalezas de cada niño en ámbitos diferentes. No obstante, siempre se tratan de observaciones abiertas en su estructura.

Analizando estos ítems en mayor profundidad, se comentará que se considera dentro de cada categoría y por qué es importante como reflejo de la inclusión del alumnado. De esta manera:

Tipos de juego: Se elige este ítem ya que tal y como señala Rodríguez et al. (2000) el juego sustenta un papel fundamental en la educación infantil debido a que este permite el desarrollo de una persona en todas sus dimensiones y favorece que se pueda integrar en la sociedad, ya que no hay una clara diferencia entre jugar y aprender para los infantes. Jugando, un infante desarrolla funciones motoras, cognitivas, emocionales, sociales y afectivas. De esta manera, resulta importante analizar el juego del niño, ya que nos dará información relevante acerca de su proceso de aprendizaje e integración dentro del aula. Analizaremos, si se trata de juego funcional, juego simbólico, juego de construcción o juego reglado.

Elección del material: Se ha seleccionado este aspecto ya que es importante conocer si dentro de cada rincón se juega con materiales elegidos por sí mismos, si son propuestos por la docente o imitan la elección de sus compañeros; es decir, si son capaces de tener iniciativa propia en la toma de decisiones en cuanto al material se refiere y toman parte activa de su tiempo en los rincones. Por otro lado, se observará si muestra predilección por algún tipo de material concreto.

Estado emocional: Resulta indispensable observar y analizar el estado emocional del niño en el rincón, ya que “el estado emocional de una persona determina la forma en que percibe el mundo” (Gallardo, 2007, p. 144). Extrapolando esta afirmación a la educación y la metodología por rincones, se podría decir que el estado emocional que se observe en el infante nos va a transmitir cómo él está viendo y se está sintiendo en cada rincón. Esto quiere decir que, se observará con atención, entre otros, si se encuentra tranquilo/sosegado o intranquilo/agitado, feliz o triste, y/o activo o inactivo.

Acceso, permanencia y finalización: Se ha decidido analizar este ítem ya que contribuye en gran medida a desarrollar los objetivos del proyecto. Es sumamente importante observar los tiempos en el rincón; la predisposición del niño a entrar en él indicará las ganas o la motivación con la que llega a dicho rincón de trabajo y dará una primera pista de sus sensaciones en ese espacio; la permanencia en el rincón, es muy importante analizarla ya que determina en gran medida si el niño está cómodo en ese espacio, si ha encontrado una actividad motivante y está integrado y quiere seguir en el espacio o por el contrario, si se observa que le cuesta mantenerse en un rincón, está desubicado, etc. podría ser un signo de alerta de que algún aspecto no está funcionando en ese espacio; y por último, la finalización también aporta información destacable, ya que se puede observar que si el infante abandona el rincón apresuradamente, no recoge el material, etc. indica que tiene ganas de irse de ese espacio, pero si se observa que guarda el material, se levanta tranquilamente, etc. se podría decir que está cómodo en el lugar y no tiene prisa por abandonarlo. Asimismo, tal y como exponen Millá y Mulas (2009), los alumnos con TEA muestran bastante inflexibilidad, por lo que este ítem es un indicador importante de su capacidad de adaptación al entorno.

Interacción con los iguales: Es imprescindible analizar este aspecto, ya que según Soto (2002) las personas con autismo tienen dificultades a la hora de socializar, llevándolos muchas veces al aislamiento y soledad debido a las carencias en el desarrollo de los procesos de socialización. Si retomamos, el objetivo principal del trabajo, para concluir si un alumno está incluido en un

aula, resulta imprescindible analizar si ha sido capaz o si se le ha dotado de herramientas necesarias para solventar la exigüidad de sus habilidades sociales, y es capaz de relacionarse de alguna manera con sus iguales.

Interacción de los otros: Al igual que el ítem anterior, se mencionaba la importancia de que el alumnado TEA interactuara con sus iguales para valorar la inclusión; también resulta indispensable valorar este aspecto en la dirección contraria, es decir, si sus compañeros y compañeras están sensibilizados con los alumnos con trastorno del espectro autista y tienen las habilidades necesarias para interactuar y acercarse a ellos, puesto que toda interacción y relación es siempre bidireccional.

6. Resultados y análisis

En este apartado se expondrán los resultados observados a lo largo de distintas semanas (del 20 de marzo al 30 de abril). Para ello, la información se resumirá y se dividirá en las categorías mencionadas anteriormente. Posteriormente, se llevará a cabo la discusión de los resultados.

Para resumir las observaciones recogidas (ANEXO 1), se han elaborado las siguientes tablas. En estas quedan recogidos todos los aspectos fundamentales que han sido observados a lo largo de las diferentes sesiones de clase. Asimismo, aunque la casita y los cuentos sea un mismo rincón, en esta parte de análisis se han separado ya que resulta más enriquecedor analizarlos de esta manera. El número que se puede encontrar al lado de las observaciones hace referencia a la cantidad de veces que se ha observado dicha conducta.

Tabla 1.

Tipos de juegos

Rincones	Números y letras	Casita	Cuentos	Plástica	Construcciones
Pedro	Juego reglado/construcción, sigue las normas de un determinado juego con los policubos.	Juego simbólico con la comida. Juego de golpes con sus compañeros inadecuado para el rincón	Lectura. Escucha de cuentos por parte de los compañeros/as.	Dibujo no inteligible. Construcción con plastilina.	Juego funcional con coches Juego funcional con animales Juego por imitación con animales

	Juego de construcción en la mesa de luz.	Juego de cosquillas con (Ulises)			Juego simbólico haciendo que habla por teléfono Juego de construcción con piezas magnéticas
Ulises	Juego reglado/construcción, sigue las normas de un determinado juego con los policubos. Juego de construcción en la mesa de luz.	Juego funcional con los útiles de cocina. 2 Juego de cosquillas con (Pedro).	Lectura 2 Escucha de cuentos por parte de los compañeros/as.	Dibujo inteligible con significado. Construcción con plastilina.	Juego funcional con coches. 2 Juego de construcción con las vías del tren

Tabla 2.
Elección del material.

Rincones	Números y letras	Casita	Cuentos	Plástica	Construcciones
Pedro	Policubos, ya que es el que están usando sus compañeros/as de equipo. Decide no elegir otro distinto. Mesa de luz. Por decisión propia. *En los dos casos, (Ulises) y (Pedro) eligen el mismo material*	Pala (con la que da golpes) Útiles de cocina / comida *Todo por iniciativa propia*	Cuento sobre animales/ dinosaurios 2 *Muestra iniciativa a la hora de elegir el material*	Plastilina. 2 Se le ofrece material para dibujar, pero no es de su propia elección.	Coches/Trenes 2 Animales 2 Piezas magnéticas
Ulises	Policubos, ya que es el que están usando sus compañeros/as de equipo. Mesa de luz, al ver a (Pedro) jugando en ella. *En los dos casos, (Ulises) y (Pedro) eligen el mismo material*	Útiles de cocina color azul 2 Útiles de cocina/ comida *Todo por iniciativa propia*	Cuento sobre el miedo. No quiere compartirlo 2 Cuento sobre el universo 2. *Todo por iniciativa propia*	Material para dibujar, se le tiene que presentar. Plastilina que ya está en la mesa siendo usada por sus compañeros.	Coches/Trenes 2

Tabla 3.
Estado emocional

Rincones	Números y letras	Casita	Cuentos	Plástica	Construcciones
Pedro	Tranquilo, concentrado en la actividad, en algún momento se distrae. Agitado, nervioso, no para de moverse y tirar el material.	Nervioso, agitado motrizmente, descontrolado. <i>Incluso en un momento debe abandonar el rincón por este motivo.</i>	Concentrado en el cuento, se muestra tranquilo.	Disperso, no se centra. 2	Contento 2 Nervioso 2
Ulises	Concentrado en la actividad. No se altera. 2	Cuando está solo concentrado. 2 Cuando está con (Pedro) se muestra agitado, nervioso, descontrolado.	Se muestra centrado en los cuentos.	Se muestra alterado, llora y repite en voz alta “no, no, no”, le cuesta bastante centrarse en las actividades del rincón. En cambio, otro día se muestra tranquilo.	Concentrado 2

Tabla 4.
Acceso, permanencia y finalización.

Rincones	Números y letras	Casita	Cuentos	Plástica	Construcciones
Pedro	Acceso: Llega inquieto, lanzando cosas y le cuesta empezar a trabajar en el rincón. Llega al rincón tranquilo, cogiendo el mismo material que sus compañeros. <i>Permanencia:</i> Permanece en el rincón, haciendo las actividades correspondientes.	<i>Acceso:</i> Llega tarde y se muestra muy alterado. Se sienta en un taburete bruscamente y le saca una tapa. <i>Permanencia:</i> Muy agitado, no sigue las normas, la tutora debe sacarlo del rincón para que se relaje. <i>Finalización:</i> Recoge, pero no quiere salir del rincón.	<i>Acceso:</i> Llega tranquilo y se sienta solo en una mesa con un cuento. <i>Permanencia:</i> Se muestra sereno y tranquilo, <i>Finalización:</i> Recoge, guarda los materiales en su sitio.	Acceso: Llega tarde, coge el mismo material que sus compañeros. 2 Una de estas veces, se muestra agitado y nervioso, la otra sereno. <i>Permanencia:</i> Se muestra perdido, no se centra en la actividad, se levanta, quiere ir a otros rincones 2. <i>Finalización:</i>	<i>Acceso:</i> Contento, directo a un material concreto. 2 <i>Permanencia:</i> Centrado absolutamente en el rincón. 2 Cambia de actividades 2 <i>Finalización:</i> No quiere recoger. Recoge de manera impulsiva y deja la tarea a la mitad.

	Se pasa el rato mirando al rincón de la construcción e intentando utilizar el material de dicho espacio. <i>Finalización:</i> Le cuesta recoger y lo hace de forma descontrolada 2.	Llora y busca a sus compañeros.		Recoge y le dice a sus compañeros/as que deben hacerlo. No recoge, se va a otro rincón.	
Ulises	<i>Acceso:</i> Llega de forma pausada y tranquilamente se sienta para empezar a jugar. 2 <i>Permanencia:</i> Concentrado, realizando las actividades correspondientes al rincón de manera autónoma. <i>Finalización:</i> No recoge, deambula por la clase. Recoge de forma descontrolada junto a (Pedro).	<i>Acceso:</i> Tranquilo, se sienta en la mesa sin hacer nada. 2 <i>Las dos veces se sienta en el mismo lugar</i> <i>Permanencia:</i> Pasa todo el rato con un tenedor en la boca, tranquilo Se muestra agitado y sobrepasado, llora y grita. <i>Finalización:</i> No recoge. Deja el tenedor que usaba y se va.	<i>Acceso:</i> Llega tranquilo y se acuesta en las colchonetas con un cuento. 2 <i>Permanencia:</i> En una de las observaciones se encuentra en todo momento ensimismado en el cuento En otra observación, ante la presencia de sus compañeros/as se siente perdido y deambula un poco por la clase. <i>Finalización:</i> Recoge y pone los cuentos en su lugar 2	<i>Acceso:</i> Una de las veces, llega muy alterado, no quiere estar en ese rincón y lo verbaliza. Otra vez, llega y se sienta tranquilo en el lugar de trabajo. <i>Permanencia:</i> Una vez que se centra en una actividad, mantiene su concentración y atención. 2 <i>Finalización:</i> No reacciona a la hora de recoger. Recoge sin problema.	<i>Acceso:</i> Primero deambula por la clase y llega al rincón perdido, va a los coches Llega al rincón y va a los coches directamente. <i>Permanencia:</i> Pasa todo el rato realizando la misma actividad, concentrado en ella 2. <i>Finalización:</i> No quiere recoger. 2

Tabla 5.
Interacción con otros/as.

Rincones	Números y letras	Casita	Cuentos	Plástica	Construcciones
Pedro	En un momento dado, le enseña a (Ulises) las tarjetas de los números y ambos comienzan a decirlos.	Se acerca a sus compañeros (Kenay y Noa) y empieza a lanzar cosas, acción que estos imitan, los tres ríen.	Le dice a una compañera que él puede leer el cuento, rechaza su ayuda. Presta atención al cuento que	No hay interacción. 2 A la hora de recoger, les dice a sus compañeros/as “a recoger” y	Imita el juego de un compañero 2 Se acerca él a los compañeros 2

	Lanza animales a las construcciones de sus compañeros y cuando estos se dan cuenta, se ríe. Lanza piezas a la construcción de (Pedro).	Corresponde al juego de (Ulises) imitándolo.	cuenta una compañera.	les da un abrazo.	
Ulises	Llama a (Inma) para enseñarle lo que va construyendo. Le dice a (Pedro) “no” cuando este tira piezas sobre su construcción, pero no hay contacto visual.	No presta atención a los demás. Le sonrío a una compañera (Inma) Inicia una especie de juego de cosquillas con (Pedro) sin lenguaje verbal.	Escucha el cuento que cuentan unas compañeras Busca a (Inma) por la clase y la llama. Le intenta quitar a (Kenay) una lupa. Se sienta al lado de (Pedro).	No hay interacción 2.	No interacción 2

Tabla 6.
Interacción de los otros/as.

Rincones	Números y letras	Casita	Cuentos	Plástica	Construcciones
Pedro	(Ulises) le responde cuando este le enseña tarjetas con números. Sus compañeros le dicen que no tire animales a sus construcciones, este no hace caso. (Ulises) le dice “no” cuando este le tira piezas a su construcción.	(Kenay y Noa) siguen el juego que propone (Ulises) se pone unas manoplas de cocina y le empieza a dar golpecitos, (Pedro) responde positivamente a esto.	(Yurena) se acerca para contar un cuento. (Noa) se acerca y le presta su libro favorito. (Ulises) se sienta a su lado.	No hay 2. Corresponden a su abrazo.	(Kenay) muestra negatividad ante su presencia. (Noa) se muestra paciente con él y lo enseña a jugar.
Ulises	(Inma) le ofrece ayuda para construir pero este la rechaza.	En la primera observación, sus iguales no interactúan con él.	Sus compañeros quieren el cuento que tiene, y lo intentan coger	No hay interacción	Los compañeros lo molestan quitándole unos coches sin permiso. Ninguna.

	(Inma) le responde positivamente cada vez que él la llama.	(Inma) se acerca a él y le explica cómo juega. (Inma) se acerca y le hace cosquillas. (Kenay) se acerca y le quita los utensilios que estaba usando. (Pedro) le quita utensilios también. (Pedro) responde a su juego.	sin pedirle permiso. (Kenay) no quiere prestarle una de las lupas que tiene. (Pedro) aleja el cuento que tiene cuando este intenta cogerlo. (Yurena) se acerca para contar un cuento.		
--	--	--	--	--	--

A continuación, se hará una descripción de la información recogida en las tablas, analizando cada categoría en función de los rincones y describiendo las diferencias y semejanzas entre los dos alumnos.

Tipos de juego

Los tipos de juego que se han observado han sido: juego reglado, juego de construcción, juego simbólico y juego funcional, siendo este último el que más veces se ha repetido. En el rincón de los números y las letras se ha visto desarrollado por ambos niños el juego reglado a la hora de utilizar los policubos, ya que seguían una actividad propuesta por la docente en la que había que conseguir un resultado determinado siguiendo una serie de pasos, asimismo en este rincón ambos infantes han jugado a formar construcciones en la mesa de luz. Siguiendo con las similitudes entre ambos, en los cuentos los dos muestran interés en leerlos y son capaces de escuchar aquellos que cuentan sus iguales. En el rincón de la plástica, ambos construyen con plastilina, y dibujan, pero mientras el dibujo de Pedro no es inteligible, el de Ulises sí lo es. En la casita, en el caso de Pedro se ha podido observar que ha llevado a cabo el juego simbólico con los útiles de la cocina, pero Ulises simplemente muestra juego funcional con estos materiales. Lo mismo ocurre en el rincón de las construcciones, mientras Pedro desarrolla juego

simbólico, Ulises se queda en el funcional. No obstante, Pedro también presenta juego funcional, juego por imitación y juego de construcción; y Ulises juego por construcción.

Elección del material

En el rincón de los números y las letras, ambos niños eligen el mismo material a la hora de jugar, algunas veces debido a que es el que tienen sus compañeros en la mesa, y una de las veces Pedro decide ir a la mesa de luz y Ulises al ver a este jugando se acerca y juega en paralelo. Asimismo, en la plástica suelen utilizar el mismo material, pero tampoco llegan a elegirlo, simplemente cogen el que está en la mesa o la docente debe proponerles alguno. En el rincón de las construcciones también utilizan el mismo material, los coches, no obstante esta elección si es por iniciativa propia; es destacable comentar que Pedro también usa otros materiales como los animales o las piezas magnéticas pero Ulises no lo hace. En el rincón de la cocina, Ulises siente predilección hacia los útiles de cocina color azul, se centra en ellos y usa pocos juguetes de comida; Pedro, coge distintos materiales por iniciativa propia pero los suelta rápidamente y va cambiando. Por último en los cuentos, ambos muestran sus intereses limitados, Ulises se centra en libros sobre el universo y un mismo cuento sobre el miedo y Pedro sobre animales y dinosaurios.

Estado emocional.

En cuanto al estado emocional, Ulises se muestra la mayoría de las veces calmado en todos los rincones y centrado en las tareas que ocupa, solamente se han registrado dos momentos donde se ha mostrado alterado: una vez en la casita ante la presencia y las actitudes impulsivas de Pedro y otra vez en el rincón de la plástica que se encontraba perdido y no sabía que hacer, lo cual le causó cierta alteración. Por el contrario, Pedro es un alumno que suele mostrarse agitado y nervioso en todos los rincones, pero en los que se encuentra más calmado es en los cuentos y en el rincón de los números y las letras, al tener este último actividades de libre elección pero cuyo funcionamiento se encuentra pautado.

Acceso, permanencia y finalización.

El acceso de Pedro a los rincones suele ser bastante agitado, en un primer momento le cuesta centrarse y empezar una actividad, el único rincón en el que esto no ocurre es en las construcciones, cuando llega a este espacio se muestra feliz y tranquilo y va directamente a coger el material. Por el contrario, el acceso de Ulises suele ser tranquilo, llega al rincón, coge

el material y comienza a trabajar, si bien es cierto que alguna vez se le ha observado un poco perdido en el rincón de la plástica y en el de las construcciones.

La permanencia en los rincones es sumamente variable. En el caso de Pedro vemos como en el rincón de los números y las letras si se encuentra en la mesa con el grupo mantiene el interés en la actividad, pero si se dirige a la mesa de luz que está cerca de las construcciones su atención se centra directamente en este rincón y quiere dirigirse a él continuamente. Asimismo en el rincón de la casita muestra un comportamiento bastante inadecuado, no entiende de normas y actúa de manera impulsiva; otro de los rincones en los que muestra dificultad a la hora de permanecer es en la plástica, siempre quiere levantarse y dirigirse a otros espacios. Por el contrario, en las construcciones y en los cuentos se mantiene perfectamente centrado en las actividades correspondientes al rincón. Ulises, se muestra normalmente centrado en los rincones, cuando se muestra un poco más perdido suele ser porque sus compañeros y/o compañeras han interrumpido su calma, esto se ha podido observar en la casita y en los cuentos.

A la hora de finalizar el rincón a ambos les cuesta recoger en todos los espacios, muchas veces necesitan que se lo recuerden, porque simplemente abandonan el espacio y se van a otro lugar. Sin embargo en el rincón de la construcción vemos como ambos no quieren recoger porque quieren seguir jugando con el material y muestran actitud reacia a abandonar el espacio. Lo mismo le ocurre a Pedro en la casita, termina recogiendo pero llora porque quiere seguir jugando con sus compañeros; no obstante, Ulises en este rincón simplemente lo abandona sin mostrar ninguno tipo de interés en seguir en él.

Interacción con otros/as.

Teniendo en cuenta la interacción por iniciativa propia que tienen estos dos alumnos con el resto de los compañeros, se ve una clara diferencia entre ambos, mientras Pedro suele mostrar bastante intención para relacionarse con los demás aunque carezca de ciertas habilidades para ello; en cambio, Ulises muestra actitudes más solitarias y les cuesta más iniciar una interacción con sus iguales, aunque muchas veces se acerca siempre a la misma compañera o a Pedro. Para ambos, en el rincón de la plástica no existe ningún tipo de interacción con los demás, y para Ulises ocurre lo mismo en las construcciones. Contrastando con esto, Pedro dónde más relación con sus compañeros y compañeras tiene es en el rincón de las

construcciones junto a la casita. Ambos tienen algunas pequeñas interacciones con los demás en el rincón de los cuentos.

Interacción de los otros/as.

Los rincones donde los compañeros y compañeras muestran más interacciones con Pedro y Ulises coinciden bastante con los espacios en los que ellos también muestran iniciativa por relacionarse. De esta manera, en el rincón de la plástica para ambos las interacciones son nulas, lo son en el rincón de la construcción también para Ulises, solamente se ha observado que una vez los compañeros le quitaron el material con el que estaba jugando. Por el contrario, este rincón de construcciones resulta el más rico en cuanto a interacciones para Ulises, no obstante, se ha observado que algunos infantes muestran actitud positiva y otros no tanto. En el resto de rincones hay ciertas interacciones con ambos. También resulta interesante comentar que los rincones en los que existe más interacción entre ambos es en los números y letras y en la casita.

7. Discusión.

Después de realizar la presente investigación para resolver a la cuestión principal sobre si la metodología por rincones era una metodología educativa que permitía la inclusión del alumnado TEA en el aula, se han encontrado evidencias que corroboran la teoría expuesta en el marco teórico.

Se ha observado cómo partiendo de la metodología por rincones el alumnado con trastorno del espectro autista sigue las dinámicas de la clase y, aunque tal y como exponen Millá y Mulas (2009) se ha podido observar que el alumnado presenta dificultades sociales, dificultades en la comunicación y un juego que muchas veces se queda estancado en lo funcional, también se ha podido comprobar que mediante este tipo de aprendizaje con bastante componente autónomo, son capaces de ir solventando y desarrollando habilidades para compensar estos obstáculos, lo cual, corrobora también las palabras de Martín (2008), en las que defiende los beneficios del trabajo por rincones, sobre todo en lo referente a la autonomía y en propia búsqueda de estrategias. Estos dos aspectos, resultan indispensables y de gran ayuda para las personas con TEA. Se ha podido ver, como también algunas veces muestran iniciativa a la hora de establecer contacto con sus iguales, aspecto que se ve propiciado por la metodología por rincones, ya que agrupa al alumnado en pequeños grupos y les hace partícipes de un mismo entorno y unos mismos materiales.

Se ha observado que aunque los dos alumnos se encuentren favorecidos por esta dinámica y estén incluidos en todos los rincones, no presentan la misma respuesta. Por ejemplo, para Pedro el rincón de construcción es dónde más favorecida se ve su interacción con los compañeros y compañeras y uno de los espacios, donde funciona de forma más autónoma. Por otro lado, encontramos que Ulises en el rincón de la construcción no mantiene ningún tipo de interacción con sus iguales, y en cambio, en el rincón de los cuentos sí; y en cuanto a la autonomía quizás el rincón en la que más destaca es en el de los números y letras, ya que le resulta más sencillo seguir un trabajo ya reglado. Es en estos casos, donde se pone de manifiesto que cada niño es un mundo, y tal y como expone Cabarcos (2017) la atención educativa para los infantes con TEA es sumamente compleja, por la gran variabilidad que hay dentro del espectro autista. No obstante, también se han observado varios puntos comunes a ambos casos. En aspectos que se pueden mejorar se destaca, el rincón de la plástica en el que se encuentran bastante perdidos, no saben bien que hacer y además la interacción con sus compañeros es nula. Luego, en el rincón de la casita, no presentan apenas juego simbólico, no entienden bien la función del rincón. Por otro lado, en aspectos positivos que se han encontrado en ambos, se puede destacar la predilección por el rincón de la construcción y la autonomía que presentan a la hora de seguir actividades regladas (pero de libre elección) en el rincón de los números y las letras.

8. Conclusiones.

Tras concluir el análisis de los datos de la investigación se puede afirmar que se corrobora el objetivo principal del trabajo, los alumnos con TEA se ven beneficiados del trabajo por rincones ya que este fomenta las relaciones entre iguales y la autonomía favoreciendo de esta manera su inclusión dentro del aula; coincidiendo esto con dos de los aspectos que más se debe trabajar con el alumnado que presenta diagnóstico por trastorno del espectro autista.

En cuanto a los rincones en los que más se desarrolla la interacción con los iguales, varía de un alumno a otro, pero el punto en común radica en ser para ambos espacios con bastante libertad y posibilidades de juego, como la casita o las construcciones.

El rincón en el que el alumnado se muestra más estable y centrado es en los cuentos, aunque se distraigan momentáneamente vuelven a recuperar la atención en los libros relativamente rápido. Por el contrario, el que les genera más dispersión es el de la plástica junto

a la cocinita, ya que les cuesta mucho iniciar una actividad o empezar un juego acorde a dichos rincones y mantenerlo durante el tiempo.

Se ha observado que al alumnado le cuesta mostrarse ajustado para acceder, permanecer y finalizar la actividad en todos los rincones. Se podría destacar el rincón de las construcciones en el que se observa la mejor actitud para el acceso y la permanencia, sin embargo ninguno de los alumnos acepta la finalización de este por lo que se hace necesario un trabajo de anticipación.

Los rincones en los que se ha detectado que ambos alumnos presentan dificultades son el rincón de la plástica y el rincón de la casita. En ambos el alumnado se encuentra perdido y no muestra iniciativa a la hora de iniciar un juego acorde a las exigencias del rincón, y por lo tanto la permanencia en ellos no resulta del todo significativa.

La elección del material se ha visto muy influida por las preferencias de sus compañeros y compañeras; no obstante, en el rincón de los cuentos y de las construcciones ambos alumnos muestran total interés e iniciativa en elegir material acorde a sus intereses.

En cuanto al desarrollo del juego, el trabajo por rincones favorece en el alumnado TEA el juego funcional, el juego simbólico, el juego de construcciones y el juego reglado

Se ha observado, que existen diferencias significativas entre ambos niños y cómo vivencian la metodología por rincones. En primer lugar, uno de los niños es muy calmado y eso se traslada a su forma de actuar y responder a los rincones, y el otro por el contrario muestra conductas muy agitadas. También se observa que cada rincón puede fomentar aspectos diferentes en cada alumno, por ejemplo, en las construcciones uno de ellos encuentra una oportunidad de interacción con los otros, mientras que para el otro niño es todo lo contrario. Al comparar ambos casos se observa como en uno de los niños con autismo aun no aparece el acceso al juego simbólico, quedándose en un juego funcional, mientras que el otro niño es capaz de desarrollar el simbolismo. Ambos tipos de juego tienen lugar tanto en el rincón de la casita como en el rincón de las construcciones.

9. Propuestas de mejora.

Tomando como base las conclusiones del presente trabajo, se elaboran una serie de propuestas de mejora para el trabajo por rincones en el aula de los infantes objeto de la investigación.

- Separar los rincones de manera física y visual para que el alumnado TEA centre su atención en el espacio en el que se encuentra ubicado y no disperse su atención en otros rincones más afines a su interés.
- Ordenar el material de manera que de un solo vistazo, el alumnado se pueda hacer una idea de todos los recursos de los que dispone, para que pueda ver que hay más elementos aparte de los relacionados con sus intereses restrictivos.
- En relación con la propuesta anterior, se podría colocar un panel en cada rincón con pictogramas o fotografías de los materiales disponibles para que los alumnos los pudieran ver todos en un mismo espacio.
- Intentar introducir algún juego de rol en la casita, por ejemplo, incentivar al alumnado a que uno haga de cocinero, otro de camarero, otro de comensal, etc. de manera que el alumnado TEA tenga oportunidad de tener una guía que lo introduzca en este rincón, ya que se han mostrado totalmente perdidos. O simplemente que el profesorado pueda mediar y favorecer el juego inicialmente en este rincón para que luego pueda funcionar de forma autónoma y efectiva.
- Introducir unas normas claras y básicas en la casita y ponerlas al alcance de los infantes en forma de pictogramas, además de una tabla que recoja indicadores para la anticipación del inicio y finalización de cada rincón.
- Proponer actividades o dotar de material que conecte con los intereses de este alumnado en el rincón de la plástica para poder lograr su atención y motivación, así como conseguir una buena predisposición para aprender en este espacio.
- Dentro de cada rincón, y de manera eventual se podrían plantear materiales y/o actividades para utilizar en parejas. De esta manera, el alumnado con TEA podría contar con un elemento facilitador que lo acerca a la interacción con los compañeros y compañeras. No obstante, es importante irlo trabajando poco a poco sin llegar a obligar al alumnado.
- En los rincones en los que se implantaran las actividades en pareja, mencionadas anteriormente, se podría trabajar previamente y de manera consensuada con el alumnado

unas normas básicas previas de convivencia y socialización. Así el alumnado TEA tiene un referente acerca de los intercambios sociales y el resto de los compañeros y compañeras trabajan las normas.

10. Limitaciones y propuesta de futuras investigaciones.

A lo largo del desarrollo de la presente investigación se han encontrado algunas limitaciones. Entre ellas, el hecho de que el alumnado a observar muchas veces se encontraba fuera del aula en el momento de los rincones o estaba trabajando con especialistas, lo cual dificultó en cierta medida la recogida de observaciones. Por otro lado, el tiempo con el que se contaba fue un factor determinante, la investigación sería mucho más rica y significativa con una muestra mayor, pero temporalmente resultó imposible. Por último, el hecho de sacar unas conclusiones comunes en base a dos casos con características y manifestaciones dispares resultó un poco complejo, ya que se debía buscar algún punto común entre varias diferencias.

En cuanto a futuras investigaciones, sería recomendable ampliar la muestra y la cantidad de observaciones para obtener unas conclusiones más significativas y específicas. Asimismo, la recogida de información se podría complementar con unos cuestionarios dirigidos a la tutora en los que se planteen preguntas en base a los objetivos de la investigación y, posteriormente comparar esta información con la obtenida en las observaciones.

Por último sería bastante beneficioso para la educación seguir con este tipo de investigaciones ya que apenas se encuentra bibliografía e información que relacione el uso de la metodología por rincones con el alumnado TEA o con alumnado NEAE.

REFERENCIAS

- American Psychological Association [APA]. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Cabarcos D, J. L. (1). Atención psicoeducativa en alumnos con TEA. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (369), 20-25.
<https://doi.org/10.14422/pym.i369.y2017.003>
- Camargo, A. M., Calvo, M. G., Franco, A. M. C., Vergara, A. M., Londoño, C. S., Zapata, J. F., Garavito, P. C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, (7), 79-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- CEIP Ernesto Castro Fariñas. (s.f). Proyecto educativo de centro. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceipernestocastrofarina/wp-content/uploads/sites/571/2022/01/proyecto-educativo.pdf>
- DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Del Carmen, M., & Viera, A. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de Innovación Educativa*, (90), 1-15. Recuperado de https://altascapacidadescse.org/pdf/la_atencion_a_la_diversidad_en_educacion.pdf
- Gallardo, P. (2009). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). Cuestiones pedagógicas. *Revista De Ciencias De La Educación*, (18), 413–159. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- Gobierno de Canarias. (2022). *Trastorno del espectro del autismo-TEA*. Gobierno de Canarias, consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/alumnado_nee/trastornos_generalizados_desarrollo/
- Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. Pulso. *Revista De educación*, (28), 199–214. Recuperado de <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4939/5125>
- López, Y. B. (2012). Los rincones de juego trabajo. *La Gaveta: revista digital del CEP de Santa Cruz de Tenerife*, (18), 40-57. Recuperado de

https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/109861/rincones_de_juego_trabajo.18.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Millá, M. G., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista neurol*, 48(Supl 2), 47-52. Recuperado de https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/326.2-atencion_temprana.pdf

Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-8. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf

Rodríguez, J. M., Casado, M., Sánchez, T., López, R. J. G., Latorre, J. M., Portas, P. B., Sánchez, M. L. Z., Serrano, J. P., & Moratalla, P. T. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 240-243. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292996>

Ruiz, M. (2014). Percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil sobre la integración e inclusión de alumnos/as afectados de discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, (2), 35-52. Recuperado de <http://riai.jimdo.com/>

Soto, R. (2002). El síndrome autista: Un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista de Educación*, 26(1), 47-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026105.pdf>

Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108. Recuperado de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. OBSERVACIONES

Las presentes observaciones se han realizado entre el 20 de marzo y el 30 de abril de 2023.

Rincón de construcción.

Pedro. Llega muy contento a la alfombra, sonrío y su nerviosismo se ve reflejado en el aleteo que realiza con las manos. En un primer momento va directo a las vías del tren y a los trenes y se pone a investigar este material concentrado, él solo. Le da varias vueltas a las vías, las coloca de un lado y de otro y va cogiendo los trenes y los coches y observándolos. Muestra total predilección a este material frente a los otros que apenas mira, *de hecho en clase siempre está nombrando los camiones y los trenes*. No muestra interacción con sus compañeros, pero el juego funcional está presente y usa los automóviles cómo lo que son.

Pasa el tiempo jugando en su mundo, y un compañero se acerca a él con un animal de juguete con la intención de empezar una lucha de animales. Al observar esto, Pedro sonrío y coge otro animal, empieza a interactuar con el compañero haciendo ruido y chocando los animales. Puedo observar como Pedro, imita lo que hace el otro niño, y se adapta al juego del otro, no propone nada nuevo. Durante este momento, se muestra sonriente y agitado, empieza a levantar bastante la voz. La interacción se ve interrumpida por el momento de recoger, la maestra utiliza la canción de “a recoger” que indica el final de los rincones y el momento de guardar los juguetes, Pedro reacciona ante esta situación guardando algunos coches pero de manera un poco impulsiva y repentina, lanzándolos dentro de la caja y dejando la tarea a la mitad.

Ulises. Luego de deambular por la clase, un poco perdido, llega al rincón, se acuesta en la alfombra y coge los coches también. Empieza a ordenarlos, uno detrás de otro, y pregunta por el coche amarillo, no lo encuentra y sigue preguntando varias veces “¿coche amarillo?”. Examina los coches con detalle, los mira de cerca, les da vueltas y en principio no juega con ellos, se limita a analizarlos. Al cabo de los minutos, veo que se vuelve a acostar boca abajo en la alfombra y empieza a mover los coches por ella, y cuando me acerco puedo observar que la

alfombra es una especie de ciudad y él los está moviendo por las calles. Se pasa todo el momento del rincón así, moviendo los coches por la alfombra y examinándolos, no le presta atención a los demás materiales, ni siquiera su mirada va más allá de su juego con los coches en ningún momento. En el momento de recoger, no quiere hacerlo, quiere seguir con los coches y cuando los tiene que guardar dice algo como “no me gusta”.

En todo el momento del rincón, ninguno de sus compañeros y compañeras se ha acercado a él, ni lo han mirado. Ha estado solo en una esquina de la alfombra.

Pedro. Al llegar al rincón se dirige a la alfombra del rincón y va directamente a la caja de los trenes y coches. Dentro de esta caja, coge dos piezas y las usa como móvil, haciendo que se lo pone en la oreja y habla, por lo que podemos observar el juego simbólico en este momento. No obstante, se cansa rápidamente y coge un dinosaurio, lo examina, mueve las partes de su cuerpo (patas, cola y cabeza). Se acerca a sus compañeros de rincón con el animal en la mano, haciendo ruidos de dinosaurio (juego funcional), uno de sus compañeros (Kenay) no lo recibe bien, lo empuja y dice “es que va a romper mi construcción”, la docente saca a este infante del rincón y Pedro se queda jugando con Noa, este le dice “hay que jugar despacio, así” y le muestra cómo jugar con los animales sin romper las construcciones, intercambian sonidos y movimientos con los animales, pero Pedro no tiene comunicación verbal en ese momento. Noa le habla mucho, le invita a seguir jugando, le explica lo que está haciendo y Pedro se muestra feliz, no para de sonreír y es capaz de seguir el juego durante unos buenos minutos. No obstante, al rato pierde el interés y vuelve a jugar solo construyendo con piezas magnéticas. Al momento de recoger, no lo hace, quiere seguir jugando y aunque la docente le dice que tiene que guardar el material, le cuesta mucho hacerlo.

Ulises. Al llegar al rincón, sigue a Pedro y se dirige a la caja de los trenes y los coches. Se acuesta y mueve los trenes por la alfombra, en ningún momento hay interacción con sus compañeros, se pasa el rato en su espacio, alejado y separado del resto, pero se muestra tranquilo y contento. En un momento dado, algunos compañeros le quitan los coches y este responde llorando, estos se los devuelven sin decir nada y empieza a construir unas vías del tren. Sigue acostado construyendo carreteras y moviendo los coches y así pasa todo el tiempo del rincón. A la hora de recoger se muestra molesto y no lo hace.

Rincón de la casita / Cuentos.

Ulises. Al llegar a este rincón se sienta en la mesa de la cocinita. Se queda ahí sin hacer nada mientras sus compañeros y compañeras juegan, él tumba su cabeza sobre la mesa y parece descansar. En un momento dado, una niña Inma se acerca a la mesa y la prepara con la cubertería y comida y a pesar de poner todo frente a él, este no le presta ninguna atención, no comienza ningún juego simbólico, es como si supiera que tiene que estar en ese lugar porque es el que le toca, pero realmente no realiza ninguna actividad dentro del rincón. Ante eso, la niña se va y sigue su juego con otra compañera. Sigue pasando el tiempo, y la única acción que realiza es coger un tenedor de plástico azul y llevárselo a la boca, pero no con la intención de jugar, sino que empieza a morderlo, a metérselo en la boca y a manipularlo distraídamente. En este momento me acerco, le digo ¡Cuánta comida! ¿Quién la puso aquí?, etc. y no reacciona ante nada, sigue totalmente absorto en sus pensamientos. En el momento de recoger, simplemente deja el tenedor en la mesa, se levanta y se va.

Ulises. Este rincón (cuentos) tiene una especie de colchoneta para sentarse. El niño llega y coge un cuento sobre el miedo que tiene como protagonista a un conejo. Se sienta y lo abre, empieza a mirar sus páginas y a nombrar lo que ve “un conejito” “una bruja” “un monstruo”, incluso en una página cuenta los conejos que aparecen “16 conejitos”. *(No es la primera vez que observo cómo hace esto, ya que a veces antes de ir a casa, mientras los compañeros y compañeras van al comedor los que se quedan en clase tienen juego libre y suele coger este cuento y leerlo de esta manera)*. Cuando sus compañeros quieren ver ese cuento, él no está dispuesto a soltarlo y dice que no, no quiere coger otro cuento, quiere volver a ver el del miedo una y otra vez. Así pasa el tiempo, hasta que se acaba el rincón, lo deja en su sitio y se va.

Pedro. Llega al rincón, se sienta en el mismo lugar que el día anterior, coge dos platos y pone una pizza en ellos. Se levanta y coge un vaso que tiene una pera dentro y un cuchillo. Se vuelve a levantar y busca en los baúles algo que coger, pero no lo termina haciendo. Al verlo de pie, sus compañeras le dicen que se sienta a comer en la mesa. Coge una cuchara azul y se la mete en la boca. Una compañera (Inma) le explica que se juega de broma y que no se la tiene que meter en la boca de verdad para no babarla, la niña la limpia, se la vuelve a dar y se va a jugar con otra compañera. Él sigue sentado, mirando la mesa de manera distraída con la cuchara

en la boca. Al rato, comienza a meter este cubierto en un caldero que tiene frente a él y se la vuelve a llevar a la boca, hay juego funcional. Pasa mucho tiempo así, simplemente mirando a su alrededor, sentado con la cuchara. Se pone a mirar una pizarra que hay cerca del rincón con varias palabras escritas. Su compañera, la misma de antes, se acerca a él de nuevo y le empieza a enseñar alimentos mientras dice su nombre, el niño los va repitiendo. Ella comienza a hacerle cosquillas y él sonríe y se muestra feliz. Su compañera me mira y dice que Ulises está comiendo sopa de uvas, él lo repite y se ríe. La niña al rato se levanta y va a jugar con otras personas.

En otro momento, llega un compañero que quiere coger un plato que tiene Ulises enfrente, este reacciona llorando y diciendo “nooo”, pero finalmente se calma y le da el juguete al otro niño. Tras esto, Pedro se acerca y le quita la comida que Ulises tenía enfrente y empieza a dar golpes, este se comienza a poner muy nervioso, se desespera, se da golpes en las piernas mientras llora, abraza mis piernas y poco a poco con el contacto físico se relaja un poco. Luego comienza a jugar con Pedro, a tocarse y huir, y ambos se ríen. Llegada la hora de recoger, sale del rincón sin hacerlo.

Pedro. Llega tarde al rincón de la casita porque estaba terminando un trabajo. Se muestra muy contento, pero motrizmente agitado, está realizando aleteos. Se sienta bruscamente en un taburete y le saca una parte de la pata, observo como intenta arreglarlo y al rato le ofrezco mi ayuda (al ver que lo ha intentado durante un buen rato y no puede), mientras lo intento arreglar está muy pendiente de lo que hago. Cuando le devuelvo el asiento, se prepara un plato de comida y comienza a quitarle la comida a los demás. Coge una pala (de barrer, pero de juguete) y le da golpes a la mesa, muestra gran impulsividad y efusividad, no es capaz de controlarse. En este momento, su compañero Ulises se pone muy nervioso por los ruidos y los golpes y empieza a llorar. Pedro, se levanta y se va con dos compañeros (Kenay y Noa) y tiene la iniciativa de empezar un juego de dar golpes y de lanzar cosas. Los dos niños se unen y los tres comienzan a reír lo que provoca que Pedro se muestre cada vez más agitado y nervioso, llegando a gritar. Cuando la tutora observa esto, le llama la atención y el niño se sienta, recoge las cosas que tenía en la mesa y llama a sus compañeros con gestos para seguir manteniendo una interacción con ellos a lo que responden positivamente. Vuelve a perder el control, se levanta, da golpes, salta, etc. por lo que la docente lo saca del rincón y se pone con él para que se relaje un poco.

Cuando ha conseguido calmarse, vuelve a entrar a la cocinita. Ulises se pone unas manoplas de cocina y empieza a darle pequeños golpes a Pedro buscando su atención, y escondiendo la mano, como una especie de juego. Pedro responde a esto, haciendo lo mismo con una cuchara y ambos ríen y lo pasan bien. A la hora de recoger, lo hace sin problema pero cuando sale del rincón, sigue buscando a sus compañeros para jugar con ellos, como no es posible porque no es momento de jugar, llora un poco pero rápidamente se calma.

Pedro. Esta vez, Pedro elige estar en los cuentos. Se sienta solo en una mesa, un compañero se acerca (Noa) y le dice “te presto mi libro” (*ya que cada uno había llevado su libro favorito al colegio*). Pedro se muestra calmado, lo usa con cuidado, es un libro pop up y lo trata con mucha delicadeza. Pasa las páginas del libro una y otra vez, va nombrando los animales que ve. En este momento, viene Ulises y se sienta a su lado pero no hay interacción, cada uno observa un libro diferente. Más tarde se acerca una compañera (Yurena) y le dice cómo debe usar los desplegables, a lo que Pedro responde “No, yo”, Yurena no le hace caso y le dice que va a leerle el cuento, se sienta y empieza a contarle. Al principio, Pedro le presta atención, pero rápidamente se aburre, se va a la caja de los libros y coge otro. Este segundo cuento tiene una linterna, que usa y descubre que si ilumina algunas páginas se pueden ver dinosaurios ocultos, cuando los encuentra se sorprende y sonrío, además de agitar las manos. Además va diciendo las partes que va viendo de cada uno (cabeza, patas, cola...). Cuando llega el momento de recoger, guarda la linterna en su lugar y recoge el libro tranquilamente.

Ulises. Decide sentarse en las colchonetas del rincón de los cuentos junto a dos compañeras. Ellas se acercan por decisión propia a contarle un cuento a Ulises, él se muestra atento y tranquilo, pero no les ofrece ningún feedback. Las niñas, se van antes de terminar el cuento, pero a Ulises parece no importarle, este sigue mirando el cuento, señalándolo y murmurando. En un momento determinado, se levanta de repente y busca a Inma, la llama, esta no contesta, y va a la cocinita para buscarla. En el camino se encuentra con Kenay y ve que este tiene varias lupas en la mano, por lo que intenta coger una sin pedir permiso, Kenay le dice que no y se aleja, Ulises va tras él y finalmente Kenay accede y le presta una. Estas son para observar los gusanos de seda, pero Ulises no muestra este uso funcional, simplemente se queda mirándola y rápidamente la deja. En este momento verbaliza “cuento” y se sienta al lado de Pedro para ver el que tiene este. Ulises responde alejando el cuento. Aparece Yurena que lo cuenta, pero Ulises se muestra nervioso y quiere cogerlo él, como esta no lo deja, grita y se va. Se vuelve a

acostar en la colchoneta con otro cuento, pero esta vez muestra la mirada perdida y no está centrado en el cuento. A la hora de recoger, se levanta y guarda el libro sin ningún problema.

Rincón del arte.

Pedro. Llega tarde al rincón ya que se encontraba con la especialista de PT. En primer lugar, coge la plastilina, no sabe qué hacer con ella y la maneja sin un sentido claro, asimismo, la motricidad fina que presenta es un poco torpe ya que no utiliza la pinza ni presenta precisión a la hora de manejar el material. Al cabo de un minuto aproximadamente se aburre y se levanta cambiando de rincón, se dirige hacia las construcciones, pero la profesora lo ve y lo manda de nuevo con su grupo. Cuando llega a la mesa no sabe qué hacer, por esto le ofrezco material directamente (ceras manley) y empieza a dibujar en un folio blanco (*esto lo hago ya que la docente me dice que tengo que mantenerlo dentro de este rincón haciendo algún tipo de actividad*). Muestra gran impulsividad y mucha agitación motriz, aprieta mucho las ceras e incluso rompe algunas sin querer, en todo este momento ha sido capaz de mantener la concentración, pero en un momento dado pinta la mesa y se desconcentra descargando su energía en esta acción. Seguido a esto, le ofrezco una toallita para que limpie el pupitre y lo hace, pero comienza a hacerlo de manera repetitiva y no es capaz de parar aun viendo que ya no estaba pintada, por lo que se lo verbalizo y le digo que tire la toallita en la basura. Posteriormente, comienza a dibujar de nuevo, esta vez más tranquilo. En un momento dado, intenta pintarse los labios con las ceras y como se percata de que lo estaba mirando me sonrío ligeramente, algo bastante sorprendente. En su dibujo usa todos los colores y los ordena, guarda las ceras antes del tiempo de recoger, va hacia el armario dónde están ubicados todos los materiales y se queda frente a él pero no coge nada por lo que vuelve a la mesa y sigue utilizando las ceras. En el momento de recoger no lo hace y vuelve a dirigirse al rincón de las construcciones.

No hay interacción con sus compañeros, ni iniciativa propia en empezar la actividad, ni en la elección del material. En el momento de este rincón, sus compañeros y compañeras se encontraban sentados en la misma mesa haciendo dibujos y hablando entre ellos/as.

Ulises. Llega tarde al rincón, ya que se encontraba con la especialista de pedagogía terapéutica. Al llegar a la clase, deambula por ella y no se dirige hacia su rincón, sabe dónde

tiene que ir pero no quiere hacerlo. Cuando se le recuerda que debe sentarse en el rincón del arte, comienza a decir “no”, “no”, “no” pero se sienta en la mesa correspondiente. Como observo que no coge ningún material ni toma la iniciativa, le ofrezco unas ceras para colorear y un folio, aun así sigue sin hacer nada, por lo que lo animo a dibujar un sol y dice que no. Aún así, comienza a escribir su nombre y posteriormente dibuja el sol, un árbol y una casa también, cada elemento con su color correspondiente. Lo que va dibujando lo va verbalizando y sus trazos son poco marcados, coge los colores con poca fuerza y no tiene bien asimilada la pinza. En un momento dado, coge un rotulador y como no pinta dice que no funciona. Ha pasado el tiempo concentrado y utilizando el tiempo para trabajar la plástica, antes de guardar el dibujo me dice “carta” “carta”, porque quiere que le doble el dibujo para llevarlo a casa. No reacciona a la hora de recoger, y hay que indicarle que debe ayudar a sus compañeros y compañeras.

En ningún momento tiene interacción con sus compañeros y compañeras, pero con el adulto sí, muchas veces me buscaba para decirme los colores que iba utilizando o lo que estaba dibujando. Los otros niños y niñas se encuentran dibujando también, cada uno un dibujo pero hablando entre sí y comentando lo que dibujaban, en ningún momento se acercaron a Ulises ni le preguntaron nada.

Asimismo, al final me pidió ayuda, además, su dibujo tiene intención, dibujando un paisaje.

Pedro. Se sienta y coge la plastilina porque está encima de la mesa siendo utilizada por los demás. Coge trozos y los aplasta, muestra nerviosismo. *No crea, no construye, más bien utiliza la plastilina como descarga.* Pasa un largo rato aplastando plastilina, se acerca a mí y me da un trozo, le pregunto qué es y dice “caracol”. Se vuelve a sentar y hace una montaña con los trozos que había aplastado. Esta montaña la utiliza como coche/vehículo por la mesa, imitando el ruido de un motor. Se mantiene entretenido y activo dentro del rincón. Observa a sus compañeros, mira lo que hacen pero no dice nada.

Se acerca a mí, me enseña lo que ha hecho con la plastilina y me dice “coche de carreras”. Se acerca a un compañero también, pero no le llega a decir nada. Se sienta y se queda quieto durante un rato sin hacer nada. Me mira y me dice que quiere jugar señalando el rincón de las construcciones. La docente me pide que lo acompañe a ver el material disponible de su rincón, por lo que me acerco con él al armario donde está todo el material disponible, pero Pedro quiere jugar en el rincón de la casita, lo señala y dice “jugar ahí”. Finalmente, termina pintando en una

pizarra, le da golpes con la tiza de manera distraída, luego escribe su nombre empezando por el final. Luego, se dibuja el contorno de la mano y también el mío por iniciativa suya.

Llega la hora de recoger y lo hace, se acerca a la mesa y dice a sus compañeros “a recoger”. También abraza a sus compañeros mientras estos recogen, corresponden el abrazo sonriendo pero no verbalizan nada.

Ulises. Coge la plastilina ya que es lo que está en la mesa. Se muestra concentrado creando alguna figura y no quiere ayuda, ya que otra profesora se la ofreció y la rechazó. Utiliza trozos pequeños de plastilina, muestra gran paciencia y delicadeza, así como control de la motricidad fina. Cuando acaba la figura dice que es un coche, me mira y me lo vuelve a decir. Realmente, se parece a esta figura, le hace ruedas, una especie de asiento, etc. Repite esta figura, y cuando tiene dos verbaliza “carrera de coches” y se pone a mover ambos vehículos. Así transcurre todo el tiempo en el rincón. A la hora de recoger lo hace.

En ningún momento hay interacción con los compañeros o compañeras, él no los busca ni ellos/as a él. Simplemente permanece sentado en la mesa, jugando solo, mientras los demás dibujan, juegan con la plastilina, etc. cada uno en su sitio.

Rincón de los números y letras.

Pedro. Se sienta en el rincón y coge el mismo material que sus compañeros: los policubos. Concretamente utiliza las tarjetas de hacer sumas. Está tranquilo, hace bien la construcción de los policubos que corresponden a la suma, escribe los números pero los hace en espejo. Después de esta suma, deja las tarjetas a un lado y coge las de construcción. Verbaliza el número que aparece en la tarjeta y se pone a construir, la forma la hace bien, encaja las piezas entre sí pero no sigue los colores que corresponden. Coge otra tarjeta, la del número 1 y dice “one”, una profesora (auxiliar) le recuerda que hay que hacerlo por colores y esta vez lo hace correctamente, además cada vez que pone un policubo dice su color en inglés también. Al acabar, se distrae moviendo las tarjetas de un lugar a otro, se muestra disperso y no mira el material que tiene que usar. Al cabo de unos minutos, él mismo vuelve a la actividad y se pone a hacerla, se equivoca, me mira, se ríe y lo coloca bien. Tras esto, muestra bastante intención comunicativa conmigo, me va diciendo números y colores por iniciativa propia, es él quién me

busca. No obstante, no lo hace con sus compañeros ni compañeras, solamente en un momento dado interactúa con Ulises ya que empiezan a decir números que van viendo en las tarjetas (uno lo dice, el otro repite y se van cambiando sin orden).

A la hora de recoger, coge las cosas y las lanza sin cuidado metiendo todo junto en cajas.

Ulises. Juega con los policubos al igual que han elegido todos en el rincón. Elige las tarjetas para formar números con los policubos. Una compañera se le acerca Inma y le ofrece ayuda pero este no quiere. Se concentra mucho en lo que hace, realiza los números pero sin tener en cuenta el número de policubos ni el color de estos, es decir, que lo hace a su manera sin llegar a ensamblarlos. Va haciendo los números por orden, del 1 al 11, y una compañera le intenta cambiar el orden pero se pone nervioso y no quiere. Después de varios intentos, comienza a ensamblar los policubos, aunque sigue sin hacer distinción de color. Cada vez que termina un número llama a su compañera Inma para enseñárselo, ella le responde todas las veces, diciéndole lo bien que lo ha hecho.

A la hora de recoger, se va sin hacerlo, y cuando se le dice que lo haga deambula por la clase.

Pedro. A la hora de elegir el juego se sienta en la mesa de luz, llega inquieto, muy agitado motrizmente y lanzando las piezas de juego. En este momento, al ver que Pedro está en la mesa viene Ulises y se sienta con él, no hay interacción entre ambos, simplemente juego paralelo. Pedro coge animales de juguete del suelo y los empieza a lanzar al rincón de las construcciones, intentando darle a lo que han construido sus compañeros y compañeras, cuando lo consigue se ríe, sus iguales responden diciendo que no lo haga, pero este los ignora. Sigue esta dinámica bastante tiempo, solamente de vez en cuando revuelve las fichas sobre la mesa de luz pero su atención está centrada plenamente en el rincón de la construcción. En el momento de recoger, se levanta y se va al rincón de construcción, la docente responde diciendo que debe recoger su espacio, vuelve a la mesa y empieza a tirar las piezas dentro de una cesta de manera descontrolada.

Ulises. Elige estar en la mesa de luz junto a Pedro (*algo que he podido ir observando es que se buscan mucho, aunque no jueguen juntos, sí que lo hacen en paralelo*). Llega al rincón de forma calmada y empieza a coger las piezas, a unir las y formar figuras manteniendo la concentración. Construye figuras planas, clasifica las piezas por forma y color, a lo largo de

toda la observación se muestra muy tranquilo y a gusto en el rincón y ocupado en la actividad que procede. No hay interacción con compañeros, solamente está él y Pedro en esa mesa y simplemente tienen un intercambio puntual: Pedro le tira fichas sobre las suyas y este le responde “Pedro, no” sin levantar la cabeza de lo que hacía y sin mirar a su compañero. El tiempo transcurre de la misma manera. A la hora de recoger, empieza a tirar las piezas dentro de una cesta, no se muestra ni feliz ni triste por abandonar el rincón, simplemente hace lo que procede.