



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Trastorno del Espectro Autista

Autor/es

Marina López Arcéz

Director/es

Marta Liesa Orús

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2018

Índice

Agradecimientos.....	5
1.Marco teórico.....	6
1.1.Introducción.....	7
1.2.Etapa de segregación y exclusión.....	8
1.3.El camino de la integración escolar a la inclusión educativa.....	9
1.4.El nacimiento de una educación inclusiva.....	11
1.5.Avanzando hacia una educación inclusiva.....	11
1.6.Evolución legislativa en materia de educación inclusiva.....	13
1.6.1.La educación inclusiva en España; evolución legislativa.....	13
1.6.2.La educación inclusiva en Aragón; evolución legislativa.....	14
1.7.El mundo de los trastornos del espectro autista.....	16
1.8.Trastornos típicos de los niños T.E.A.....	20
1.8.1.La comunicación.....	20
1.8.2.Interacción social.....	21
1.8.3.Rigidez cognitiva.....	25
1.8.4.El juego.....	25
1.9.Escolarización.....	29
1.9.1.Tareas previas a la enseñanza del proceso.....	29
1.9.2.¿Cómo hacer la primera agenda?.....	29
1.9.3.Estrategias metodológicas infantiles del programa.....	30
2. Parte práctica.....	32
2.1. Introducción.....	33
2.2. Objetivos de mi estudio.....	35
2.3.Hipótesis.....	35
2.4.Metodología.....	36
2.5.Instrumentos de evaluación.....	36
2.5.1.Entrevistas.....	37
2.5.2.Sociograma.....	39
2.5.3.Conversación con el niño.....	40
2.5.4.Tabla de observación.....	42
2.6.Sesiones.....	44
2.6.1.Sesión 1.....	45

2.6.2.Sesión 2	47
2.6.3.Sesión 3	49
3.Conclusiones a las sesiones prácticas	51
4.Conclusiones y resultados	53
5.Bibliografía.....	54
6.Anexos.....	56

Trastorno del Espectro Autista

Autism Spectrum Disorder

- Elaborado por Marina López Arcéz.
- Dirigido por Marta Liesa Orús.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2018.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 18.962

Resumen

Este trabajo está dividido en dos partes; la primera parte es un marco teórico en el que se expone el autismo y el tratamiento y educación que han recibido las personas con T.E.A.(Trastorno del Espectro Autista) a lo largo de la historia reciente. Se realiza un recorrido desde la exclusión, y segregación que existió hacia las personas con discapacidad hasta llegar a una inclusión de estas en la sociedad y en el sistema educativo y conseguir una educación de calidad y de equidad para todos por igual. En segundo lugar, hay una parte práctica, que consiste en un estudio de caso sobre las respuesta educativa que en un centro ordinario se da a un niño con autismo en la etapa de Educación Infantil y una propuesta de intervención con el diseño de tres sesiones que se realizan con un niño autista de tres años de edad, de ellas pude implementar dos.

This project is divided into two parts; The first part is a theoretical framework in which autism is exposed and the treatment and education developed for people with T.E.A. throughout recent history. A journey is made from the exclusion, segregation that existed towards people with disabilities until reaching an inclusion of these in society and the education system and get an education of quality and equity for all equally. Secondly, there is a practical part, consisting of a case study on the educational response that in an ordinary center is given to a child with autism in the Early Childhood Education stage and an intervention proposal with the design of three sessions that they are done with an autistic child of three years of age, of them I could implement two.

Palabras clave

Autismo, Educación Inclusiva, Autonomía, Comunicación, Interacción social e Imaginación limitada.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas aquellas personas que han hecho posible que este trabajo salga hacia delante. En primer lugar agradezco a mi propia tutora de Trabajo fin de Grado, Marta Liesa Orús, la cual me ha ayudado en todo lo posible, resolviéndome todas las dudas que me han surgido, aconsejándome en cada momento...En segundo lugar felicito al C.E.I.P “Rector Mamés Esperabé”, del cual estoy muy orgullosa de haber tenido la oportunidad de compartir estos meses con ellos. He recibido un trato espectacular de todos los miembros que componen el colegio. Cuando comenté que mi trabajo fin de grado iba a ser sobre el Trastorno del Espectro Autista, la contestación por parte de los miembros fue: “Has elegido un bonito tema, te ayudaremos en todo lo posible”. “Este colegio cuenta con varios alumnos T.E.A., podrás aprender mucho de ellos y con ellos”. Citar que este colegio trabaja desde un enfoque inclusivo, algo muy importante en la educación de hoy en día.

En tercer lugar, aunque ya haya nombrado al colegio, he de recordar a una persona muy importante para mí. Ella es, una de las Pedagogas Terapéuticas que hay en esta escuela. Esta profesora en particular ha sido una de las que más me ha animado a seguir este camino. Ella tiene mucha experiencia con niños T.E.A.(Trastorno del Espectro Autista) y fue la que me dijo que sería un trabajo difícil de llevar pero muy satisfactorio a su vez. Me ha aportado en todo momento ideas para este trabajo, me ha resuelto dudas que me surgían a la hora de la práctica y me ha acompañado en la realización del mismo.

Por último quiero dar las gracias también a mis padres. Los cuales me han animado en cada minuto para que este trabajo saliera hacia delante.

1. PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

1.1. INTRODUCCIÓN

¿Integración?, ¿inclusión?; ¿De qué se habla?, ¿Realmente se conoce el significado de estos conceptos? ¿Verdaderamente la sociedad acepta estos términos tal y cómo los define la Real Academia Española? Afortunadamente en el S.XXI se usan cada vez más. La sociedad va aceptando poco a poco el significado de estos conceptos, aunque se les debería dar un mayor uso.

Las personas que poseen una discapacidad, ¿se les debe tratar como al resto de personas? ¿Se les tenía en cuenta en años anteriores en la sociedad tal y como se les “puede” ver ahora? ¿Por qué ocurría todo lo contrario? ¿La sociedad debería de haber evolucionado antes? Todas estas cuestiones y muchas más son las que se podrían hacer una y otra vez. Las personas con una discapacidad son personas que tienen los mismos derechos y deberes que aquellas personas sin ninguna necesidad especial. En la sociedad de hoy en día sigue habiendo rechazos hacia este tipo de personas pero estos son mucho menos que los se daban en años anteriores.

Ahora toca centrar el foco de interés de este trabajo fin de grado. “El Autismo”. ¿Qué es eso del autismo?, ¿a qué edad puede aparecer?, ¿es para toda la vida o se puede curar?...Todas estas preguntas y muchas más surgieron cuando empecé a sumergirme y a conocer todo este mundo.

Este trabajo está dividido en dos partes; la primera parte, es la parte teórica, la cual se denomina “Marco teórico” y la segunda parte, es la parte práctica. Esta segunda parte consiste en un estudio de caso y una propuesta de intervención con el diseño de tres sesiones que se realizan con un niño autista de tres años de edad, de ellas se ha podido implementar dos. Decidí realizar el trabajo dividiéndolo en dos partes ya que es de gran interés poder adquirir información, pero lo es más poder tener la suerte de realizar un estudio descriptivo profundo sobre la respuesta educativa que en un centro ordinario se da a un niño con autismo en la etapa de Educación Infantil y el poder intervenir con este mismo niño que posee Trastorno del Espectro Autista mientras he realizado mi periodo de Prácticas IV. En la parte teórica como se va a poder comprobar se realiza un recorrido desde la exclusión, segregación que existió hacia las personas con discapacidad hasta llegar a una inclusión de estas en la sociedad y el sistema educativo. Donde se muestra en esta última etapa el objetivo principal: conseguir una educación de calidad y de equidad para todos por igual. Tras ello, se comienza a navegar por el mundo del Trastorno del Espectro Autista, dando especial relevancia a la triada de Wing.

En conclusión estoy muy orgullosa de poder haber realizado este trabajo fin de grado. El autismo, es uno de los trastornos por los que mayor interés he tenido durante el transcurso de mi carrera. Ha sido todo un placer poder cumplir mi sueño. Me siento muy afortunada sobre todo en poder haber realizado una intervención con un niño T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) ya que he podido llevar la teoría a la práctica, algo de lo que he podido aprender mucho.

1.2. ETAPA DE SEGREGACIÓN Y EXCLUSIÓN

En este primer apartado se realiza un breve recorrido que muestra la respuesta educativa que a lo largo de los últimos siglos se ha dado a los alumnos con discapacidad en la sociedad española, más concretamente desde el siglo XIX hasta nuestros días.

Antes del siglo XIX la enseñanza general así como la de personas con necesidades especiales estaba en manos de filántropos y religiosos (jesuitas, escolapios, etc.). Destacan como educadores de personas sordas en el S.XVI Fray Pedro Ponce de León, Lorenzo Hervás, Panduro y Juan Pablo Bonet.

En el 1857 en España se promulga la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano (9 de septiembre de 1857). La ley Moyano, fue la primera ley integral de educación. Con esta ley se crean escuelas para sordos y para ciegos en cada distrito universitario. Como se puede comprobar la Educación Especial se definía como la dedicada a atender principalmente a discapacitados sensoriales.

Ya en el siglo XX, en el año 1910 se crea el Patronato Nacional de ciegos, sordos y anormales, bajo su amparo se crearían institutos de educación para estas personas con necesidades específicas. Se empieza a tener especial atención a personas con otras necesidades educativas no solo sensoriales sino también psíquicas.

Los aspectos más destacados que definen a todos estos centros son:

1. especialización en una sola discapacidad (ciegos, sordos, etc.)
2. ámbito estatal
3. concentración de servicios pedagógicos, sociales y sanitarios
4. una sección dedicada a la formación de profesionales

Los años 60, destacan por la generalización de los centros de Educación Especial. La creación de estos centros surge como incitativa de los padres que poseían niños con necesidades educativas especiales y por una notable falta de planificación y organización.

Desafortunadamente hasta 1970 con la Ley General de Educación no se trata por primera vez la Educación Especial. Esta ley es la primera que defiende que las personas con discapacidad leve puedan escolarizarse en centros ordinarios en aulas de educación especial, es una educación que se da de forma paralela a la educación ordinaria, pero siguiendo sus propias normas y su propio currículo...

A esta educación solo tenían acceso aquellas personas ya escolarizadas que no podían seguir la educación ordinaria, alumnos con ciertas discapacidades menos severas. Esta ley, a su vez, proponía aulas de educación especial en centros ordinarios para personas que poseían deficiencias leves.

En el año 1975 surge el Instituto Nacional de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación. Y, tres años después se crea el primer Plan Estatal sobre Educación Especial.

1.3. EL CAMINO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En el año 1978 se publicó el informe Warnock, del Comité de Educación a cargo de Mary Warnock para el Reino Unido. En dicho informe se hacía mención a conceptos generales: la educación es un bien al que todos deben tener acceso, los fines de la educación son los mismos para todos y las necesidades educativas son iguales para todos los niños. Considera a los niños con necesidades educativas especiales (n.e.e.) como aquellos que presentan alguna dificultad en su educación, teniendo necesidades diferentes al resto de sus compañeros. El informe Warnock conllevó un avance muy importante para la definición y clasificación de los alumnos, ya que anteriormente eran catalogados según las carencias que presentaban. Con este punto de vista se considera que “todos los alumnos pueden tener necesidades especiales, pero algunos en particular necesitan que dichas necesidades sean contempladas por la escuela”.

Es ya en el año 1978 con la Constitución Española cuando se habla de integración en la educación para los alumnos con discapacidad; lo señala en su artículo 49:

“Los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos serán integrados, recibirán un tratamiento y una rehabilitación. Además recibirán una atención especializada y tendrán derechos como el resto de ciudadanos”

En la ley 13/1982, con la L.I.S.M.I. (Ley de Integración Social del Minusválido) se habla ya de integración de forma social a las personas con minusvalía. En ésta se atiende a las personas con discapacidad en todos los ámbitos: educativo, social, sanitario,...

En el año 1985 nace el Real Decreto 334/ 1985 de Ordenación de la Educación Especial. Éste destaca por su currículo, el cual se basa en el ordinario, teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada uno. A su vez es el que marca los primeros pasos de la integración educativa en España. Como consecuencia de éste se crea en 1986 el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación.

Con este Decreto se inicia la educación integradora en España y se programan como objetivos a conseguir: plantear la integración de niños con discapacidades en centros ordinarios; contar con una escolarización única; aumentar los equipos psicopedagógicos y los centros y contar con un mayor número de recursos para atender a los alumnos que poseen necesidades educativas especiales.

Durante 8 años se desarrolló el programa de integración. Los tres primeros años fueron de carácter práctico y experimental y el resto consistieron en la integración de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.

La LOGSE de 1990, como ya se ha mencionado anteriormente, trae a nuestro país el concepto de necesidades educativas especiales.

Esta ley se promulga en 1990 y se basa en la normalización e integración de la población. Se habla por primera vez de n.e.e. (Necesidades Educativas Especiales). Este concepto integra a aquel alumnado que está en aulas ordinarias pero tiene apoyo especial e incluso poseen una adaptación curricular para superar aquellos problemas que surgen en su desarrollo.

El Real Decreto 696/1995, propone una escolarización para alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad psíquica, sensorial o motora, trastornos del desarrollo o deficiencias que necesiten adaptaciones curriculares además de medios personales y materiales en los centros ordinarios.

Aquellos maestros dedicados a la educación especial reciben el nombre de maestros en Pedagogía Terapéutica. Estos, intervienen tanto en la educación especial como en la educación ordinaria. Pueden ejercer la función de tutores en las aulas de educación especial.

En los centros de educación especial intervienen otros profesionales:

1. Psicólogos/ psicopedagogos: la función es, orientar y realizar seguimientos a los alumnos. Trabajan en centros ordinarios como en centros de educación especial junto con Educadores sociales.
2. Logopeda o maestro de audición y lenguaje: promueve la comunicación. Se encarga especialmente de los trastornos de comunicación y lenguaje derivados de discapacidad física, psíquica o sensorial.
3. Terapeuta ocupacional: promueve al sujeto actividades de la vida cotidiana, integrándolo en la sociedad, organizando el tiempo y las tareas de acuerdo al gusto de cada miembro.
4. Fisioterapeutas: en el centro se ocupan de activar y promover la movilidad y psicomotricidad de los niños.

En los colegios donde hay personas sordas o que poseen deficiencias visuales hay intérpretes de lengua de señas.

Las personas con necesidades educativas especiales se matriculan en los colegios de educación especial desde el 2º ciclo de Educación Infantil (3-6) hasta los 21 años. A esta edad, buscan plaza en centros residenciales (centros para personas con discapacidad).

El currículo de los centros de educación especial debe consistir en las capacidades de la educación primaria. En aquellos alumnos con mayor discapacidad se hacen reestructuraciones de las áreas de primaria en tres ámbitos:

1. Identidad y autonomía personal
2. Conocimiento del medio
3. Comunicación y representación

Los alumnos escolarizados en el programa de integración siguen el currículum normal de acuerdo a la edad que posean. Tienen adaptaciones dependiendo de los déficits que cada uno posea.

1.4. EL NACIMIENTO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14.)

En 1990, año declarado como "Año internacional de la alfabetización", fue celebrada en la ciudad de Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la ONU con la presencia de 155 países y 150 organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales con el fin de universalizar la educación. De ella se generó un marco de acción para "establecer nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza".

Junto con la conferencia de Jomtien, la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales realizada en 1994 en la ciudad de Salamanca, España, por la UNESCO (1994) sientan las bases de las políticas mundiales de educación inclusiva.

Es justamente en esta conferencia donde se recomienda que:

- Los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades

La sociedad es la encargada de discapacitar a las personas, aislándolas y excluyéndolas. Los agentes educativos deben de hacer todo lo contrario; incluirlas. En la sociedad con necesidades educativas especiales, se ha incluido el término "diversidad".

1.5. AVANZANDO HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como menciona Blanco Guijarro (2008), la exclusión no afecta solo a los no escolarizados o los que abandonan la escuela en edad temprana, también los que están escolarizados sufren discriminación por su origen, su cultura, su género o sus niveles de rendimiento. La exclusión educativa es un fenómeno de enorme magnitud que necesita de una profunda revisión de los factores que la generan, ya sean internos o externos al sistema educativo, además del desarrollo de políticas intersectoriales que abordan estos problemas de forma integral.

En estos años la educación inclusiva ha adquirido un significado especial; frecuentemente se cree que es una nueva forma de llamar a la educación especial, a la integración de niños y niñas con discapacidad en la escuela común. Es decir, se está identificando el movimiento de inclusión con el de integración cuando son dos puntos totalmente diferentes. La educación inclusiva es en un principio, una cuestión de justicia e igualdad, el impulso fundamental para llegar a la educación para todos; haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad para todos; porque hay muchas personas, además de aquellas con discapacidad que no gozan de este derecho.

“El desarrollo de sociedades más inclusivas, justas y democráticas depende en gran medida de que la educación de calidad llegue a todo el mundo. El acceso a esta educación de calidad será la herramienta determinante para lograr la cohesión social”. Blanco Guijarro, R (2008, p. 33-54);

La educación inclusiva es el medio fundamental para aprender a ser y a vivir juntos, pues implica una visión diferente de la educación; hay que fijarse más en la diversidad y no tanto en la homogeneidad: cada alumno tiene capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales únicas, esto es, las diferencias son inherentes a los seres humanos.

Habría que desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, convirtiéndolas en una oportunidad de optimizar el desarrollo personal y social y enriquecer así los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La educación tiene la obligación de asegurar la igualdad pero sin que llegue a ser uniformidad para que no reproduzca las desigualdades y exclusiones de la sociedad.

Las escuelas deben desarrollar valores y prácticas inclusivas para que todos los niños sientan que pertenecen y forman parte de la comunidad educativa.

La función de las personas dedicadas a la educación especial es la de atender las diferencias en el aula. Con la diversidad se consigue la inclusión.

El profesor se caracteriza por poseer una actitud positiva. Son los encargados de que los alumnos con necesidades educativas especiales se sientan como el resto de alumnado, perteneciendo a una comunidad. Así se les provoca que se incremente su autoestima generando una mayor confianza en sí mismos con la ayuda de los docentes. Todo ello dando lugar a una mayor inclusión.

El centro escolar es el encargado de establecer un criterio general. Es necesario la cooperación y la responsabilidad de todos. Estos proporcionan apoyo a través de especialistas y equipos profesionales. Además debe desarrollar la diversidad y la atención especializada.

Las condiciones externas son el papel que se llevan a cabo a través de los responsables políticos con una política específica para atender a las necesidades especiales. El papel de la familia es muy importante a la hora de la inclusión; es el primer contacto que tienen los sujetos.

Es muy importante conocer los instrumentos jurídicos ya sean nacionales como internacionales que protegen el derecho de los niños a la educación, en concreto, educación a niños con necesidades educativas especiales.

Según muestra el Informe Mundial de la Discapacidad (2011), existen distintos sujetos

1. Excepcionales físicos
2. Excepcionales psicológicos
3. Excepcionales sociales

Dentro de los niños excepcionales físicos se encuentran los *enfermos crónicos* (niños con cáncer); *déficit sensorial* (problemas en el funcionamiento de algún órgano) ya sea visual o auditivo y con *problemas motores* (parálisis cerebral, esclerosis...).

Por otro lado los niños excepcionales psicológicos, destacan por: *déficit intelectual* (memoria, atención, razonamiento lógico...), *sobredotados*, *déficit parcial* (problemas en comprensión como la disfasia y dislalia), *trastornos / problemas de personalidad* (agresividad, bulling...), *trastornos de la personalidad producidos por ansiedad*, *autismo*, *psicosis infantil*...

Por último, los niños excepcionales sociales son aquellos que tienen problemas sociales. Destacan: los niños de alto riesgo social o niños pre-delincentes, niños maltratados y niños drogodependientes.

1.6. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.6.1. La educación inclusiva en España; evolución legislativa

- Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial en 1985

Con este Decreto se inicia de manera experimental la educación integradora en España. Se comienza a plantear la integración de niños con discapacidades en centros ordinarios; se cuenta con una escolarización única; se aumentan los equipos psicopedagógicos y los centros. Y hay más recursos para atender a los alumnos que poseen necesidades educativas especiales.

- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Esta ley se promulga en 1990 y se basa en la normalización e integración de la población. Se habla por primera vez de n.e.e. (Necesidades Educativas Especiales). Este concepto integra a aquel alumnado que está en aulas ordinarias pero tiene apoyo especial e incluso poseen una adaptación curricular para superar aquellos problemas que surgen en su desarrollo.

- Real Decreto 696/1995,

A aquellos alumnos con necesidad psíquica, sensorial o motora, se les propone una escolarización teniendo en cuenta sus adaptaciones curriculares junto con la necesidad de medios curriculares y materiales en centros ordinarios.

- Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)

Esta ley se promulga en 2006. Los centros realizan una escolarización sin ningún tipo de exclusión existiendo así una educación inclusiva para todo el alumnado.

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE)

Esta ley se promulga en el 2013 y promueve al máximo el desarrollo personal y profesional de las personas. Se caracteriza porque no promueve ningún avance en lo que es la inclusión escolar.

La educación ha avanzado en España hacia una educación inclusiva. Es decir, ha integrado a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales en el mismo sistema educativo que aquellos niños que no presentan este tipo de necesidades; ha habido un aumento de recursos, el profesorado está más formado y hay más aulas de Educación Especial en centros ordinarios.

Como se puede observar ha habido muchas mejoras en la educación inclusiva pero todavía se puede mejorar más. Algunos de los aspectos que se podrían trabajar serían los siguientes:

1. Mejorar la calidad de la enseñanza
2. Realizar cambios en las leyes pero los menos posibles
3. Evitar una degradación de los currículos de alumnos con n.e.e. para mejorar su integración
4. Promover en mayor medida la inclusión en bachillerato y formación profesional
5. Aumentar la inversión en investigación y medios humanos y materiales para una educación inclusiva.

Como se puede observar en España desde 1985 con el Real Decreto hasta 1990 con la LOGSE se habla de integración y no de inclusión de los alumnos con discapacidades. Ya es en 2006 con la LOE cuando se introduce el concepto de inclusión de este tipo de alumnado. Por su parte, la LOMCE sigue con la inclusión dando lugar a una educación de calidad para todos por igual. Además durante el transcurso de estas leyes han ido surgiendo muchas mejoras como; un aumento de recursos, una mayor formación de profesores...

1.6.2. La educación inclusiva en Aragón; evolución legislativa.

Nuestra comunidad autónoma tiene competencias en educación y ha desarrollado la normativa a nivel nacional relacionada con la atención a los alumnos con n.e.e. A lo largo de este apartado se recogen a grandes rasgos las referencias legislativas más relevantes en Aragón.

- ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista (BOA 11/11/2013).

Como este trabajo trata sobre el Trastorno del Espectro Autista, se ha querido recoger esta referencia legislativa, en la que a nivel autonómico se regulan los centros de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Se tiene en cuenta: las características de los centros que atienden a este tipo de alumnado; el procedimiento para establecer centros de atención preferente; la escolarización tanto en infantil como en primaria y en secundaria; las condiciones que se tienen para la escolarización; los criterios que se siguen para la propuesta de escolarización; los recursos personales de los que se dispone y sobre todo apoyo y orientación.

- ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo

Esta orden se divide en 3 capítulos. En el primer capítulo destacan como enfoque inclusivo los artículos 4 y 5. El artículo 4; *Determinación de la necesidad específica de apoyo educativo* y artículo 5; *Seguimiento y revisión de la necesidad específica de apoyo educativo*.

El segundo capítulo se basa en la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Destacan por su enfoque inclusivo los artículos 6 y 7.

El artículo 6 *presenta el criterio general para la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Y el artículo 7 *la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por necesidades educativas especiales*.

En el tercer y último capítulo aparecen las medidas de intervención educativa. Estas medidas son las siguientes: Detección e intervención temprana; Medidas generales de intervención educativa; Medidas específicas de intervención educativa básicas; Medidas específicas de intervención educativa extraordinarias; Flexibilización para la incorporación a un nivel inferior al correspondiente por Edad; Cambio de tipo de centro; Fórmula de escolarización combinada; Adaptación curricular significativa de áreas o materias; Permanencia extraordinaria en las etapas de educación infantil y educación primaria; Aceleración parcial del currículo; Flexibilización del periodo de permanencia en los diversos niveles, etapas y grados; Fragmentación en bloques de las materias del currículo de bachillerato; Extensión extraordinaria de la escolarización en centros o unidades de educación especial hasta los veintiún años y Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento de carácter institucional.

- Decreto 188/2017 del 28 de noviembre

Este Decreto entró en vigor el 19 de Noviembre del 2017. La adaptación será progresiva en los diferentes centros educativos. Hasta ahora no ha surgido ninguna orden que desarrolle este Decreto.

Los principios por los que se rige este Decreto son:

1. Anticiparse en las necesidades de los centros
2. Superar la discriminación
3. Atención individualizada
4. Calidad de educación para todo el alumnado
5. Participación y coordinación entre todos los miembros
6. Favorecer valores como la solidaridad, tolerancia...
7. Favorecer la convivencia y la inclusión de todo el alumnado
8. Favorecer la autonomía del alumnado
9. Flexibilización de los elementos del centro
10. Proporcionar igualdad y equidad
11. Proporcionar orientación

1.7. EL MUNDO DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Kanner (1943) describió el autismo como “Falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional”. No era el primero que percibía los síntomas, pero sí que fue el primero que los diferenció de la esquizofrenia. La publicación de su libro “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Trastornos Autísticos del Contacto Afectivo) en 1943 sembró los fundamentos de posteriores estudios.

A los comportamientos mostrados por estos niños los denominó “autismo”. El autismo ha sido conocido como algo lejano, desconocido. Los Trastornos del Espectro Autista (T.E.A.) son una condición neurológica que afectan al desarrollo. Influyendo principalmente en tres aspectos: las relaciones sociales, la comunicación y la imaginación.

El autismo comienza antes de los tres años de edad y es para toda la vida. Es un trastorno que afecta a las siguientes áreas; cognitiva, social y comunicativa. Provocando además conductas repetitivas.

El cerebro de una persona autista filtra la información sensorial, dándole importancia a lo que para otra persona es irrelevante. Las alteraciones en la conectividad neuronal están relacionadas con el crecimiento del cerebro desde los 2 años hasta los 4 años. El cerebro de las personas autistas es diferente y por ello tienen formas variables de reaccionar y actuar ante el medio.



Lorna Wing (1981) definió lo que se conoce como la "tríada de Wing" al concretar que los tres rasgos definitorios del síndrome de Asperger son las dificultades de comunicación, socialización e imaginación. Con ello describió un subgrupo dentro de los pacientes del espectro autista en general. Concretó que las tres principales características de estos pacientes son: las dificultades de comunicación, socialización e imaginación.

Recuperado de Info-tea.blogspot.com

El grado de rigidez del T.E.A. se encuentra entre dos puntos extremos; niños incapaces de hablar durante toda su vida o los que pueden llegar, en un futuro lejano, a estudiar

una carrera universitaria.

El autismo no sólo puede afectar al niño/a que lo sufre sino también a las personas que le rodean (familia, profesores, médicos...). Si se da una intervención temprana en este tipo de discapacidad, esta puede ayudar a las personas que poseen el trastorno como a las personas de su entorno.

En los tratamientos aprobados sobre el autismo se encuentran:

1. Programas de educación individual
2. Programas de tratamiento comprensivo
3. Análisis del comportamiento (ABA; Applied Behaviour Analysis)
4. Intervención positiva del comportamiento y apoyo
5. Intervención farmacológica

Los síntomas del autismo pueden ser detectados desde los 18 meses de edad utilizando herramientas como es el CHAT (Checklist for Autism in Toddlers). Los padres y pediatras pueden llegar a detectar síntomas antes de los 18 meses. Para ello estos necesitan una formación previa. Otras herramientas que existen son: la escala de clasificación del autismo de Gilliam (The Gilliam Autism Rating Scale, GARS); la entrevista de padres para autismo (The Parent Interview for Autism); la exploración de trastornos generalizados del desarrollo (The Pervasive Developmental Disorders Screening Test-Stage) y la entrevista revisada para el diagnóstico de autismo (The Autism Diagnostic Interview- Revised, ADI-R). Este último es un cuestionario que consta de 111 preguntas y determina los tres factores que son afectados: la interacción social, el lenguaje y la comunicación. Además también aparecen aspectos sobre hiperactividad y autoagresión. Es adecuado para niños de 18 meses en adelante.

Para determinar el grado de autismo, existen diferentes escalas: la escala de clasificación de autismo infantil (The Childhood Autism Rating Scale); la herramienta para determinar el autismo a los dos años de edad (The Screening Tool for Autism in Two Year Olds) y la escala genérica de observación y diagnóstico de autismo (The Autism Diagnostic Observation Scla-Generic, ADOS-G). Esta última permite observar cuando se dan y cuando no se dan comportamientos característicos de este.

El principal criterio para diagnosticar el autismo, es la observación conductual. Un diagnóstico temprano junto con un programa terapéutico individualizado puede dar lugar a la diferencia entre una vida autista adulta en una institución psiquiátrica o una vida cercana a las condiciones normales en el propio hogar.

Según el doctor González Nuñez, en su artículo Diagnóstico del autismo (2018), publicado en la web <https://www.webconsultas.com>; un niño es autista si:

1. No balbucea a los 12 meses
2. No señala, no hace gestos a los 12 meses
3. No dice ninguna palabra a los 16 meses
4. No dice frases de dos palabras por sí solo o no repite lo que alguien dice a los 24 meses
5. Posee pérdida hacia lo social
6. No responde a su nombre
7. No puede explicar qué desea
8. Posee retrasos en el lenguaje
9. No sigue órdenes
10. Posee movimientos extraños
11. No sonríe ante una sonrisa que se le muestra
12. Prefiere jugar solo
13. Está en su propio mundo
14. Es muy perfeccionista a la hora de poner cosas en orden

Como recoge la página <http://www.autismo.com.es/autismo/criterios-diagnosticos-del-autismo.html>; la concepción y diagnóstico del autismo ha cambiado en los últimos años; de una visión de la discapacidad como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) se evoluciona a una concepción de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (DSM-5) que lo reconoce y lo incluye dentro de los trastornos del neurodesarrollo, los cuales tienen su origen en el periodo de gestación.

Para las familias es un trastorno difícil de enfrentar. Provoca en ellas; ansiedad, enfado, sentimiento de culpabilidad, estrés.... Se sienten como familias diferentes, que no pueden realizar las mismas actividades que realizan los padres que no tienen niños con T.E.A. Todo ello sitúa a la familia en una situación de riesgo. Además la familia es un papel fundamental en el desarrollo del niño.

Como se va diciendo, a los padres les cuesta aceptar que su hijo/a presenta T.E.A.; por ello, suelen llevar al niño a varios profesionales para comprobar de verdad que presentan este trastorno. Es favorable para ellos el reunirse con otros padres los cuales están en la misma situación. Entre ellos, se pueden apoyar, ayudar... Conforme pasa el tiempo, los padres van

aceptando el trastorno que posee el niño. Esto no quita a que la familia reciba un apoyo. Según Cuxart (1997), Cuesta y Hortiguera (2007) y Martín Borreguero (2004):

- La familia recibe un apoyo por parte de los profesionales que les ayuda a entender y a saber convivir con el T.E.A. ; recibirán tantas sesiones terapéuticas como sea necesario
- Las familias poseen servicios para el tratamiento del niño/a y para que puedan disponer de este si es necesario. En estos, las familias disfrutan de tiempo libre; si tienen más hijos, pueden dedicarles más tiempo; liberarles de la angustia que pueden presentar...

Una de las grandes preocupaciones de los padres es encontrar un colegio donde este niño pueda desarrollar una educación adaptada a él. Por otro lado, los padres necesitan mayor tiempo para su hijo/a; no pueden participar en todas las actividades que el resto de padres que no tienen niños con T.E.A.

Conforme van creciendo los niños y llegan a la edad adulta, se dan dos preocupaciones; una de ellas es quién cuidará de ellos y otra es si tendrán los suficientes medios económicos para un cuidado y una atención.

Para vivir con un niño autista hay que tener en cuenta lo siguiente:

1. El ambiente familiar tiene que ser estructurado. Es decir, deben tener unas rutinas familiares conocidas por todos los miembros de esta. Estas rutinas incluyen; horarios, tareas, espacios...
2. Las actividades se deben de realizar siempre en el mismo orden (desayunar, quitar la taza...)
3. Utilizar carteles, fotos o pictogramas con dibujos en los distintos espacios de la casa para así anticipar lo que tienen que hacer o para conocer las rutinas a llevar
4. La familia debe de realizar el esfuerzo de usar un lenguaje de signos para comunicarse con el niño/a
5. Reforzar aquellas tareas nuevas que el niño/a aprende
6. Aquellas conductas inadecuadas, serán ignoradas. Sin embargo se premiarán las correctas
7. La familia y el profesor deben de estar en contacto permanente
8. Conocer los gustos del niño; alimentos, juguetes, lugares...

Según Riviére (2007) y luego Garza (2009) una persona autista necesita:

1. Comprender su entorno
2. Dar órdenes
3. Respetar su ritmo
4. Hablar a un ritmo adecuado
5. Decir qué cosas ha hecho bien y cuáles tiene que mejorar
6. Llevar a cabo una buena organización
7. Tener mucha paciencia
8. Comprender cuando se ponen “irritados”

9. Se divierten como el resto de niños
10. Puede llegar a ser la persona más importante en nuestra vida
11. La medicación debe ser revisada constantemente
12. La culpa de presentar T.E.A. no es propia del niño ni de los padres
13. Pedir cosas que sean capaces de hacer, así cada vez aumenta la autonomía
14. No mostrar tristeza ante ellos
15. Apoyar en todo lo que se pueda

Convivir con un hermano que presente una discapacidad, es diferente. Llevan distintas vidas y necesitan que el resto de personas conozcan y entiendan su situación ayudándoles en todo lo posible. Las personas que tienen hermano/a con T.E.A., pueden tener miedo a que el resto de amigos puedan saber que tiene un hermano con discapacidad. Los padres tienen que trabajar este tema con el niño.

1.8. TRASTORNOS TÍPICOS DE LOS NIÑOS T.E.A.

Como se ha podido comprobar anteriormente, se han citado únicamente los tres aspectos que definen a una persona autista. A continuación se pasa a conocer en profundidad cada uno de ellos;

1.8.1. La Comunicación

Los niños se pueden caracterizar por poseer una ausencia total a la hora de hablar o un parloteo equívoco. Destacan personas las cuales tienen un lenguaje ecolálico; el cual se caracteriza por la repetición de palabras, frases...que han escuchado alrededor de su entorno y que las repiten una y otra vez en momentos que no corresponden. Los problemas en el lenguaje desencadenan dificultades en el acceso a la simbolización.

La comunicación en los niños T.E.A. tiene que darse en un contexto estructurado, favoreciendo así la comunicación y la adquisición de habilidades funcionales. A su vez debe de acompañar a este tipo de alumnado un clima afectivo, seguro, tranquilo...evitando así espacios desorganizados.

Para que el niño comprenda el entorno, existen diferentes estrategias como son: los elementos visuales; los elementos de estructura y comprensión del tiempo (calendario) facilitando la anticipación y los posibles cambios; la organización del aula para que exista un acceso a los materiales vinculados a los intereses y posibilidades de cada uno de ellos y la creación de rutinas de acuerdo a las actividades que se incluyan en la organización diaria del centro.

Es muy importante tener muy claro que porque un niño no hable, no significa que no se comunique. No sólo existe el lenguaje verbal sino que también tiene lugar el lenguaje visual, el lenguaje musical, lenguaje signado...

Se deben de aprender distintas estrategias de comunicación a la hora de comunicarse con un niño T.E.A. Según el trabajo de Duch, Martínez, Miró, Pié y Rodríguez (2014); algunas de las estrategias son las siguientes:

1. El habla personalizada, todo salvo las dificultades de la comunicación nominal
2. La modulación de la cadencia entre el habla y los silencios

3. Uso irónico o desenfadado del habla para amortiguar y relativizar la dimensión imperativa y de certeza de pensamiento
4. Uso de sistemas alternativos y/o aumentativos de la comunicación(S.A.C.C.)
5. La triangulación: no dirigirse directamente al niño, sino a un tercero (por ejemplo, estableciendo una conversación entre dos profesionales, junto al niño)
6. Estructuración de rincones de juego y creación de rutinas

Los profesionales que se exponen ante este tipo de alumnado con necesidades especiales tienen que conocer a la persona muy a fondo antes de tomar decisiones ya sea sobre las propuestas educativas o sobre las estrategias metodológicas que se lleven a cabo. No olvidar que tanto los contenidos como los objetivos como las actividades dirigidos al niño, deben de estar adaptados.

La comunicación dirigida a este tipo de alumnado dependerá de las necesidades que posea. Esta se puede enseñar a través de diferentes conductas, signos, gestos, imágenes o palabras. Por ejemplo, destaca como uno de los sistemas de comunicación, los *Sistemas aumentativos/alternativos de comunicación*. Estos se centran principalmente en códigos visuales y mixtos (signo-palabra).

Podemos encontrarnos ante dos tipos:

- *De tipo gráfico*, son los que emplean las claves visuales como medio para que el niño comprenda y exprese. Se enseña al alumno a utilizar las imágenes (claves visuales) para poder comunicarse.
- *Método mixto*, donde se usan gestos y signos convencionales acompañados por la palabra los cuales hacen referencia a una acción, un objeto o una persona.

Estructurar el espacio, el tiempo, la acción, las personas y el principio y final de una conducta es muy importante para los niños con T.E.A. El espacio, por su parte se estructura para facilitar al niño los procesos de comprensión pudiendo así actuar de una forma más segura. Por otro lado, se estructura el tiempo para saber lo que el niño tiene que hacer durante el transcurso del día.

El sistema que más se ajusta a las necesidades del alumnado con autismo es el *Programa de Comunicación Total*, de Benson Schaeffer. Este sistema parte de los deseos del niño, utiliza palabra y signo para conseguir algo que el niño quiere o para hacer referencia a una acción de éste. Las técnicas que se usan en este tipo de programa son: moldeamiento y encadenamiento hacia atrás.

1.8.2. Interacción Social

Un aspecto de las dificultades que las personas con autismo tienen con las interacciones sociales queda representado en la hipótesis de la “teoría de la mente” de Uta Frith, recogida en el libro *Lecturas de psicología evolutiva I* de Delval y otros. (1989).

La persona autista vive en un mundo confuso de acontecimientos, personas, lugares...pasan gran parte del tiempo intentando conocer la verdadera realidad. Por ello, necesitan establecer unas rutinas para ayudarles a organizar sus vidas.

Si se da algún cambio en sus vidas, las personas con T.E.A., lo notan. Sufren, tienen miedos aunque estos no se sitúen ante ningún peligro. Este tipo de niños deben tener todo en orden y siempre igual.

Para los niños con autismo la vida social es dura. Esta no sigue un patrón concreto. Cuando parece que se llega a comprender una idea, en cuanto las circunstancias se modifican ligeramente, de repente no parece seguir el mismo patrón.

La frustración es otro de los rasgos que caracteriza a este tipo de personas. El no poder comprender correctamente el mundo que les rodea es tan terrible para estos que puede llegar a ser demasiado frustrado.

También se caracterizan estos niños por tener problemas para “leer” las emociones, los pensamientos y las intenciones ya que carece de la “teoría de la mente” o esta está muy poco desarrollada. Según Frith (1989), para estas personas una acción es una acción y el significado que hay detrás, no les interesa.

Lorna Wing (1981) y sus colaboradores de Camberwell señalan que las características sociales pueden cambiar, que niños que al principio parecían cerrarse ante el mundo social pueden perder su reserva inicial y abrirse.

El desarrollo de la interacción social en un niño TEA sería, según Peters (2008):

A los 6 meses:

- Menos activo y exigente que los niños sin dificultades
 - a. Una minoría son extremadamente irritables
 - b. Escaso contacto visual
 - c. No tiene respuestas sociales de anticipación

A los 8 meses:

- Difícil de calmar cuando está intranquilo
 - a. Aproximadamente 1/3 son extremadamente introvertidos y pueden rechazar la interacción activamente.
 - b. Alrededor de 1/3 acepta la atención, pero inicia poca interacción

A los 12 meses

- La sociabilidad a menudo desciende cuando el niño comienza a gatear o a caminar
 - a. No siente angustia por la separación

A los 24 meses

- Normalmente, diferencia a los padres de otras personas, pero expresa poco afecto
 - a. Puede dar un abrazo o un beso como gesto automático, si se le pide
 - b. Indiferente a otros adultos que no sean los padres
 - c. Puede desarrollar miedos intensos
 - d. Prefiere estar a solas

A los 36 meses

- -No consigue aceptar a otros niños

- a. Irritabilidad excesiva
- b. No consigue comprender el significado del castigo

A los 48 meses

- Incapaz de comprender los papeles en el juego con otros niños

A los 60 meses está más orientado a los adultos que a otros niños.

- Frecuentemente, se vuelven más sociables, pero las interacciones siguen siendo extrañas y unilaterales.

Con el paso del tiempo, estos niños muestran más interés por sus compañeros. Muchas personas con T.E.A. pertenecen al grupo “activo, pero extraño”; quieren hacer las cosas como las hacen los demás, pero en realidad no pueden. Por otro lado, hay un pequeño subgrupo que podría llamarse “casi normal”; su uso del lenguaje parece correcto, y parecen imitar correctamente el comportamiento social, pero de vez en cuando salen con una conducta inadecuada que no sería de esperar en alguien de su nivel. Los niños pueden pasar de un subgrupo a otro, y las características de un grupo pueden también fluir hacia otro.

Según Prizant (1987) elaboró una lista objetiva de las características de los subgrupos sociales definidos por Wing (1981):

1. Aislamiento social

- a. Distante e indiferente en la mayoría de las situaciones (excepciones: si necesita satisfacer determinadas necesidades).
- b. Cualquier interacción se realiza principalmente con adultos, a través de medios físicos (cosquillas, exploración física).
- c. Poco interés aparente en los aspectos sociales del contacto.
- d. Poca evidencia de ser capaz de esperar un turno en actividades verbales o no verbales.
- e. Poca evidencia de actividad conjunta o atención mutua.
- f. Poco contacto visual, aversión o mirada activa.
- g. Puede darse conductas repetitivas o estereotipadas.
- h. Puede ignorar los cambios del entorno (por ejemplo, que una persona entra en la habitación).
- i. Déficits cognitivos de moderados a graves.

2. Interacción pasiva

- a. Aproximaciones sociales espontáneas limitadas.
- b. Aceptación de las aproximaciones de otros.
 - A iniciativa de adultos
 - A iniciativa de niños
- c. La pasividad puede fomentar la interacción con otros niños.

d. Poca satisfacción procedente del contacto social, pero el rechazo activo no es frecuente.

e. Puede tener o no desarrollado el habla.

f. Ecolalia inmediata, más comúnmente que ecolalia diferida.

g. Diversos grados de limitaciones cognitivas.

3. Interacción activa, pero extraña

a. Las aproximaciones sociales espontáneas son aparentes

- Más frecuentemente con los adultos
- menos con otros niños

b. La interacción puede implicar una preocupación repetitiva, idiosincrásica, mediante:

- Preguntas incesantes
- Rutinas verbales

c. El lenguaje puede ser comunicativo o no comunicativo (si es verbal), con ecolalia diferida e inmediata.

d. Poco o limitada habilidad para asumir papeles.

- Poca percepción de las necesidades del oyente.
- No se modifican la complejidad ni el estilo del lenguaje.
- Problemas para cambiar de tema.

e. Interés en la rutina de interacción, en vez de en el contenido.

f. Puede ser muy consciente de las reacciones de los demás (especialmente, de las reacciones extremas)

g. Es menos aceptable socialmente que el grupo pasivo (violación activa de convenciones sociales condicionadas culturalmente).

h. La interacción puede implicar una preocupación repetitiva, idiosincrásica, mediante:

- Preguntas incesantes
- Rutinas verbales

i. El lenguaje puede ser comunicativo o no comunicativo (si es verbal), con ecolalia diferida e inmediata.

j. Poco o limitada habilidad para asumir papeles.

- Poca percepción de las necesidades del oyente.
- No se modifican la complejidad ni el estilo del lenguaje.
- Problemas para cambiar de tema.

k. Interés en la rutina de interacción, en vez de en el contenido.

l. Puede ser muy consciente de las reacciones de los demás (especialmente, de las reacciones extremas)

Es menos aceptable socialmente que el grupo pasivo (violación activa de convenciones sociales condicionadas culturalmente).

1.8.3. Rigidez cognitiva

Los niños T.E.A. se caracterizan por realizar tareas de su interés. Si no es así, se muestran frustrados, aburridos...Al igual les ocurre cuando hay un cambio de lugar, de persona... Por ello necesitan tener unas rutinas muy bien definidas. Si no es así, llegan a sufrir inseguridad, incomodidad llegando a la ansiedad.

La inflexibilidad que se da en estos niños da lugar a carecer de imaginación y creatividad. “*El niño tiende a gustar de la misma cosa vieja hecha de la misma vieja manera, repetidamente una y otra vez. No pueden ver a menudo el foco de una historia o de la conexión entre comenzar una tarea y cuál será el resultado.*”¹⁶ (Rosalyn Lord. (2015) Recuperado de <https://www.mundoasperger.com/2017/07/inflexibilidad-y-rigidez-asperger.html>).

Comprender que hay que seguir unas reglas para un niño autista también es muy complicado. Estos son los encargados de construir sus propias normas y reglas. La mayoría de niños autistas poseen un juego solitario, repitiéndolo una y otra vez ya que les transmite seguridad y comodidad.

1.8.4. El juego

Destacar el juego como otro aspecto importante. A través del juego nos podemos relacionar, comunicar y aprender. El juego de un niño con autismo es muy solitario (saltar, correr, girar...). Suele darse a menudo el juego funcional, donde el interés del niño es restringido ya que repite las mismas acciones continuamente. Si se da juego simbólico, se repite la misma escena de juego, sin incorporar novedades y no se adapta a ninguna modificación.

Para jugar con un niño T.E.A debemos:

- Observar el juego que el alumno desarrolla espontáneamente
- Diseñar una sesión de juego ajustada al alumno teniendo en cuenta los datos registrados, las necesidades del niño y su desarrollo

Atendiendo a la clasificación de los juegos en las primeras edades destacan los *juegos de interacción* los cuales favorecen la relación afectiva y provocan emociones en el niño que reforzaremos y marcaremos de forma exagerada con halagos como: “¡qué contento!”, “¡muy bien!”. Además este tipo de juegos fomentan la aparición de interacción comunicativa, mejorando la comprensión y haciendo posible el aprendizaje de códigos de expresión. Se relaciona niño-adulto. Tienen una secuencia predecible que se repite, acompañada de verbalizaciones o canciones que ayudan al niño a reconocer las partes del juego.

Encontramos los siguientes tipos que poseen estas características, descritos por Martín, Hernández y Ruíz (2007):

- De interacción, con canciones, música, ritmos o palabra clave: de estructura clara y marcada por la canción, favorecen el desarrollo de miradas, posturas, gestos, signos, aparición de vocalizaciones. En el área social se desarrollan, entre otras, la relación y las emociones compartidas.

- Juegos físicos o de movimiento. Las actividades motrices son altamente motivadoras; a través de ellas podemos trabajar la petición, la comprensión de consignas y el seguimiento de instrucciones o la imitación de movimientos y espera de turno. Dentro de esta categoría se encuentran diferentes tipos:

- a. Juegos psicomotores: correr, saltar, seguir ritmos, volteretas...
- b. Juegos con canciones y música
- c. Juego de grupo

Por otro lado, encontramos el juego funcional. En este tipo de juego el niño utiliza de forma adecuada los objetos de juego. Ayuda a favorecer en el niño el desarrollo de habilidades comunicativas: foto, aumento de vocabulario... Además se potencia el aumento de intereses. Favorecen las acciones conjuntas ya que requiere participar y compartir la acción con los demás. Existen diversos tipos:

1. Juegos de causa- efecto: pompas, peonzas...
2. Juego de mesa individuales: discriminar, clasificar, asociar
3. Juegos con objetos: construcciones
4. Juegos de ordenador
5. Juegos de mesa en grupo: favorecen la espera, los turnos y el seguimiento de reglas. (Ejemplo: oca)
6. Juegos pre-simbólicos: ayudan a desarrollar la capacidad de representar. (Ejemplo: cocinitas)

Por último, destaca el juego simbólico, donde se imaginan personajes, objetos y situaciones. Favorece el desarrollo de tareas mentalistas

El juego permite al niño disfrutar y relacionarse con su entorno de manera positiva. El patio es un espacio donde el niño T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) desarrolla sus estereotipias motoras (girar, deambular...) o conductas desajustadas (chupar objetos).

El juego de los niños autistas suele presentar características específicas, siendo comunes:

1. La tendencia a la restricción de intereses. Caracterizada por la escasa motivación hacia una variedad de actividades, películas o juguetes
2. El gusto por actividades repetitivas como: abrir y cerrar puertas, sacar y meter objetos...
3. El interés por movimientos giratorios, luces y sonidos
4. La atención a partes de objetos
5. La preferencia por un juego solitario con escasos momentos de juego compartido con los demás

Con el juego los niños aprenden habilidades para que se den las competencias que definen a estos: cognitivas, sociales y comunicativas.

Para proponer a un niño juegos motivadores, primero debemos observar qué actividades realiza espontáneamente y el tiempo que les dedica. La observación se puede hacer mediante dos registros paralelos: el primero se basa en todos los juegos que parecen gustarle, especificando si se requieren objetos concretos o no y si son juegos compartidos con los demás o de tipo individual. El segundo registro consiste en anotar diariamente los momentos en los que realiza los juegos. Estos registros ayudan a obtener una línea base del juego que

ayudará a valorar cuándo es mejor proponer los juegos y si se producen mejorías o variaciones en el juego del niño, ya sea por la introducción de actividades nuevas o por la diversificación de los tiempos de juego.

Para que un niño con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) adquiera las competencias en el juego requiere que se den experiencias en este y que se repitan una y otra vez para así adquirirlas de forma correcta. Es importante que en la agenda visual del niño aparezca cuándo va a ser el momento de juego, para que así él/ella anticipe la actividad. Es aconsejable que el juego se dé en momentos puntuales, como puede ser la hora de después de comer.

La zona de juego debe ser una zona segura, confortable evitando cualquier objeto peligroso. Previo a comenzar el juego se tendrán los objetos que sean necesarios y se quitarán aquellos que puedan provocar distracciones en el niño.

Las sesiones de juego siempre se basaran en juegos motores (saltar, dar volteretas...). Los juegos que se realicen en las distintas sesiones deben de llevar un orden: juegos de actividad media (hacer cosquillas en las manos), juegos con objetos (en la mesa o en el suelo) y por último se darían los juegos motores (carreras). Siempre se realizan juegos de acuerdo al interés del propio niño.

Dentro de la clasificación de los juegos, según Martín, Hernández y Ruíz, (2007) existen diferentes tipos:

- *Juego motor-social*: actividades de movimiento en ausencia de objetos. El adulto dirige el inicio y continuación de la interacción. Por ejemplo: hacer cosquillas al niño. Este tipo de juego aumenta la interacción social y permite al niño aprender a jugar con los demás. Se pueden ir haciendo cada vez más complejos; un juego de ello sería el “pilla- pilla”.

- *Juego de imitación-contraimitación*: consiste en observar los movimientos que realiza el niño e imitarlos a la vez que los hace. El objetivo fundamental es que el niño acabe imitando al adulto y no el adulto al niño. Para ello el adulto hará otra acción para que así el niño se dé cuenta que tiene que modificar lo que en ese momento está haciendo.

- *Cuentos, ordenador y música*: son objetos (cuento y ordenador) sencillos de interpretar por el niño y en ellos no existe una interacción social compleja. La música por su parte, sigue pautas métricas comprensibles.

- *Uso funcional de objetos*: atienden más a las partes del objeto que al objeto en sí. Para que el niño de un uso funcional del objeto se debe comenzar por objetos cuyo uso funcional tenga una consecuencia evidente (ej.: un piano infantil). Luego, se enseña al niño formas adecuadas de utilizar diferentes objetos cotidianos dentro de su contexto habitual y de las rutinas diarias (ej.: un cepillo de dientes).

- *Juego funcional con muñecos*: el objetivo de este tipo de juego es promover las habilidades previas al juego simbólico. El adulto es el encargado de que el niño acceda al juego de forma lúdica, aprovechando sus intereses. Para que este tipo de juego tenga éxito hay que comenzar usando un solo objeto (ej.: beber en una tacita de juguete) y ya se comienza a introducir un muñeco como sujeto pasivo (ej.: dar de beber al muñeco). Luego, se puede ampliar el número de objetos (ej.: fingir que movemos el café con la cuchara y luego se lo damos al muñeco). Para que este tipo de juego sea más motivador para el niño todas las acciones que se llevan a cabo se pueden plasmar a través de imágenes.

- *Juego simbólico*: consiste en imaginar objetos que no están presentes o atribuir propiedades ficticias a los objetos o a las personas. Para potenciar este juego se comienza introduciendo acciones simbólicas y se observa si el niño colabora o imita.

- *Juego de reglas*: se aprenden por imitación. Por ello se observa cómo juegan los demás y se adaptan y se cambian las reglas en función de diferentes aspectos de corte social. A través de pictogramas se plasman las reglas del juego. Si el niño lo necesita, podrá ir de la mano de un adulto o de un niño en el comienzo del juego.

Una condición básica para que el juego tenga éxito se basa en respetar el tiempo que el niño dedica a éste. De lo contrario no se obtendrá éxito ni disfrute. El niño puede llegar a un alto nivel de frustración. Además hay que tener muy en cuenta que si el propio niño muestra conductas desafiantes en los momentos de juego, se debe de detener lo antes posible ya que a largo plazo en juegos compartidos se pueden convertir en conductas inadecuadas.

Antes de iniciar la sesión de juego es importante valorar si es un buen día para iniciar juegos movidos o tranquilos, juegos nuevos o ya conocidos y si se van a introducir muchas personas en el juego o por el contrario se va a favorecer un juego dual relajado.

Cuando el niño disfrute con un juguete debemos comenzar a exponerle a otro que sea similar al que le gusta. Se le puede exponer el otro juguete varias veces al día durante tiempos muy cortos. Así el niño logra encontrar como “nuevo” el juguete que se le presenta. Una vez que haya mostrado interés por el juguete “nuevo” se comienza a introducir otros objetos que varíen en algún nivel respecto a los otros.

Los niños con Autismo prefieren jugar con niños un poco más mayores de la edad que posean ellos. Ya que estos les cuesta seguir las pautas de variación que se puedan llegar a dar. Es fundamental abordar la interacción social lúdica con iguales aunque en este tipo de niños el aprendizaje lleva un tiempo de duración variable.

1.9. ESCOLARIZACIÓN

Cuando un niño con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) entra en el aula se realiza una observación de éste construyendo así un registro durante un tiempo amplio. Podemos observar; sus gustos, sus preferencias, su forma de jugar, su forma de aprender, su forma de relacionarse... Es muy importante que mientras se establezca una relación afectiva hacia el niño, siendo cariñosos, cercanos, comprensivos...

Para que el alumno se incorpore al sistema educativo se sigue una estructura de funcionamiento. Se le proporcionará toda la ayuda que el alumno requiera. Las actividades a realizar serán anticipadas y el alumno conocerá dónde, con quién y cuándo las va a realizar. Todo ello servirá para que este vaya desarrollando su propia autonomía y tenga una mayor seguridad.

Como describen Martín, Hernández y Ruíz (2007) en su libro *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. En todos los entornos del colegio el alumno puede aprender. El aprendizaje del alumno se debe llevar tanto por parte del colegio como por parte del entorno familiar.

1.9.1. Tareas previas a la enseñanza del proceso

Antes de que el alumno entre por el aula, se debe de disponer de un material visual representativo de las actividades que se van a dar ese día. No se suele saber qué imagen

reconoce mejor, si la foto, el pictograma o el objeto así que le proporcionaremos el nivel máximo de ayuda.

Para ello se empieza con objetos reales representativos de la actividad. Más tarde pondremos el objeto sujeto a su pictograma para saber que toca después. Al final se consigue que el niño asocie la imagen con la actividad que toca. Por ejemplo, si aparece un pictograma de una asamblea, el niño asocia que ese pictograma es que hay que realizar la asamblea.

Se debe conocer el ritmo de aprendizaje y la capacidad del alumno para así ajustar el sistema de enseñanza a las necesidades de este y facilitarle el apoyo necesario. Dependiendo de las necesidades en cuanto al nivel cognitivo, social y de comunicación el proceso de enseñanza será diferente.

1.9.2. ¿Cómo hacer la primera agenda?

La primera agenda consiste en ir poniendo las actividades que se hacen a diario. Poco a poco esta agenda tendrá un mayor número de códigos. Esta dependerá del ritmo que el niño lleva.

El uso de la agenda es una rutina que se tiene que llevar a cabo todos los días. De esta manera al final el niño por sí solo nos comunicará qué le toca hacer ese día. Esta estará situada siempre en el mismo espacio y se dispondrá de todos los pictogramas que se puedan llegar a utilizar. Consistirá en una tira adhesiva dónde se colocará todo lo que ese día el niño/a vaya a realizar. Poco a poco él será el encargado de transmitirlo al adulto (siempre estará el adulto para guiarle y enfatizar lo importante (ej.: vamos a JUGAR) y para felicitarle cuando lo haga bien; el adulto además señalará el espacio dónde se va a realizar la actividad. Cada vez que se cambie de actividad, el niño deberá ir a la agenda, observar y decir qué le toca en ese momento de cambio (incluso puede despegar el pictograma, mirarlo, decir lo que le toca y volverlo a colocarlo en su lugar). Así desarrolla la anticipación y comunicación. El pictograma, puede ir acompañado de signos que realice el adulto (ej.: DORMIR; juntamos las manos y nos las colocamos en un lado de la cara).

Esta agenda se tendrá tanto en la escuela como en el propio hogar del niño/a. Es algo que se tiene que trabajar por ambas partes. Con el uso de la agenda, se aprende la comunicación visual, los signos y se facilita la comprensión del lenguaje oral. Conforme se vea que el niño va sabiendo que le toca después de una actividad que está realizando en ese momento y se dirija por sí solo al espacio dónde le toque la siguiente actividad, se irán reduciendo las ayudas de acuerdo a las necesidades.

1.9.3. Estrategias metodológicas infantiles del programa

A través de la música el niño con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) puede comunicarse, mantener la atención, aprender la anticipación... desde las primeras edades. Además puede comprender mejor las canciones que se canten si estas van acompañadas mediante gestos.

A la hora de realizar las actividades, el niño tiene que comprender lo que tiene que hacer, cómo lo debe realizar, cuánto tiempo le llevará a cabo la tarea y qué finalidad tiene esa tarea. De esta forma se aumenta el nivel de comprensión, de autonomía, de interés y de ejecución de las actividades.

Se emplearán estrategias de comunicación como es la *atribución excesiva*. Si el niño presenta jerga o vocalizaciones ininteligibles, se selecciona uno de los sonidos que más utilice

y se le da un significado gratificante. De este modo cada vez que haga un sonido se podrá corresponder con una acción que le motive. Por ejemplo “ti, ti, ti”; se atribuye: a que quiere un juguete de clase que le gusta mucho para que así lo quiera volver a pedir. Cada vez que lo diga, ya se sabe a lo que el niño se refiere. Así se favorecerá la aparición de emisiones verbales. En otras ocasiones emitirá un sonido o hará un gesto de referencia clara a un objeto o acción, por lo que se tendrá que saber interpretar correctamente.

Elicitación, es otra forma de provocar la respuesta. Se trata de mostrar al alumno lo que desea para que inicie su comunicación. Se puede hacer de diferentes maneras: ofrecerle lo que quiere poniéndoselo delante de los ojos (se lo mostramos y no se lo damos hasta que no haya intentos de pedirlo); se puede desarrollar la intención y enseñar el código de expresión que se decida, o bien hacer una pregunta al aire para provocar en el niño una reacción.

Todas estas formas de comunicación por parte del niño deben repetirse muchas veces. Cada vez la comunicación será más compleja hasta llegar a utilizar un lenguaje verbal.

En todos momentos de interacción con el niño se da el uso de *SAC* (*sistemas* alternativos de comunicación). Estos son los encargados de que se produzca el desarrollo de las habilidades comunicativas. Ayudan a la comprensión y posibilitan la expresión. Se trata de una metodología que tiene el poder de facilitar el acceso a la comunicación.

Por último, los profesionales, tutores, adultos...deben de dar una explicación adecuada de los comportamientos que el niño autista puede desencadenar. Así el resto de compañeros lo entenderán y tendrán una mayor relación con él.

**2. SEGUNDA PARTE
PARTE PRÁCTICA
ESTUDIO DE CASO
DE UN NIÑO TEA**

2.1 INTRODUCCIÓN

En este apartado voy a explicar el estudio de un niño con autismo escolarizado en educación infantil en un centro ordinario en el que he estado haciendo mis prácticas III y IV.

Además de hacer una descripción precisa de este caso basándome en la metodología cualitativa y en un estudio de caso, he realizado una propuesta de intervención a través del diseño de tres sesiones de las que he podido implementar dos.

Este alumno con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) es un alumno con necesidades educativas especiales. Tiene tres años y cursa 1º de Educación Infantil. Está en un aula ordinaria y sólo sale del aula en los momentos en que se juntan la Pedagoga Terapéutica y maestra en Audición y Lenguaje para trabajar el método PECS (método de comunicación) que son los Martes en horario de 09:45 h a 10:30 h. El resto de apoyo por parte de la Pedagoga Terapéutica lo realiza dentro del aula; recibe apoyo 3 veces a la semana (Lunes, Miércoles y Viernes) durante 45 minutos exceptuando el Lunes que recibe apoyo durante 1h y 40 minutos. El tiempo que no está la Pedagoga Terapéutica tiene un auxiliar únicamente para él. Tras el transcurso de este primer año se ha decidido que este alumno debe pasar el próximo año a una escolarización combinada; habrá ratos que este con toda la clase como hasta ahora lo ha estado y otros ratos los pasará en el aula de Educación Especial. Por otro parte destaca por tener una familia cuyo nivel económico es medio. Posee una hermana tres años mayor que él y el trato entre ambos y los papás de éste es bueno.

En función de su evaluación psicopedagógica; requiere de medidas específicas básicas; en concreto, adaptaciones en los elementos de acceso al currículo y adaptaciones en los elementos curriculares.

Las adaptaciones en los elementos de acceso son:

- Recursos personales (además de los ordinarios: P.T (Pedagoga Terapéutica) y A.L(Audición y Lenguaje) y seguimiento de E.O.E.I.P.(Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica)
- Una buena organización de su horario para que no coincidan los especialistas
- Recursos materiales (agenda visual, panel de transiciones, pictogramas, SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación)...

Usa una adaptación no significativa, donde predominan:

- Objetivos mínimos
- Objetivos específicos (por el trastorno que presenta los cuales han sido extraídos del I.D.E.A. (Inventario del Espectro Autista).

En función de estos objetivos se realiza la evaluación.

Para aquellos niños con Trastorno del Espectro Autista, los maestros se apoyan en el I.D.E.A. (Inventario del Espectro Autista). Este se basa en los aspectos más relevantes que caracterizan a un niño autista; desarrollo social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad y simbolización.

Por otro lado, algunos de los métodos de enseñanza que usa particularmente este niño son los siguientes:

*Encadenamiento hacia atrás

Es una técnica conductual que se enmarca en el aprendizaje operante. Se utiliza para desarrollar nuevas cadenas de conducta a partir de otras conductas que el sujeto ya tiene. Se

utiliza esta técnica para enseñar habilidades básicas a niños con necesidades especiales. Las respuestas que conforman la cadena conductual actúan como reforzadores condicionados de la conducta previa y como estímulos discriminativos de la siguiente conducta. Existen dos excepciones: la primera respuesta, que no refuerza ninguna otra, y la última, que no actúa como señal para una conducta posterior.

La técnica de “Moldeamiento” frente a la técnica de “Encadenamiento hacia atrás” se diferencia en que el moldeamiento perfecciona de forma progresiva una conducta utilizando el reforzamiento diferencial, mientras que el encadenamiento combina una serie de respuestas en un orden determinado.

*Imitación

Consiste en que el adulto (profesor, padres, tutores...) realice lo que quiere que el niño haga.

*Moldeamiento físico

Es una estrategia con la cual se pretende aumentar la frecuencia de una conducta en un individuo que no la realiza o que no la hace con tanta frecuencia como se desea. Consiste en reforzar en aproximaciones sucesivas, conductas que el sujeto emita que se asemejen a la conducta meta. Esta técnica se utiliza cuando el sujeto no sabe realizar la conducta porque le resulta compleja. No se le ofrece un reforzador positivo cuando consigue hacer la acción. En su lugar, la conducta se descompone en sus partes más simples y se escalona su aprendizaje, desde las más elementales hasta las más complejas. Así se va reforzando una a una; primero las elementales y luego las complicadas.

Por último, la metodología de este niño con T.E.A. (Trastorno Espectro Autista) se basa en una metodología visual. Ésta metodología se basa en una agenda visual y en un panel de transiciones para anticipar actividades. Se realizan actividades basadas en un sistema aumentativo de comunicación. Es muy importante que todo ello se dé en un ambiente predecible, donde el adulto transmita seguridad y tranquilidad al niño. El uso de la agenda es una rutina que se tiene que llevar a cabo todos los días. De esta manera al final el niño por sí solo nos comunicará qué le toca hacer ese día. Esta estará situada siempre en el mismo espacio y se dispondrá de todos los pictogramas que se puedan llegar a utilizar.

Además también destaca el método PEC'S en el cual trabajan conjuntamente Pedagoga Terapéutica, maestra de Audición y Lenguaje y el propio alumno.

El método PECS (Sistema de Comunicación a través del Intercambio de Imágenes) ayuda a los niños y adultos con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) o con desordenes socio comunicativos verbales y no verbales a iniciarse en la comunicación. La ventaja de este método es que se puede adaptar de manera personalizada. El sistema empieza enseñando al alumno a entregar una imagen a un receptor. Este va avanzando enseñando a discriminar imágenes y a ponerlas juntas en una oración. En las últimas fases, que son las más avanzadas, el niño aprende a responder preguntas y a hacer comentarios.

El método PECS consta de:

Fase I: “Como comunicarse” En esta fase hay tres personas: niño, receptor (padre o maestro) y facilitador (logopeda). El receptor muestra al niño el objeto (ej.: una galleta). Cuando el niño lo coge, el facilitador le da un dibujo de la galleta y le ayuda físicamente al niño a darle el dibujo al receptor. El receptor le dice “¿Quieres una galleta?” y se la da. Se deben de realizar muchas intervenciones.

FASE II: “Distancia y persistencia” El niño aprende a coger el dibujo para el intercambio. El facilitador sólo actúa si el niño necesita ayuda. Hay mayor distancia con el interlocutor por lo que el niño debe hacer un mayor esfuerzo y levantarse hasta el interlocutor para darle el pictograma.

Fase III: “Discriminación de imágenes” El niño aprende a seleccionar el dibujo deseado entre varios que difieren en distintas dimensiones. El facilitador sólo actúa si el niño necesita ayuda.

Fase IV: “Estructura de la oración” El niño combina el dibujo con la frase portadora “yo quiero”. Cuando el niño escoja el pictograma de objeto que desea, debe guiarlo para coger el pictograma “yo quiero” y colocarlo antes de pictograma del objeto deseado.

Fase V: “Responder a preguntas” El niño aprende a responder a las preguntas ¿qué quieres? realizadas por el interlocutor. El niño responde con pictogramas y el interlocutor lo dice en voz alta.

Fase VI: “Comentar” Los alumnos son enseñados a comentar como respuesta a preguntas tales como: “¿Qué ves?”; “¿Qué oyes?” y “¿Qué es?”. Además aprende a crear oraciones que empiezan por “veo”, “oigo”, “es”...

En consecuencia, el método PECS es un sistema pensado para la interacción de las familias con personas con problemas de comunicación. Es adaptable a cada situación y entorno. .

2.2. OBJETIVOS DE MI ESTUDIO

El objetivo de la parte práctica de mi trabajo es conocer la respuesta educativa a un niño con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) escolarizado en un centro ordinario en la etapa de educación infantil.

Mi segundo objetivo es realizar una propuesta de intervención para trabajar con estos niños en la etapa de Educación Infantil.

Otro objetivo sería promover la comunicación con el niño aumentando su autonomía y mejorando su atención.

2.3. HIPÓTESIS

La hipótesis de mi trabajo es que los niños con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) pueden estar incluidos en un centro ordinario y recibir una respuesta ajustada a sus necesidades educativas especiales.

2.4. METODOLOGÍA

La metodología de investigación seleccionada para este trabajo ha sido de tipo cualitativo y dentro de ella se ha elegido como método de investigación el estudio de caso dado que es un método de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias de la educación. El estudio de casos según Bisquerra (2004, p. 309) “supone un proceso de investigación que se caracteriza por el examen sistemático y en profundidad de casos, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas”.

Este método de investigación “constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos, sin perder la riqueza de su complejidad” (Bartolome, 1992, p. 24).

Para Yin (1989) el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Y para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso particular, para llegar a comprender su actitud en circunstancias concretas.

Supone el estudio intensivo y profundo de uno o varios casos o situaciones, entendiendo este como un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001).

Entre las estrategias para obtener información en el estudio de casos, se pueden desatacar según Bisquerra (2004, p. 317):

- Las entrevistas múltiples con los participantes a fin de entender su situación, preocupaciones y significados con relación a un evento específico.
- La observación de prácticas y hábitos cotidianos.
- Las narraciones o historias acerca de las prácticas y preocupaciones diarias desde su propia perspectiva.

En nuestra investigación hemos utilizado las entrevistas semi- estructuradas y la observación directa en el centro educativo dónde estaba escolarizado el niño T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista).

Para concluir, podemos afirmar que el resultado de un estudio de caso es una narración que nos permite comprender en profundidad aquello que es objeto de nuestro estudio.

2.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para la recogida de datos he creído conveniente utilizar los siguientes instrumentos de evaluación: entrevista, sociograma, conversación con el niño y observación de conductas

Las entrevistas han sido realizadas por profesionales del centro y personas cercanas al niño; tutora, maestra especializada en Audición y Lenguaje, maestra especializada en Pedagogía Terapéutica y auxiliar de Educación Especial.

En concreto, como se puede observar me he centrado en realizar una entrevista semi-estructurada. Estas consisten en llevar un determinado orden, aportan flexibilidad al entrevistado pudiendo elegir la opción que crea más conveniente. Se puede observar hasta donde llega el conocimiento de la persona que entrevistas, facilitan la cooperación y la empatía, puedes recibir respuestas no esperadas... todo ello a través de preguntas, directas y claras.

El sociograma ha sido realizado mediante la colaboración de todos los niños de clase de tres años A, dónde se sitúa el niño con Trastorno del Espectro Autista.

La conversación con el niño se ha dado mediante un juego. En esta conversación hemos intervenido tanto él como yo.

Por último, he podido observar diferentes conductas del propio niño gracias a la elaboración de una tabla. .

He usado todos estos instrumentos de evaluación ya que me resultan familiares y por ello les puedo dar una mayor utilidad que otros instrumentos que son desconocidos para mí.

2.5.1 Entrevistas

El modelo de entrevista incluido en los Anexos se sigue para todas las personas en contacto con el niño.

A continuación se detallan los resultados que se han obtenido en las entrevistas:

En cuanto a la primera pregunta: “¿Estás bien formada para el trabajo que desempeña con el niño con T.E.A.?” Tanto la tutora del niño con T.E.A. como la maestra de Audición y Lenguaje han marcado el número 2, que no están muy bien formadas. Sin embargo la Pedagoga Terapéutica y la auxiliar de Educación Especial han rodeado el número 4, diciendo que están bien formadas.

La segunda pregunta; “¿Has tratado anteriormente con niños/as autistas?” Se puede comprobar que la tutora y la maestra de Audición y Lenguaje no han tenido experiencia previa. En cambio, la Pedagoga Terapéutica junto con la Auxiliar, han tenido experiencia con niños autistas.

En cuanto a la tercera pregunta, “¿Ser autista significa, para usted, no poder tener relaciones sociales?”; tanto la auxiliar, la maestra de Audición y Lenguaje y la tutora han coincidido, han rodeado el número 3. Ello significa que están en un punto intermedio. Posiblemente no tengan muy claro la opinión respecto a este tema. Sólo la Pedagoga Terapéutica ha rodeado el número 1, “nada de acuerdo” en que ser autista signifique no tener relaciones sociales; lo cual demuestra que lo tiene muy claro; posiblemente derivado de su amplia experiencia con estos niños.

La cuarta pregunta, “A través de pictogramas ¿crees qué es bueno para mejorar la comunicación en un niño con T.E.A.?” .Las respuestas han coincidido, todas las profesionales coinciden en la conveniencia de este método de aprendizaje

En la quinta pregunta, “¿Crees que la inclusión es importante no sólo para los niños T.E.A. sino para todo tipo de alumnado con n.e.e?”. Tanto la Pedagoga Terapéutica como la profesora de Audición y Lenguaje han coincidido rodeando el número 5, manifestando estar “totalmente de acuerdo” en que la inclusión es importante. No están tan de acuerdo la auxiliar y la tutora, pues han marcado el número 4: “bastante de acuerdo”.

En la sexta pregunta, “¿Conoce las rutinas establecidas para la relación escuela y hogar con el niño con T.E.A.?”. La tutora y la Pedagoga Terapéutica están totalmente de acuerdo. Sin embargo la auxiliar y la de Audición y Lenguaje coinciden rodeando el número 4, refiriéndose “casi de acuerdo”, manifiestan que no conocen ampliamente estas rutinas.

En la séptima pregunta, “¿Es conveniente cambiar las rutinas ya establecidas a un niño con T.E.A.?”. Tanto la Pedagoga Terapéutica como la tutora como la de Audición y Lenguaje coinciden en que no están nada de acuerdo, no cambiarían las rutinas establecidas y que ya conoce. Sin embargo, la auxiliar ha rodeado el número 3, que podría significar que no conoce bien el tema o que no puede decir si esto es mejor para el alumno.

En la octava pregunta, “¿Es conveniente trabajar con un niño con autismo tanto en casa como en el colegio?”. Todas las entrevistadas, a excepción de la auxiliar, han marcado el número 5, totalmente de acuerdo en que se debe trabajar tanto en casa como en el cole.

En la novena pregunta, “utiliza en su clase con niños con T.E.A. el método de “agenda visual”; Todas utilizan este método en sus clases y todos los días. Tan solo la de Audición y Lenguaje lo utiliza de manera más esporádica en su clase; posiblemente por eso ha marcado la opción de poco de acuerdo.

En la décima y última pregunta: “la agenda visual, ¿es un buen método para que el niño T.E.A. conozca qué tiene que hacer?” Coinciden todas las entrevistadas en que están totalmente de acuerdo en que la agenda visual es un buen método para que el niño sepa que tiene que hacer.

Analizando de forma individual cada una de las entrevistas he llegado a la siguiente conclusión:

La entrevista realizada a la Pedagoga Terapéutica muestra cómo ésta tiene muy claro los aspectos que definen a un niño con Trastorno del Espectro Autista, además del modo en que se trabaja con este tipo de niños. Por ello se puede llegar a la conclusión de que tiene una buena formación y que tiene una amplia experiencia con niños autistas.

Por otro lado, la entrevista realizada por la maestra especializada en Audición y Lenguaje muestra que ésta necesita una mayor formación. No tiene nada de experiencia porque es primera vez que trata con un niño T.E.A., según muestra la entrevista (según me comentó). Lo que más me ha llamado la atención es que apenas da un uso de la agenda visual; un método de organización muy visual y práctico en este tipo de alumnado.

La entrevista a la tutora muestra la necesidad de una mayor formación en el mundo del Trastorno del Espectro Autista. No tiene casi experiencia, pero conoce la teoría, como algunos de los métodos para trabajar con niños autistas.

Por último, la entrevista realizada a la Auxiliar de Educación Especial, muestra que está bien formada, que ha tenido experiencia previa con niños con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) Además conoce los métodos que se usan para su enseñanza y la importancia que se les da. Esto choca un poco con el anterior comentario que te he señalado en rojo, revísalo o acláralo.

Para concluir con las entrevistas se puede observar cómo todas las entrevistadas ven que la inclusión es un aspecto fundamental para este tipo de alumnado y para cualquier otro con necesidades educativas especiales.

Estas entrevistas me han servido para comprobar el grado de formación, experiencia e implicación de las personas de su entorno educativo con el alumno T.E.A.

2.5.2. Sociograma

Como base del sociograma les hice a los niños de la clase del niño T.E.A. dos preguntas:

- Elige 4 compañeros con los que más te gusta jugar
- Elige 4 compañeros con los que no te gusta jugar

Los resultados a las dos cuestiones los he reflejado en la siguiente tabla:

Trastorno del Espectro Autista

	Laia	Isabel	Sandra	Paula	Nikoleta	Juan	Diego	Maissa	Giselle	Valeria	Jesús	Sofía	Helena	Héctor	Mateo	Elena	India	Martín	Francisco	Carmen	Adrián	Arturo	Mario	
Adrián		SI			SI		SI			SI	SI				SI								SI	SI
Arturo		SI	SI				SI					SI						SI	SI			SI	SI	
Carmen		SI		SI						SI								SI	SI			SI	SI	
Diego			SI		SI				SI	SI			SI			SI	SI					SI	SI	
Elena	SI		SI			SI		SI	SI	SI							SI						SI	
Francisco		SI	SI				SI		SI	SI			SI					SI						
Giselle			SI									SI					SI		SI	SI			SI	
Héctor											SI													
Helena		SI			SI		SI		SI		SI				SI			SI					SI	
India		SI		SI			SI	SI								SI			SI				SI	SI
Isabel			SI		SI	SI			SI								SI			SI			SI	
Jesús				SI			SI																SI	SI
Juan		SI		SI			SI						SI		SI	SI							SI	SI
Laia			SI	SI			SI		SI	SI					SI	SI					SI			
Maissa	SI			SI			SI		SI						SI	SI			SI				SI	
Mario	SI		SI	SI			SI	SI				SI							SI				SI	
Martín		SI	SI		SI		SI		SI														SI	SI
Mateo		SI	SI	SI	SI		SI												SI				SI	SI
Nikoleta			SI	SI		SI	SI	SI		SI					SI								SI	
Paula		SI			SI		SI		SI						SI	SI					SI			
Sandra	SI	SI		SI	SI					SI		SI					SI		SI					
Sofía	SI					SI			SI						SI		SI	SI	SI				SI	
Valeria	SI	SI					SI		SI					SI	SI	SI							SI	
TOTALES SI	6	3	7	5	4	3	3	1	1	4	1	2	2	1	3	7	5	5	2	2	2	2	7	7
TOTALES NO	0	9	4	4	4	3	10	4	9	4	1	2	1	0	6	4	1	2	5	2	2	0	6	3

Se ve, según los resultados que habría unos líderes, no muy definidos, pues hay muchos alumnos en la clase; que serían: Laia, Sandra, Arturo y Mario.

No está claro el papel de líder único, ya que reciben también algunos rechazos.

Del otro lado, el papel de rechazado recaería en: Isabel, Diego, Giselle y Mateo.

Los alumnos que estarían en medio de los dos extremos, a modo de aislados, serían: Jesús, Héctor y Adrián.

Dos compañeros eligieron al alumno con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) para jugar, mientras que ningún alumno lo ha rechazado como compañero de juego. La mayoría no ha mencionado al niño con T.E.A. ni en un sentido ni en otro.

Podemos concluir que todos quieren ayudar al niño, que no destaca especialmente por su discapacidad entre los compañeros; que todos lo apoyan y que su inclusión en un aula

ordinaria es beneficiosa por tanto para todos, para él porque tiene modelos normalizados y para sus compañeros que aceptan la diversidad humana tal y como es.

Todas estas respuestas pueden variar en cada uno de los niños ya que son niños de tan solo tres años que son capaces de saber lo que quieren pero también pueden variar según el caso y el momento dado.

2.5.3. Conversación con el niño

Mantener una conversación con un niño con T.E.A. como puedes mantenerla con una persona sin ningún tipo de necesidad educativa resulta difícil. La comunicación diferente es un aspecto que caracteriza al niño autista. Por ello he visto conveniente realizar un juego con el niño y conversar mientras jugamos.

Se llevó a cabo el juego de los bolos. Con este juego se pretende que el niño siga unas normas, identifique los colores de los bolos y sepa cuántos bolos tira y cuántos bolos quedan sin tirar. Además de escuchar y mantener una conversación que es el objetivo primordial.

Nos fuimos a una aula donde no había ningún tipo de distracción, así conseguiría que se centrara más fácilmente en el juego y en la conversación que tendría que mantener conmigo. Todo el proceso duró unos 12-15 minutos ya que el niño se cansaba y al final, no atendía a lo que se le decía.

Se presenta a continuación la conversación

Negrita -- representa lo que el niño hablaba Normal -- representa lo que yo hablaba.

Buenos días.
Hola
Hoy tenemos un juego al que jugar; ¿Sabes qué es esto? (bolos) ¿Y esto? (pelota)
¡Pelota!
Mira, hoy vamos a jugar ¡a los bolos!
¡Bien! ¡Bolos, bolos!
Primero nos tenemos que poner en esta línea. (Yo señalaba la línea)
No. *Decía rotundamente*
Mira, ¿sabes qué pasa? Si no nos ponemos en esta línea, no podemos jugar.
Vale, vale. ¡Está bien!
Ahora tenemos que coger esta pelota y lanzarla hacia los bolos de colores (le mostré cómo se hacía)
¡Uoo! Se ha caído
Sí, se han caído pero mira tenemos que estar en esta línea para jugar.
¡Está bien! Pelota, pelota
Ah, ¿qué quieres tirar tú?
Siii
Nos colocamos en esta línea azul para poder tirar, ¿vale?
Vale
¡Muy bien, los has hecho genial! (Está muy emocionado de que le haga esos elogios)
Oye, ¿Cuántos bolos están en el suelo?
3
¿De qué color son?
Azul, amarillo y rojo
Muy bien
Otra vez, otra vez
De acuerdo. (Él sólo se puso en la línea de tirar)
¡ohh cuántos bolos!
Has visto cuántos has tirado? Vamos a contar. Y...
1, 2, 3 y 4 (contamos los dos a la vez)
4 bolooooos. ¡Bien!
¿Tiramos otra vez?
No. Fin fin

Aquí acabó la conversación. Pude comprobar que fue una conversación fluida y que el niño disfrutó mucho jugando a los bolos sin darse cuenta que también estaba desarrollando su habilidad de comunicación. Me quedé muy sorprendida al ver cómo me contestaba continuamente a todo lo que se le preguntaba. También ayudaba a que este juego era de su interés. A lo largo del juego como al final, le felicité de lo bien que lo estaba haciendo. Costó que se le quedara la regla:” tirar desde la línea azul” pero la verdad es que a lo largo del transcurso del juego fue aceptando esta norma. Es un chico que tiene muy buena memoria así que tanto las reglas, como los colores como el número de bolos lo dominó sin ningún problema.

2.5.4. Tabla de observación

He realizado una observación durante este periodo de prácticas (Desde el 19 de marzo hasta el 4 de mayo) sobre distintas acciones. Como se puede observar se ha marcado la frecuencia con qué realiza las acciones.

	ACCIONES	NUNCA	VECES A	SIEMPRE	RE
1	Se pone en fila cada vez que se le pide				
2	Se quita por sí mismo la ropa (chaqueta, cazadora...)				
3	Se coloca/sienta en su sitio asignado				
4	Respetar las normas de convivencia				
5	Cuida el material				
6	Juega/interacciona con los compañeros				
7	Recoge el material/juguetes cuando la profesora lo pide				
8	Controla sus esfínteres				
9	Se limpia/lava cuando se ensucia o va al baño				
10	Come autónomamente				
11	Se desenvuelve en juegos y deportes				
12	Mantiene la mirada cuando se le habla				

13	Mantiene la atención durante el tiempo de trabajo				
14	Obedece órdenes				
15	Recuerda y repite números/palabras/canciones/objetos				
16	Respeto el orden de su agenda visual				

Como se puede observar la autonomía la tiene casi alcanzada pero el respeto a las normas, por ejemplo, tiene que seguir trabajándolas.

Reflexiones finales

Respecto a todas estas herramientas de evaluación me gustaría comentar distintos aspectos de cada una de ellas.

Las encuestas que se han realizado han sido hechas por: la propia tutora del niño T.E.A., la auxiliar del niño, la maestra de Audición y Lenguaje y a la maestra especializada en Pedagogía Terapéutica. A la familia no ha sido posible realizar la entrevista por la simple razón de que no aceptan del todo el trastorno que el niño posee. Por su parte, en el sociograma se muestran qué niños son “líderes” en la propia aula, qué niños estarían en el papel de ser “rechazados” y cuáles estarían en el extremo de ambos.

Tener en cuenta que los resultados de este sociograma podrían variar. Las respuestas están contestadas por niños de 3 años los cuales son capaces de saber lo que quieren pero también pueden variar

Por otro lado, la conversación con el niño fluyó más de lo que pensaba ya que como se ha indicado tener una conversación con el niño es difícil pero a través de un juego conseguí que hubiese comunicación entre adulto y niño.

Por último, se realizó una tabla de observación de conductas donde se marcaba a través de color rojo, el cual significa “NUNCA”; con color amarillo, el cual representa “A VECES”; el color azul, el cual indica “A MENUDO” y con color verde el cual representa “SIEMPRE” las conductas que se observaban y la frecuencia con que ocurrían estas.

2.6. SESIONES DE INTERVNECIÓN.

He podido diseñar tres sesiones de las cuales sólo se han implementado dos de ellas. Con estas sesiones he podido comprobar que enseñar a un niño autista es diferente a enseñar a un niño que no posee este trastorno. Han sido unas sesiones intensas y complicadas de llevar pero a la vez muy beneficiosas tanto para el niño como para mí. He podido aprender y disfrutar mucho.

2.6.1. Sesión 1

-Se realiza el viernes 27 de abril del 2018. De 09:45h a 10:30 h.

-En esta sesión se trabaja el cuento de “Ricitos de Oro”.

En primer lugar, la versión del cuento que trabajan en clase, fue pasada a pictogramas para una mayor comprensión para el niño autista. Luego, prepare una serie de preguntas. Y por último, se termina la actividad realizando unos ejercicios más manipulativos y por tanto más motivadores para el niño. Esto era todo lo que yo me había preparado.

La cosa cambió totalmente. Entre en el aula del niño con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) y tanto la P.T (Pedagoga Terapéutica) como yo nos sentamos al lado del alumno al igual que habíamos hecho en otras ocasiones. Le mostré el cuento de “Ricitos de Oro” y le dije que íbamos a contar este cuento. Él solo se quedaba mirando fijamente a la portada y decía “Mapa del tesoro”, unas de las ecolalias que tiene. Le dije, “mira, hoy he traído este cuento y lo vamos a leer, ¿quieres?”, y de nuevo me decía “Mapa del tesoro”. Intenté captar la atención de nuevo y le dije “¿Quieres contarlo conmigo?; ¿Abrimos el cuento?”. No hubo forma de que abriese el cuento ni de que me dejara contarle el cuento. Así que le propuse a la P.T (Pedagoga Terapéutica) si podíamos irnos a un aula donde no hubiese nadie y así igual su concentración era mayor. La P.T (Pedagoga Terapéutica) me dijo que era difícil cambiar el aula ya que en ese momento habíamos conseguido que se quedase sentado y que si cambiábamos igual era más difícil que permaneciera sentado. Lo intentamos y tras ponerle los pictogramas en el panel de transición y decirle “nos vamos al aula de logopedia con la P.T (Pedagoga Terapéutica) y conmigo”, conseguimos irnos del aula. En el aula de logopedia, no había forma de que se estuviese sentado así que le propuse a la P.T (Pedagoga Terapéutica) ponerle el cuento en el ordenador ya que igual resultaba más motivador para él. Encendimos el ordenador pero no había forma de que atendiese así que la P.T (Pedagoga Terapéutica) lo cogió en brazos y se lo puso sobre sus rodillas. Tras estar más calmado, lo cogí yo y ya comenzamos a ver el cuento en el ordenador. Este cuento era también con pictogramas. A la vez que lo iban contando, yo iba explicándole todo lo que sucedía incluso le hacía preguntas pero sólo respondió correctamente a unas pocas. Ej.: “¿Cómo se llamaba la niña del cuento?”. Estuvo inquieto hasta que terminó el cuento. Tras terminar el cuento realizamos una actividad. Sobre una cartulina dividida en tres partes donde ponía tanto en letras como en pictogramas las palabras: grande, mediano y pequeño, tenía que colocar: plato grande, mediano o pequeño; silla grande, mediana o pequeña y cama grande, mediana o pequeña según correspondiese. Estos eran también pictogramas. Esta actividad la hizo fenomenal y le gusto bastante. Le felicite por lo bien que lo había hecho y se fue muy contento a su clase, lo cual me transmitió que se lo había pasado bien.

Esta sesión como se puede comprobar fue una sesión dura donde yo no tenía nada de experiencia y la P.T (Pedagoga Terapéutica) fue la encargada de ayudarme y de tranquilizarme al niño para yo poder hacer la actividad.

En anexos se pueden encontrar el material utilizado para la sesión

Objetivos

- Aprender vocabulario (duro, blando...)
- Distinguir medidas: grande, mediano y pequeño

Contenidos

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Bloque 3: La actividad y la vida cotidiana

Conocimiento del entorno

- Bloque 1: Medio físico: elementos, relaciones y medidas
- Bloque 3: Cultura y vida en sociedad

Lenguajes: comunicación y representación

- Bloque 1: Lenguaje verbal

Evaluación

La evaluación consistió en una tabla donde aparecen los objetivos propuestos a conseguir por el alumno

	Distingue entre grande, mediano y pequeño
Alumno con "T.E.A."	SI

2.6.2. Sesión 2

-Se realiza el viernes 13 de Abril del 2018. De 09:45 a 10:30h

-En esta sesión se trabaja la interacción social

En esta sesión se sacó del aula de tres años al niño autista y a algunos compañeros. Estos compañeros son tranquilos, lo que es muy importante para el niño con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista) En concreto el número de compañeros que salieron fueron 4 junto al niño autista. Nos trasladamos a una sala donde no hay ningún tipo de distracción. Al llegar a esta, nos sentamos en forma de asamblea. Saqué dos objetos: uno de ellos fue una pelota y otro fue un cuento. Comenzamos con la pelota: tanto los niños como la P.T (Pedagoga Terapéutica) y yo teníamos que ir pasando la pelota. El niño con T.E.A. no podía estar sentado como el resto de sus compañeros pero quería que se le pasara la pelota. Había que cumplir una condición y es que si no estaba sentado, no podía jugar. Tras varios intentos de acercarme y decirle que se tenía que sentar para poder jugar, conseguí que se sentara como los demás. A partir de aquí el alumno con T.E.A. jugó con los demás niños; mientras nos íbamos pasando la pelota, nombrábamos a la persona a quién se la pasábamos o nos la pasaba. El niño autista cada vez que oía su nombre se ponía muy contento de que iba a tener la pelota en sus manos. Además cuando él se la iba a dar a otros compañeros, nombraba el nombre del compañero a quien se la iba a pasar.

Fue una sesión muy divertida aunque no dio tiempo de trabajar todo lo previsto. Por un lado teníamos la pelota y por otro lado, estaba preparado un cuento que se iba a leer y a trabajar entre todos.

Me gustó mucho este tipo de sesión ya que fue muy interactiva y los niños la disfrutaron mucho en concreto el alumno con T.E.A. El fin de estas sesiones es que cada vez el niño con T.E.A. se vaya socializando más. Al principio como en esta sesión, se comienza juntándolo con un grupo pequeño de niños en un aula donde no haya distracciones. Luego, el grupo se iría ampliando cada vez más hasta poder llegar a estar con toda la clase.

Objetivos

- Aprender a socializarse
- Respetar las normas de juego

Contenidos

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Bloque 3: La actividad y la vida cotidiana

Conocimiento del entorno

- Bloque 1: Medio físico: elementos, relaciones y medidas
- Bloque 3: Cultura y vida en sociedad

Lenguajes: comunicación y representación

- Bloque 1: Lenguaje verbal

Evaluación

La evaluación consistió en una tabla donde aparecen los objetivos propuestos a conseguir por el alumno

	Ha respetado las normas del juego	Se socializa correctamente
Alumno con "T.E.A."	SI	SI

*Hay que tener en cuenta que ha cumplido las normas del juego y se ha socializado correctamente gracias a que tanto la P.T (Pedagoga Terapéutica) como yo le hemos ayudado.

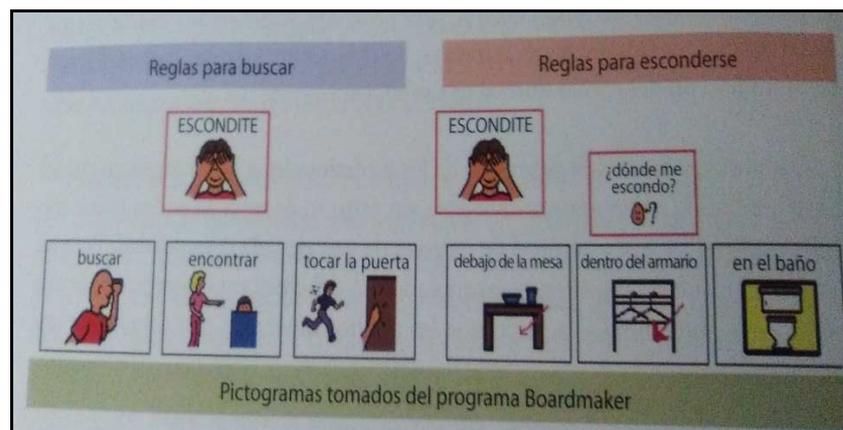
2.6.3. Sesión 3

Esta sesión por cuestiones de tiempo no me ha dado tiempo a realizarla pero como se va a poder comprobar, es una sesión lúdica.

Se realizaría un juego de reglas aunque como ya se conoce este juego es complejo para los niños con T.E.A. Normalmente las reglas no son visuales sino que se cuentan una vez, muchas veces se aprenden por imitación, lo que requiere una observación previa de cómo juegan los demás, y estas se adaptarán y se cambiarán en función de diferentes aspectos. Todo ello lleva a cabo habilidades de comunicación e interacción social que están afectadas en los niños con Autismo.

Para este tipo de niños se puede llevar adaptaciones como son: convertir lo auditivo en visual, lo variable en estable y lo imitativo en sistemas de ayuda (jugar de la mano de una profesora). Se usarán pictogramas para una mayor comprensión ya sea durante el juego o antes de comenzar este. En el participarían P.T (Pedagoga Terapéutica) y la maestra de A.L (Audición y Lenguaje) junto al niño.

Este juego, consiste en jugar al famoso juego del “escondite”. Para una mayor comprensión en el niño, utilizaremos los siguientes pictogramas, los cuales ayudan a entender las reglas del juego.



Objetivos

- Conocer las reglas del juego
- Respetar las reglas del juego

Contenidos

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Bloque 3: La actividad y la vida cotidiana

Conocimiento del entorno

- Bloque 1: Medio físico: elementos, relaciones y medidas
- Bloque 3: Cultura y vida en sociedad

Lenguajes: comunicación y representación

- Bloque 1: Lenguaje verbal

Evaluación

La evaluación consistió en una tabla donde aparecen los objetivos propuestos a conseguir por el alumno. Según cómo consiguiese estos se completaría la tabla con un SI ó un NO.

	Conoce las normas del juego	Respetar las normas del juego
Alumno con "T.E.A."		

Me pareció interesante poder poner en práctica 2 sesiones con el niño aunque fueron planteadas, 3. Fue una experiencia bonita ya que nunca había trabajado únicamente con un solo niño y además que posea T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista).

3. Conclusiones a las sesiones prácticas

Toda esta práctica de entrevistas, sociograma, conversación con el niño, tabla de observación e implementación de 3 sesiones me han servido, ya no sólo de experiencia con el propio niño T.E.A. y los profesionales que lo rodean, sino también como una recogida de información que como se ha podido ver he ido analizando poco a poco.

El colegio C.E.I.P. “Rector Mamés Esperabé” de Ejea de los Caballeros, es el colegio donde el niño con T.E.A. está escolarizado. Es un colegio donde se trabaja desde un enfoque inclusivo, aspecto muy importante a considerar.

Como ya se ha dicho, el alumno con T.E.A. tiene tres años y cursa 1º de Educación Infantil. Está en un aula ordinaria donde hay 22 niños más. Recibe el apoyo de una Auxiliar de Educación Especial durante toda la jornada escolar. Además todos los apoyos que realiza con la maestra especializada en Pedagogía Terapéutica los recibe en el interior del aula. Sólo sale del aula, una vez a la semana para trabajar el “Método Pec’s” junto con la maestra especializada en Audición y Lenguaje y la Pedagoga Terapéutica.

Este alumno realiza las mismas tareas que el resto de compañeros. Los compañeros no excluyen para nada a este niño ni a la hora de realizar el trabajo ni a la hora de jugar con él. Ocurre todo lo contrario, muestran interés por él. Si algún día falta a clase, los niños se dan cuenta de que no ha venido y lo nombran (al pasar lista en la asamblea, por ejemplo). Al igual que tiene una buena relación con sus compañeros de su clase, la tiene con los compañeros de la otra clase de tres años. Estos también muestran interés por él. No lo consideran un niño con necesidades educativas especiales, sino todo lo contrario. Son niños de tres años y por ello ni lo notan aunque suele haber algún niño más avanzado y suele averiguar al final que ahí algo pasa. Pero este no es el caso. Luego, se puede comprobar que la inclusión de este niño es la adecuada.

Por otro lado, la auxiliar que posee este niño cuida de él de forma correcta. Le ayuda en todos los aspectos; tareas a realizar, control de esfínteres, desarrollo de la autonomía... aunque he de decir que a veces he notado como que existía una sobreprotección de esta auxiliar hacia el alumno. Es decir, le da muchos abrazos, muchos besos...cuando es bueno darle refuerzos pero no tantos como en ocasiones ella le ha dado.

La tutora del niño, lo acepta al igual que al resto de alumnado. Lo considera un niño más, le intenta ayudar en todo lo posible a pesar de que disponga de una auxiliar. Cuando la profesora hace grupos para trabajo, para hacer talleres siempre lo incluye en un grupo u en otro.

Como se puede ver no es un niño excluido por parte de ningún profesional. Es un niño con el que se tiene que trabajar de otra forma que con el resto de niños pero con la ayuda y coordinación de todos, esto es posible.

En la propia aula donde el niño está cada día, tiene una *agenda visual*. A través de esta el niño sabe desde cuando llega hasta que se va, qué va a hacer durante la mañana. Esta agenda consiste en una tira plastificada con adhesivo donde la auxiliar le coloca cada día todos los pictogramas correspondientes de las tareas a realizar. Cuando el niño entra por la puerta del aula, se acerca a ésta y puede comprobar lo que tiene que hacer. Conforme van pasando las horas, se van quitando los pictogramas que muestran las actividades ya realizadas. Esta tarea la realiza con la ayuda de la auxiliar. Con la agenda visual la comunicación del niño va aumentando poco a poco, además de facilitarle la anticipación y la comprensión de cada situación.

Esta agenda visual no sólo la tiene en la escuela. Sino que desde el colegio, se le proporcionó otra agenda para casa con pictogramas. Así podrían trabajar tanto desde el colegio como desde el propio hogar.

Por otro lado, también el niño da uso de un *panel de transición*. Cada vez que el alumno cambia de actividad, de lugar y de persona da un uso de este. En este panel se muestran pictogramas de lugares del colegio y de los profesionales que el niño tiene además de la foto de su mamá. Si sale del aula, el niño con la ayuda del profesional que vaya con él tendrá que poner dónde se va y con quién se va.

He podido comprobar que el panel de transición lo domina mucho más que la agenda visual. Este lo domina más ya que lo usa a lo largo de la mañana muchas veces sobre todo cuando pide a la auxiliar ir al baño. Entonces, es algo que tiene muy aprendido y sabe cómo se usa y la finalidad de este.

Por todo lo anterior, este niño se puede ver que tiene todos los recursos disponibles tanto en el colegio como fuera de este. En casa tiene su propia agenda visual proporcionada por el colegio y además desde el colegio se le ha mandado a Atención Temprana, otro de los apoyos de los que dispone.

Además de estos recursos visuales, se trabajan diferentes estrategias didácticas ya explicados anteriormente con el niño como son; *Imitación, Encadenamiento hacia atrás y Moldeamiento físico*. Estas estrategias son trabajadas por parte de todos los profesionales pero en particular por la Pedagoga Terapéutica.

Por otro lado, el aula cuenta con 2 grandes mesas donde los niños desempeñan sus tareas. La tutora a principio de curso puso al alumno con T.E.A. en una de estas mesas junto con sus compañeros. Los niños con autismo especialmente este, se distraía mucho no sólo él sino también hacía que se distrajesen los compañeros. Entre la auxiliar, la Pedagoga Terapéutica y la tutora decidieron buscar un sitio donde el alumno no tuviese distracciones ni interrumpiera el desarrollo de otras tareas. Se le puso una mesita pegada a la pared pero justo entre las dos mesas grandes donde se sientan el resto de compañeros. En esta mesa se le colocó una tira adhesiva junto con un sobre donde tenía en el interior de este los pictogramas para ir poniéndoselos según tocase realizar una actividad u otra. La tira adhesiva sigue permaneciendo en la propia mesa, pero el sobre de pictogramas se tuvo que colocar a una altura no alcanzable para él, ya que se dedicaba a jugar con los pictogramas en vez de realizar la tarea. De todas formas él sabe perfectamente que tuvo un sitio previo porque hay veces que inconscientemente se va a sentar a ese sitio. Entonces la tutora, auxiliar o Pedagoga Terapéutica no intervienen y dejan que se siente ahí. Si trabaja, no interrumpe... lo dejan que se siente en ese sitio.

La pedagoga terapéutica, ha empezado a intervenir en uno de los aspectos que definen a los niños autistas. Este es especialmente, la interacción social. De vez en cuando se sale del aula de tres años con el propio niño T.E.A. y coge a algunos compañeros junto a él. Se trasladan a una sala donde no haya ningún tipo de distracción y realizan juegos. Por ejemplo, meter aros en un cono. Para ello requiere que los alumnos que se escojan y acompañen al niño sean tranquilos, cercanos a él... En sí todos los compañeros son cercanos pero siempre hay alguno que este niño lo tiene como más de referencia. Ya sea porque en las excursiones que se realizan van juntos o porque es un niño de los que intenta jugar con él....

Se puede comprobar que es un niño querido, le ayudan en todo lo posible, tiene recursos de los que puede disponer tanto en casa como en el colegio... Luego es tratado como un niño más y no cómo un niño con necesidades educativas especiales, algo que es imprescindible para una buena inclusión y una buena atención a la diversidad.

Puedo terminar diciendo que a este niño se le aplican recursos humanos y materiales normales para el tratamiento de alumnado con T.E.A., imagino que habrá otros recursos extras pero yo creo que el niño está suficientemente atendido de acuerdo a las necesidades que posee.

4. CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Como se ha podido comprobar este trabajo es sobre el Trastorno del Espectro Autista. Este trabajo ha sido dividido en dos partes. En la primera parte, se ha realizado un marco teórico donde por una parte se ha hablado del recorrido que ha tenido la educación antes del siglo XIX hasta nuestros días, siglo XXI. Posteriormente se ha comenzado a describir el Trastorno del Espectro Autista. Por el contrario, la segunda parte es un estudio de caso sobre la respuesta educativa a un niño T.E.A. en un centro ordinario en la etapa de Educación Infantil, para ello se han utilizado muchos instrumentos de recogida de datos, observación directa, entrevistas a los profesores, sociograma, conversación con el niño...posteriormente y tras conocer bien el caso he diseñado una propuesta de intervención en tres sesiones de las que pude llegar a implementar dos de ellas

Por otro lado, las entrevistas fueron una herramienta valiosa para conocer un poco las capacidades y experiencia de estas profesionales, más concretamente cómo se ven ellas.

Tras la recogida de toda esta información ya sea tanto teórica como práctica he de decir que he aprendido muchísimo sobre este trastorno, T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista). Brindo por tener esta gran oportunidad de poder haber indagado sobre los niños que poseen autismo. Ha sido muy costoso pero a la vez muy gratificante encontrar, leer, redactar... toda la información recogida. Ha sido un camino duro de llevar pero he disfrutado cada momento que he pasado realizando este trabajo fin de grado. De lo que más orgullosa me siento ha sido de tener la oportunidad de llevar la teoría a la práctica; observar, intervenir con un niño de tan sólo 3 años con T.E.A. He de decir que trabajar con un niño T.E.A. para mí ha sido complicado, no tenía experiencia pero a su vez ha sido gratificante tanto para él como para mí. He podido comprobar su evolución en el periodo de tiempo que he estado.

En la bibliografía se pueden encontrar todas las fuentes de las cuales se ha extraído la información. Como se puede comprobar esta información se ha obtenido a través de bases de datos como: Redinet, Dialnet, Teseo..., además de libros prestados de la biblioteca o del propio colegio

5. BIBLIOGRAFÍA

- Autisme La Garriga (2016). Consultado (09 de junio de 2018). Recuperado de : <http://www.autismo.com.es/autismo/criterios-diagnosticos-del-autismo.html>
- Autismo. (2018). Consultado (7/04/2018). Recuperado de <https://www.webconsultas.com/autismo/autismo-435>.
- Bartolome, M. (1992). La pedagogía experimental. En A. Sanvisens (Dir.). *Introducción a la Pedagogía* (pp. 381-404). Barcelona. Barcanova.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Blanco Guijarro, M. R. (2008). Construyendo las bases de inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, pp. 33-54.
- Constitución Española (1978)
- Cuesta, J.L. y Hortiguera, V. (coord.) (2007). *Senda hacia la participación. Calidad de vida en las personas con TEA y sus familias*. Burgos. Autismo Burgos.
- Cuxart, F. (1997). La familia del niño con autismo y el apoyo terapéutico a las familias. En: Rivière, A. y Martos, J. (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. (pp. 173-188). Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Delval, J.; Kohen, R.; Sanchez-Quieja, I.; Herranz Ybarra, P. y Delgado, B. (coord.). (2001). Lectura 9. La teoría de la mente: Uta Frith. La teoría de la mente. El autismo (1989). *En Lecturas de psicología evolutiva I.*(pp. 207-232). Madrid. UNED.
- Duch Almo, R. et al.(2014). *Discapacidad, sobredotación intelectual y trastornos del espectro autista*. Barcelona. UOC.
- Garza, J. (2009). *AUTISMO: Manual avanzado para padres*. Bogotá. PSICOM Editores.
- Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona. Editorial Grao.
- Informe Mundial sobre la Discapacidad. (2011). Malta. Organización Mundial de la Salud.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, pp. 217-250.
- Lord, R. (2015). *Síndrome De Asperger*. Original en inglés en: www.asperger.org Traducción realizada por: Marcelo Dantur, y revisada por Ana González Carbajal. Recuperado de <http://www.mundoasperger.com/2015/10/sindrome-de-asperger-rosalyn-lord.html>.
- Martin, A., Hernández, J. M^a y Ruíz, B. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid. Teleno Edcs., S.L.
- Martin Borreguero, P. (2004). *El síndrome de Asperger: ¿Excentricidad o discapacidad social?*. Madrid. Alianza Editorial.
- Martos Pérez, J. et al. (2017). *Los niños pequeños con autismo*. Madrid. Editorial CEPE, S.L.

- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En Pérez, G. (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. (pp. 221-252). Madrid. Narcea.
- ONU (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para todos*. Jomtien (Tailandia).
- Peeters, T. (2008). *AUTISMO: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Avila. Autismo-Avila.
- Prizant, B. y Schuler, A. (1987). Facilitating communication: language approaches. En D. Cohen y A. Donnellan, *Handbook of Autism and Pervasive developmental Disorders*. (pp. 316-332). Nueva York. Jhon Wiley and Sons.
- Riviere, A. (2007). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa (2ª. Reimp.)*. Madrid. Editorial Trotta.
- Schaeffer, B. et al. (1980). *Programa de comunicación total*. Recuperado de <https://igualdediferentequetu.wordpress.com/sistemas-alternativos-de-comunicacion/programa-de-comunicacion-total-de-benson-schaeffer/>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Warnock, M. et al. (1978) *Warnock Report: Special Educational Needs*. Londres.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: a Clinical Account. *Psychological Medicine*, 11, pp. 115-130.
- Yin, R. (1989). *Case Study research. Design and methods*. Londres. Sage.

6. ANEXOS

ENTREVISTA EN RELACIÓN A NIÑOS T.E.A

Los datos de esta entrevista sólo se utilizarán para la realización de un trabajo fin de grado. No serán publicados los resultados de esta en ningún lado. Las respuestas son totalmente anónimas por lo que no hay que poner en ningún momento el nombre de la persona que la realiza. Por ello, estas irán identificadas con el puesto que desempeña la persona en contacto con el niño con T.E.A

A cada pregunta se contestará RODEANDO UN NÚMERO DEL 1 AL 5. Siendo el 1 “nada de acuerdo” con el concepto referido y el 5 “totalmente de acuerdo” con el concepto referido.

Profesional en: _____

Fecha: _____

- | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. ¿Está bien formada para el trabajo que desempeña con el niño con T.E.A? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ¿Has tratado anteriormente con niños/as autistas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ¿Ser autista significa, para usted, no poder tener relaciones sociales? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Aprender a través de pictogramas ¿crees que es bueno para mejorar la comunicación en un niño con T.E.A? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. ¿Crees que la inclusión es importante no sólo para los niños T.E.A sino para todo tipo de alumnado con n.e.e.? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ¿Conoce las rutinas establecidas para la relación escuela y hogar con el niño con TEA? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. ¿Es conveniente cambiar las rutinas ya establecidas a un niño con T.E.A? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. ¿Es conveniente trabajar con un niño con autismo tanto en casa como en el colegio? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Utiliza en su clase con niños con TEA el método de “agenda visual” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Trastorno del Espectro Autista

ENTREVISTA EN RELACIÓN A NIÑOS T.E.A

Los datos de esta entrevista sólo se utilizarán para la realización de un trabajo fin de grado. No serán publicados los resultados de esta en ningún lado. Las respuestas son totalmente anónimas por lo que no hay que poner en ningún momento el nombre de la persona que la realiza. Por ello, estas irán identificadas con el puesto que desempeña la persona en contacto con el niño con T.E.A

A cada pregunta se contestará RODEANDO UN NÚMERO DEL 1 AL 5. Siendo el 1 "nada de acuerdo" con el concepto referido y el 5 "totalmente de acuerdo" con el concepto referido.

Profesional en: EDUCACIÓN INFANTIL Fecha: 3-5-2018

1. ¿Está bien formada para el trabajo que desempeña con el niño con T.E.A?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
2. ¿Has tratado anteriormente con niños/as autistas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
3. ¿Ser autista significa, para usted, no poder tener relaciones sociales?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
4. Aprender a través de pictogramas ¿crees que es bueno para mejorar la comunicación en un niño con T.E.A?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
5. ¿Crees que la inclusión es importante no sólo para los niños T.E.A sino para todo tipo de alumnado con n.e.e.?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
6. ¿Conoce las rutinas establecidas para la relación escuela y hogar con el niño con TEA?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
7. ¿Es conveniente cambiar las rutinas ya establecidas a un niño con T.E.A?

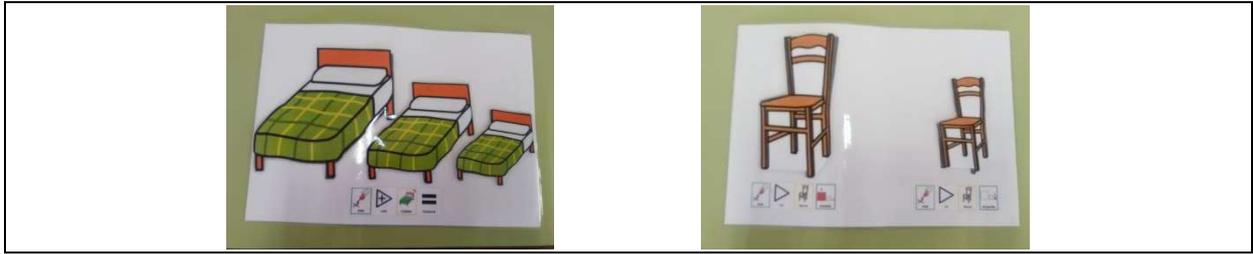
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
8. ¿Es conveniente trabajar con un niño con autismo tanto en casa como en el colegio?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
9. Utiliza en su clase con niños con TEA el método de "agenda visual"

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
10. La agenda visual, ¿es un buen método para que el niño T.E.A conozca qué tiene que hacer?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sesión 1



Pictogramas de las actividades



Pictogramas de las actividades



Pictogramas del cuento

Sesión 2



Bola de pinchos



Sala de Pedagogía Terapéutica

Sesión 3



Pictograma Reglas del juego

Elementos y material de la sala multisensorial para la relajación



Panel de pictogramas de elementos de la sala

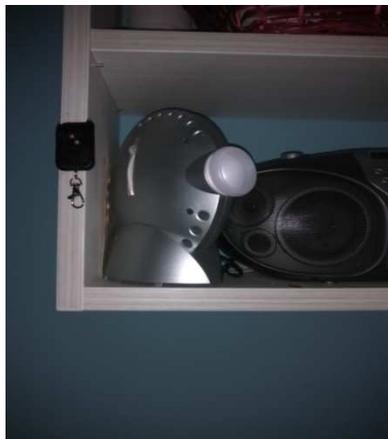


Fuente de burbujas

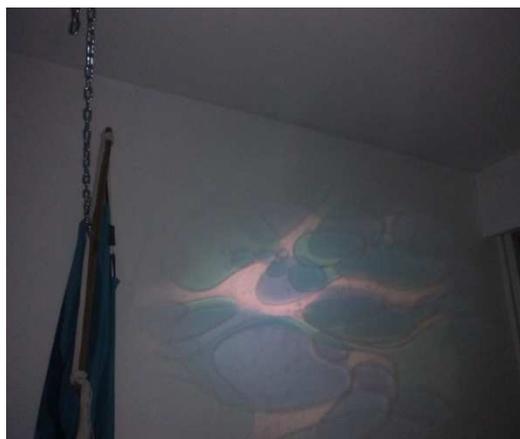
Trastorno del Espectro Autista



Piscina de bolas



Proyector



Imágenes relajantes

Trastorno del Espectro Autista



Hamaca



Haz de luces



Elementos fluorescentes

Curso 2017 - 2018

DOCUMENTO DE ADAPTACIÓN **CURRICULAR**

Alumno:

Modalidad: ESCOLARIZACIÓN EN CENTRO ORDINARIO.

Etapa, nivel: **EDUCACIÓN INFANTIL 3 AÑOS**

C.E.I.P:

Noviembre 2.017

I.- DATOS GENERALES

NOMBRE Y APELLIDOS:

FECHA DE NACIMIENTO:

DOMICILIO:

LOCALIDAD:

ETAPA: EDUCACIÓN INFANTIL 3 AÑOS

CENTRO:

II.- PERSONAS IMPLICADAS

TUTORA:

MAESTRA DE PEDAGOGÍA TERAPEÚTICA:

MAESTRA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE:

AUXILIAR:

Equipo de orientación educativa de Infantil y Primaria: EOEIP

TRABAJADORA SOCIAL DEL EOEP:

ORIENTADORA DEL EOEP:

III.- HORARIOS DE APOYOS

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9-9:45					
9:45-10:30	PT	AL/ PT		AL	PT
10:30-11:15	PT				
R	E	C	R	E	O
11:45-12:30			PT		
12:30-13:15					
13:15-14:00					

IV.- INFORMACIÓN RELEVANTE EN SU HISTORIA ESCOLAR

V.- PROPUESTA CURRICULAR.

V.1- Aspectos organizativos y metodológicos.

- Aspectos organizativos

-Cuidar especialmente el período de adaptación de X facilitando la relación con la maestra, y con las especialistas, el conocimiento progresivo del aula y sus rutinas. Del mismo modo, favorecer la relación y conocimiento con los/as compañeros/as

-La distribución del aula y sus espacios deberán ser claros y estables, de tal manera que permitan predecir la ubicación de objetos, juegos... y favorezcan la autonomía en el aula. Es conveniente el uso de agendas visuales.

-Dotar el aula de Zonas Específicas de Información. Paneles con claves visuales que siempre estén situados en el mismo lugar dentro del aula. Su función es facilitar la adquisición de las capacidades de comunicación, anticipación y organización.

-Aproximación gradual a las actividades relacionadas con el lenguaje oral, principalmente en lo relacionado con la escucha activa (atención a los cuentos, seguimiento de instrucciones, juegos dirigidos...).

-El ambiente ha de estar estructurado.

-Seguimiento coordinado entre los distintos profesionales que intervienen con X.

- Aspectos metodológicos

-Plantear situaciones de aprendizaje sin error.

-Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje estructuradas, funcionales y significativas partiendo de sus intereses y preferencias para ir acercándolo a los objetivos planteados.

-Realizar actividades variadas y cortas

-Favorecer la generalización de aprendizajes adquiridos en diferentes contextos.

-Planificar un programa específico para favorecer el desarrollo de la comunicación.

-Favorecer la anticipación de todas las actividades y aspectos a trabajar ofreciendo contextos predecibles y seguros en los que pueda moverse y experimentar aprovechando al máximo las situaciones de enseñanza-aprendizaje diseñadas.

-Necesita un ambiente estructurado.

V.2- Medidas específicas básicas

- **Adaptaciones de acceso al currículum**

- Recursos personales: X requiere como recurso personal la intervención de la maestra en Pedagogía Terapéutica y de la maestra en Audición y Lenguaje, así como del tutor, especialistas y auxiliar de educación especial. Las sesiones de Pedagogía Terapéutica se realizarán en el aula ordinaria y las de Audición y Lenguaje fuera del aula
- Recursos materiales: X requiere de un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación, y recursos de anticipación y organización de las rutinas del aula (agenda visual, transición de actividades...).

- **Adaptación curricular no significativa**

Los criterios de evaluación para las tres áreas tomarán como referente los criterios de evaluación mínimos de 3 años que forman parte de la programación didáctica de infantil. No obstante, la evaluación continua nos permitirá realizar los ajustes necesarios según evolucione el niño.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	1°			2°			3°			CCBB ¹
1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás.	1.2. Coordina y controla de forma progresiva las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo en diferentes situaciones y actividades (juego, rutinas, o tareas)	Rueda, se desliza, gira, anda de puntillas, anda, salta, se balancea, se arrastra, gatea....										CAIP
		Expresa sus sentimientos y emociones a través de gestos y movimientos										CAIP
	1.1 Reconoce y nombra distintas partes del cuerpo y las ubica en el suyo y en el de los demás.	Distingue y nombra las principales partes de la cara.										CAIP CL
	1.3 Expresa sentimientos, emociones y necesidades siendo sensible a las de los demás.	Manifiesta sus necesidades básicas.										CAIP

¹ CL: Competencia en comunicación Lingüística – CM: Competencia Matemática – CCIMF: Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Medio Físico – CTICD: Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital – CSYC: Competencia Social y Ciudadana – CCA: Competencia Cultural y Artística – CAA: Competencia para Aprender a Aprender – CAIP: Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal)

	1.4 Identifica los sentidos y establece diferencias entre ellos en función de su finalidad.	Identifica algunos sonidos habituales.											CCA	
		Distingue sensaciones táctiles: suave, áspero.											CCIMF	
	1.5 Construye su imagen corporal y la de los demás de manera ajustada y positiva.	Dibuja en la cara ojos y boca												
2. Participar en juegos, mostrando destreza motoras y habilidades manipulativas regulando la expresión de sentimientos y emociones.	2.1 Participa de forma activa en distintos tipos de juego	Juega con otros.											CSYC	
	2.2 Regula las expresiones de sentimiento y emociones a través del lenguaje.	Manifiesta su estado de ánimo.											CAIP	
	2.3 Acepta las normas de los juegos y muestra actitudes de colaboración y ayuda.	Respetar las normas de juego.											CSYC	
3. Realiza autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando progresivamente	3.1 Realiza con destreza y autonomía las actividades relacionadas con las necesidades básicas de higiene, alimentación, descanso, desplazamientos y	Recoge con cuidado en el sitio que corresponde.											CSYC	
		Se lava las manos después de ensuciarse.												CAIP
		Sabe ir solo al baño.												CAIP

Trastorno del Espectro Autista

hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar.	otras tareas de la vida diaria.	Identificar necesidades a partir de su propio cuerpo e intenta satisfacerlas (hambre, sueño...)											CAIP
		Conoce los espacios de uso común del centro.											CAIP CCIMF
	3.2 Muestra actitud tranquila ante las enfermedades y pequeños accidentes.	Se calma ante la intervención del adulto.											CSYC CAIP
		Colabora con las indicaciones de un adulto											CAIP

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	1°			2°			3°			C.C.B. B
1. Iniciar la discriminación de objetos y elementos del entorno inmediato y la actuación incipiente sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar algunos elementos y colecciones significativas según alguna semejanza y diferencia, discriminar y comparar alguna magnitud y cuantificar	1.1	Usa adecuadamente los instrumentos escolares (tijeras, pincel, lápices...).										CAIP
	Identifica los objetos y materias presentes en su entorno.	Coloca sus objetos en el lugar correspondiente (bolsa del almuerzo, bata,...)										CSYC
		Acepta el uso compartido de los materiales.										CSYC
		Conoce los objetos de su entorno y su función (papelera, señales ...)										CCIMF

colecciones mediante el uso de la serie numérica.	1.2	Explora autónomamente los objetos.											CCIMF CAIP	
		Muestra interés por explorar los objetos y materias mediante actividad es manipulativas.	Disfruta tocando, lanzando, tirando, haciendo rodar, etc. objetos próximos.											CCIMF
			Manipula los objetos (agrupar, picar, tirar, acariciar, ensartar, etc.)											CCIMF
	1.3	Establece relaciones atendiendo a las características (forma, color, tamaño, peso), atributos y comportamiento físico.	Experimenta con el comportamiento físico de los objetos (caer, rodar, resbalar,...)											CCIMF CAA
			Enumera diferencias y semejanzas entre objetos.											CL
			Describe características											CL CM

		físicas de los objetos o colecciones (tamaño, color, forma, etc.)											
	1.4	Desarrolla habilidades lógico matemáticas a partir del establecimiento de relaciones cualitativas y cuantitativas	Agrupar elementos en dos subconjuntos a partir de uno dado										CM
			Agrupar los objetos en función de un criterio (forma...)										CM
			Compara el tamaño de hasta tres objetos.										CM
			Utiliza cuantificadores como muchos-pocos.										CM
	1.5	Utiliza estrategias convencionales o no convencionales para representar e interpretar la realidad y resolver problemas de la	Juega con rompecabezas, construcción, mosaico, etc.										CCIMF CCA

	vida cotidiana.	Busca soluciones por sí solo a problemas: no llegar a una estantería, no tener un determinado color...										CCA CCIMF
		Pide ayuda y pregunta cuando lo necesita.										CL CSYC
	1.6	Identifica números en actividades de su vida cotidiana: en la calle, publicidad, ropa...										CM
	Cuantifica colecciones mediante el uso de la serie numérica y se aproxima a la comprensión de los números cardinales.	Conoce la serie numérica hasta el 3										CM
		Relaciona la graffa hasta el 3 con su cantidad.										CM
	1.7	Reconoce los órdenes de primero, segundo y tercero.										CM
	Conoce el uso de los números ordinales.											

		Reconoce los órdenes de primero y último.										CM
	1.8	Hace uso de nociones básicas espaciales y temporales	Entiende y utiliza las nociones dentro- fuera, cerca-lejos, debajo-encima, etc.									CM
			Se orienta en relación con ayer, hoy, mañana. Mañana, mediodía, tarde y noche y meses.									
			Distingue entre día-noche, antes-después, días de fiesta-días de escuela.									CM CSYC
2. Dar muestras de interesarse por el medio natural, identificar y	2.1 Muestra interés por el medio natural.	Se muestra observador y hace preguntas sobre objetos, situaciones, personas y										CAA

nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas de interdependencia, manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza y participar en actividades para conservar		fenómenos.												
		Nombra y reconoce diversos animales y plantas.												CCIMF
	2.2	Observa elementos del marco natural y conoce las características morfológicas y funcionales .	Identifica características significativas de su entorno inmediato (casas, medios de transporte...)											CCIMF
			Relaciona paisajes con animales, plantas u ocupaciones de las personas que habitan en él (arena-playa, mar-peces...).											CCIMF
	2.3	Identifica los cambios naturales que afectan a la vida cotidiana (estaciones, temperatura , paso del	Diferencia los fenómenos atmosféricos habituales y sus consecuencias: lluvia, viento, nieve, niebla,...											CCIMF

	tiempo...)												
	2.4	Reconoce las causas que originan cambios en el ciclo vital y analiza las consecuencias.	Diferencia las etapas del ciclo vital.										CCIMF CSYC
	2.5	Manifiesta actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza participando en actividades para conservarla	En las salidas al entorno respeta el mobiliario y los elementos de la naturaleza.										CCIMF CAIP
			Reconoce algún peligro en las salidas del entorno.										CAIP
			Se inicia en la práctica del reciclaje.										CSYC CAIP
3.	3.1	Identifica y conoce los grupos sociales más cercanos (familia y escuela)	Reconoce y nombra a sus familiares más cercanos.										CSYC
Identificar y conocer los grupos sociales más significativos			Conoce el nombre										CSYC

<p>de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características manifestaciones culturales y valorar su importancia.</p>		de sus compañeros, maestros, conserjes,...																		
			Nombra las principales dependencias de su casa y sus usos.																	CSYC
	3.2	Reconoce las características de la propia comunidad, de sus servicios (personas, funciones)	Conoce diferentes medios de transporte.																	CSYC
	3.3	Acomoda su conducta a los principios, valores y normas construidas y aceptadas en su entorno más próximo respetando las normas de la educación cívica (entorno familiar, escolar y social)	Pide ayuda cuando la necesita.																	CSYC CAIP
			Espera su turno.																	CSYC
			Pide las cosas "Por favor".																	CSYC
			Saluda al llegar y																	CSYC

Trastorno del Espectro Autista

		se despide al salir.											
		Da las gracias cuando recibe ayuda.											CSYC
		Colabora con el grupo cuando hay que ordenar o recoger los juguetes o materiales.											CSYC
		Asume las pequeñas responsabilidades asignadas.											CSYC
		Acepta la intervención del adulto en la gestión de conflictos con los compañeros.											CSYC

	<p>3.4</p> <p>Identifica elementos, manifestaciones y costumbres propias de la Comunidad y de otras culturas.</p>	<p>Conoce objetos o costumbres relacionados con fiestas populares (fin de año, carnaval, etc.).</p>										<p>CSYC</p> <p>CCA</p>
	<p>3.6</p> <p>Utiliza habilidades cooperativas para conseguir un resultado común.</p>	<p>Aprende a compartir los objetos y los espacios</p>										<p>CSYC</p>
		<p>Espera el turno para ser atendido o hablar.</p>										<p>CSYC</p>
		<p>Respeto el turno de uso de los materiales.</p>										<p>CSYC</p>
		<p>Saluda y da las gracias cuando recibe ayuda</p>										<p>CSYC</p>

Trastorno del Espectro Autista

		Ayuda a los compañeros cuando lo solicitan.											CSYC
		Es capaz de pedir ayuda cuando la necesita.											CSYC
		Colabora en las tareas de grupo del aula.											CSYC
		Participa en las actividades colectivas del colegio											CSYC
		Respeto las reglas en los juegos con compañeros											CSYC

	<p>3.7. Comienza a manejar las TIC como fuente para obtener información y como medio de comunicación</p>	<p>Disfruta con el uso de las nuevas tecnologías.</p>											CTICD

ÁREA DE LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	1°			2°			3°			C.C.B.B.
1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa e interés por comunicarse.	1.1. Participa espontáneamente en las conversaciones con intención comunicativa	Pide ayuda verbalmente cuando la necesita.										CL CSYC CAA
		Explica ideas o hechos a la maestra y compañeros de clase.										CL CSYC
		Utiliza el lenguaje oral espontáneamente en situaciones de juego, trabajo, rutinas...										CL
	Participa en un diálogo dirigido por la persona adulta.										CL CSYC	
	1.2. Utiliza adecuadamente y	Utiliza frases simples										CL

Trastorno del Espectro Autista

	informaciones que les permita participar en la vida del aula.	personajes.											
1.5.	Usa las normas que rigen la comunicación (turno de palabra, escucha, ...)	Muestra interés por las explicaciones de la maestra.											CÑ CSYC CAA
		Respeto el turno de palabra.											CSYC
		Escucha con atención.											CSYC
		Mira al interlocutor											CAA CSYC
1.6.	Muestra interés y disfrute por participar en situaciones comunicativas en una lengua extranjera, iniciándose en su uso oral.	Comprende órdenes habituales sencillas.											CL CAA
		Mantiene la atención al escuchar una historia											CL CSYC CAA
		Utiliza saludos y despedidas.											CSYC

		Participa en las actividades de juego.											CSYC
2. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.	2.1.	Usa con cuidado el material escrito											CSYC
		Mantiene la atención cuando se le lee.											CL CAA CSYC
	2.2.	Comprende los textos leídos por un adulto.											CAA
3. Expresarse y comunicarse utilizando los diferentes	3.1.	Imita y produce diferentes ruidos y sonidos musicales (con objetos,											CCA

medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.	diferentes materiales, instrumentos y técnicas.	instrumentos...).										
		Manipula bien los instrumentos que utiliza.										CCIMF
		Experimenta durante un rato con los materiales propuestos.										CCIIM
		Explora las posibilidades sonoras de los objetos.										CCA
	3.2.	Experimenta, explora y disfruta de las posibilidades expresivas del gesto, movimientos, voz, color, textura y sonidos.	Localiza el lugar de dónde procede el sonido.									CCIMF
Imita sonidos familiares.											CCA	

Trastorno del Espectro Autista

		Reconoce y discrimina ciertos sonidos de la naturaleza.										CCIMF
		Representa su esquema corporal de acuerdo a su edad.										CAIP
	3.3. Desarrolla la sensibilidad estética y las actitudes positivas hacia las producciones artísticas.	Acepta las sugerencias.										CSYC CAA
	3.4. Se inicia en el uso de las TIC	Realiza con el ratón operaciones básicas.										CTICD
		Utiliza los programas trabajados en el aula										CTICD

Clave:	NO.- No conseguido a pesar de haberse trabajado
	I- Iniciado
	EP.- En proceso
	A.- Adquirido
	NT.- No se ha trabajado como contenido curricular

IDEA

IDEA: INVENTARIO DEL ESPECTRO AUTISTA

Nombre: X

A través de doce dimensiones, con 4 niveles de afectación en cada una de ellas, se representa el espectro autista. Estas dimensiones se agrupan de tres en tres, formando cuatro bloques: Socialización, Lenguaje y Comunicación, Anticipación y Flexibilidad, y Simbolización. Además se han concretado según las dimensiones y niveles las necesidades educativas especiales.

1.- TRASTORNOS CUALITATIVOS DE LA RELACIÓN SOCIAL

Nivel 1: Impresión clínica de aislamiento completo y profunda soledad “desconectada”.

Nivel 2: Impresión definida de soledad e incapacidad de relación, pero con vínculo establecido con los adultos.

Nivel 3: Relaciones infrecuentes, inducidas, externas o unilaterales con iguales

Nivel 4: Hay motivación definida de relacionarse con iguales.

OBJETIVOS (nivel 2-3)	1º			2º			3º		
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar la motivación de relación 									
<ul style="list-style-type: none"> Potenciar situaciones sociales con iguales placenteras. 									
<ul style="list-style-type: none"> Enseñar habilidades sociales básicas: Saludar. <ul style="list-style-type: none"> Autopresentarse. Pedir favores. Emplear fórmulas de cortesía. 									
<ul style="list-style-type: none"> Hacer comentarios positivos de otros. 									
<ul style="list-style-type: none"> Solucionar problemas interpersonales. 									

<ul style="list-style-type: none"> Realizar iniciaciones sociales. 									
<ul style="list-style-type: none"> Crear entornos comprensivos con las necesidades de los niños con TEA. 									
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar habilidades de autoconocimiento 									
CONTENIDOS (nivel 2-3)									
<ul style="list-style-type: none"> Motivación de relación. Habilidades básicas de interacción. Autoconocimiento. Entornos sensibles a la interacción. 									

Nivel 5: No hay trastorno

2. TRASTORNOS DE LAS CAPACIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA.

Nivel 1: Ausencia de acciones conjuntas o intereses por las otras personas y sus acciones.

Nivel 2: Realización de acciones conjuntas simples sin miradas significativas de referencia conjunta.

Nivel 3: Empleo más o menos esporádico de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas muy dirigidas. No hay miradas cómplices en situaciones más abiertas. Parece haber una interpretación limitada de miradas y gestos ajenos con relación a situaciones.

Nivel 4: Pautas establecidas de atención y acción conjunta. Sin embargo pueden escaparse muchas redes sutiles de gestos y miradas en situaciones interactivas, especialmente cuando éstas son abiertas y complejas. Además no se comparten apenas “preocupaciones” conjuntas o marcos de referencia comunicativa triviales con las personas cercanas.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS (nivel)	1°	2°	3°
--------------------------	-----------	-----------	-----------

3)									
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la complejidad, frecuencia y probabilidad de gestos y miradas de referencia conjunta: <ul style="list-style-type: none"> ○ Seguir la dirección de los gestos de señalar de otras personas. ○ Mirar lo mismo que está mirando otra persona. ○ Desarrollar la mirada referencial. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a interpretar conductas de comunicación no verbal: <ul style="list-style-type: none"> ○ Enseñar al niño de forma explícita los principios básicos inherentes al uso de los comportamientos no verbales. ○ Ayudar a dirigir su atención hacia las claves sociales relevantes, enseñándole a interpretar el significado de los comportamientos no verbales expresados por las otras personas. 									

CONTENIDOS (nivel 2-3)									
<ul style="list-style-type: none"> • Mirada referencial. • Conductas no verbales de comunicación. 									

3.- TRASTORNOS DE LAS CAPACIDADES INTERSUBJETIVAS Y MENTALISTAS

Nivel 1: Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), atención conjunta y actividad mentalista. Falta de interés por las personas y de atención a ellas.

Nivel 2: Respuestas intersubjetivas primarias ocasionales.

Nivel 3: Indicios de intersubjetividad secundaria, pero no de atribución explícita de la mente.

Nivel 4: Con conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, y emplean términos mentales. Resuelven al menos, la tarea de Teoría de la Mente de primer orden.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS

OBJETIVOS (nivel 3)	1°			2°			3°		
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar capacidades de intersubjetividad secundaria: <ul style="list-style-type: none"> ○ Crear estructura contingente y 									

<p>recíproca de las acciones que se desarrollan en la interacción .</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Incorporar a las relaciones objetos, definiendo estructuras de relación acerca de los referentes compartidos. ○ Etiquetar expresiones emocionales en situaciones estructuradas. 									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

CONTENIDOS (nivel 3)

- Referencia subjetiva conjunta.
- Acción y atención conjunta (comunicación social prelingüística que implica el empleo de gestos para compartir el interés)
- Círculos de comunicación.
- Expresiones faciales básicas

4. TRASTORNOS CUALITATIVOS DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS.

Nivel 1: Ausencia de comunicación, entendida como “cualquier tipo de relación intencionada acerca de algo, que se realiza mediante el empleo de significantes.

Nivel 2: La persona realiza actividades de pedir mediante conductas de uso instrumental pero sin signos. Pide llevando de la mano hasta el objeto deseado pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos. De este modo tiene conductas intencionadas en intencionales pero “no significantes”.

Nivel 3: Se realizan signos para pedir: pueden ser palabras, símbolos enactivos, gestos “suspendidos”, símbolos aprendidos en programas de comunicación, etc. Sin embargo sólo hay una comunicación para cambiar el mundo físico. Por lo tanto, sigue habiendo ausencia de comunicación con función ostensiva o declarativa

Nivel 4: Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no sólo busca cambiar el mundo físico. Sin embargo suele haber escasez de declaraciones capaces de “cualificar subjetivamente la experiencia” (es decir, referidas al propio mundo interno) y la comunicación tiende a ser poco recíproca y empática.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS (nivel 2-3)	1º			2º			3º		
<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir la idea de comunicación creando un entorno propicio. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que las peticiones se realicen mediante significantes, y no sólo mediante acciones instrumentales con personas. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la conducta de 									

señalar.									
<ul style="list-style-type: none"> • Dar significado comunicativo a las vocalizaciones espontáneas del niño y reforzar las aproximaciones sucesivas. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la espontaneidad en la petición. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer alternativas al lenguaje oral. <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprender signos manuales. ○ Emplear el procedimiento del intercambio de imagen. 									
CONTENIDOS (nivel 2-3)									
<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas aumentativos: sin ayuda y con ayuda. • Empleo de significantes (vocalizaciones, signos, imágenes...) para obtener los deseos. • Comprensión de la estructura de aprendizaje (ABC). • Motivación en la comunicación. 									

5.- TRASTORNOS CUALITATIVOS DEL LENGUAJE EXPRESIVO

Nivel 1: Ausencia total de lenguaje expresivo (mutismo total o “funcional”).

Nivel 2: El lenguaje es predominantemente ecológico o compuesto de palabras sueltas. Aparecen ecolalias y palabras.

Nivel 3: Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente ecológicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas.

Nivel 4: Lenguaje discursivo, aunque tiende a ser lacónico.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS (nivel 2)	1º			2º			3º		
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la unión de dos palabras con significado (frase) para hacer peticiones o para hacer las primeras declaraciones. 									
<ul style="list-style-type: none"> Adquirir y aumentar el sistema léxico: <ul style="list-style-type: none"> Expresar los términos propios de su lengua referidos a agentes y objetos (sustantivos) y a acciones (verbos). 									

<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresar los términos que permiten describir cualidades, propiedades y características de los objetos y eventos que le rodean (adjetivos y adverbios). 									
<p>CONTENIDOS (nivel 2-3)</p>									
<ul style="list-style-type: none"> • La frase simple • Verbos, adjetivos y contrastes, relaciones, nombres. 									

6.- TRASTORNOS CUALITATIVOS DEL LENGUAJE RECEPTIVO

Nivel 1: “Sordera central”. No responde a órdenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase.

Nivel 2: Asociación de enunciados verbales con conductas propias (comprende órdenes sencillas).

Nivel 3: Comprensión de enunciados. Actividad mental que permite el análisis estructural de los enunciados, al menos parcial, con comprensión muy literal y poco flexible.

Nivel 4: Capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje con alteraciones sutiles en procesos de diferenciación del significado intencional del literal, en especial cuando uno y otro coinciden.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVO S (nivel 2-3)	1°			2°			3°		
<ul style="list-style-type: none"> Ampliar el léxico receptivo: signos de señal y signos de comando. 									
<ul style="list-style-type: none"> Ampliar el léxico receptivo: sustantivos, acciones sencillas. 									
<ul style="list-style-type: none"> Aprender las primeras categorías. 									
<ul style="list-style-type: none"> Aprender a responder a las primeras preguntas Q sencillas. 									
CONTENIDOS (nivel 2-3)									
<ul style="list-style-type: none"> Signos/pictogramas de las actividades que suceden en las rutinas diarias. Categorías sencillas referidas al contexto de la persona con autismo. 									

7. TRASTORNOS CUALITATIVOS DE LA ANTICIPACIÓN.

Nivel 1: Adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica, como con películas de vídeo. Resistencia intensa a cambios. Falta de conductas anticipatorias.

Nivel 2: Conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas. Con frecuencia, oposición a cambios y empeoramiento en situaciones que implican cambios.

Nivel 3: Tener incorporadas estructuras temporales amplias (“curso” versus “vacaciones”). Puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos.

Nivel 4: Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Prefiere orden claro y ambiente predecible.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS (nivel 2)	1º			2º			3º		
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a comprender una secuencia temporal planificada: <ul style="list-style-type: none"> ○ Usar claves anticipatorias para elaborar un plan de acción ordenado temporalmente. Enseñar a leer secuencias 									

<p>de actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajar sobre nociones temporales básicas. ○ Mejorar la comprensión de contingencias entre las claves y situaciones. 								
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar y mantener la atención. 								
<ul style="list-style-type: none"> • Programar cambios imprevistos por la persona con autismo. 								
CONTENIDOS (nivel 2)								
<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia temporalmente planificada. • Marcadores temporales y espaciales. • Apoyos visuales. • Conceptos espaciales. • Cambios. 								

8.- TRASTORNOS DE FLEXIBILIDAD MENTAL Y COMPORAMENTAL

Nivel 1: Predominan las estereotipias motoras simples (balanceos, giros o rotaciones de objetos, aleteos, sacudidas de brazos, giros sobre sí mismo, etc.).

Nivel 2: Rituales simples. Suelen acompañarse de resistencia a cambios ambientales nimios y fijación a rituales. Rigidez cognitiva acentuada.

Nivel 3: Rituales complejos. Frecuentemente hay apego excesivo a objetos, fijación en itinerarios y preguntas obsesivas. Inflexibilidad mental acentuada.

Nivel 4: Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales, de gama limitada y no relacionados con el mundo social habitual.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS (nivel 1)	1°			2°				
<ul style="list-style-type: none"> • Crear un entorno significativo y rico en experiencias: <ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollar competencias de comprensión del entorno. ○ Desarrollar competencias de comunicación. 								
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la atención en el medio. 								
<ul style="list-style-type: none"> • Construir conductas positivas y funcionales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ofrecer alternativas funcionales de actividad. 								

<ul style="list-style-type: none"> ○ Incrementar la motivación por realizar conductas con meta. 								
CONTENIDOS (nivel 1)								
<ul style="list-style-type: none"> ● Entorno habilitado. ● Acción y atención conjunta. ● Habilidades comunicativas básicas. ● Competencias nuevas. 								

9. TRASTORNOS CUALITATIVOS DEL SENTIDO DE LA ACTIVIDAD PROPIA.

Nivel 1: Predominio masivo de conductas sin meta (por ejemplo, carreritas sin rumbo con aleteo) e inaccesibilidad completa a consignas externas que dirijan la acción de la persona con TEA de este nivel. Las conductas de ésta ofrecen la impresión de accio

Nivel 2: Sólo se realizan actividades funcionales ante consignas externas. Tales actividades son breves y no dependen de una comprensión de su finalidad. Los niños y adultos en este nivel pueden ofrecer la impresión de “ordenadores sin disco duro”.

Nivel 3: Presencia de actividades “de ciclo largo” (por ejemplo, realizar una tarea con un cierto grado de autonomía, y donde no es necesario un control externo de cada paso), pero que no se viven como formando parte de totalidades coherentes de situación y acción (por ejemplo, un curso), y cuya motivación reside generalmente más en contingencias externas o impresiones de dominio que en el sentido mismo de las tareas.

Nivel 4: La persona realiza actividades complejas y de ciclo muy largo (por ejemplo, cursos académicos o actividades laborales complejas), cuya meta precisa conoce, pero no asimila profundamente esas actividades a motivos encajados en una “previsión biográfica” de futuro en un “yo auto-proyectado”.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS

OBJETIVOS (nivel 2-3)	1º		2º			
	P	E	P	E		
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar programas de acción autónoma: <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer secuencias de actividades. ○ Enseñar al niño a seleccionar las tareas por orden y a realizarlas de forma independiente. ○ Desarrollar sistemas de trabajo. ○ Estructurar visualmente cada tarea 				X		
				X		
CONTENIDOS (nivel 2-3)						
<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia temporalmente planificada • Sistemas de trabajo. 						

10. TRASTORNOS DE LAS COMPETENCIAS DE FICCIÓN E IMAGINACIÓN.

Nivel 1: Ausencia completa de actividades que sugieran juego funcional o simbólico, así como cualquier clase de expresiones de competencias de ficción.

Nivel 2: Presencia de juegos funcionales (que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades) consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple. Los juegos tienden a ser estereotipados, limitados en contenidos, poco flexibles. Frecuentemente se suscitan “desde fuera”. No hay juego simbólico.

Nivel 3: Juego simbólico evocado, y rara vez por iniciativa propia. La persona en este nivel puede tener algunas capacidades incipientes de “juego argumental”, o de inserción de personajes en situaciones de juego, pero el juego tiende a ser producido desde fuera más que espontáneo, y muy escasamente flexible y elaborado en comparación con la edad. Frecuentemente es muy obsesivo. Puede haber dificultades muy importantes para diferenciar la ficción y realidad.

Nivel 4: Capacidades complejas de ficción. Las personas con TEA pueden crear ficciones elaboradas, pero tienden a ser poco flexibles, muy centradas en torno a un personaje por ejemplo. Hay dificultades útiles para diferenciar ficción de realidad, y las ficciones tienden a emplearse como recursos para aislarse.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS (nivel 2)	1°			2°			3°		
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la calidad de vida de nuestros alumnos al dotarles de mayores habilidades para su tiempo de ocio. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer patrones de juego funcional más elaborado y espontáneo. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar y flexibilizar los temas de juego. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar pautas de juego simbólico. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente en juegos reglados sencillos con adultos. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer que el juego sea el punto de partida para comenzar a compartir actividades 									

con iguales.									
CONTENIDOS (nivel 2-3)									
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad • Juego funcional. • Juegos reglados. • Juego simbólico • Imaginación. 									

11. TRASTORNOS CUALITATIVOS DE LA IMITACIÓN.

Nivel 1: Ausencia completa de conductas de imitación.

Nivel 2: Imitaciones motoras simples, evocadas. No espontáneas.

Nivel 3: Imitación esporádica, poco versátil e intersubjetiva.

Nivel 4: Imitación establecida. Ausencia de “modelos internos”.

Nivel 5: No hay trastorno

OBJETIVOS (nivel 2-3)	1º			2º			3º		
		P			P			P	
<ul style="list-style-type: none"> • Reducir progresivamente las rutinas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Demarcar los límites a partir de los cuales las rutinas y pautas de resistencia a los cambios interfieren en el 									

<p>desarrollo de la persona con TEA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer una variación programada en las rutinas. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Crear un entorno significativo y rico en experiencias: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ofrecer alternativas funcionales de actividad. ○ Desarrollar competencias de comunicación. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la motivación por realizar conductas con meta. 									
<ul style="list-style-type: none"> • Construir conductas positivas y funcionales. 									

<ul style="list-style-type: none"> • Emplear procedimientos conductuales. 									
<p>CONTENIDOS (nivel 2-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación incidencia rutinas en la persona con TEA. • Entorno habilitado. • Habilidades comunicativas. • Competencias personales nuevas. 									

V.4 EVALUACIÓN

4.1. Qué evaluar

4.1.1. Alumno

X será evaluado teniendo en cuenta los objetivos e indicadores de evaluación establecidos anteriormente.

4.1.2. Proceso de enseñanza

También se evaluará el proceso de la enseñanza: pertinencia de los criterios, adecuación de los contenidos y de las actividades, validez de las pautas metodológicas, coordinación de los profesionales que intervienen con el niño, etc.

4.2. Cómo evaluar

La evaluación será continua, es decir, se valorarán a lo largo del curso los progresos y dificultades encontradas. Tendrá carácter formativo, las observaciones realizadas y los datos recogidos servirán de base para modificar el proceso de la enseñanza y dar una respuesta que se adapte a la evolución escolar del niño y a sus necesidades cambiantes.

Los procedimientos de evaluación que se utilizarán serán la observación, tanto directa como indirecta, y el intercambio de información al respecto entre el profesorado.

Esta evaluación se desarrollará trimestralmente de forma conjunta entre los profesionales que atienden a X junto con el apoyo y asesoramiento del EOEIP

, a 5 de Diciembre de 2017

Fdo:

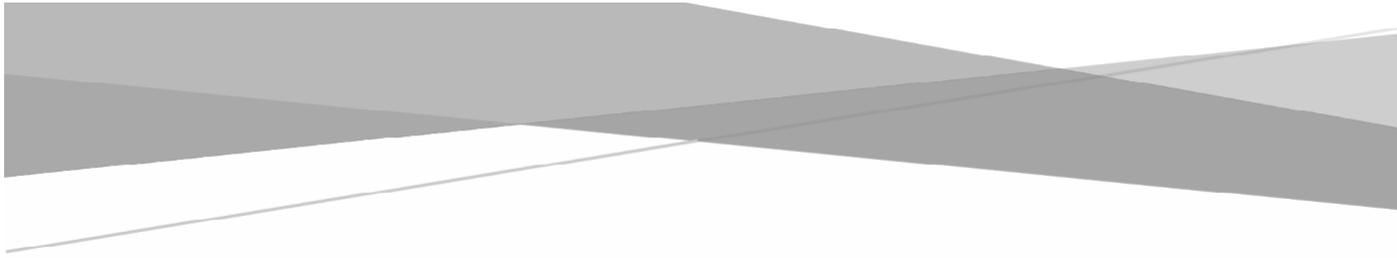
La tutora

Fdo.:

La maestra de A.L.

Fdo:

La maestra de P.T.



PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

CEIP Rector Mamés Esperabé

Enero 2018

Índice

1. INTRODUCCIÓN
2. MARCO LEGISLATIVO
3. JUSTIFICACIÓN DEL PLAN
4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA ZONA
5. OBJETIVOS GENERALES Y PRIORIDADES
6. DETERMINACIÓN DEL ALUMNADO OBJETO DE ATENCIÓN ESPECÍFICA
7. CRITERIOS PARA ATENCIÓN AL ALUMNADO
8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

MODELO ORGANIZATIVO

D

e

P

e

d

a

g

o

g

í

a

T

e

r

a

p
é
u
t
i
c
a

D
e

A
u
d
i
c
i
ó
n

y

L
e
n
g
u
a
j
e

D
e

F
i
s
i
o
t
e
r
a
p
i
a

De las
auxiliares
de
Educación
Especial
Del auxiliar
de
Enfermería

D
e
c
o
m
p
e
n
s
a
ci
ó
n

e
d
u
c
at
i
v
a
D
e
i
n
m
e
rs
i
ó
n
li
n
g
ü
ís
ti
c
a
D
e
l
o
s
m

a
e
st
r
o
s
d
e
p
ri
m
a
ri
a
D
e
l
o
s
m
a
e
st
r
o
s
d
e
i
n
f
a
n

ti

l

METODOLOGÍA

Respecto a los principios
básicos de la intervención
educativa Respecto a las
estrategias de enseñanza –
aprendizaje Respecto a los
agrupamientos

Respec

to a los

materia

les

Respec

to a los

espacio

s y

tiempo

s

9. CRITERIOS PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
10. IMPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES PROFESIONALES
11. RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES NECESARIOS
12. PROCEDIMIENTOS DE INFORMACIÓN E IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS
13. COLABORACIÓN CON LOS SERVICIOS SOCIALES Y SANITARIOS DE LA ZONA
14. EVALUACIÓN Y REVISIÓN

1.- INTRODUCCIÓN

Un elemento nuclear de nuestra práctica docente es el principio de atención a la diversidad como un modelo de enseñanza personalizada que, desde una oferta curricular común, ofrece respuestas diferenciadas y adecuadas a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos/as.

Según el artículo 10 del Decreto **188/2017, de 28 de noviembre de Gobierno de Aragón**, *“La respuesta educativa inclusiva es toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”*.

Por ello, nos proponemos organizar los recursos de manera que faciliten a la totalidad del alumnado el desarrollo de las competencias clave, así como el logro de los objetivos de la etapa, con un enfoque inclusivo y estableciendo los procesos de mejora continua que favorezcan el máximo desarrollo, la formación integral y la igualdad de oportunidades.

2. MARCO LEGISLATIVO Orientación

- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, de creación de servicios de orientación educativa, de titularidad de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 7/8/2014).
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 5/8/2014).
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los equipos especializados de orientación educativa de la

Comunidad Autónoma de Aragón y se aprueban instrucciones para su organización y funcionamiento. (BOA 5/8/2014).

Atención a la Diversidad

- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. (BOA 5/8/2014).

LEGISLACIÓN ESTATAL

- LOMCE.
- Real Decreto 126 2014 currículo básico Educación Primaria.

LEGISLACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

- Orden de 16 de junio de 2014: Currículo de Educación Primaria.
- Orden de 26 de junio de 2014, instrucciones organización y funcionamiento de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial.
- Orden de 14 de junio de 2016, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las instrucciones de organización y funcionamiento de los colegios públicos de educación infantil y primaria y de educación especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 14/4/2008).

Evaluación

- Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Infantil en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA).
- ORDEN de 21 de diciembre de 2015, de la consejera de educación, cultura y deporte, por la que se regula la evaluación en educación primaria en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón

3. JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales contemplados en la Constitución de 1978.

La atención a la diversidad es uno de los grandes retos para el sistema educativo y, en concreto, para los centros escolares, ya que requiere el ajuste de la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado para asegurar una acción educativa de calidad, lo cual exige a los centros y al profesorado una importante tarea de reflexión y de trabajo dado que **la atención y la respuesta de forma inclusiva al alumnado es responsabilidad de todo el personal del centro.**

El principio de inclusión debe regir todas nuestras iniciativas y actuaciones educativas

Entendemos por diversidad las diferencias que presenta el alumnado ante los aprendizajes escolares, diferencias en cuanto a aptitudes, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de maduración, estilos de aprendizaje, experiencias y conocimientos previos, entornos sociales y culturales, etc. Estos aspectos conforman tipologías y perfiles en el alumnado que deben determinar en gran medida la planificación y la acción educativa.

En nuestro centro, destacamos como característica diferente de otros centros de la localidad el hecho de tener un Aula Específica de Educación Especial con diez alumnos con unas especiales y específicas características, lo cual conlleva que la acción educativa requiera una adaptación a estas circunstancias de diversidad.

Dentro de esta diversidad general, ha de reconocerse que otros alumnos puedan requerir una atención diferente a la ordinaria, nos referimos a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAES):

- por presentar **necesidades educativas especiales**: alumnado que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad sensorial, física o intelectual, trastorno específico del lenguaje, trastorno del espectro autista, trastorno grave de conducta, trastorno mental o plurideficiencia
- por presentar dificultades específicas de aprendizaje
- por presentar TDAH

- por sus altas capacidades intelectuales

- por incorporación tardía al sistema educativo español

- por condiciones personales o de historia escolar

Para todos ellos, y una vez identificadas las necesidades específicas, será preciso ir adaptando las respuestas educativas desde un enfoque INCLUSIVO, desde la programación del aula ordinaria hasta aquellas otras propuestas que modifiquen más o menos significativamente la propuesta curricular y, por ello, pueden llegar también a requerir propuestas organizativas diferenciadas y recursos personales de apoyo, más o menos especializados. siempre desde los principios de **normalización** e inclusión.

Como equipo no sólo asumimos la diversidad sino que, convencidos de que esas diferencias enriquecen a todos, deseamos transmitir a

nuestros alumnos que cuanto más aumenta la aceptación y el respeto a la diferencia más disminuye la intolerancia y la insolidaridad.

En nuestro colegio nos proponemos explorar las posibilidades que la autonomía de organización nos proporciona para ofrecer respuestas que permitan alcanzar el máximo de desarrollo a todos y cada uno de nuestros alumnos. Para ello diversificaremos los procedimientos para alcanzar las competencias a través de la máxima implicación del profesorado en la atención a todo el alumnado.

La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad del alumnado, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido (Preámbulo VII LOMCE).

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. (Preámbulo I LOMCE)

Este plan que deberá revisarse continuamente para adaptarse a la realidad cambiante de nuestro centro, va encaminado a prevenir y resolver aspectos relacionados con la diversidad del alumnado, evitando problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación.

4.- ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA ZONA

El Colegio Público Rector Mamés Esperabé, está ubicado en una zona semiurbana, predominantemente agrícola y ganadera, con industrias derivadas de la agricultura, de la transformación de productos,

comercialización de los mismos a través de las cooperativas y fabricación de maquinaria agrícola.

En las dos últimas décadas, debido a la crisis de los sectores agropecuarios e industrial, ha derivado la situación a un gran aumento del sector del transporte de mercancías, de mano de obra en la construcción y de pequeñas industrias familiares.

La población registrada da unos doce mil habitantes en el casco urbano, más unos cuatro mil en los Barrios dependientes de Ejea. Estos barrios son mayormente de colonización.

Hoy el regadío de Ejea y sus barrios demanda mano de obra barata para las faenas agrícolas de los nuevos cultivos y para el mantenimiento de una ganadería porcina, avícola, lanar y vacuna, preferentemente estabulada.

Las necesidades de este tipo de mano de obra sin cualificar ha sido un fuerte reclamo para la llegada de inmigrantes magrebíes y de los países del Este, fundamentalmente de Bulgaria, en los últimos años. Y recientemente, se han incorporado a la localidad familias procedentes de Ghana cuyos integrantes trabajan como mano de obra barata en el matadero de la localidad.

Ello determina que actualmente los colegios públicos de Ejea acojan a niños de diferentes nacionalidades, de lengua, cultura y religión muy distintas a las nuestras.

Los centros hemos tenido que ajustar nuestras actuaciones pedagógicas empleando todos los recursos disponibles, tanto humanos como materiales. Priorizar nuestra atención a estos niños ha sido objetivo fundamental. Adaptar nuestro currículum, centrarnos en el dominio del idioma, respetar sus religiones, costumbres y cultura, y

tener en cuenta las condiciones socioeconómicas de la familia en la localidad.

5.- OBJETIVOS GENERALES DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La educación inclusiva es un proceso que debe comenzar por la propia actitud de cada profesional y por los valores y la cultura en la que se sustentan las decisiones adoptadas en el marco del centro docente.

Nuestros objetivos son los siguientes:

- 1. Garantizar la escolarización del alumno en condiciones adecuadas a sus necesidades, con el fin de que pueda desarrollar al máximo sus capacidades.*
- 2. Atender a la diversidad desde el inicio de la escolarización, adoptando medidas que se estimen necesarias en cualquier momento fomentando la inclusión.*
- 3. Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptadas a las necesidades de cada alumno para lograr su mayor desarrollo personal y social.*
- 4. Apoyar la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado mediante la utilización de los recursos necesarios (personales, didácticos, materiales).*
- 5. Establecer un clima cooperativo y de colaboración entre el profesorado y entre éste y el resto de los profesionales que intervienen en el proceso educativo así como con las familias.*
- 6. Promover la adopción de medidas que favorezcan la acogida e inserción socioeducativa de minorías étnicas o culturales y otros sectores en desventaja.*
- 7. Potenciar la educación intercultural mediante el conocimiento de los valores que aportan las distintas culturas, el respeto a las diferencias entre ellas, y el fomento de la participación del alumnado y de sus familias en la vida del centro.*

8. *Favorecer la integración social y educativa de los alumnos en el centro, desarrollando actitudes de aceptación y respeto a las diferencias personales, sociales y culturales en todos los sectores de la comunidad escolar (alumnos, profesores, padres...).*
9. *Impulsar la coordinación del centro con los servicios sociales del entorno y con entidades privadas sin ánimo de lucro con el fin de favorecerla promoción e inserción socioeducativa del alumnado de minorías étnicas o culturales y otros sectores desfavorecidos.*
10. *Favorecer la flexibilidad de la organización de los distintos recursos personales y materiales, adaptándonos a la realidad del Centro en cada momento.*
11. *Utilizar una metodología variada y adaptada a las distintas circunstancias y a los distintos alumnos.*

6.- DETERMINACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO.

Un alumno presentará necesidad específica de apoyo educativo cuando así se determine como resultado de la **evaluación psicopedagógica**, en cuyo caso, el Equipo de Orientación de Educación Infantil y Primaria (EOEIP) elaborará el correspondiente **informe psicopedagógico** en el que se concretarán las actuaciones necesarias para dar respuesta a esas necesidades. (Artículo 20 del Decreto 188/2017).

Criterios organizativos y metodológicos

La atención a la diversidad se intentará ofrecer siempre desde un marco lo más normalizado posible y lo antes posible.

- La detección, valoración y atención de la necesidad específica de apoyo educativo se producirá a la edad más temprana posible, estableciéndose la colaboración entre los Departamentos competentes en materia educativa, sanitaria, de servicios sociales y de Administración de Justicia.
- En un primer momento el tutor/a y/o especialistas, una vez

realizada la **evaluación inicial o en las evaluaciones periódicas trimestrales**, adoptarán en el aula las medidas necesarias para responder a la diversidad de necesidades e intereses de sus alumnos/as (mediante la flexibilización del currículo, el Plan de Acción Tutorial y las Programaciones didácticas y de aula). Si esta primera medida no fuera efectiva, se empleará el apoyo ordinario por parte de otros profesores dentro del aula o fuera, reservándose el apoyo de los maestros especialistas (PT y AL) en los casos en los que los alumnos/as muestran mayores dificultades y después de la evaluación psicopedagógica.

- Jefatura de estudios realizará la distribución de apoyos en el centro, dando mayor peso a las áreas de Lengua y Matemáticas en todos los cursos de Primaria.
- Se buscará el tipo más adecuado de apoyo para cada alumno/a, bien sea apoyo mediante acción tutorial por parte del profesor/a de área dentro del aula bien mediante apoyo ordinario por parte de otro profesor dentro o fuera del aula (Plan Específico de Apoyo Educativo-Anexo II), o mediante apoyo específico del maestro de PT y/o AL dentro o fuera del aula.
- En la etapa de Educación Primaria las horas de apoyo se harán coincidir prioritariamente con los momentos en los que se trabajen en el aula las áreas de Matemáticas y Lengua, aunque si por problemas de horario esto no es posible, se emplearán también otras áreas (Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales...). Se procurará evitar apoyos en horas destinadas a áreas en las que estos alumnos/as logran mayor integración y están más motivados (Educación Física, Música, Plástica).
- Los apoyos en las etapas de Educación Infantil y en Educación Primaria se realizarán dentro del aula prioritariamente y,

cuando por circunstancias especiales se efectúen apoyos fuera del aula, se procurará que éstos se realicen en pequeño grupo, puesto que el trabajo en grupo estimula la motivación de los alumnos y facilita la adquisición de diversos aprendizajes.

- Las familias serán informadas y deberán autorizar cualquier tipo de apoyo, ordinario o específico, mediante los documentos elaborados a tales efectos.
- Cuando el desfase curricular respecto a su grupo de referencia sea de dos cursos o más y los alumnos tengan autorizadas las pertinentes Adaptaciones Curriculares Significativas, el tutor como principal responsable, junto a los especialistas oportunos realizarán dicha ACS con la colaboración y asesoramiento del equipo de la orientadora.
- Los alumnos que salgan fuera del aula para recibir apoyo se intentará que lo hagan el menor número de horas posible al día.
- Debe existir una coordinación constante entre los tutores y los maestros de apoyo. Esta coordinación se efectuará en las reuniones previstas para ello al menos una vez al mes. En esta reunión de coordinación se analizarán y revisarán los objetivos trabajados, contenidos y metodología empleada, acordándose las modificaciones que se estimen necesarias y plasmándolas en el Plan Específico de Apoyo Educativo de cada alumno/a.
- La prevención de dificultades del habla a los alumnos de Educación Infantil por parte de la maestra de Audición y Lenguaje se hará siempre y cuando queden horas libres en su horario después de atender a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.
- En el caso de que las necesidades específicas de un alumno o

alumna exijan una intervención específica que parta de la evaluación desde el servicio de Orientación, éste, proporcionará un Instrumento de derivación para ser cumplimentado por el tutor o tutora.

En este caso el proceso será el siguiente:

- Detección de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas en el aula ateniéndose a las dificultades para seguir el proceso de aprendizaje.
- Formalización de la demanda de Evaluación Psicopedagógica por parte del tutor o tutora, según formulario (Anexo I: hoja de derivación al EOEIP)
- Remisión de la solicitud a la jefa de estudios correspondiente para su conocimiento y de aquí al servicio de Orientación a fin de planificar la evaluación, según los criterios de prioridad para la valoración de alumnos/as.
- Realización de la **evaluación psicopedagógica** por la orientadora y remisión del informe correspondiente al tutor/ tutora, Jefatura de estudios y familias.
- Planificación de las medidas educativas y aplicación de las mismas por el tutor o equipo docente con la colaboración de la orientadora y el equipo de atención a la diversidad, en las reuniones junto a Jefatura de estudios planificadas a tal fin.

Evaluación Psicopedagógica e Informe psicopedagógico

La evaluación psicopedagógica es un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado

.....ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta educativa.

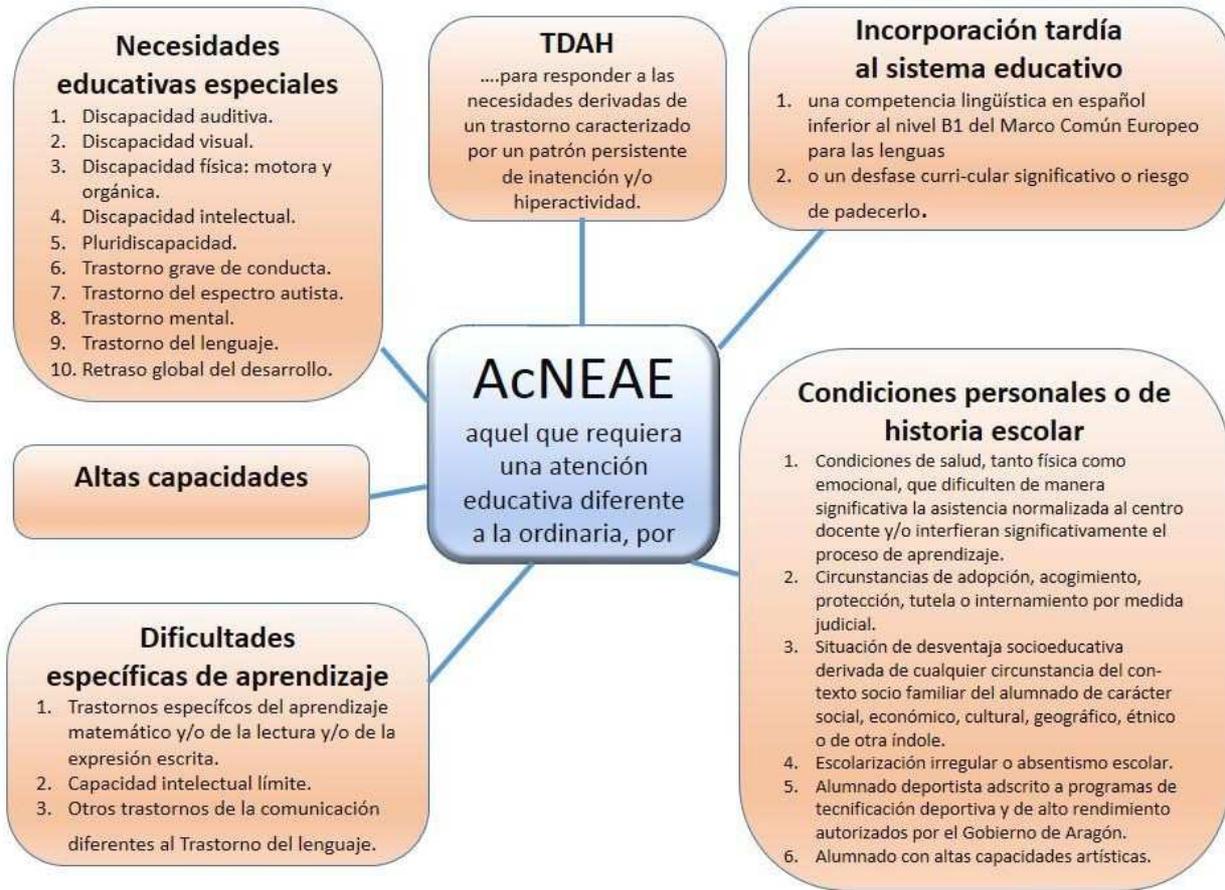
La evaluación psicopedagógica es competencia de los diferentes profesionales que conforman la red integrada de orientación educativa y cuenta con la participación del tutor o de la tutora, del

conjunto del profesorado que atiende al alumnado y de la familia. (En el Artículo 17 del Decreto 188/2017)

El informe psicopedagógico recogerá las conclusiones de la evaluación psicopedagógica y la propuesta de actuaciones educativas generales y específicas con el alumno o alumna. Asimismo, se contemplarán aquellas orientaciones para favorecer el desarrollo personal y socioeducativo desde el contexto familiar y social.

Criterios de prioridad para la valoración de alumnos y alumnas derivados al Servicio de Orientación:

1. Alumnos y alumnas para los que sea prescriptivo realizar la Evaluación Psicopedagógica en plazos prefijados (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo previamente diagnosticadas que precisen de revisión por cambio de etapa, alumnado susceptible de medidas extraordinarias, etc.).
2. Alumnos y alumnas expresamente indicados por Jefatura de Estudios junto con la orientadora, por concurrir en ellos determinadas circunstancias que prioricen su atención.



En esta tabla podemos observar el alumnado que según la normativa vigente tiene necesidad específica de apoyo educativo en el curso 2017 – 2018:

	Modalidad de Escolarización	Tipología	Nº
A	<u>Educación Especial</u> Precisan adaptaciones curriculares muy significativas	Pluridiscapacidad Trastorno del espectro autista	6

	<p><u>Educación Combinada</u></p> <p>Precisan adaptaciones curriculares muy significativas.</p> <p>Tiempo de permanencia compartido entre el aula de Educación Especial y el aula ordinaria</p>	<p>Pluridiscapacida</p> <p>d Trastorno global del desarrollo Discapacidad intelectual</p>	4
	<p><u>En aulas ordinarias.</u></p>	<p>Trastorno del lenguaje</p> <p>Discapacidad motora y orgánica</p> <p>Discapacidad intelectual</p> <p>Trastorno global del desarrollo (EI)</p> <p>Trastorno del espectro autista</p> <p>Discapacidad auditiva</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>0</p>

<p>Alumnado con necesidad de apoyo educativo por OTRAS CAPACIDADES</p>	<p>Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por TDAH</p> <p><u>Escolarización ordinaria</u></p>		5
	<p>Alumnos con Dificultades específicas de aprendizaje.</p> <p><u>Escolarización ordinaria.</u></p>	<p>Trastornos específicos del aprendizaje matemático y/o de la lectura y/o de la expresión escrita Otros trastornos de la comunicación</p>	7

	Alumnos con altas capacidades <u>Escolarización ordinaria</u>	Superdotación . Talentos simples y complejos. Precocidad.	3
	Por incorporación tardía al sistema educativo. <u>Escolarización ordinaria</u>	Alumnos con desconocimiento del idioma < B1	4
	Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar <u>Escolarización ordinaria</u>	Escolarización irregular o absentismo escolar	3

Tenemos que señalar que nuestro centro cuenta con una Aula de Educación Especial a la que asisten los alumnos/as de la comarca que tienen un dictamen de escolarización de Educación Especial, elaborado por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y aprobado por Inspección. En el curso 17/18 el aula cuenta con 10 alumnos y se encuentra desdoblada.

7.- CRITERIOS PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO

Analizada la normativa vigente y estudiada las posibilidades organizativas del Centro, los criterios para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales son:

1º.- Las actuaciones educativas **irán precedidas de la evaluación psicopedagógica**, en la que se analizarán las capacidades del alumno, y de la elaboración de una adaptación curricular individualizada por

parte del tutor, del profesor de apoyo y con el asesoramiento del Orientador/a del Centro en la que queden reflejadas:

- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje.
- Metodología a seguir.
- Número de apoyos, áreas a reforzar, horario, profesor encargado, modalidad de apoyo, espacios a utilizar...
- ¿Qué y cuándo enseñar?
- ¿Qué y cuándo evaluar?
- Coordinación de todos los profesionales implicados en el proceso educativo. (espacios y tiempos)

2º.- Las **medidas de intervención educativa** se llevarán a cabo en el entorno más normalizado posible. El aula y el centro serán referencia básica para dar respuesta a las necesidades que presenten nuestros alumnos. En la modalidad de escolarización de Educación Especial o de Educación Combinada, se fomentará la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, en las áreas, tiempos y actividades en los que sea posible, para alcanzar los objetivos de socialización propuestos en las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

3º.- Las **actuaciones educativas** contemplarán **medidas GENERALES y medidas ESPECÍFICAS** Medidas generales de respuesta educativa ordinaria

Se consideran actuaciones generales de intervención educativa las diferentes respuestas de **carácter ordinario** que, definidas por el centro de manera planificada se orientan a la promoción del aprendizaje y del desarrollo educativo de todo el alumnado.

Las actuaciones generales de intervención educativa se fundamentan en los principios de **prevención, detección e intervención de forma inmediata** ante la aparición de necesidad de atención educativa en el

alumnado, tanto por dificultades en el desarrollo y/o el aprendizaje del alumnado como por altas capacidades y no implican cambios significativos en ninguno de los aspectos curriculares y organizativos que constituyen las diferentes enseñanzas del sistema educativo. Pueden ir dirigidas a toda la comunidad educativa, a un grupo o a un alumno o alumna en concreto.

Curriculares.- Para adecuar el currículo a las necesidades de los alumnos,

- Diseño de actividades que potencien el desarrollo de sus capacidades,
- Fomento de metodologías activas y cooperativas,
- Inclusión en los currículos elementos de las distintas culturas de los grupos sociales presentes en el Centro,
- Elaboración de materiales adaptados a sus características.
- Priorizando contenidos mínimos propios del nivel.
- Afianzamiento de las competencias del nivel anterior.
- Permanencia de un año más en el nivel o etapa.

Organizativas.-

- Flexibilizando grupos,
- Diseñando una red de apoyos que dé respuesta a las necesidades de nuestros alumnos, elaborando horarios que permitan disponer de profesorado para atender las necesidades que se presenten y que esa atención se vaya adecuando a las distintas situaciones que el transcurso del tiempo marca, y que además posibiliten la coordinación entre los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo de cada alumno atendido.

Estas medidas estarán condicionadas a la plantilla que disponga el centro.

Tutoriales.-

- Con un seguimiento individualizado de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
- programando sesiones de evaluación trimestrales de las Adaptaciones Curriculares con todos los implicados en su desarrollo.

- Con una comunicación fluida con las familias, registrando todas las actuaciones llevadas a cabo (visitas, comunicaciones, reparto de tareas...).
- Facilitando la integración de los alumnos.
- Llevando a cabo el Plan de Acogida de los alumnos inmigrantes.
- Fomentando la participación en las actividades del centro.
- Potenciando la relación e información a las familias
- Decisiones sobre la promoción de nivel.
- Elaboración y evaluación de las Adaptaciones curriculares individuales, junto con los especialistas implicados.
- Coordinando con los profesores que intervienen con el alumnado con necesidades especiales, con respuesta educativa y orientación a las familias.

Metodológicas

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos (evaluación inicial)
- Plantear actividades y procedimientos de evaluación diversificados, adaptadas a los diferentes niveles e intereses de los alumnos.
- Aprendizajes funcionales, potenciando la generalización de los aprendizajes que realizan en el aula.
- Uso de las TIC y de recursos visuales apropiados (tratamiento de la información y competencia digital).

Medidas específicas de intervención educativa

Se consideran actuaciones específicas de intervención educativa las diferentes pro-puestas y modificaciones en los elementos que configuran las distintas enseñanzas, su organización y el acceso y permanencia en el sistema educativo, con objeto de responder a la necesidad específica de apoyo educativo que presenta un alumno o alumna en concreto y de forma prolongada en el tiempo. Implican cambios significativos en alguno de los aspectos curriculares y organizativos que constituyen las diferentes enseñanzas del sistema educativo.

a) Adaptaciones de acceso de carácter individual

Estas medidas se podrán adoptar cuando sea necesario facilitar el acceso a la información, a la comunicación y a la participación de carácter individual.

- Incorporación de ayudas técnicas; sistemas alternativos de comunicación, radios, etc.
- Modificación de elementos físicos, etc. El alumnado debe estar situado en todas las actividades en un lugar que les permita el máximo de interacción con el profesor y los compañeros.
- Participación de personal de atención complementaria: Auxiliar de educación especial, etc.
- Utilización de materiales didácticos: Se utilizarán todos los materiales didácticos necesarios para la consecución de los objetivos.

b) Adaptación curricular NO significativa

Se realizará cuando se detecte de forma prolongada una necesidad y un **desfase curricular inferior a dos años** entre el curso que esté escolarizado y su nivel de competencia.

La realizará el profesorado del área y formará parte de la programación del aula Los elementos a incluir serán:

- Apoyo individualizado y específico del profesor con explicaciones más intensas y continuadas.
- Actividades de refuerzo secuenciadas y graduadas por los criterios de evaluación
- Más tiempo para realizar las actividades.
- Adaptación de materiales curriculares: supresión de actividades, modificación, otras alternativas.
- Metodología: Apoyo especial del profesorado para la adquisición de estrategias de aprendizaje.
- Modelado
- Evaluación: Adaptación de las pruebas, ofrecer más tiempo

para las pruebas, secuenciación determinada, etc.

Sin que ello suponga cambios en los criterios de evaluación.

La responsabilidad de evaluación recaerá en el profesor de área correspondiente.

c) Programas de inmersión lingüística y aulas de español

Dirigidas al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español y al alumnado con desconocimiento del idioma.

d) Programación didáctica diferenciada

Destinada al alumnado con altas capacidades intelectuales.

El tutor o tutora adoptará la medida una vez detectado y supondrá una ampliación para enriquecer, profundizar o ampliar, sin que suponga un cambio en los criterios de evaluación del curso en el que esté escolarizado.

4º.- La responsabilidad de que este plan se cumpla es **de todos y cada uno de los maestros** del centro. Los encargados de llevarlo a cabo con determinación de tareas concretas serán:

- Los tutores de los alumnos implicados.
- Maestros de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje que deban prestar un servicio especializado.
- Fisioterapeuta
- Maestro/a de Apoyo de Primaria.
- Auxiliares de Educación Especial.
- Orientador/a del centro y Trabajador/a Social del EOEIP
- Equipo Directivo.
- Todos los tutores de Educación Infantil y Educación Primaria del Centro, pues todos ellos tendrán en sus horarios individuales una responsabilidad, que se reflejará en la P.G.A. de cada año, para atender las necesidades educativas de los alumnos o grupos de alumnos que precisen una atención diferenciada. Las horas destinadas a este fin vendrán dadas por las sesiones que los especialistas dedican a impartir sus respectivas áreas en cada grupo, liberando así a los tutores para que estos se dediquen a tareas de apoyo al centro o al alumnado.

5°.- El **tutor** coordinará las actuaciones de los maestros implicados en la atención de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo de su grupo. Para poder realizarla, Jefatura de Estudios destinará un tiempo semanal que se refleja en los horarios de la P.G.A y del D.O.C.

6°.- Se explorarán las posibilidades que ofrecen los compañeros (trabajo cooperativo, compañero monitor...) para prestar apoyos específicos a los alumnos que puedan beneficiarse de ellos.

7°.- Los apoyos serán sistemáticos, deberán permitir el desdoblamiento de grupos, su flexibilización; tendrán carácter temporal y podrán variar según los resultados de la evaluación continua que se haga de ellos. Serán organizados y controlados por la Jefatura de Estudios.

8°.- Todos los apoyos serán programados cuidadosamente por el tutor y por los maestros que los realicen. Podrán ofrecerse individualmente o en grupo, dentro del aula o fuera de ella, dependiendo siempre del estudio de cada caso concreto y según los contenidos a trabajar y el momento en que se realice podrá ser:

- Previo.- Para facilitar el posterior desarrollo de los contenidos en clase.
- Posterior.- Para subsanar lagunas que hayan podido quedar.
- Simultáneo.- Para aprovechar las ventajas de algunas estrategias metodológicas o de algunos materiales

9°.- Los apoyos se programarán en los tiempos en que los tutores permanecen con sus grupos de referencia. Nunca se ofrecerán en las áreas de los especialistas y, además, no coincidirán en la misma sesión más de un apoyo distinto. Esto favorecerá que los apoyos no se perciban por los niños como algo negativo al no privarles de su participación en las áreas que les son más entretenidas y que tienen carácter más lúdico.

8.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

8.2- Modelo organizativo

Nuestra propuesta está basada en el modelo de organización que ha venido funcionando hasta ahora y que ha sido valorado positivamente. Se concreta en los siguientes apoyos:

Y van a tener las siguientes modalidades:

A) Ofrecidos por especialistas:

- De Pedagogía Terapéutica (Aula de Educación Especial y/o Apoyo a los ACNEAEs en las aulas)
- De Audición y Lenguaje.
- De Fisioterapia.
- De los auxiliares de Educación Especial.
- De Maestra de apoyo. (compensación educativa para minorías étnicas, inmigrantes...)

B) Ofrecido por los tutores y tutoras

- De los maestros en Primaria
 - apoyo a dificultades de aprendizaje.
 - apoyo a inmersión lingüística para alumnos inmigrantes.
 - apoyo a áreas instrumentales por nivel que permita explorar las posibilidades de la flexibilización de grupos
 - refuerzos educativos en áreas instrumentales fuera del horario lectivo obligatorio (Proyecto Tiempos Escolares)
- De los maestros en Infantil

8.2.1- De Pedagogía Terapéutica (Aula de Educación Especial o Apoyo a los alumnos ACNEAEs escolarizados en centro ordinario)

Recibirán el apoyo los alumnos escolarizados en el Aula de Educación Especial y los alumnos ACNEAEs escolarizados en aulas ordinarias de Educación Primaria o Infantil, atendiendo en primer lugar a los acnees.

Ofrecerán el apoyo las maestras que atienden el Aula de Educación Especial y las especialistas de PT en las aulas ordinarias. En determinadas sesiones cuando haya mayor incidencia de alumnos en el aula, se realizarán desdobles, si es posible.

Se procurará que los alumnos acnees de aulas ordinarias reciban entre **tres y cinco sesiones** de apoyo semanales.

Modalidad del apoyo: dentro del aula, salvo excepciones muy puntuales.

Los dos formarán parte del “**Equipo de Educación Especial**” que junto con el resto de los componentes del equipo (maestra de A.L, fisioterapeuta, auxiliar de Educación Especial, orientadora del centro y Jefatura de Estudios), tendrán una hora de reunión semanal para coordinar esfuerzos y tratar los temas que permitan una respuesta adecuada a las necesidades educativas de los alumnos escolarizados en Educación Especial, Educación Combinada u Ordinaria.

Las personas del Equipo de Educación Especial se **coordinarán** una vez al mes, en horario de exclusiva, con cada uno de los equipos didácticos de Educación Primaria o Infantil para diseñar, elaborar y evaluar las adaptaciones curriculares.

Se organizarán, previa reunión con los profesionales implicados, aprovechando al máximo posible el tiempo de todos los miembros del Equipo de Ed. Especial, para que los alumnos integrados reciban el mayor tiempo de atención individual. Habrá dos maestras asignadas al aula de Educación Especial, una para atender a los alumnos de más edad y la otra a los más pequeños. La otra profesora de Pedagogía Terapéutica atenderá a los alumnos acneas (fundamentalmente a los acnees) escolarizados en aulas ordinarias.

Se colaborará con los tutores en la elaboración y revisión de las ACIS, en la confección de los informes trimestrales a las familias, en la preparación de material de trabajo en el aula, en las salidas, siempre que sea posible, en las reuniones de padres y en todo aquello que sea necesario para una mejor integración del alumno en su grupo y en el Centro.

Generalmente, el apoyo será dentro del aula, salvo excepciones, siempre siguiendo las instrucciones del EOEIP, intentando hacer coincidir el apoyo del PT con el área que se

deseo reforzar. Se trabajará en pequeño grupo cuando los objetivos a trabajar sean similares.

Cuando hay mucho desfase entre el nivel de competencia curricular del alumno integrado y su grupo de referencia, como así ocurre con los niños escolarizados en modalidad combinada, permanece integrado en aquellas áreas en las que se favorece sobre todo la socialización.

Los grupos de apoyo se realizarán según las necesidades educativas.

Preferentemente los apoyos se realizarán dentro del aula, excepto cuando las necesidades de intervención así lo requieran. Se trabajará en pequeño grupo cuando los objetivos y contenidos a trabajar sean similares.

Se trabajará individualmente en los casos que por sus características, el agrupamiento no sea conveniente: por dificultades de atención, por especificidad del trabajo a realizar, por problemas de comportamiento.... Se priorizará el trabajo en las áreas instrumentales. Como norma, siempre que sea posible, los alumnos con necesidades educativas más importantes, recibirán mayor número de horas de apoyo. Los apoyos se realizarán en horas que no sean de especialidad. Se procurará realizar la atención de forma regular a lo largo de la semana.

8.2.2- De Audición y Lenguaje:

Recibirán el apoyo los/as alumnos/as. del Aula de Educación Especial y los acnes escolarizados en Educación Primaria o Infantil (a través del Programa de Integración) o con informe específico del EOEIP

Dará el apoyo una maestra especialista en Audición y Lenguaje.

Cada alumno recibirá entre una y cuatro sesiones de apoyo semanales. Por razones organizativas, y siempre que la actividad lo permita, podrán realizarse agrupamientos de alumnos.

Modalidad del apoyo: fuera del aula

Esta maestra formará parte del “Equipo **de Educación Especial**” que junto con el resto de los componentes del equipo (P.T., fisioterapeuta, auxiliar de Educación Especial, orientador del centro y Jefatura de Estudios), tendrá una hora de reunión semanal para coordinar esfuerzos y tratar los temas que permitan una respuesta adecuada a las necesidades educativas de los alumnos escolarizados en Educación Especial, Educación Combinada u Ordinaria (Programa de Integración)

Esta maestra del Equipo de Educación Especial se **coordinará** una vez al mes, en horario de exclusiva, con cada uno de los equipos didácticos de Educación Primaria o Infantil para diseñar, elaborar y evaluar las adaptaciones curriculares de los alumnos integrados o escolarizados en la modalidad de Combinada.

Prioritariamente para alumnado con problemas de lenguaje y comunicación, con informe del EOEIP que están escolarizados bien en modalidad ordinaria o bien en modalidad de combinada o especial.

La Logopeda, en situación itinerante, atenderá a alumnos de nuestro Centro, y a otro alumno de la localidad de Valpalmas, perteneciente al CRA de Monlora.

8.2.3- De Fisioterapia:

Para aquellos alumnos **del centro y la comarca** que presenten problemas motóricos. **Recibirán el apoyo** los/as alumnos/as. del Aula de Tutoría y de Primaria, Infantil o Secundaria de otros colegios o institutos de la comarca.

Ofrecerá el apoyo una fisioterapeuta.

Cada alumno recibiría **entre tres y cinco sesiones de apoyo semanales**.

Modalidad del apoyo: fuera del aula, en el gimnasio del CEIP Rector Mamés Esperabé.

La fisioterapeuta formará parte del “**Equipo de Educación Especial**” que junto con el resto de los componentes del equipo (logopeda, P.T., auxiliar de Educación Especial, orientadora del centro y Jefatura de Estudios), tendrán una hora de reunión quincenal para coordinar esfuerzos y tratar los temas que permitan una respuesta adecuada a las necesidades educativas de los alumnos escolarizados en Educación Especial, Educación Combinada u Ordinaria.

8.2.4- De las Auxiliares de Educación Especial:

Recibirán el apoyo los/as alumnos/as. del Aula de Educación Especial y de Educación Primaria o Infantil diagnosticados como acnees.

Se encargarán del apoyo dos auxiliares **de Educación Especial**.

Los auxiliares formarán parte del “Equipo **de Educación Especial**” que junto con el resto de los componentes del equipo (logopeda, fisioterapeuta, P.T., orientador del centro y Jefatura de Estudios), tendrán una hora de reunión semanal para coordinar esfuerzos y tratar los temas que permitan una respuesta adecuada a las necesidades educativas de los alumnos escolarizados en Educación Especial, Educación Combinada u Ordinaria (Programa de Integración)

Apoyo para el traslado, limpieza y ayuda en el comedor para los alumnos que así lo precisen. En momentos puntuales colaborará con el especialista dentro del Aula de Educación Especial. También se encargará del desplazamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales hacia los lugares en que se realizan los distintos apoyos que reciben.

8.2.5. De un auxiliar de Enfermería

Para atender a un niño que presenta graves problemas en la piel y que requiere una vigilancia y cuidado constante.

El apoyo lo realizará siempre acompañando al niño en todas las actividades, dentro o fuera del aula.

8.2.6- De Maestra de apoyo:

Recibirán el apoyo los/as alumnos/as que presenten situaciones de desventaja sociofamiliar (minorías étnicas, inmigrantes...), Todos con desfase curricular de más de dos años y con informe del EOEIP..

Se encargará del apoyo una maestra que está a media jornada en el centro (doce horas y media).

Cada alumno recibirá **entre tres y cinco sesiones de apoyo semanales**.

El desfase curricular con el grupo de referencia, los distintos intereses y motivaciones y la forma de hacer rentable el apoyo aconsejan realizarlo **fuera del aula**.

Para los alumnos inmigrantes se seguirá el **“Protocolo de Acogida”** enviado por el Servicio Provincial y aprobado por el Consejo Escolar. Dicho Protocolo se incluirá en el Plan de Acción Tutorial del Centro.

Todos los implicados en este apoyo, junto con los tutores/as de los/as alumnos/as que reciben el apoyo, tendrán una hora semanal de **coordinación** para unificar criterios, concretar programas de actuación y elaborar materiales.

El seguimiento de asistencia de los alumnos incluidos en el Programa se hará por parte de la maestra encargada del servicio, al igual que la coordinación con el Servicio Social de Base del Ayuntamiento se llevará a cabo por medio del Equipo Directivo.

Los apoyos van a ser para los alumnos que ha estudiado el EOEIP, sujetos a la normativa vigente con desfase curricular de dos años.

La situación que vive nuestro país, que se ha convertido en lugar de atracción para personas que buscan mejores condiciones de vida, va a hacer más necesario este tipo de apoyos.

Obligaré a los profesionales de la enseñanza a formarse y a buscar líneas de actuación que

satisfagan las nuevas demandas y respeten y aprovechen la riqueza multicultural que estos movimientos conllevan.

Se trabajará especialmente la integración escolar, los hábitos de limpieza, comportamiento, asistencia y puntualidad a clase, las áreas instrumentales y la inmersión lingüística.

La Trabajadora Social del Equipo de Orientación colaborará en la atención a las familias.

8.2.7. De Inmersión Lingüística:

Recibirán el apoyo los alumnos inmigrantes de Primaria (a partir de 1º) con desconocimiento total y/o parcial del idioma castellano.

Este apoyo lo realizarán maestros que no tienen alumnos en momentos de especialidades y también el profesor o profesora de Educación Maestra de apoyo.

Esta tarea es reforzada por personal enviado desde el Ayuntamiento en horario no lectivo una hora a la semana.

7.2.8- De los maestros en Primaria:

Cuatro modalidades: Apoyo a Dificultades de Aprendizaje.

Talleres de apoyo a áreas instrumentales por niveles
Apoyo de Maestra de apoyo (descrito en el apartado anterior). Refuerzos educativos en pequeño grupo en horario de tarde.

Apoyo a Dificultades de Aprendizaje.

Recibirán el apoyo los/as alumnos/as que presenten dificultades en las áreas de matemáticas y/o lengua, o presenten ritmos lentos de aprendizaje, etc.

Se encargarán del apoyo los/as tutores/as en las horas en que los especialistas se hacen cargo de sus grupos y no están realizando tareas de apoyo al centro. **Modalidad del apoyo:** dentro del aula (Permite la posibilidad de desdoblar los grupos) y fuera del aula en pequeño grupo.

Talleres de apoyo a áreas instrumentales por niveles

Reciben el apoyo los alumnos/as. de un ciclo que necesiten refuerzos o ampliaciones puntuales, para aprendizajes concretos y con atención más individualizada.

Se encargarán de este apoyo maestros/as que no pertenecen al ciclo que apoyan en las horas en que los especialistas se hacen cargo de sus grupos y no están realizando tareas de apoyo al centro o tareas de apoyo a dificultades de aprendizaje

Modalidad del apoyo: fuera del aula.

El apoyo de otro profesor podrá ser:

- Atención directa e individualizada dentro del aula a alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Ayuda al tutor en la atención conjunta a la clase.
- Preparación de materiales específicos.
- Apoyo a grupos flexibles en Lengua o Matemáticas
- Atención a la mayoría de alumnos del aula para seguir la programación, dejando al tutor la posibilidad de quedarse con los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje en su grupo de referencia.
- Talleres por ciclo para reforzar las áreas instrumentales.

En Ed. Primaria habrá, como mínimo, dos apoyos por clase, aumentándolos en aquellas que presenten mayor problemática. Estos apoyos podrán modificarse a lo largo del curso en función de las necesidades que surjan, pero siempre para adaptarnos al nivel de exigencia de nuestros alumnos.

Los especialistas de Idioma dedicarán una sesión de refuerzo al área para conversación en los diferentes niveles.

8.2.9- De los maestros en Infantil:

. En Educación Infantil los apoyos serán:

- De una sesión a la clase paralela, por parte de las tutoras.
- De una sesión de apoyo a la lecto-escritura en cada grupo de 5 años, por parte de la profesora de apoyo al Ciclo.
- De media hora diaria de apoyo a los grupos de tres años al comienzo de la jornada.

- Cuando el especialista de idioma imparta Inglés en 4 y 5 años, las profesoras tutoras apoyarán a sus grupos respectivos.
- De un apoyo cuando los alumnos asistan al aula de informática.

8.3- Metodología

8.3.1- Respecto a los principios básicos de la intervención educativa

Han de permitir una actuación educativa coherente tanto a nivel horizontal como a nivel vertical. A nivel horizontal entre las diferentes áreas de un mismo nivel y a nivel vertical entre los diferentes niveles. Son:

1- Partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno.

Está en relación con la demostración por parte de las teorías psicológicas contemporáneas de que el desarrollo cognitivo se divide en estadios evolutivos que mantienen diferencias más de tipo cualitativo que de tipo cuantitativo. Partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno significa atender al nivel de desarrollo cognitivo, afectivo-social y psicomotriz del sujeto y a sus conocimientos previos.

2- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos y funcionales.

No basta con que el alumno asimile la información sino que se debe producir su integración en la estructura cognitiva del sujeto, para ello se deben abordar no sólo los contenidos conceptuales sino también los procedimentales y actitudinales.

Por otra parte, para que los aprendizajes sean funcionales, el alumno ha de ser capaz de transferir lo aprendido a distintas situaciones.

3- Tender a que el alumno realice aprendizajes significativos por sí mismo.

Se trata de que el alumno desarrolle la capacidad de aprender a aprender, para ello se incide en los contenidos procedimentales y actitudinales. Con los primeros se hace hincapié en el cómo se aprende y con los segundos para qué se aprende.

4- Promover una intensa actividad por parte del alumno.

Para que haya aprendizaje significativo es necesaria una intensa actividad, no sólo manipulativa sino, sobre todo, mental. Esta actividad se encauzará a través de los principios de motivación, individualización, socialización, creatividad y globalización.

Motivación: la motivación es fundamental para el aprendizaje. Es uno de los factores necesarios para que se produzcan aprendizajes significativos. Se motiva al alumno acercando los programas a sus necesidades e intereses, dándole una buena información sobre los trabajos y tareas que debe realizar (incentivos intelectuales), trabajando en grupo, favoreciendo el contacto con el entorno (incentivos sociales), mediante alabanzas, reprobaciones, premios y castigos (incentivos emocionales).

Creatividad: debemos formar alumnos con mentes abiertas, críticas y flexibles, capaces de adaptarse a las innovaciones tecnológicas y a los progresos científicos, es decir, a las nuevas situaciones.

Globalización: tiene como objetivo presentar los acontecimientos tal como se presentan en la realidad: unitarios, complejos y compuestos por múltiples elementos interrelacionados entre sí.

En el proceso clásico de globalización de Decroly se distinguen tres fases: observación, asociación y expresión. Observación, adquisición de conocimientos a través de la experiencia directa; asociación, se establecen relaciones de tipo social, ético, de utilidad, de espacio, de tiempo, de trabajo, etc. con el hecho observado; expresión, se expresan las relaciones establecidas en la fase anterior a través del dibujo, de la escritura, del diálogo, etc.

Hay que diferenciar entre globalización e interdisciplinaridad. La interdisciplinaridad nos ofrece instrumentos para acercarnos a esta realidad global. Consiste en establecer relaciones entre las diferentes áreas para dar mayor significación a los aprendizajes. Se pone en práctica a través del desarrollo de temas transversales comunes a varias áreas, selección y planificación de contenidos procedimentales y actitudinales comunes a diferentes áreas y construcción de conceptos comunes a varias áreas.

Individualización: debemos conocer individualmente al alumno a través de la observación directa y las manifestaciones de padres y profesores, con el fin de dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades e intereses.

Socialización: debemos tener en cuenta la vertiente social del alumno. Para ello, potenciaremos el trabajo cooperativo entre los alumnos, la cooperación entre los centros (jornadas deportivas, festivales, etc) y las relaciones entre padres, alumnos y profesores.

5- Modificar los esquemas cognitivos del alumno.

Se debe provocar la confrontación entre el mapa cognitivo del alumno y el mapa conceptual, es decir, el contraste entre los conocimientos que tiene el alumno sobre el tema y los conocimientos que incluye el tema. Entre ambos ha de haber una distancia óptima. Si la información es excesiva, no habrá modificación en los esquemas del sujeto, puesto que el aprendizaje será memorístico o no se realizará. Si la información es escasa, no habrá enriquecimiento puesto que se asimilará de forma automática.

8.3.2- Respeto a las estrategias de enseñanza – aprendizaje:

- Se introducirá y se utilizará en la práctica cotidiana el sistema de comunicación que utilicen los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Se seleccionará para toda el aula las técnicas y estrategias que, siendo beneficiosas para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, sean útiles para todos los alumnos.
- Se potenciará el uso de estrategias y técnicas que favorezcan la experiencia directa, la reflexión y la expresión de lo aprendido.
- Se introducirá de forma planificada la utilización de técnicas que promuevan la ayuda entre alumnos, consiguiendo una participación activa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Se tendrá en cuenta en la presentación de los contenidos aquellos canales de información que sean más adecuados para los alumnos y alumnas con necesidades especiales.
- Se utilizarán estrategias para centrar la atención del grupo...
- Se diseñarán actividades amplias, que tengan diferentes grados de dificultad y que

permitan diferentes posibilidades de ejecución y expresión.

- Se establecerán momentos en los que confluyan diferentes actividades dentro del aula. Ejemplo: la organización por rincones o talleres. Se favorecerá así la individualización, la rentabilización de recursos y la integración, puesto que no se significarán los alumnos con necesidades educativas especiales ante una diversidad de actividades para conseguir determinados objetivos.
- Se ofrecerán a los alumnos con necesidades de apoyo o educativo una explicación clara sobre las características de las actividades que van a realizar.
- Se fomentará el trabajo cooperativo en las aulas.

8.3.3- Respecto a los agrupamientos.

Se combinarán agrupamientos heterogéneos (con capacidades e intereses distintos) con otros de carácter más homogéneo (con características y necesidades similares). En este segundo tipo, sólo para favorecer los apoyos.

Se aprovecharán las actividades de gran grupo para mejorar el clima y la relación de los alumnos dentro del aula.

Se utilizarán los agrupamientos más espontáneos para mejorar las relaciones entre los alumnos.

8.3.4- Respecto a los materiales.

Se seleccionarán materiales para el aula que pueda ser utilizado por todos los alumnos. Se adaptarán materiales de uso común.

Se ubicarán los materiales de forma que se favorezca el acceso autónomo de los mismos (especialmente en los alumnos y alumnas con problemas motóricos).

Se informará a los alumnos y alumnas sobre el material que existe en el aula y su utilidad. Se utilizarán textos de Lectura fácil siempre que respondan a nuestras necesidades.

8.3.5- Respecto a espacios y tiempos.

Se distribuirá adecuadamente el espacio para compensar las dificultades de determinados alumnos/as.

Se reducirá el nivel de ruido en el aula.

Se confeccionará el horario teniendo en cuenta los momentos de apoyo que requieren los alumnos con necesidad de apoyo educativo.

9.- CRITERIOS PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

Se utilizarán procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos: pruebas orales, observación, producciones propias de los alumnos cuadernos, fichas de trabajo, dramatizaciones...), entrevistas y diálogos con los alumnos...

Se elaborarán pruebas e instrumentos adecuados a la realidad del aula, tanto para los alumnos (pruebas, registros de observación, hojas de seguimiento...) como para el contexto (de tipo cualitativo: observación, entrevistas, cuestionarios... la evaluación de la práctica docente requerirá además una autoevaluación).

Las decisiones de promoción, en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, se tomarán individualmente en función de cada caso, pero como criterios generales de centro se tendrán en cuenta los aspectos siguientes:

- o El ciclo más conveniente para permanecer un año más es el primero para facilitar un mayor grado de madurez y dominio en las técnicas instrumentales.
- o El nivel de interacción y adaptación social del alumno al grupo.
- o El nivel de consecución respecto a los aprendizajes considerados esenciales para el alumno y que aparecerán en su adaptación curricular.
- o El grado de significatividad de las adaptaciones curriculares que precise el alumno.

En las adaptaciones curriculares individualizadas se adecuarán los criterios de evaluación del Currículo Oficial en función de las peculiaridades de los alumnos y del contexto, introduciendo si fueran necesario las matizaciones en la propia formulación del criterio.

La jefa de estudios centralizará las demandas de los tutores quienes, una vez agotadas las medidas de refuerzo y/o ampliación que estén en sus manos, solicitarán una evaluación psicopedagógica por parte del orientador del centro de los alumnos que requieran una atención diferenciada en sus grupos de referencia. Las sesiones de evaluación trimestrales

serán un buen momento para recoger y contrastar con todos los docentes implicados en la educación del grupo la información necesaria sobre cada uno de estos alumnos.

Los tutores y los docentes que vayan a realizar los apoyos serán los encargados de elaborar las adaptaciones curriculares individualizadas. Contarán con el asesoramiento de la orientadora del centro. Deberán estar hechas en el mes de octubre para los casos del curso anterior. Y el resto se elaborarán inmediatamente después del informe psicopedagógico individualizado que determine las necesidades educativas especiales.

Jefatura de Estudios organizará a principios y finales de curso sesiones de coordinación entre los tutores que dejan y se hacen cargo de alumnos con necesidades educativas especiales en el paso de un ciclo a otro. Igualmente será responsabilidad suya tener actualizados los expedientes académicos con toda la documentación y facilitar la coordinación entre etapas (Infantil – Primaria y Primaria – Secundaria), A estas últimas reuniones asistirán los tutores de sexto de Primaria, el orientador del centro, el orientador del instituto al que se inscriban los alumnos con necesidades y la jefa de estudios adjunto encargado del 1º y 2º de Primaria de la E.S.O. del mismo instituto.

Al final de cada etapa se revisarán los dictámenes de escolaridad de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y en el expediente quedará constancia del informe psicopedagógico, los apoyos recibidos, el nivel de competencia curricular alcanzado y las orientaciones para seguir una escolaridad provechosa.

10.- IMPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES PROFESIONALES

Criterios generales de organización y funcionamiento.

1. La coordinación de las actuaciones de los diferentes profesionales que intervienen en la atención de los es responsabilidad de la jefa de estudios.
2. La priorización de los recursos existentes en el centro la establece la jefa de estudios en reuniones conjuntas con el miembro del EOEIP que atiende al centro, los especialistas de PT y AL y los tutores de los grupos donde estén integrados los acneaes.

3. Los profesores especialistas en PT y AL atenderán de forma prioritaria a los alumnos con n.e.e. escolarizados en el centro ordinario (con resolución) o en el aula de Educación Especial. Otros alumnos con necesidad específica de apoyo educativo podrán recibir, atención educativa de estos especialistas, siempre que el EOEIP así lo determine.
4. La atención de PT y AL se realiza en colaboración con el profesor-tutor y con el resto de profesores que imparten docencia en el grupo donde están escolarizados estos alumnos.
5. La actuación de los miembros del EOEIP se realiza en colaboración con el tutor y el profesor especialista (PT y AL).

Responsabilidades de los diferentes profesionales.

Equipo Directivo – Jefatura de Estudios

- Valorar las necesidades educativas especiales del centro para proponer, junto con el EOEIP, la atención al alumnado.
- Detectar necesidades de formación del profesorado.
- Detectar las necesidades de recursos personales y materiales.
- Coordinarse con el EOEIP.
- Velar por el cumplimiento del Plan, su evaluación y revisión anual.
- En coordinación con el EOEIP, se realizará los distintos horarios de apoyos en el centro, y reuniones de profesores de apoyo y tutores.
- Impulsar las reuniones de coordinación interciclo e interetapa.

Comisión de Coordinación Pedagógica

- Elaboración y revisiones sucesivas del P.A.D.
- Discusión y aprobación de los horarios de apoyo a propuesta del Equipo Directivo, EOEIP y profesores de apoyo.
- Poner plazos y controlar que estén debidamente realizadas las A.C.I.s y otros materiales utilizados en el refuerzo pedagógico.
- Valoración y líneas de actuación en consecuencia con la evaluación del PAD.

Claustro

- Discusión y aprobación del P.A.D.

Profesor/a-tutor/a.

Las funciones del tutor vienen determinadas en el Reglamento Orgánico de Escuelas Infantiles y Colegios de Educación Primaria.

- Realizar las actividades contempladas en el Plan de Acción Tutorial: programas de habilidades sociales, autoestima, programas de refuerzo de los aprendizajes, etc.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de un ciclo a otro. Contará con el asesoramiento de PT, AL y EOEIP.
- Detectar las necesidades existentes en el alumnado y aplicar las medidas ordinarias adecuadas.
- Si no son suficientes, informar a los padres y a jefatura de estudios de las dificultades, y de la derivación al EOEIP y de los apoyos que recibiera, si fuera el caso.
- Informar, a principio del curso, a los especialistas de los alumnos que tienen con necesidades en función de los informes del EOEIP.
- Realizar tutorías con la frecuencia que se estime oportuna con alumnos y familias.
- Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos para adecuar personalmente el currículo. Elaborar las adaptaciones curriculares con la colaboración de los profesores que atienden al alumno, PT, AL y EOEIP.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- Encauzar los problemas e inquietudes de sus alumnos.
- Colaborar con el EOEIP en: detección de necesidades, evaluación psicopedagógica, elaboración de adaptaciones curriculares, evaluación.
- Detectar necesidades educativas especiales de los alumnos ya escolarizados a través de la evaluación inicial, con el apoyo de PT, AL y EOEIP.
- Informar a las familias sobre todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, el rendimiento académico y sobre las decisiones de promoción, tomadas con la ayuda de los maestros especialistas, de apoyo y el EOEIP, teniendo en cuenta los criterios de promoción del centro establecidos en el proyecto curricular.
- Controlar que esté en el expediente del alumno la documentación necesaria: en el

caso de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, como mínimo, debe estar el Informe Psicopedagógico del EOEIP, y, en su caso, el Dictamen, la Resolución y la ACI (es recomendable también dejar copia de los informes de final de curso).

○ Profesor/a de Pedagogía Terapéutica.

Están recogidas en la Circular de la Subdirección General de Educación Especial y en las Instrucciones de la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación y Ciencia de la D.G.A. de noviembre de 2001.

- Participar en los equipos didácticos, claustro, y de forma puntual, en la CCP, proponiendo medidas que faciliten la unificación de criterios en relación con los ACNEAEs.
- Coordinarse con los servicios de orientación del centro o sector.
- Colaborar en la elaboración, de forma conjunta con el profesor-tutor, de las adaptaciones curriculares individualizadas asesorados por el EOEIP
- Participar en la intervención con los alumnos, vinculada siempre al currículo, y realizada con carácter general, dentro del aula ordinaria. La atención directa a los alumnos se realizará atendiendo las orientaciones desde el EOEIP (dentro o fuera del aula, número de horas, materias, grupos, etc...).
- Participar en la evaluación y promoción de los a.c.n.e.a.s, incluyendo la modificación de los servicios específicos.
- Colaborar con el tutor en la continuidad del proceso educativo entre el centro y la familia, informando a los padres y profesores sobre los acontecimientos más relevantes de la vida del alumno.

○ Participar con los profesores-tutores, profesorado de AL y EOEIP en la detección, identificación y valoración de las necesidades educativas especiales.

○ Profesor/a de Audición y Lenguaje.

- Colaborar con la orientadora en la elaboración y desarrollo de programas relacionados con problemas de comunicación, especialmente en programas de prevención y estimulación del lenguaje en Educación Infantil y en 1º y 2º de primaria de educación Primaria.

- Asesorar al profesorado en la programación de las actividades para prevención y tratamiento de dificultades en el área de lenguaje y prestarle ayuda técnica, en caso necesario, para el acceso de los alumnos al currículo.
- Valorar las n.e.e. de los alumnos relacionadas con la comunicación y el lenguaje.
- Colaborar con la CCP en la revisión de los proyectos curriculares.
- Realizar intervenciones directas de apoyo logopédico a alumno con especiales dificultades: trastornos del lenguaje (afasias, disfasias y disfasias expresivas del desarrollo), trastornos orgánicos del habla (fisura palatina y labio leporino no), sorderas e hipoacusias, disartrias y trastornos del habla que tengan incidencia en la lecto-escritura en la etapa de Educación Primaria.
- Colaborar con el profesor-tutor y con el EOEIP en la detección de necesidades.

Profesor/a de Maestra de

apoyo. Se encuentran, entre

otras:

- Impulsar y orientar la actuación, seguimiento y evaluación de los Proyectos de Centro en el ámbito de atención a la diversidad sociocultural y de compensación educativa.
- Colaborar en el diseño y ejecución de la organización de los apoyos de Maestra de apoyo.
- Proponer actuaciones de compensación educativa en los ámbitos interno y externo.
- Desarrollar en colaboración con los profesores correspondientes las Adaptaciones Curriculares Individualizadas de estos alumnos

Profesores con horas dedicadas a sesiones de apoyo educativo

- Asistir a las reuniones que se determinen, así como en las de evaluación para aportar información en relación a los alumnos que reciben apoyos.
- Atender directamente a los alumnos que se determine en la forma que se considere oportuno (dentro, fuera, horas, grupo, materias,...).

○ Orientadora del EOEIP

A la espera de que nuevas órdenes desarrollen el Decreto del 28 de Noviembre de 2017, las funciones vienen recogidas en la Orden de 30 de julio de 2014 por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Los equipos de orientación educativa de infantil y primaria realizarán las siguientes funciones respecto a los centros públicos que impartan el 3º y 4º de Primaria de la educación infantil y la educación primaria:

- Colaborar en el diseño y revisión de los proyectos curriculares y demás documentos institucionales del centro.
- Colaborar en la organización y evaluación de las medidas generales y específicas de intervención educativa a desarrollar en los centros.
- Asesorar en la planificación, desarrollo y evaluación de los planes y programas educativos del centro en el marco de la autonomía pedagógica del mismo.
- Colaborar con el centro en la coordinación con los servicios sanitarios, sociales y educativos del entorno para facilitar la atención al alumnado.
- Colaborar con el centro en los procesos de transición de los alumnos entre las distintas etapas educativas.
- Coordinar el apoyo pedagógico desarrollado por los centros para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo de forma que se garantice su presencia, participación y aprendizaje.
- Realizar, a petición de la Dirección del centro, la evaluación psicopedagógica de los alumnos cuando sea evidente la existencia de graves dificultades en el desarrollo o exista una discapacidad que pudiera conllevar actuaciones específicas. Igualmente, se realizará evaluación psicopedagógica a los alumnos para los cuales hayan resultado insuficientes las medidas generales adoptadas hasta el momento.
- Realizar el informe psicopedagógico de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.
- Realizar el dictamen de escolarización de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por necesidades educativas especiales cuando se proponga la medida de cambio de tipo de centro.
- Realizar las propuestas de adopción de medidas específicas extraordinarias.
- Realizar el informe de derivación a servicios sanitarios o al Instituto Aragonés de Servicios Sociales de los alumnos que pudieran requerir de su intervención.
- Realizar el seguimiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

- Coordinar con el equipo directivo del centro el desarrollo de estas funciones a través de su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en los equipos didácticos, en las reuniones periódicas con el equipo directivo y en cualquier otra medida de coordinación que desde el propio centro pudiera organizarse.

Trabajador/a social del EOEIP.

Vienen recogidas en distintos documentos, entre ellos, en las Instrucciones de la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Sus funciones tienen ámbito sectorial, aunque prestan apoyo su especializado en los centros, directamente con alumnos y sus familias y con el profesorado tutor y especialista.

- Facilitar información sobre los recursos existentes y las vías apropiadas para su utilización.
- Colaboración en la prevención y detección de indicadores de riesgo que puedan generar inadaptación social.
- Proporcionar información a profesores-tutores sobre aspectos familiares y sociales de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.
- Facilitar la integración social de los ACNEAEs en colaboración con profesores-tutores y familias.
- Participar junto al orientador/a, el tutor y la directora del centro en el establecimiento de relaciones fluidas entre el centro y las familias.
- Participar en tareas de formación de padres y orientación familiar.
- Apoyar las actuaciones que se realicen en relación al absentismo, en la cumplimentación de becas y ayudas...

Coordinaciones entre los distintos especialistas.

Quincenalmente el equipo de “Educación Especial” (P.T.’s, A.L. Fisioterapeuta, Orientadora del Centro y el Jefa de estudios) se reunirá para la elaboración, seguimiento y evaluación de la respuesta educativa a los alumnos y alumnas del aula de Educación Especial y Combinada así como a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.

La coordinación con los tutores y las demás personas que atienden a otros alumnos ACNEAEs se realizará siguiendo un calendario de reuniones marcado desde jefatura de estudios.

Trimestralmente habrá reuniones de coordinación entre el profesor/a tutor/a, PT, AL, psicólogo/a o pedagogo/a del EOEIP para la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares.

Trimestralmente habrá unas sesiones de evaluación en las que Jefatura de Estudios junto con todos los profesionales implicados en la educación de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje ajustarán el proceso de enseñanza – aprendizaje para obtener los mejores resultados posibles. Podrán modificarse los apoyos dependiendo de las necesidades que se detecten.

11.- RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES PARA LLEVAR A CABO EL PLAN

Con 6 aulas de Educación Infantil, 12 de Educación Primaria, 1 de Educación Especial, el Centro cuenta con los siguientes recursos para cumplir los objetivos propuestos en este Plan

PERSONALES

- 2 especialistas en Pedagogía Terapéutica (uno de ellos con carácter itinerante), 3 durante el presente curso escolar ya que el aula de Educación Especial se ha desdoblado en dos subunidades.
- 1,5 especialistas en A.L. (carácter itinerante con C. R.A. Monlora y C.P. Ferrer y Racaj, y con el CRA Luis Buñuel
- 3,5 auxiliares de Educación Especial (dos para atender las aulas de E.E., otro para atender a los alumnos en Combinada, y medio más para el niño autista escolarizado en 3 años.

- 1 auxiliar de Enfermería
- 1 auxiliar de Educación Infantil.
- 1 fisioterapeuta para atender las necesidades de la comarca en su especialidad.
- 1 orientadora del EOEIP de Ejea (apoyo externo al centro)
- 1 trabajadora social del EOEIP de Ejea (apoyo externo al centro)
- 26 maestros/as de Educación Infantil, Primaria o Especialistas que completan el claustro del
- Centro.

El resto de los miembros de la Comunidad Educativa que, en momentos puntuales puedan, colaboran en una atención específica a algún alumno o grupo de alumnos.

MATERIALES

- Aulas suficientes para desdobles y apoyos a grupos o individuales fuera del aula.
- Sala de informática
- Sala de audiovisuales y sala de radio
- Biblioteca
- Software y recursos impresos (se actualiza cada año)

Estos recursos han de permitir la organización de una red de apoyos que se van a caracterizar por:

- Permitir la flexibilización de los grupos.
- Ser sistemáticos.
- Ser temporales, pueden variar según necesidades de los grupos.
- Estar controlados por la Jefatura de Estudios
- Ofrecerse, siempre que sea posible, dentro del aula y en las áreas que imparte el/la tutor/a.
- El Plan de Atención a la Diversidad será llevado a cabo por:
 - **Todo el profesorado del Centro** en cuanto que da respuesta a la diversidad de su alumnado. Todos los maestros, como equipo, somos responsables de un único Proyecto Educativo. En “nuestras manos” tenemos a unos cuatrocientos cuarenta alumnos que desde los tres a los doce años se escolarizan en nuestro centro. Todos los docentes asumimos que somos partícipes de un engranaje mucho más complejo y enriquecedor que queda reflejado en el Proyecto educativo del centro.

- **El Equipo Directivo** que intervendrá en la organización de horarios, la matriculación, la adscripción a grupos, la coordinación de los diferentes profesionales, la derivación de los casos al EOEIP, la organización de espacios...
- El **EOEIP** como apoyo y asesoramiento al centro y en cuanto que dictamina qué alumnos presentan necesidades educativas especiales.
- El **Consejo Escolar** cuando se decida alguna actuación concreta.
- **Las familias** en cuanto puedan colaborar en el proceso educativo de sus hijos y puedan complementar el trabajo de los maestros.
- Los **Servicios Sociales** del entorno en cuanto que hacen posible un intercambio de información que redunde en beneficio de los escolares más desfavorecidos o con algún tipo de problemática...

12.- PROCEDIMIENTOS DE INFORMACIÓN E IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

En aquellos casos en los que un/a tutor/a solicite la evaluación psicopedagógica por parte del miembro del EOEIP:

- El tutor/a informa a la familia y a Jefatura de Estudios de las dificultades del alumno/a y de la necesidad de que sea evaluado por parte del EOEIP; también recoge su conformidad para proceder a dicha evaluación a través de la “hoja de derivación” que el EOEIP pone a disposición de los centros.
- El EOEIP (trabajadora social-psicólogo/a-pedagogo/a) se entrevista primeramente con el tutor o tutora del alumno, y posteriormente, con la familia con el objeto de realizar la evaluación del contexto socio-familiar.
- Una vez que el EOEIP ha finalizado el proceso de evaluación (recogida de datos del profesorado, del alumno y del contexto escolar y familiar, análisis de la información obtenida y elaboración del correspondiente informe), el EOEIP vuelve a citar a la familia con el objeto de: informarles de los resultados de la evaluación psicopedagógica y de los posibles ajustes de la respuesta educativa que va a recibir su hijo/a y darles las correspondientes orientaciones familiares.
- En el caso de que la propuesta sea que el alumno o alumna se escolarice en un centro ordinario pero con resolución de ACNEE: en el Programa de Integración: se informa a los padres sobre qué es el citado programa y en qué va a cambiar la respuesta educativa que reciba su hijo/a; recogida de su conformidad o

disconformidad con la propuesta de escolarización realizada por el EOEIP; se envía la propuesta al Servicio Provincial de Inspección Técnica Educativa y cuando la comisión de escolarización resuelve, se cita de nuevo a la familia para entregarles el documento oficial de pertenencia del hijo/a al programa de integración (o de educación combinada o de educación especial); trimestralmente, los padres recibirán información cualitativa de la adaptación del currículo del alumno, en entrevista realizada por el profesor-tutor y profesorado de PT y AL, conjuntamente; cuando sea necesario por alguna problemática que lo requiera, el EOEIP también puede citar a la familia.

- En el caso de los alumnos pertenecientes al programa de maestra de apoyo, la relación con las familias será llevada a cabo por: profesor/a-tutor/a y trabajador/a social del EOEIP, quien se coordinará con el/la profesor/a de educación maestra de apoyo.

13.- COLABORACIÓN CON LOS SERVICIOS SOCIALES Y SANITARIOS DE LA ZONA

Los Servicios Sociales que colaboran con el colegio para el acogimiento de niños inmigrantes, o con necesidades educativas especiales, proceden de dos instituciones. Unos proceden del Ayuntamiento de la Villa, y los otros del Equipo de Orientación Psicopedagógica.

Los trabajadores sociales del Ayuntamiento nos pasan los casos que llegan a sus manos de niños inmigrantes que necesitan ser escolarizados. Nos detallan las características familiares, la situación socioeconómica, cultural y religiosa, para así poder aplicar el protocolo correspondiente de acogida. Además si la situación familiar es muy precaria gestionan lo necesario para la obtención de ayudas que permiten el pago de comedor escolar, vestimenta, materiales escolares, etc.

De otro lado alumnos que por sus características físicas o psíquicas, necesitan una modalidad de escolarización en nuestra aula de Educación Especial, son asesorados para iniciar el proceso de matriculación en el centro, en la modalidad y aula antes mencionada. Por último en caso de minorías étnicas que viven en la localidad, fundamentalmente de etnia gitana, estos servicios intervienen en la relación con las familias, en el seguimiento

del absentismo que se da en la población en edad escolar, proporcionan a las familias medios para comedor escolar, en casos de necesidad extrema, ropa y acondicionamiento de viviendas y condiciones higiénicas adecuadas.

La coordinación de estos servicios se hace mediante una trabajadora social encargada de forma específica de los temas relacionados con la escolarización de niños pertenecientes a minorías desfavorecidas, inmigrante y con necesidades especiales. Mensualmente hay una reunión de la Comisión de Absentismo, en la que se analizan los casos que se han producido y el seguimiento de los mismos. Hay un protocolo de actuación que se sigue rigurosamente, pero lo cierto es que en determinados casos han de ser las administraciones y los tribunales de menores quienes han de actuar. Una subcomisión de esta Comisión de Absentismo se reúne todos los viernes en los locales del Servicio Social del Ayuntamiento, en este caso acude en representación del centro el maestro de Educación Maestra de apoyo, y la Trabajadora Social del EOEIP.

Es la Trabajadora Social del EOEIP quien nos representa y se coordina con los Servicios Sociales del Ayuntamiento por una vía indirecta, además de los contactos directos con la Dirección del centro y la profesora de Educación Maestra de apoyo. Además nos pone en contacto con las familias de los alumnos que, teniendo algún tipo de dictamen o informe del EOEIP, necesitan ayuda económica, de vivienda, trabajo, terapéutica para el alumno, de seguimiento de algún programa educativo que necesite de la colaboración familiar, etc. En el Plan de trabajo que el EOEIP desarrolla a lo largo del curso con el centro se establecen las vías de coordinación con este servicio, que de todos modos se canaliza a través de la Jefatura de Estudios o de la Dirección del centro, en reuniones que tienen carácter semanal.

La relación los Servicios Sanitarios se canaliza a través de los Servicios Sociales, salvo en caso de urgencia, que entonces nos dirigimos directamente al Centro de Salud de la localidad, en el que se da cobertura a las necesidades sanitarias planteadas.

14.- EVALUACIÓN Y REVISIÓN DEL PLAN

Este Plan se evaluará trimestralmente en la Comisión de Coordinación Pedagógica. Antes Jefatura de Estudios habrá recogido todos los resultados de las sesiones de evaluación, las revisiones de las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales, se habrá entrevistado con la maestra en cargada de Maestra de apoyo, habrá rellenado un estadillo con los apoyos realizados por los tutores, se habrá entrevistado con el orientador del centro. Finalmente presentará un informe donde queden reflejados los resultados y donde se pongan de relieve los puntos fuertes que se han cumplido del Plan y los débiles que forzarán una toma de decisiones para corregirlos.

Enero 2018