



UNIVERSIDAD ZARAGOZA

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – TERUEL

Grado en Maestro en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO:

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE UN  
CASO DE AUTISMO

---

Rocío Fuster Villar

2014









UNIVERSIDAD ZARAGOZA

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – TERUEL

Grado Maestro en Educación Primaria

---

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA: ESTUDIO DE UN CASO DE AUTISMO

---

TRABAJO FIN DE GRADO

Presentado por:

D<sup>a</sup>. ROCÍO FUSTER VILLAR

Dirigido por:

D. MIGUEL ÁNGEL ESTEBAN ANDRÉS

Teruel, Junio de 2014



## CITAS

---

*“Tener autismo no significa no ser humano, sino ser diferente. Significa que lo que es normal para otras personas no lo es para mí, y que lo que es normal para mí no es normal para otras personas”*

**Jim Sinclair**

*“Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Mi vida como autista puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya ‘normal’”*

**Ángel Riviére**





## AGRADECIMIENTOS

---

Quiero aprovechar estas líneas para agradecer a todas las personas que me han ayudado y apoyado a lo largo de estos cuatro años de carrera y estancia en Teruel. Gracias a ellas, los meses han sido más llevaderos y se me han pasado muy rápido, tanto que actualmente estoy ya finalizando los estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria.

Esta carrera, no solo me ha servido para formarme como futura maestra, sino que en ella he aprendido muchas más cosas y han pasado por mi vida personas maravillosas, de las cuales me llevo un trocito de cada una de ellas; así como gente que me ha marcado y son ya parte de mi familia.

Dar también mi más sincero agradecimiento a Miguel Ángel Esteban Andrés, por haberme dirigido este trabajo de fin de grado. Por todas las atenciones, por el tiempo que ha dedicado conmigo y, sobre todo, por su paciencia y apoyo.

En especial, agradecer también al Colegio “La Fuenfresca”, de Teruel, que sin el consentimiento del Director no podría haber llevado a cabo el estudio del caso práctico. Quiero hacer una mención especial al personal implicado en el caso de la alumna con autismo, concretamente, a la especialista en Pedagogía Terapéutica, la Auxiliar de Educación Especial y la tutora de la alumna, ya que me han acogido muy bien desde el primer momento, mostrándome su disponibilidad, aportándome información y dejándome observar a la alumna. Gracias a todos ellos he podido analizar un caso de autismo, ya que siempre me había llamado la atención este tipo de trastorno, pero nunca había tenido la oportunidad de observarlo tan de cerca.



# ÍNDICE

---



<b>ACRÓNIMOS.....</b>	<b>vii</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN GENERAL.....</b>	<b>1</b>
<b>II. PARTE TEÓRICA.....</b>	<b>5</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>2. NORMATIVA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>9</b>
<b>3. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: EL AUTISMO .....</b>	<b>14</b>
3.1. CONCEPTUALIZACIÓN.....	14
3.2. INCIDENCIA.....	17
3.3. ETIOLOGÍA .....	18
3.4. ASPECTOS DIFERENCIALES DEL DESARROLLO DE ALUMNOS AUTISTAS .....	18
<b>4. METODOLOGÍA DE TRABAJO CON NIÑOS AUTISTAS .....</b>	<b>22</b>
4.1. EL MÉTODO TEACCH .....	22
4.2. SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE LA COMUNICACIÓN.....	23
4.3. “EN LA MENTE”: SOPORTE GRÁFICO PARA EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS .....	26
<b>5. REFERENCIAS .....</b>	<b>28</b>

<b>III. PARTE PRÁCTICA.....</b>	<b>31</b>
6. INTRODUCCIÓN .....	33
7. CONCEPTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO .....	34
8. ACTUACIONES RELATIVAS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO .....	40
9. ANÁLISIS DE UN CASO DE AUTISMO EN EL CENTRO ORDINARIO .....	44
9.1. CARACTERÍSTICAS DEL AULA .....	44
9.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ALUMNA.....	49
9.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON LA ALUMNA .....	55
9.4. EXPOSICIÓN DE UNA SESIÓN TIPO DE TRABAJO CON LA ALUMNA.....	59
9.5. RESULTADOS DEL TRABAJO LLEVADO A CABO .....	63
10. REFERENCIAS .....	72
<b>III. CONCLUSIONES .....</b>	<b>73</b>
<b>IV. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>79</b>
<b>V. ANEXOS.....</b>	<b>85</b>

## ACRÓNIMOS

---

ACNEAE: Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

ACNEE: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

ACI: Adaptación Curricular Individual

ACInoS: Adaptación Curricular Individual no Significativa

ACIS: Adaptación Curricular Individual Significativa

AL: Audición y Lenguaje

APA: American Psychiatric Association (Asociación estadounidense de psiquiatría)

CARS: Childhood Autism Rating Scale (Escala de valoración del autismo infantil)

CI: Coeficiente intelectual

CS: Cued-Speech (Palabra complementada)

DSM-IV-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV-Text Revision  
(Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-IV-Texto Revisado)

EOEP: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

IPTA: Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

NEE: Necesidades Educativas Especiales

PECS: Picture Exchange Communication System (Sistema de comunicación por intercambio de imágenes)

PT: Pedagogía Terapéutica

SA: Síndrome de Asperger

SAAC: Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación

SPC: Símbolos Pictográficos para la Comunicación

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TEACCH: Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children (Tratamiento y educación de alumnado discapacitado por autismo y problemas de comunicación)

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo

TGD-NE: Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado

WISC-R: Wechsler Intelligence Scale for Children Revision (Escala Wechsler de Inteligencia para Niños Revisada)



# I. INTRODUCCIÓN GENERAL

---



El objetivo de mi Trabajo de Fin de Grado consiste en realizar un estudio de un caso, concretamente me centraré en describir y analizar un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). De este modo, me basaré en una alumna con autismo del colegio “La Fuenfresca” de Teruel y trataré de profundizar en dicho caso, aplicando las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de mi formación académica; así como, la diferente información obtenida a través de los profesionales que intervienen con ella en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El principal motivo que me lleva a abordar dicho estudio es el tema de la *Inclusión* de los alumnos con Trastorno Grave del Desarrollo en el aula ordinaria, en un colegio de Educación Primaria. Así pues, considero un punto de especial interés el análisis de las diferentes intervenciones llevadas a cabo con esta alumna en función de sus características, así como, la coordinación entre los diferentes especialistas que intervienen en el centro con la familia.

Esta segunda parte de la introducción la voy a dedicar a hacer un resumen del presente trabajo. En primer lugar, desarrollaré una parte teórica previa en la que incluiré un apartado sobre la Atención a la Diversidad e Inclusión del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) en el aula ordinaria. A partir de ahí, me centraré en el Trastorno Generalizado del Desarrollo, concretamente en el Autismo, por lo que abarcaré la conceptualización, incidencia, etiología, desarrollo evolutivo general, características básicas, etc., para tratar de centrar el subsiguiente trabajo de estudio de un caso específico. Esta parte incluirá también diferentes metodologías, como son, el método Teacch, los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC), centrándonos en el Sistema de Comunicación por

Intercambio de Imágenes (PECS) y, por último, se expondrá en qué consiste el libro “En la mente”.

Por otro lado, la parte práctica se dividirá en dos bloques, el primero de ellos analizará la información relativa al colegio “La Fuenfresca”, en el cual se encuentra el caso de estudio. Este apartado abarcará la contextualización del centro (tipología escolar, estructura o espacio físico y documentación); así como, las actuaciones realizadas en el centro, relativas a la diversidad, donde se concretarán los recursos personales y el alumnado con Necesidades Educativas Especiales del centro. En el segundo bloque, me centraré en el análisis de un caso específico de autismo, por lo que hablaré del aula, de las características de la alumna y del programa de intervención que se lleva a cabo con ella. Además, se expondrá una sesión típica con la alumna observada en el aula de Pedagogía Terapéutica (PT); así como, la evaluación de su progreso.

Finalmente, llevaré a cabo un apartado de conclusiones, en el que sintetizaré cómo la intervención puede dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado, por lo que hablaré en base a los resultados obtenidos.

---

#### PALABRAS CLAVE:

Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, Autismo, Centro Ordinario, Evaluación Psicopedagógica, Intervención Educativa.

---

*Todas las referencias para las que en este trabajo se utiliza la forma de masculino genérico, deben entenderse aplicables, indistintamente, a mujeres y hombres.*

## II. PARTE TEÓRICA

---



## 1. INTRODUCCIÓN

---

El marco teórico se subdivide en tres partes, englobando la normativa de atención a la diversidad, aspectos relativos al Trastorno del Espectro Autista (TEA) y las diferentes metodologías.

La normativa de atención a la diversidad, tal y como se deriva de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y de los diferentes documentos legales del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, determina los principios generales de actuación que conllevan al éxito y excelencia del alumnado, desde la inclusión. Después, se introducen los conceptos de “apoyo educativo” y “Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)”; así como, las modalidades de escolarización del alumnado. De ahí pasaremos a hablar de la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización y la resolución de la dirección del Servicio Provincial, mediante los cuales se detectan e identifican estas necesidades específicas de apoyo educativo. En este bloque, se abordarán también los tipos de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs): significativas y no significativas, analizando aspectos de cada una de ellas.

En la parte central del marco teórico se hablará del Trastorno del Espectro Autista para pasar a continuación a la descripción del Autismo. En este apartado se realizará un análisis de la conceptualización, de las causas del autismo y de los aspectos diferenciales del desarrollo de alumnos autistas, que englobará el desarrollo evolutivo general y las características básicas de los niños con autismo.

Por último, se hablará de la *metodología Teacch*, la cual se aplica a los alumnos con algún Trastorno del Espectro Autista; se explicarán los *Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación* (SAAC), centrándonos en el *Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes* (PECS) y, por último, se expondrá en qué consiste el libro “*En la mente*”, un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas.



## 2. NORMATIVA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

---

Hasta el momento en Aragón sigue en vigor la legislación actual respecto a la atención a la diversidad, concretamente, el Decreto 217/2000, derivado de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). A partir de éste, se publica la Orden de 25 de junio de 2001, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta NEE derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual. En cuanto a resoluciones que lo desarrollan, destacar la Resolución del 26 de octubre de 2010 por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con NEE como consecuencia de discapacidad o trastornos grave de conducta en las etapas de Educación infantil, primaria, secundaria obligatoria de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; y la Resolución de 7 de septiembre de 2012, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria y Educación permanente de adultos.

La legislación actual vendrá sustituida por el Decreto \_\_/201-, de\_\_ de\_\_, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las condiciones para el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo; así como, por las órdenes que lo desarrollan. Este Decreto deriva de la Ley

Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), está en borrador y próximo a publicarse.

A partir de aquí, me voy a centrar en cómo está la atención a la diversidad según la legislación vigente.

Atendiendo al Decreto 217/2000, los principios por los que se rige la atención a las NEE, son los siguientes: principios de normalización de los servicios, integración escolar, individualización de la enseñanza, compensación educativa de las desigualdades, participación y cooperación, colaboración y coordinación entre las diferentes Administraciones Públicas, así como con cualesquier otra institución y entidad sin ánimo de lucro.

Según la instrucción tercera de la Resolución del 26 de octubre del 2010, se entiende por apoyo educativo *“los recursos y estrategias curriculares, metodológicas y organizativas que persiguen promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal del alumnado para mejorar su funcionamiento individual e inserción social”*. En cuanto al apoyo específico se proporcionará a ser posible dentro del aula ordinaria.

De acuerdo con esta Resolución, se entiende por ACNEAE, por presentar NEE derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, *“aquel que requiera, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas que den respuesta a sus necesidades por presentar alguna de las siguientes condiciones personales: discapacidad auditiva; visual; motora; intelectual/retraso mental; trastorno del lenguaje; trastorno generalizado del*

*desarrollo; trastorno grave de conducta; otros trastornos mentales de comienzo habitual en la infancia o adolescencia; y retraso del desarrollo”.*

En la presente Resolución se concretan los diferentes grados de necesidad específica de apoyo educativo, así como, las diferentes modalidades de escolarización.

Los alumnos con NEE que presenten una necesidad específica de apoyo educativo de grado A ó B se escolarizarán en centros ordinarios. Si la necesidad de apoyo educativo es de grado C se escolarizarán en centros ordinarios o en centros de educación especial, siempre que dicha necesidad no pueda ser atendida en los centros ordinarios y requiera de Adaptación Curricular Significativa (ACIS) en las áreas del currículo oficial que le corresponden por su edad.. Con este alumnado podrá adoptarse la modalidad combinada. Si la necesidad que presenta el alumno es de grado D, se escolarizará en centros de educación especial.

Según el artículo quinto de la Orden de 25 de junio de 2001, la propuesta de escolarización se fundamentará en las NEE del alumno, identificadas a partir de la evaluación psicopedagógica, y en las características y posibilidades de los centros para satisfacer dichas necesidades. Además, se añade que el procedimiento de escolarización de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) incluirá la evaluación psicopedagógica, el informe psicopedagógico, el dictamen de escolarización y la resolución de escolarización del director del Servicio Provincial.

En el capítulo III. La atención educativa, en los artículos 11 y 12 del Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, se nombran aspectos relativos a la detección, diagnóstico y evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE. La Administración educativa

procurará que la detección, valoración y atención de las NEE se produzca lo antes posible. La intervención psicopedagógica a este alumnado, se realizará, a petición del Director, en los centros de Infantil y Primaria, por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Se trata de una labor interdisciplinar que incorpora la participación del tutor, del profesorado implicado y de la familia.

Según este artículo, la evaluación psicopedagógica es el *“proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de identificar las NEE del alumnado debidas a desajustes en su desarrollo personal o a razones sociales, económicas o culturales, así como fundamentar y concretar las decisiones respecto a la modalidad de escolarización, a la propuesta curricular y al tipo de ayudas necesarias para progresar en el desarrollo de sus distintas capacidades”*. Esta evaluación, según se expone en la Orden de 25 de junio de 2001, en el artículo séptimo, tendrá que recoger la información relevante del alumno (condiciones personales, historia académica y escolar, nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje), la información del contexto escolar (análisis de las características de la intervención educativa, de las relaciones que se establecen en el grupo clase y de la organización de la respuesta educativa) y la del contexto familiar (características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa de atención educativa en el seno familiar).

Siguiendo esta Orden, el informe psicopedagógico, reunirá las conclusiones de la evaluación psicopedagógica y las orientaciones dirigidas a la transformación y mejora de las condiciones educativas.

En cuanto al dictamen de escolarización, se ajustará a lo expuesto en el artículo noveno de la presente Orden. Se realizará previamente a la escolarización en la modalidad de integración escolar o en cualquier caso en el que sea necesario un cambio en la modalidad de escolarización del alumno, con el objetivo de garantizar la respuesta adecuada a sus necesidades. Para la elaboración de éste, el EOEP, podrá solicitar la participación de los equipos específicos. El dictamen de escolarización incluirá las conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica, las orientaciones sobre la propuesta curricular que mejor satisfaga sus necesidades educativas, la opinión de los padres en relación con la propuesta de escolarización y la propuesta razonada de escolarización.

Toda esta información permitirá a las Administraciones proveer los recursos necesarios y al profesorado implicado realizar las ACIs pertinentes.

Según la resolución de 7 de septiembre de 2012, las ACInoS podrán consistir en adaptaciones en los procedimientos de evaluación, adecuación de los aspectos organizativos y metodológicos de las actividades, y priorización de contenidos. Mientras que las ACIS son medidas específicas extraordinarias que implican cambios significativos en alguno de los aspectos curriculares y organizativos del sistema educativo. Estas se realizarán cuando las medidas ordinarias hayan resultado insuficientes para superar el desfase curricular significativo del alumno.

Según la instrucción séptima de la resolución del 26 de octubre del 2010, los centros educativos dispondrán de recursos y de medidas organizativas que permitan la adecuada respuesta a las nee de los alumnos. Además, el tutor del alumno con NEE desempeñará una labor de coordinación con los servicios de orientación, el equipo docente y la familia.

### 3. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: EL AUTISMO

---

A continuación, me centraré en los alumnos con alteraciones graves del desarrollo, concretamente, en el Autismo. Éste se engloba dentro del Alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo, por presentar Necesidades Educativas Especiales. Este alumnado requiere, por un periodo o a lo largo de toda la escolarización, medidas específicas para responder a las necesidades derivadas de su trastorno.

#### 3.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Según Martínez y Cuesta (2012), el concepto de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) engloba a todas las personas que muestran dificultades o peculiaridades en tres ámbitos: la comunicación, las relaciones sociales y la conducta, incluyendo las de niveles más sutiles. Más recientemente, el término Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) sustituye al de TGD como concepto para englobar las diferentes dificultades, siendo el autismo la alteración central y más comúnmente conocida del grupo.

Podemos decir que, históricamente, los TEA han sido incluidos dentro de las denominadas neurosis y/o psicosis infantiles, adoptando los siguientes diagnósticos: “psicosis”, “esquizofrenia infantil”, etc. Sin embargo, desde los años 80 hasta la actualidad se ha estudiado o entendido el autismo, desde un enfoque evolutivo, como un

“trastorno del desarrollo” y no como una “psicosis infantil”, según expone Peeters (2008).

A modo de síntesis, según exponen Mesibov y Howley (2010), los TEA engloban una serie de trastornos que se caracterizan por presentar dificultades sociales y de comunicación y por las conductas restrictivas. Los trastornos que comprende son los siguientes:

El autismo es el trastorno más común y conocido de todos ellos, que incluye manifestaciones prototípicas, relativas a dificultades en la comunicación, relaciones sociales e intereses restringidos, así como la aparición temprana del trastorno. Éste lo explicaremos en profundidad más adelante.

El Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), también llamado Autismo Atípico, es una forma más leve de TEA, que incluye dificultades en cada una de esas áreas, o en la mayoría de ellas, pero de una forma más leve o hasta un grado menos sustancial.

El Síndrome de Asperger (SA) se caracteriza por un retraso cualitativo de relación y patrones de conducta, intereses y actividades similares al autismo, pero se diferencian con respecto a éste, en que las personas con Asperger no tienen tantas dificultades en el área de la comunicación y tienen un desarrollo intelectual normal, o superior a la media.

El Síndrome de Rett y el Trastorno Desintegrativo de la Infancia aparecen después de respectivos períodos de desarrollo típico e implican graves dificultades para el desarrollo cognitivo, motriz y comunicativo. El primero afecta únicamente a niñas e implica una regresión en la motricidad y una progresiva pérdida del uso funcional de las

manos, con estereotipias características de “lavado de manos”. En el segundo se da una regresión que implica la pérdida de funciones previamente adquiridas.

Kanner en su obra “Autistic disturbances of affective contact” (1943), definió por primera vez las características principales del Trastorno del Espectro Autista. A partir de esta publicación se inicia una nueva concepción en la definición de autismo que, como se ha nombrado anteriormente, hasta esa fecha había sido concebida como esquizofrenia o psicosis infantil. Kanner resaltaba tres áreas en las que aquellos niños tenían dificultades: aislamiento social, comunicación atípica e insistencia por las rutinas repetitivas y restringidas. Hoy en día estas tres áreas de dificultad siguen constituyendo el criterio básico para el diagnóstico del autismo.

Aunque es necesario reseñar que, las primeras referencias sobre Autismo, las encontramos en Itard (1801), cuando definió las conductas típicas del autismo en el trabajo que desarrolló con el niño salvaje de Aveyron. Este médico francés fue uno de los precursores de la Educación Especial.

Posteriormente, un psiquiatra suizo llamado Eugene Bleuler definió, en 1912, la palabra autismo, que viene de “autos”, niños sumergidos en “sí mismos”.

Hans Asperger es conocido por sus estudios en desórdenes mentales, concretamente en niños. Éste trabajaba paralelamente a Kanner en Austria, donde en 1944 definió el Síndrome de Asperger.

Riviere (1990) consideraba al Autismo como un continuo más que como una categoría, en la medida en que hay muchos retrasos y alteraciones del desarrollo que pueden, asimismo, presentar síntomas autistas y que tan solo unos pocos coinciden con las tipologías de Kanner o con diagnósticos propiamente de autismo. Según Riviere esto



puede ser explicado por la idea de “Espectro Autista” de Wing y Gould (1979); esto es, un continuo de síntomas basados en seis dimensiones básicas: deficiencias en la competencia social, comunicación social, lenguaje, imaginación, sentido de actividad y flexibilidad.

Esta consideración del Autismo como trastorno profundo del desarrollo y como continuo, abre el camino hacia nuevas orientaciones en el trabajo con estos alumnos.

En el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales – IV- Texto revisado (DSM-IV-TR), desarrollado por la American Psychiatric Association (APA, 2002), dentro de los trastornos profundos del desarrollo, se diagnostica el Autismo cuando se da un deterioro en la interacción social, se inicia antes de los 3 años, existe escaso repertorio de actividades e intereses y aparece un deterioro significativo en la comunicación verbal y no verbal y de la imaginación.

### **3.2. INCIDENCIA**

Según Martínez y Cuesta (2012), la afectación de Autismo, a nivel mundial, es de cuatro veces más en varones que en mujeres, sin distinción entre razas, nivel socioeconómico o área geográfica.

La prevalencia estimada del Autismo en la década 1980-1990 era de 4 ó 5 personas por cada 10.000 habitantes. Los estudios más recientes, consideran que la incidencia de autismo a nivel mundial se sitúa entre 30-60 personas de cada 10.000.

Este incremento puede deberse, entre otros factores, a una mejora en los instrumentos de detección y a la ampliación de los criterios diagnósticos. A esto cabe

sumarle, una mayor conciencia y conocimiento de los TEA por parte de los profesionales y de la sociedad en general.

### **3.3. ETIOLOGÍA**

Según Peeters (2008), y tal y como se expone en su obra *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*, podemos afirmar que no existe una respuesta evidente de las causas del autismo. En este trastorno se ha demostrado la existencia de factores genéticos, además de incluirse una gran diversidad de factores exógenos que pueden actuar sobre un cerebro en desarrollo, bien durante la vida fetal o después del nacimiento. Ambos tipos de factores inciden sobre la corteza cerebral y provocan un desarrollo defectuoso de la misma, dando origen a alteraciones apreciadas mediante técnicas morfológicas y fisiológicas; o bien, a alteraciones ocultas que por ahora no pueden demostrarse.

### **3.4. ASPECTOS DIFERENCIALES DEL DESARROLLO DE ALUMNOS AUTISTAS**

#### **3.4.1. DESARROLLO EVOLUTIVO GENERAL**

En cuanto a su desarrollo evolutivo general, podemos decir que las conductas o rasgos fundamentales que presentan los niños autistas, según Martínez y Cuesta (2012), son comunes a las dimensiones del espectro autista (trastornos de relación, limitación en juego simbólico, limitaciones comunicativas y deficiencia de flexibilidad mental y

comportamental). Estos síntomas varían en función del niño, del nivel intelectual, de su edad y de la gravedad del cuadro.

Siguiendo a estos autores, podemos afirmar que las conductas autistas se detectan entre los dos y cinco años con rabietas típicas, trastornos del sueño y de la alimentación, falta de contacto ocular, deseo de monotonía, falta de relación, estereotipias, interés especial por los objetos, demora o mutismo en el desarrollo del habla, etc.

De los seis a los once años suele aparecer una pequeña mejoría, con disminución de las rabietas y de la hiperactividad, aunque en algunos casos empeoran en la adolescencia, sufriendo un pequeño deterioro (labilidad emocional, depresión, aparición de trastornos ya superados, etc.).

El pronóstico en la edad adulta dependerá de factores propios del niño autista (gravedad del trastorno, capacidad intelectual, capacidad comunicativa o uso funcional del lenguaje) y factores externos al mismo (educación recibida, nivel de protección, nivel de oportunidades...).

### **3.4.2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS**

Entre las características básicas de los alumnos autistas, podemos destacar las siguientes (Martínez y Cuesta 2012):

A) En el área cognitiva encontramos que un alto porcentaje de la población presenta retraso mental asociado. En su desarrollo cognitivo aparece una disarmonía evolutiva con islotes de capacidad; atención en túnel e hiperselectividad estimular; dificultades para la comprensión de objetos (uso inadecuado de éstos); y dificultad para

ponerse en el lugar de otra persona, ya que no reconocen que pueda pensar y sentir. Además, poseen una memoria caracterizada por ser muy literal, episódica y con recuerdos poco significativos, así como, dificultades en la generalización, en la secuenciación y en el establecimiento de relaciones de causalidad. En aquellos casos en los que aparece la imitación, ésta se da de forma muy literal y presentan escasez o ausencia de juego simbólico.

B) El área de desarrollo socio-emocional es una de las más afectadas en los niños con autismo. Éstos muestran preferencia por estímulos repetitivos y no por estímulos sociales (ojos, cara, voz humana), así como, limitaciones serias en el interés por expresiones emocionales como son la risa, el llanto, el tono de voz, etc. Además, muestran dificultades en manifestar conductas protoimitativas que den lugar a la interacción. Hay ausencia de protoimperativos (mandar) y protodeclarativos (compartir) para interactuar con el medio. No muestran conductas de apego; por el contrario, en muchas ocasiones manifiestan las mismas conductas de temor y rechazo ante personas conocidas que desconocidas. Tienen poca habilidad para compartir experiencias y, sobre todo, indiferencia social.

C) En el ámbito conductual, en general, el niño autista presenta tres tipos de conductas problemáticas: conductas que interfieren en el aprendizaje (por ejemplo: el niño grita cada vez que se le quiere enseñar una tarea), conductas que interfieren con habilidades que ya ha aprendido (por ejemplo: tener continuas interrupciones a la hora de realizar una tarea) y conductas que resultan perturbadoras para la familia o que provocan autolesiones. Son destacables posibles conductas autolesivas, agresiones y estereotipias. Su comportamiento está formado por rituales, suelen manifestar formas más o menos graves de conductas obsesivas.

D) En cuanto al ámbito comunicativo-lingüístico, podemos destacar que es una de las áreas donde los alumnos con autismo van a presentar una mayor problemática. El desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños autistas es muy heterogéneo, encontrándonos desde niños que desarrollan un mutismo total, a aquellos que presentan un lenguaje funcional. En cualquier caso, todos presentan una alteración respecto a la pauta normal de desarrollo de los componentes semántico y pragmático. Podríamos reseñar que, aunque también están afectados los componentes formales del lenguaje (morfosintaxis y fonología), debido al retraso severo del desarrollo, éstos se pueden llegar a ajustar a las pautas de adquisición de los sujetos normales.

Además de lo anterior, un gran porcentaje de niños con autismo van a manifestar *ecolalia*, presentarán dificultades en la comprensión de las comunicaciones con contenido social y sus temas serán invariables y obsesivos.

## 4. METODOLOGÍA DE TRABAJO CON NIÑOS AUTISTAS

---

### 4.1. EL MÉTODO TEACCH

TEACCH (tratamiento y educación de alumnado discapacitado por autismo y problemas de comunicación) es un programa estatal de Carolina del Norte, al servicio de las personas con Trastorno del Espectro Autista y sus familias. Fue desarrollado en 1966 por Eric Schopler y se trata de una metodología que garantiza la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida de las personas con TEA. Surge de la necesidad de una adaptación entre la persona y su entorno, a través de la mejora de habilidades de la persona mediante la educación y la estructuración del entorno para dar respuesta a sus dificultades. (Mesibov y Howley, 2010)

Siguiendo a estos autores, los principales ejes del programa son la coordinación con la familia, la realización de programas individualizados, la potenciación de habilidades, la estructuración de la enseñanza, la incorporación de elementos terapéuticos cognitivos y conductuales, y la formación generalizada del personal implicado.

Según Eikeseth (2009), el componente de estructuración de la enseñanza es el que más difusión ha recibido en el ámbito de la educación. De acuerdo con Mesibov y Howley (2010), la enseñanza estructurada es un método para organizar el aula y hacer que los procesos y estilos de enseñanza estén enfocados al autismo. El objetivo principal es favorecer la autonomía y el control sobre la conducta, ya que se tienen en cuenta las habilidades cognitivas, necesidades e intereses de las personas con TEA y se

ajusta el entorno en consecuencia. Todo ello facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado.

La enseñanza estructurada plantea la creación de un entorno físico y de actividad altamente organizados, atendiendo a los principios: estructuración del espacio físico (establecimiento de una asociación clara entre un espacio concreto y la actividad que se realiza en el mismo), estructuración del tiempo (se crean horarios para que las actividades estén organizadas y sean predecibles para el niño), el uso de sistemas de trabajo (se organizan las actividades de modo que se subdividen en diferentes pasos y cuentan con apoyo visual suficiente para que el niño pueda realizarlas de forma autónoma) y el uso de información o apoyos visuales (se utilizan pictogramas u otras claves visuales que permiten identificar los espacios educativos, los tiempos, las actividades, etc.).

#### **4.2. SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE LA COMUNICACIÓN (SAAC)**

Según Sotillo (1993), los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAAC) son el conjunto de recursos y técnicas, naturales o artificiales, que implican mecanismos de expresión y comprensión, distintos de la palabra hablada. El sistema alternativo se usa cuando no existe el habla, por lo que tiene como objetivo reemplazarla. Por otro lado, el niño puede emitir sonidos con sentido referencial, aunque se le entienda difícilmente. El sistema es el mismo pero la finalidad con la que se usa es la de servir de aumento del habla (sistema aumentativo). Estos sistemas son llamados por otros autores como “sistemas de comunicación no-vocal, comunicación aumentativa o sistemas complementarios de educación”.

Todas las personas que por cualquier causa no han adquirido o han perdido un nivel de habla suficiente para comunicarse de forma satisfactoria, necesitan usar un SAAC.

Entre los tipos de sujetos que serían susceptibles de utilizar los SAAC encontramos: los que desarrollan el proceso comunicativo adecuadamente, pero que no pueden hablar (ej. sordos, deficiencias físicas); sujetos que padecen graves alteraciones de comunicación, pero que no están impedidos para la elaboración de un código oral (ej. autistas); y sujetos que presentan alteraciones en el proceso comunicativo y en la producción oral del lenguaje (ej. deficientes mentales).

Los SAAC los podemos dividir en dos grandes grupos: los sistemas con instrumentos (objetos, fotografías, dibujos) y los sistemas sin ayuda de instrumentos, en los cuales el vehículo de expresión son los gestos y no requieren ninguna herramienta a parte del propio cuerpo de quien se comunica, tal y como ocurre en el caso del habla oral. Dentro de los SAAC con instrumento podemos encontrar el Sistema de Símbolos Pictográficos para la Comunicación (SPC), el Sistema BLISS y el Picture Exchange Communication System o Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS). Dentro del segundo grupo, los SAAC sin instrumentos, encontramos el lenguaje de signos, el sistema Bimodal y el Cued-Speech (CS) o palabra complementaria.

A continuación se presenta el sistema PECS, un sistema aumentativo o alternativo de la comunicación que se encuentra dentro del primer grupo, sistema con instrumentos (pictogramas).



#### **4.2.1. EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR INTERCAMBIO DE IMÁGENES (PECS)**

El método PECS fue desarrollado por Bondy y Frost (1985) como un sistema de enseñanza único, aumentativo y alternativo, que enseña a los niños y adultos con autismo o con otras deficiencias comunicativas a iniciarse en la comunicación.

El programa PECS ha recibido reconocimiento mundial por centrarse en el componente de la iniciación a la comunicación y está preparado para ser utilizado en diferentes contextos situacionales.

El objetivo principal que persigue este programa es enseñar a los niños a interactuar con los otros a través del intercambio de imágenes, fotografías, símbolos u objetos reales seleccionados.

En el método PECS se siguen cinco fases: Fase I (intercambio físicamente estimulado), fase II (aumento de la espontaneidad y búsqueda de comportamientos y persistencia), fase III (discriminación de imágenes), fase IV (estructura de la frase) y fase V (funciones de comunicación adicionales y vocabulario). Por tanto, se enseña a una persona a entregar una imagen de un elemento deseado a un “receptor comunicativo, el cual interpreta la acción como una petición. Después, se enseña discriminación de imágenes y cómo juntarlas para construir oraciones. Por último, en las fases más avanzadas, se enseña a responder preguntas y a comentar.

Siguiendo a Skinner (1957), el protocolo de enseñanza PECS está basado en el libro de Conducta Verbal, por lo que se pretende enseñar la comunicación verbal utilizando ayuda y reforzamiento, lo que da lugar a la comunicación de forma autónoma.

#### **4.3. “EN LA MENTE”: SOPORTE GRÁFICO PARA EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS.**

Siguiendo a M. Monfort y a I. Monfort (2002), “*En la mente*” es un material destinado a todos aquellos alumnos que necesiten trabajar contenidos relacionados con el lenguaje de referencia mental, es decir, la comprensión y la expresión de experiencias y representaciones que ocurren dentro de la mente de uno mismo y la de los demás. Es muy útil en niños autistas, ya que tienen alterado el componente semántico y pragmático del lenguaje, por lo que resulta eficaz entrenar estas habilidades.

El material incluye diferentes fichas y actividades, las cuales vienen descritas a través de unas consignas y unos objetivos específicos. Además, los resultados se pueden registrar y evaluar en cada una de ellas. Por tanto, se trataría de ir eligiendo aquellos soportes que se consideren más adecuados y mejor ajustados al programa que se está desarrollando con el alumno.

El objetivo global que se pretende conseguir es la estimulación de los procesos mentales y su expresión lingüística a través de soporte gráfico, así como, la generalización de los aprendizajes a la vida diaria. Para ello, este material debe introducirse en un programa más amplio que contenga el control y estímulo de situaciones interactivas de la vida real.

Cabe destacar que la evolución en los niños autistas es lenta y la generalización es limitada, ya que falla la herramienta (cómo hacerlo) y, principalmente, la motivación intrínseca por este tipo de contenidos sociales (para qué hacerlo). Por ello, es necesario llevar a cabo un trabajo constante con el lenguaje y contar con la ayuda de material

visual, para que las interacciones cobren sentido y se pueda crear un espacio mental común aunque sea cualitativamente diferente.

A modo de ejemplo, nos puede resultar artificial enseñar a un niño a sonreír cuando gana, pero a la larga su reacción hará que resulte más natural a los demás, lo que le aportará respuestas interactivas agradables que alcanzarán mayor sentido y naturalidad para el niño.

Por último, decir que la terapia con los niños autistas ha avanzado en los últimos años y se ha demostrado que se puede cambiar, en cierto modo, su experiencia interna, mejorando así su calidad de vida.

## 5. REFERENCIAS

---

- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiología de los trastornos generalizados del desarrollo. En J. Martos, P. Gonzalez, M. Llorente y C. Nieto (Comp.) *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid: IMSERSO.
- Fombonne, E., Quirke, S. y Hagen, A. (2011). Epidemiology of pervasive developmental disorders. En D.G. Amaral, G. Dawson y D. H. Geschwind (Eds.), *Autism Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press.
- Itard, J. M. G. (1801). *De l'education d'un homme sauvage ou des premiers developpemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Goujon.
- Itard, J. M. G. (1982). *Víctor de l'Aveyron*. Madrid: Alianza.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact (Versión Electrónica). *Nervous Child*, 2 (217250), 217-250.
- Lori Frost, M. S., CCC-SLP y Andy Bondy, Ph. D. (2002) *The Picture Exchange Communication System Training Manual. /El manual del sistema de comunicación por intercambio de imágenes*. EEUU: Pyramid.
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124-137.
- Martínez, M. A. y Cuesta, J. L. (2012). *Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Altaria.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El Acceso al Currículo por Personas con TEA: uso del Programa TEACCH para Favorecer la Inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Monfort, M. y Monfort Juárez, I. (2002). *En la mente; un soporte gráfico para el remamientonto de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa* (2008). Ávila: Autismo Ávila.
- Riviere, A. (1990). *El desarrollo y la educación del niño autista*. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C.: *Desarrollo psicológico y educación*, I. Alianza. Madrid.

- Skinner, B. F. (1957). *Conducta verbal*. México: Trillas
- Sotillo, M. (coord) (1993). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and Associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

- 
- DECRETO \_/201-, de \_\_ de \_\_, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
  - RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2012, de la dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación permanente de adultos.
  - RESOLUCIÓN de 26 de octubre de 2010, de la Dirección General de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos grave de conducta en las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
  - ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual. BOA 06/07/2001.
  - DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. BOA 27/12/2000.



# III. PARTE PRÁCTICA

---





## 6. INTRODUCCIÓN

---

Después de haber desarrollado el marco teórico, analizando la normativa de Atención a la Diversidad, las características de los alumnos con TEA y algunas metodologías, pasaré a describir la parte práctica del trabajo.

Esta parte constará de dos bloques, en el primero de ellos se nombrará información del colegio “La Fuenfresca”, donde se lleva a cabo el análisis del caso de estudio. Por tanto, en este bloque se detallarán las características del centro (tipología, estructura física y documentación), además de las diferentes actuaciones de Atención a la Diversidad que se llevan a cabo en el mismo.

En el segundo bloque se pasará a analizar un caso específico de Autismo, por lo que se detallarán las características del aula, las características de la niña en los diferentes ámbitos de desarrollo y el plan de intervención llevado a cabo con ella. Después de conocer diferentes aspectos relativos a la alumna, se describirá también una sesión típica en el aula ordinaria y otra en el aula de PT; así como, el progreso y evolución de la niña a lo largo del curso, es decir, los resultados que se han conseguido con la puesta en práctica del programa.

Por último, en el apartado de conclusiones se comentará, de forma general, cómo este tipo de intervenciones pueden dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado por parte de los especialistas y el profesorado.

## 7. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

---

- **Tipología escolar:**

Nos encontramos en el colegio “La Fuenfresca”, ubicado al sudeste de Teruel, en el polígono denominado la Fuenfresca que le da su nombre. Es un centro de tres vías, cuyo funcionamiento comenzó en el curso 85/86 con alumnado procedente de todos los demás centros escolares y cuyas familias se habían trasladado a las nuevas viviendas del polígono. La titularidad es pública y en él hay matriculados 522 alumnos, distribuidos en nueve unidades de Educación Infantil y en dieciocho unidades de Educación Primaria.

La jornada docente es partida, con horario de 10 a 13,30 y de 15,30 a 17 horas. El tiempo de recreo está establecido de 12 a 12,30 horas. Existe también un servicio de comedor con una capacidad de 100 alumnos con horario de 13,30 a 15,30 horas y un aula de acogida y desayuno con horario de 7’30 a 10 horas de la mañana.

Las actividades de las horas de obligada permanencia del profesorado en el centro, sin actividades lectivas, se llevan a cabo todos los días de 9 a 10 de la mañana. La hora de los lunes se destina a la coordinación de Ciclo; la de los jueves y viernes a la programación de actividades de aula; en la correspondiente a los martes se llevan a cabo reuniones de Claustro, Ciclos y Consejos Escolares; y la hora de los miércoles se dedica a la atención a padres.

- **Estructura del centro. Espacio físico:**

El edificio tiene cuatro plantas: en la planta baja encontramos el hall de entrada, la biblioteca, el gimnasio, el aula de música, el salón de actos y la sala de calderas.

En la primera planta se halla la dirección, la sala de profesores, la conserjería, el comedor escolar, el aula de PT y AL, cuatro aulas multiusos y aseos para los alumnos y el profesorado.

En el segundo piso están las tres clases de 1º, las tres de 2º y dos de las clases de 3º de Primaria. Como las demás plantas, dispone de aseos para los alumnos y para los profesores. En esta planta podemos encontrar también el aula de informática, un aula multiusos y el despacho de Inglés/Alemán/Religión.

La última planta está destinada al resto de aulas de Educación Primaria, como son, una clase de 3º, tres de 4º, tres de 5º y tres de 6º. Además, en cada extremo encontramos un cuarto de la limpieza y aseos de profesores y alumnos.

Cabe destacar que el centro dispone de un ascensor, así como rampas y barandillas en los diferentes accesos.

Los patios exteriores cuentan con cuatro pistas, dos para fútbol sala y dos para baloncesto, así como, arenero, espacios libres y zonas ajardinadas.

Se halla anexo el edificio destinado a la etapa de Educación Infantil con nueve aulas, sala de profesores, aula de psicomotricidad y servicios.

- **Documentación:**

El centro cuenta con los siguientes documentos: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC), la Programación General Anual (PGA), el Plan de Acción Tutorial (PAT), el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) y el Plan de Convivencia.

El Proyecto Educativo de Centro define las finalidades de la Comunidad Educativa en cuanto al tipo de persona que queremos formar (valores, principios de identidad, pautas de conducta, etc.). En él se recogen los planteamientos educativos de carácter general: los principios de identidad, los objetivos institucionales y el organigrama general. Se trata por tanto, del marco general del funcionamiento de un centro, y responde a las siguientes preguntas: ¿dónde estamos? (análisis del contexto), ¿quiénes somos? (principios de identidad), ¿qué queremos? (objetivos generales a conseguir), ¿cómo nos vamos a organizar para conseguirlo? y ¿quién lo elabora y lo aprueba? Este documento es elaborado por la Comisión Educativa y aprobado por el Consejo Escolar.

El Proyecto Curricular de Centro contiene la secuenciación de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, competencias, metodología, recursos y evaluación), para una etapa concreta y la adaptación de los mismos al centro. Toma como referente el PEC o las señas de identidad, así como el currículo establecido por la Administración Educativa competente. Además, integra y articula los diferentes niveles de concreción de los proyectos curriculares: de etapa, área, ciclo y aula; así como las Adaptaciones Curriculares, de acuerdo a prioridades y criterios de secuenciación. Este documento es

elaborado por los profesores especialistas de cada una de las áreas y aprobado por el claustro de profesores. Por tanto, supone la guía para elaborar la Programación de Aula.

La Programación General Anual es la concreción para cada curso escolar de los diversos elementos que integran el PEC. Sus principales finalidades son: garantizar la actuación coordinada de las estructuras organizativas y de los equipos de coordinación docente; propiciar la participación y colaboración de todos los sectores de la Comunidad Educativa; y definir la distribución responsable de las tareas y actividades para conseguir los objetivos establecidos a nivel de centro. La PGA es elaborada por el Equipo Directivo del centro antes del inicio del curso escolar y debatida y aprobada por el Consejo Escolar. Se trata de un documento público a disposición de toda la Comunidad Educativa.

El Plan de Acción Tutorial es el marco básico y común de actuación para todo el profesorado del centro, por lo que en él se detallan todas las funciones en relación a la acción tutorial.

La acción tutorial orientará el proceso educativo del alumnado. Cada grupo de alumnos tendrá su tutor que velará por la atención personalizada del alumnado, por el seguimiento del grupo, por la coordinación de todos los docentes, mantendrá una relación constante con las familias y colaborará con la Institución. Por tanto, el objetivo de este plan es contribuir a la personalización de la educación, favoreciendo el desarrollo personal del niño, ajustando la respuesta educativa a las necesidades particulares de éste, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.

El Plan de Atención a la Diversidad es el conjunto de acciones que realizan todos los miembros de la Comunidad Educativa para proporcionar a los alumnos la respuesta más acertada a sus necesidades educativas, lograr el desarrollo de sus capacidades intelectuales, sociales, personales y emocionales, y asegurar el derecho individual a una educación de calidad.

Se trata de un instrumento que guía la planificación anual de las medidas educativas de Atención a la Diversidad en el centro, en el marco de la Programación General Anual, y permite hacer explícitas las intenciones sobre la Atención a la Diversidad, asegurando la coordinación de todo el profesorado.

Como respuesta a la diversidad, se usa una metodología diversificada y globalizadora que contempla diferentes actividades en las que se puedan utilizar técnicas y estrategias de trabajo con diferente grado de dificultad.

Por último, cabe señalar que en el documento se describe el proceso de detección e identificación de las dificultades de aprendizaje. Además, se concretan medidas generales, ordinarias y extraordinarias de atención al alumnado, así como, aspectos relativos a los apoyos.

El Reglamento de Régimen Interno regula el funcionamiento del centro en sus diferentes ámbitos: perfiles y funciones del personal, normas de convivencia, normativa para el personal del centro y procesos de organización. Este documento es elaborado por el Equipo Directivo del centro antes de iniciar el curso y es debatido y aprobado por el Consejo Escolar.

El RRI pretende facilitar una óptima convivencia en el centro y generar un clima de buenas relaciones que propicien el ejercicio de la libertad, participación y respeto entre todos los miembros de la Comunidad Educativa. Éste canaliza la participación de todos los sectores educativos, incluyendo tanto derechos como deberes. Tiene como objetivo fundamental potenciar al máximo la educación integral del alumno y el desarrollo de su personalidad, dentro de la sociedad.

El centro cuenta también con un Plan de Convivencia, elaborado por toda la Comunidad Educativa, cuya finalidad es favorecer propuestas educativas que ayuden a conseguir la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia. Además, pretende desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, mejorar la cohesión y las relaciones internas del grupo, referidas a profesores, alumnos y a padres.

## **8. ACTUACIONES RELATIVAS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO**

---

Tomando como referencia los criterios marcados en el centro, los apoyos se realizan en aquellos alumnos diagnosticados específicamente en función de los siguientes criterios:

- 1.- Atención de alumnos que presentan NEEs.
- 2.- Alumnado de altas capacidades.
- 3.- Alumnado de dificultades específicas de aprendizaje.
- 4.- Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.
- 5.- Alumnado con condiciones personales o de historia escolar.
- 6.- Alumnado con dificultades específicas en lenguaje expresivo-receptivo.

A lo largo del curso se puede incorporar nuevo alumnado para que reciba atención de los profesionales cuando cumplan los criterios establecidos. Los refuerzos se realizarán dentro del aula siempre que sea posible; si no es así, se llevarán a cabo fuera de la misma, y podrán tener un carácter individual o de pequeño grupo.

El centro dispone del siguiente personal para llevar a cabo el plan: cuenta con un especialista de Pedagogía Terapéutica (PT), un especialista de Audición y Lenguaje (AL) y



un auxiliar de Educación Especial. Además, un día a la semana, el psicopedagogo del EOEP atiende el centro, y cada quince días asiste una trabajadora social.

El profesor tutor, durante el horario en que los especialistas imparten sus clases a su grupo de alumnos, refuerza al alumnado considerado de ritmo lento. Asimismo, los profesores especialistas, en las horas sin docencia directa con alumnos, podrán reforzar al alumnado.

En cuanto a la dedicación horaria y modalidades de atención, el especialista de PT atiende a 15 alumnos a lo largo de todo el curso. Dentro del Alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Específico, encontramos a cinco alumnos diagnosticados con NEE: dos niñas con Asperger de 2º de Primaria, que reciben apoyo una hora a la semana fuera del aula; una niña con Autismo, que veremos de forma específica más adelante; un niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que asiste al aula de apoyo una hora a la semana; y un niño con déficit motor de 3º de Primaria, que recibe 2 horas y media de apoyo dentro del aula. Además, el especialista de PT imparte apoyo a dos grupos con dificultades de aprendizaje (concretamente en lectoescritura), un grupo formado por 4 alumnos de 1º de Primaria y el otro compuesto por tres alumnos de 2º de Primaria. Cada grupo recibe dos horas y media de apoyo a la semana. Además, tiene a tres alumnos durante dos horas a la semana, los cuales reciben repaso de diferentes áreas.

El especialista de AL atiende a 20 alumnos de los que 7 son de infantil y 13 de primaria. Entre ellos están la alumna con autismo y las dos niñas con Asperger, nombradas anteriormente; el resto de alumnos que atiende presenta dislalias. De entre el

conjunto de estos alumnos, unos reciben apoyo de forma individual y otros en grupo. Además, se trabaja un programa de estimulación del lenguaje para todos los niños de 3 años de Educación Infantil.

El auxiliar acompaña al niño con déficit motor en el área de Educación Física, y pasa la mayor parte del tiempo con la alumna con Autismo.

Los pasos que se siguen para atender a la diversidad en el centro son los siguientes:

En primer lugar, se colabora con el Jefe de Estudios en determinar los horarios de los profesores de apoyo (especialista de PT, especialista de AL y auxiliar de Educación Especial), en función del alumnado existente.

Una vez comenzado el curso, se realiza una reunión conjunta con el profesorado que sea tutor de ACNEAES, los especialistas de PT y AL, el auxiliar técnico de Educación Especial y el EOEP, para comentar documentos, metodología y evaluación de este alumnado.

Se realiza la evaluación psicopedagógica y socio-familiar de posibles ACNEAES, para su diagnóstico, seguimiento, cambios de etapa, de centro, etc., realizando o revisando, en su caso, dictámenes de escolarización.

A continuación, se elaboran las ACIs de aquellos alumnos que lo precisen, por parte de los tutores, en colaboración con el especialista de PT, el de AL y el resto de profesores, y con el asesoramiento del EOEP. Además, se lleva a cabo el seguimiento y evaluación de las mismas.

Durante el curso se proporciona asesoramiento y apoyo a los tutores y especialistas en relación con los recursos, materiales, programas específicos, metodología etc.

Se realizan revisiones de los casos que tienen el estudio hecho en cursos anteriores, pero siempre que lo crean conveniente, tanto los profesores que trabajan con ellos, como el EOEP, o bien a demanda de la familia.

Las peticiones de actuación serán realizadas por los tutores al EOEP, a través de un cuestionario. La jefatura de estudios será quien canalice dichas peticiones.

Se informará a los padres de todas las actuaciones que se lleven a cabo, existiendo así, una colaboración y coordinación con las familias de alumnos con necesidades educativas.

En cuanto a las actuaciones relativas a la Atención a la Diversidad por parte del EOEP, cabe destacar las siguientes: realización de evaluaciones psicopedagógicas; seguimiento de los ACNEAES; actualización de la información de los ACNEAES que pasan de Primaria a Secundaria; colaboración en la elaboración y seguimiento de ACIS; aportación de orientaciones metodológicas, materiales específicos y recursos para el aula ordinaria y para los apoyos; y aportación de información a tutores y/o equipo docente y a padres, tras realizar la Evaluación Psicopedagógica. Además, se mantienen reuniones sistemáticas con el especialista de PT y AL para planificar los apoyos, los horarios y llevar el seguimiento de los ACNEAES y del alumnado con dificultades de aprendizaje. El EOEP se encarga también de realizar reuniones sistemáticas con padres de ACNEAES, para proporcionarles información, asesoramiento y orientaciones.

## 9. ANÁLISIS DE UN CASO DE AUTISMO EN EL CENTRO ORDINARIO

---

En este punto me centraré en exponer el caso de Elena, de 6 años de edad, diagnosticada con Trastorno Autista y que asiste al colegio público “La Fuenfresca”.

En primer lugar, hablaré de las características del aula de PT y AL, donde la niña recibe apoyo, y de su aula ordinaria. A continuación, analizaré las características de la alumna y plasmaré el programa de intervención que se aplica con ella. Además, desarrollaré una sesión típica llevada a cabo con la alumna en el aula de PT y expondré algunos aspectos significativos de su aula ordinaria.

Finalmente, comentaré la evolución de la alumna y los resultados obtenidos del trabajo llevado a cabo por parte del personal del centro y la familia, a lo largo del presente curso académico; así como un apartado en el que plasmaré las conclusiones acerca de la respuesta de este tipo de intervenciones.

### 9.1. CARACTERÍSTICAS DEL AULA

El aula de PT/AL se encuentra en la primera planta del colegio. Se trata de una sala partida en dos estancias, una destinada al trabajo del especialista de Audición y Lenguaje y la otra al especialista de Pedagogía Terapéutica, tal y como se muestra en la Figura 1:

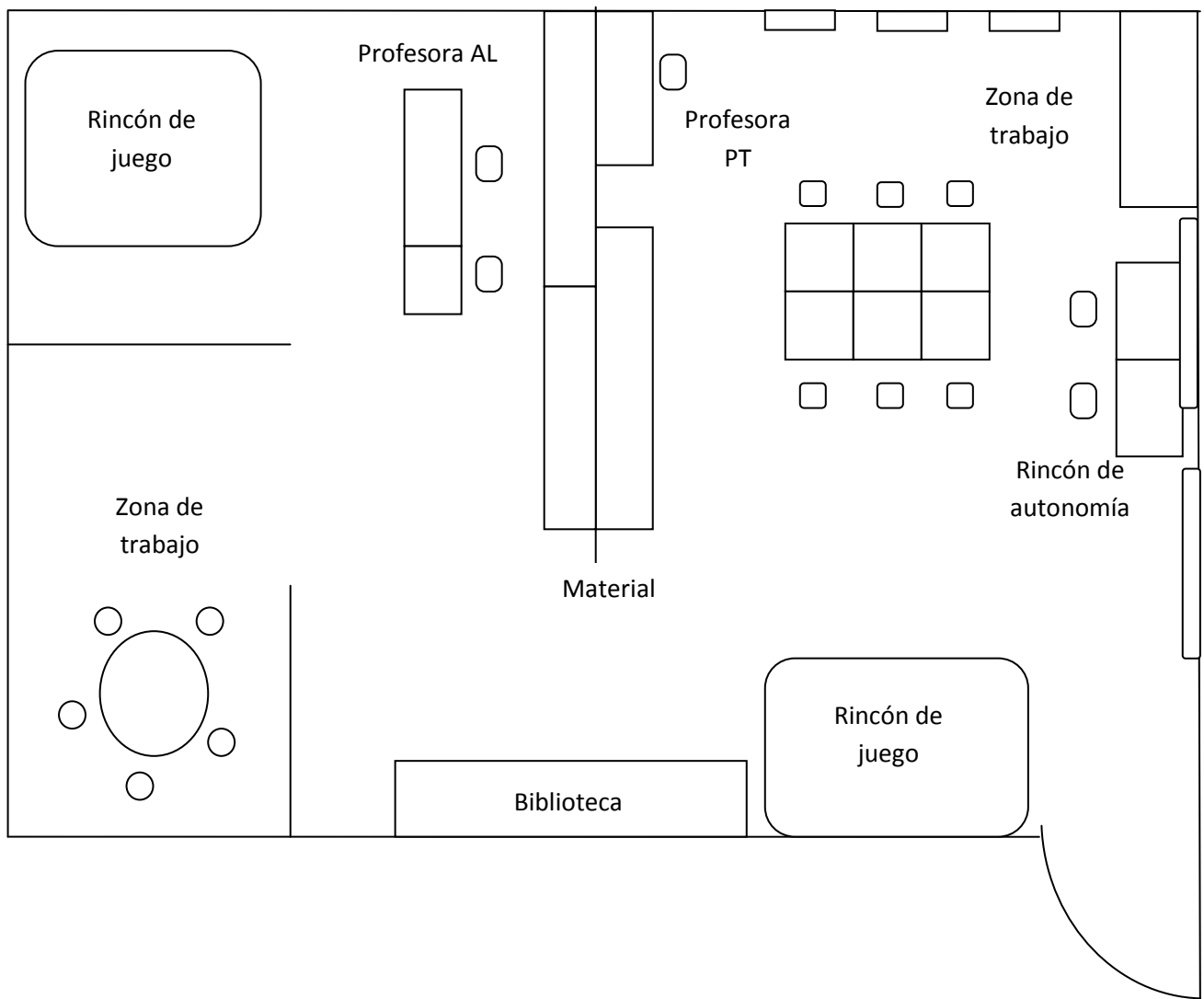


Figura 1. Plano aula AL/PT

En la misma podemos observar que, tanto en el aula de AL como la de PT, hay establecidos espacios destinados a diferentes funciones, de forma que la alumna con Autismo (o cualquier otro alumno con necesidades) tenga un entorno predecible. Todos ellos están separados o delimitados por algún objeto o pared, de forma que se encuentran bien definidos visualmente y organizados. Así pues, el aula de PT y la de AL, disponen de un espacio para el profesor, una zona de trabajo con el alumnado, un

rincón de juego (*ver anexo 1*), un rincón para trabajar la autonomía (*ver anexo 1*), una biblioteca y secciones de estanterías y armarios, en las que se guarda el material de trabajo.

La zona de trabajo situada en el centro del aula de PT, es el lugar donde se le explica a la alumna conceptos nuevos; mientras que en la mesa de al lado de la pizarra se trabajan, de forma autónoma, conceptos ya explicados anteriormente.

Además, el aula de PT/AL cuenta con muchos apoyos visuales, por lo que encontramos mobiliario y material señalizados con pictogramas, así como las normas de clase (*ver anexo 2*). Detrás de la puerta encontramos un tablón con un calendario (*ver anexo 2*), en el cual la alumna coloca diariamente la fecha, las estaciones y el tiempo atmosférico. El aula tiene también una pizarra convencional, un proyector y pantalla, un equipo de música y dos Tablets PC.

Por último, señalar que el aula cuenta con diversidad de materiales adaptados a las características de la alumna (*ver anexo 2*), como juegos, cuentos, dossiers por cada unidad de contenido, dos agendas (una para las comidas y otra para los fines de semana), tableros, fotografías, canciones, poesías, tiras de contenido con pictogramas...; así como material escolar (rotuladores, colores, pegamento, tijeras, plastilina, etc.) e instrumentos para elaborar materiales (cartulinas, velcro, papel plastificado...).

Por otro lado, el aula ordinaria de la niña se encuentra en el segundo piso del colegio. El plano de la clase es el siguiente:

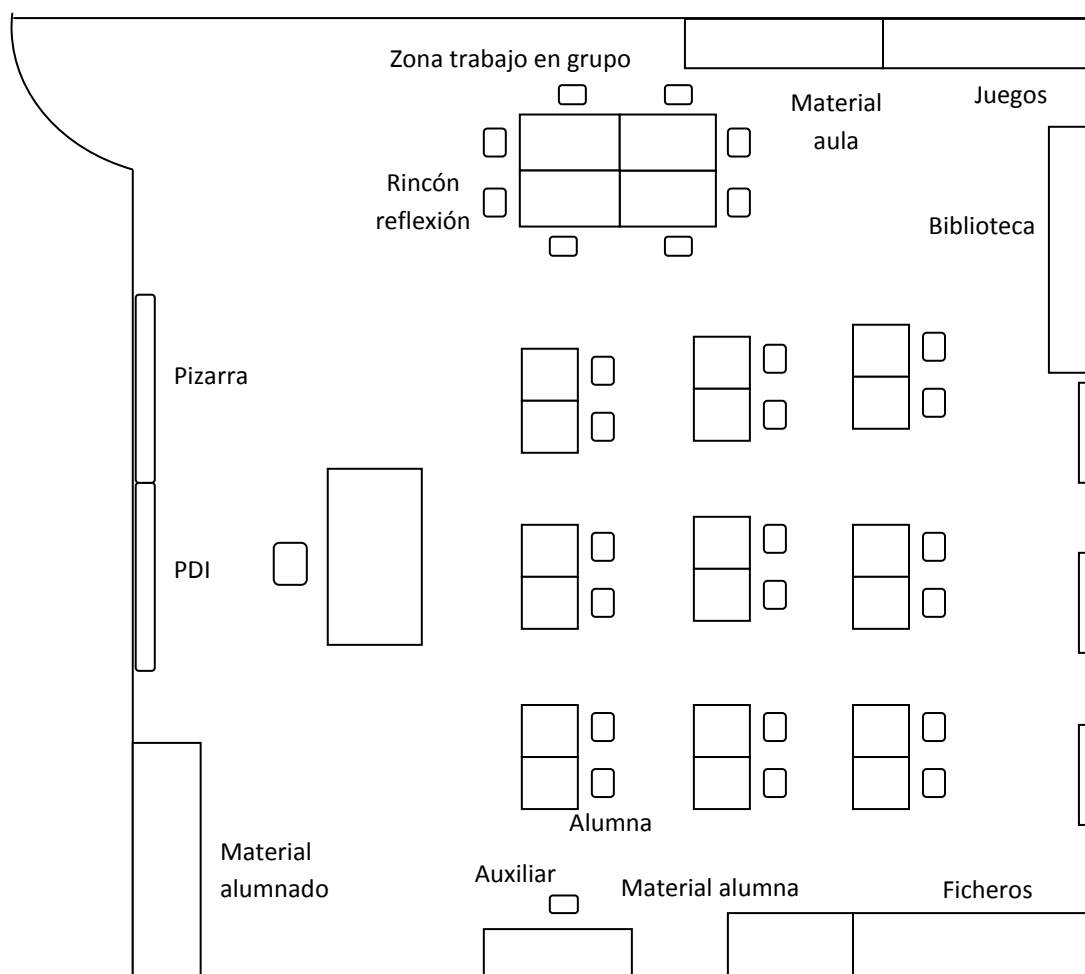


Figura 2. Aula ordinaria

Tal y como se muestra en la Figura 2, el aula está distribuida de la siguiente forma:

En la parte central de la clase están las mesas y sillas de los alumnos distribuidas tal y como se muestra en el plano expuesto anteriormente. También dispone de un espacio para el trabajo grupal o donde la alumna con Autismo reflexiona y se relaja.

En un lateral del aula hay una pequeña biblioteca y al lado de ésta encontramos una estantería en la cual cada alumno deposita su propio material, como trabajos, ficheros, etc. El aula cuenta también con varios armarios en los que se guarda material del colegio.

En un extremo de la clase está situado el espacio del profesor, en el que se ubica la mesa y silla de éste, un armario donde guarda el material, la zona de las pizarras y el equipo de música. Destacar que la mayoría de las explicaciones se apoyan en soporte visual para facilitar a los alumnos, en especial a la niña Autista, la comprensión de los contenidos; por lo tanto el aula dispone de un proyector y una pantalla.

En la clase podemos observar que las paredes están decoradas con apoyos visuales como murales, posters, dibujos... Además, en los diferentes espacios encontramos pictogramas como las normas de clase, la fecha, etc. En la mesa de la niña hay una tira de contenido (*ver anexo 3*), en la cual se van cambiando los mismos según el área que se imparte en cada momento; también hay en la pared una agenda con otros pictogramas (*ver anexo 3*), donde aparecen las normas de clase. La niña tiene un cuaderno de dibujo, el cual se le proporciona al final de un periodo de tiempo como recompensa por haber trabajado y haberse portado bien.

La alumna dispone de distintos recursos materiales adaptados a sus características, como son el libro de texto, cuadernillos y fichas. Ésta lleva el mismo libro de texto que el resto, en el cual se engloban las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Conocimiento del Medio, aunque aparecen modificaciones en las actividades y otras se eliminan. Posee también el cuadernillo de Lenguaje, un cuadernillo de Matemáticas diferente al de sus compañeros y fichas del resto de áreas. Todas las áreas cuentan con



adaptaciones en cuanto a la metodología, ya que las actividades se le adecúan a sus características.

En la clase, el profesor y el auxiliar de Educación Especial disponen de un cuaderno de registro, donde anotan diariamente lo que se ha trabajado con la niña, así como aspectos destacables de ésta. Además, la alumna tiene una agenda, la cual sirve de información y coordinación diaria entre la familia de la niña y el auxiliar de Educación Especial.

## **9.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ALUMNA**

La alumna Elena, de 6 años de edad, tiene diagnosticado Autismo y asiste al colegio público “La Fuenfresca”. Fue escolarizada en el curso 2009/10 en 1º de Infantil y en el presente curso, 2013/2014, ha iniciado 1º de Primaria, habiendo repetido anteriormente el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Elena recibe dos horas y media de apoyo dentro del aula ordinaria y otras dos horas y media fuera del aula, por parte del especialista de AL, para trabajar aspectos específicos del lenguaje. Por parte del maestro de Pedagogía Terapéutica se apoya tres horas fuera del aula ordinaria. El resto del tiempo permanece dentro del aula ordinaria con el auxiliar de Educación Especial.

El horario de atención a la alumna, por parte de los especialistas de AL, PT y el auxiliar de Educación Especial, viene reflejado en la siguiente Figura:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
Supervisar a la alumna en la fila desde el patio, 5 minutos antes de entrar. (Auxiliar)					Coordinación	
10:00-10:30	AL (dentro)	AL (dentro)	Auxiliar (dentro)	AL (dentro)	AL (dentro)	
10:30-11:00	AL (fuera)	AL (fuera)		AL (fuera)		
11:00-11:30	Auxiliar	Auxiliar		Auxiliar (dentro)	Auxiliar (dentro)	Auxiliar (dentro)
11:30-12:00	(dentro)	(dentro)				
12:00-12:30	Supervisión de la fila de bajada, recreo y subida del patio. (Auxiliar)					
12:30-13:00	Auxiliar	Auxiliar	AL	Auxiliar	Auxiliar	
13:00-13:30	(dentro)	(dentro)	(fuera)	(dentro)	(dentro)	
13:30-15:30	COMIDA					
15:30-16:15	PT (fuera)	PT (fuera)	PT (fuera)	PT (fuera)	Auxiliar (dentro)	
16:15-17:00	Auxiliar (dentro)	Auxiliar (dentro)	Auxiliar (dentro)	Auxiliar (dentro)		

Figura 3. Horario personal de Elena

Para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica intervinieron el tutor, los especialistas de PT y AL, el auxiliar de Educación Especial y el Psicólogo del EOEP. Las pruebas que se le pasaron a la alumna en Infantil, para llegar al diagnóstico, fueron las siguientes:

En el ámbito del lenguaje se le pasó el *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* (IPTA). Se trata de una prueba de diagnóstico, compuesta por 12 subtests, cuyo objetivo es la evaluación de las funciones psicolingüísticas de la niña implicadas en el proceso de comunicación y, consecuentemente, la detección de trastornos de aprendizaje. Esta prueba se aplica, individualmente, a niños de entre 2 años y medio a 10 y medio aproximadamente; y la duración es de unos sesenta minutos. En este ámbito la alumna obtuvo en su momento resultados por debajo de la media.

A nivel cognitivo, se utilizó la *Escala de Inteligencia de Wechsler Revisada* (WISC-R). Ésta es una prueba de inteligencia de aplicación individual. Es la versión actualizada y revisada de la escala de 1949 (WISC). Está constituida, al igual que el WISC, por dos subescalas: la verbal y la manipulativa; cada una de las cuales contiene seis subtests. Se aplica a niños de edades comprendidas entre los 6 y 16 años. El objetivo es obtener el nivel de funcionamiento intelectual del niño, así como su edad mental, respecto a sus compañeros de la misma edad cronológica. Esta escala permite clasificar el Coeficiente Intelectual en normal (100-85), límite (85-70), ligero (70-55) y medio (55-40), según los criterios del DSM-IV-TR. En nuestro caso, Elena posee un CI ligero.

A nivel conductual, se le pasó la *Escala de Valoración del Autismo Infantil* (CARS), destinada al diagnóstico y a la planificación del tratamiento de personas con autismo. Consta de 15 ítems o áreas referentes a cada uno de los ámbitos conductuales

propios de la patología autista, tales como: trastornos en las relaciones interpersonales, imitación, afecto inapropiado, resistencia al cambio, etc. Se pretende identificar a las personas autistas y diferenciarlas de aquellas otras que, padeciendo un retraso en el desarrollo, no manifiestan tales síntomas autistas. Este instrumento permite también clasificar a los autistas en diversos grados de severidad de la patología autista: medio-moderado y severo. La alumna se sitúa dentro del grado medio-moderado de autismo.

Por otra parte, y en el presente curso, se continúa trabajando con la niña el sistema PECS, con el cual se pretende alcanzar los siguientes objetivos prioritarios:

- Potenciar la interacción social y la comunicación de forma espontánea a través de la petición con sus nuevos compañeros.
- Eliminar conductas disruptivas como giros, rabietas, levantarse, tirar la silla...
- Comprensión y aceptación de normas básicas.
- Diferenciar lo que está bien de lo que está mal.
- Diferenciar y reconocer las emociones de alegría, tristeza, enfado...
- Reforzar conductas positivas.
- Continuar con la estructura del lenguaje, la afirmación y negación de acciones, nexos...
- Anticipar los conceptos de los centros de interés que se trabajan en el aula ordinaria.

En el primer trimestre se ha trabajado los siguientes centros de interés: el cuerpo (sus partes, las articulaciones y los sentidos), la salud (el aseo personal y el deporte), la casa y la calle (tipos de casas, dependencias y elementos de la calle), la familia (relaciones de parentesco) y la Navidad (festividad de la Navidad). Estos temas se han utilizado también para continuar con el aprendizaje de la lectoescritura y la ampliación de su vocabulario con palabras significativas para ella.

Durante el curso, se viene trabajando también diferentes conceptos como son: los números hasta el 20, muchos/pocos, alguno/ninguno, más que/menos que, grande/mediano/pequeño, largo/corto, ancho/estrecho, palmo/paso/pie, pesa más/pesa menos, arriba/abajo, dentro/fuera... Además, se realiza un repaso de las letras, lee textos cortos y frases con y sin pictogramas.

Se continúa con el afianzamiento de las acciones, los sentimientos y los saludos como medios para generar interacción. También se siguen trabajando las peticiones y la espera, junto con las normas de cortesía como gracias y por favor. Es una niña que entiende las instrucciones dadas. Respecto a las acciones, se ha seguido con verbos mentalistas. Continuamos con la negación: quiero/no quiero, veo/no veo, etc., con diferentes acciones trabajadas anteriormente, discriminándolas a través de pictogramas.

El área del lenguaje y comunicación es una de las más afectadas, por lo que, se sigue utilizando, además de los PECS, el método “Enséñame a hablar” para que la niña aprenda la estructura del lenguaje. Éste responde claramente a las preguntas ¿qué es?, ¿qué hace?, ¿qué más acciones aprendidas? Ejemplo: ¿qué quieres?, ¿qué te duele?, ¿a dónde vas?, ¿qué ves?, ¿qué oyes?, ¿qué miras?... Los nexos, determinantes y algunas preposiciones se utilizan sin pictogramas, se sigue trabajando tanto de forma oral como escrita los siguientes: el, la, los, las, un, uno, se, y, con, en, de, a.

Respecto a la autonomía, se sigue trabajando a través de las actividades diarias, intentando que la niña realice cada vez más actividades de forma autónoma. Para ello, se usa en el aula de apoyo del “método teacch”, que consiste en una enseñanza con un sistema de trabajo estructurado y organizado, realizando una tarea secuenciada e independiente a partir de los intereses de la niña, con un horario individual de secuencias de tareas indicadas a través de pictogramas (PECs). Esta forma de trabajo le ayuda a ser más autónoma y a no depender tanto de ayudas, le relaja, le calma y organiza, favoreciendo un entorno tranquilo para aprender. Dentro del aula ordinaria es poco autónoma, casi siempre necesita de una persona que le dirija la tarea. Por lo que es necesario centrarle la atención en cada una de las actividades.

En cuanto al comportamiento, en ocasiones muestra rabietas, se levanta o se pone a cantar. Para eliminar estas conductas se está trabajando con pictogramas en los que se muestran acciones como silencio, no se canta, no se grita, está bien, está mal, etc., incidiendo siempre en la espera y en la eliminación de las mismas. Estas rabietas se generan habitualmente por no conseguir lo que quiere en ese momento o porque tiene una tarea de gran exigencia. Tenemos que hacerle consciente que la tarea propuesta debe ser realizada y solo después obtendrá la recompensa elegida (hablar por teléfono, jugar con un juguete, utilizar plastilina, ver a Donald, pintar, etc.).

La niña utiliza la imitación para adquirir nuevos aprendizajes y la constancia para mantenerlos. Además, es rígida en sus aprendizajes, le cuesta generalizar lo aprendido a situaciones espontáneas.

En cuanto a las actividades, necesita apoyo continuo para realizarlas, éstas son variadas y cortas, aunque a veces la niña es capaz de alargar una actividad concreta, y mantiene la atención durante más tiempo.

### 9.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON LA ALUMNA

En este apartado se presenta el plan de intervención que se aplica con la alumna en el centro, aunque hay que destacar que esta metodología podría llevarse a cabo con cualquier otro alumno que llegara al colegio con estas características.

Este programa pretende desarrollar la comunicación, fomentar el desarrollo de la interacción social, que la alumna adquiriera unas rutinas sociales (saludos, despedirse...), que aprenda a jugar con los demás, conozca y respete las reglas del juego y mejore el desarrollo de las habilidades de autonomía personal y de trabajo. Además, trata de limitar los comportamientos estereotipados, eliminar conductas disruptivas y que la alumna aprenda reglas básicas de conducta.

La metodología de modificación de conducta y los programas estructurados que se emplean, para el desarrollo y generalización de habilidades, son la metodología Teacch, los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (PECS y Tableros de comunicación) y la Teoría de la mente y habilidades sociales.

Las principales pautas de intervención educativa que se tienen en cuenta con la alumna, son las siguientes: organizar el entorno o los entornos que rodean a la niña; usar ayudas visuales (pictogramas, videos, proyecciones de cuentos y temas); enfatizar el desarrollo de la comunicación; entrenar emociones; programar la mejora de las habilidades en juego interactivo, juego en grupo y juego de normas; y modificar conductas.

Las características físicas y la organización del aula son tan importantes como el plan de aprendizaje. Para facilitar sus posibilidades de anticipación del ambiente, se

debe tener una estructura predecible y fija, evitando los contextos poco definidos y caóticos, es decir, un ambiente estructurado.

La jornada debe resultarle predecible, por lo que se deben organizar las diferentes situaciones con rutinas. Esto se consigue a través de una distribución por rincones de trabajo y utilizando el método Teacch, favoreciendo así la autonomía de la niña a la hora de realizar sus tareas.

La alumna lleva una agenda diaria o tiras de contenido elaboradas con pictogramas y fotos, en la que se establece el horario de cada día, especificando qué área le toca, con quién y los espacios a los que debe acceder. También se usan pictogramas para las normas de clase.

Para favorecer el mantenimiento de la atención y evitar distracciones, conviene ubicar a la niña cerca del profesor y de la pizarra. Se debe evitar los momentos de improvisación y cuando surja un cambio de rutina se empleará su pictograma correspondiente.

Con esta alumna se utiliza el *aprendizaje sin error*, el cual consiste en no atender a los errores y procurar que la posibilidad de los mismos sea mínima. Hay que asegurarse que todas las actividades programadas son alcanzables para favorecer las oportunidades de éxito, por tanto, es preciso descomponer al máximo los objetivos educativos y adaptarlos al nivel evolutivo de la alumna. Además, los estímulos deben ser claros y resulta esencial evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa.

Para mejorar la intervención y enriquecer las posibilidades de la alumna es preciso una estrecha colaboración y coordinación entre el tutor, profesores de apoyo,



especialistas de PT y AL, auxiliar de Educación Especial y padres de la niña. El orientador del centro podrá ofrecer instrucciones y asesoramiento en el uso de estrategias.

En cuanto a las actividades, se partirá de los intereses de la alumna y se deben explicar en pequeñas partes manejables marcando con claridad la duración de cada una de ellas; es decir, deben presentar un comienzo y un final claros, lo que ayudará a la niña a predecir su rutina habitual y hará que las actividades sean más operativas. Se estructurarán los tiempos; por ejemplo, los juegos realizados a la hora del recreo.

Es importante asegurarnos que las expectativas son realistas para la niña. Todo el trabajo dado, debe ser alcanzable para garantizar la motivación y el éxito. También podremos estimular y mantener la motivación con reforzadores y reconocimiento de los éxitos conseguidos.

En el aula utilizaremos, en todo momento, un lenguaje claro, concreto y preciso para favorecer la comunicación entre profesor-alumno.

En el ámbito social, se deberán aumentar oportunidades para practicar habilidades sociales en escenarios naturales y se usarán reforzadores sociales en su relación entre iguales.

Resulta imprescindible conocer cuáles son los posibles miedos, fobias, motivaciones, ansiedades y los desencadenantes de las conductas disruptivas de la alumna.

Es muy importante la colaboración familia-escuela, ya que los padres constituyen la principal fuente de información sobre su hija y pueden darnos valiosa

orientación sobre sus características personales, su comportamiento y sus actividades cotidianas, lo que nos servirá de guía.

Se debe tener una entrevista con los padres de la alumna antes de iniciarse el curso escolar, que permita fijar desde el principio un marco de trabajo en el que se preverá una continuidad en las reuniones. Con ello se pretende llevar un seguimiento de la alumna, que favorezca la inclusión y permita intercambiar información sobre su progreso; así como, de los posibles problemas que puedan presentarse. De este modo, padres y profesores podrán tener una clara comprensión de las posibles necesidades para ir generando y coordinando apoyos, estrategias adecuadas y materiales adaptados.

La utilización de la agenda con información será un buen instrumento para la comunicación entre el tutor y los padres, que favorecerá la coordinación entre ellos. Además, va a permitir ofrecerle apoyo a la familia para la organización del tiempo que la alumna ha de dedicar al trabajo escolar en casa.

Es importante que los padres manejen informaciones claras, que ayuden en casa a su hija a confeccionar el horario escolar con pictogramas; que dispongan de un calendario donde se vea claramente la organización del tiempo; que lleven un seguimiento de la agenda con pictogramas en la que debe aparecer las actividades que realiza en clase y las acciones cotidianas que realiza en casa en su día a día, como levantarse, vestirse, desayunar, lavarse, ir al colegio...; y que anticipen a la niña las actividades extracurriculares: salidas, cumpleaños....

Resulta esencial informar a las familias de los aprendizajes que se están trabajando en el aula, del mismo modo, conviene que los padres estén informados de los juegos en los que participa su hija en el colegio para que puedan reforzar el aprendizaje

de las reglas por parte de la niña, y así reducir las dificultades de comprensión de las normas implícitas de la interacción y juego social.

Es necesario que se aplique la misma forma de trabajo, tanto en la escuela como en casa, facilitando así un único programa educativo y modos uniformes de actuación basados en una misma orientación educativa.

#### **9.4. EXPOSICIÓN DE UNA SESIÓN TIPO DE TRABAJO CON LA ALUMNA**

A continuación plasmaré cómo sería una sesión típica en el aula de PT, siguiendo las rutinas y actividades que se llevan a cabo en ella, atendiendo a las diferentes sesiones que he observado.

Las sesiones de apoyo impartidas por el especialista de Pedagogía Terapéutica son por la tarde, por lo tanto, cada una de ellas consta de 45 minutos.

Antes de comenzar la sesión, el auxiliar de Educación Especial, que acompaña a la niña al aula de PT, le anticipa la clase a la que va asistir, el área que le toca, el profesor, etc., ya que la alumna necesita predictibilidad. Elena se siente más tranquila si puede establecer asociaciones entre las actividades y los lugares. Por ello, cuando realiza un cambio de clase, se le proporciona una tira de contenido con pictogramas, en la que se le anticipa lo nombrado anteriormente (ej. *vamos a ir a apoyo con..., vamos hacer..., etc.*)

Una vez entra en el aula de PT, se le insiste en el saludo y a continuación, nos dirigimos con ella al calendario para situar el día, mes, año, así como, el tiempo atmosférico que haga ese día y la estación del año en la que nos encontramos.

Dado que todas las sesiones de PT son después de comer, se trabaja con la alumna la agenda de las comidas, previa coordinación con la familia. Esta rutina consiste en enseñarle a la niña un dossier con pictogramas. En la primera hoja aparece escrita una pregunta y unas oraciones (*¿qué has comido hoy...? de primer plato he comido....., de segundo plato he comido....., de postre he comido...*). La alumna las leerá y deberá completarlas eligiendo entre los pictogramas que se le proporcionan aquel que corresponda a lo que ha comido. Por ello, antes de la actividad la madre de la niña les dice lo que ha comido, para así estar informados y saber si la alumna está realizando la actividad correctamente. Una vez Elena ha seleccionado el pictograma correcto, lo debe colocar en el lugar correspondiente y leer la frase completa. Después, escogerá una de las dos tiras de contenido que aparecen al final del dossier (*“me ha gustado lo que he comido” / “no me ha gustado lo que he comido”*). Para finalizar con la actividad, es importante preguntarle si se ha lavado los dientes y las manos.

A continuación, dependiendo si se le quiere explicar conceptos nuevos o si se pretende que realice de forma autónoma actividades con contenido ya dado, la alumna pasará a la zona de trabajo o a su propio rincón, en el cual se pretende favorecer la autonomía. Por tanto, si es un contenido nuevo, se le explicará en la zona de trabajo, mediante apoyo visual, en papel o power point. En esta zona la alumna podrá realizar también alguna actividad, para observar si ha comprendido la explicación. Con ello, se pretende anticipar el contenido que posteriormente se tratará en el aula ordinaria.

Después, la alumna pasará a su rincón de trabajo para realizar las actividades propuestas para la sesión. En este espacio tiene su mesa, silla y una estantería en la que hay situadas tres bandejas, numeradas, con colores y que siempre siguen el siguiente orden:

La bandeja 1 está destinada a actividades sobre contenidos explicados o repaso de otros ya dados con anterioridad. Las actividades que se le plantean aquí, al tratarse de las primeras, son de mayor complejidad que las que vendrán después, dado que la alumna está más atenta y concentrada. Estas actividades suelen consistir en escribir alguna palabra en los huecos en blanco, de unir conceptos, de recortar palabras y colocarlas donde toca, de completar con el pictograma correspondiente, etc.

En la bandeja 2 se suele trabajar una ficha con conceptos como dentro/fuera (por ejemplo: *rodea los animales que están fuera del mar*), arriba/abajo, los números, las letras, etc. Se trata de una actividad de menor exigencia que la anterior, en la cual la alumna tendrá que rodear, tachar, colorear...

Por último, en la bandeja 3, la alumna tendrá su recompensa, como es la plastilina o dibujar, ya que se trata de dos actividades atractivas para ella.

A la hora de comenzar a trabajar, la profesora acompaña a la alumna a su rincón de trabajo y una vez está en su mesa, la alumna ya sabe la secuencia que ha de seguir, primero la caja 1, en segundo lugar la caja 2 y por último, la caja 3.

Todas las tareas son supervisadas por la profesora, ayudándole en momentos puntuales, comenzándole la actividad para que entienda lo que tiene que hacer, o marcándole el orden de las acciones que ha de seguir (ej. *primero lee, segundo recorta, luego pega...*), pero ante todo se pretende que la alumna realice las actividades cada vez de forma más independiente.

Las actividades parten de los intereses de la niña y están adaptadas a las características de ésta, por tanto, son cortas, claras y sencillas. Éstas vienen explicadas con enunciados con pictogramas, otras veces si se trata de alguna palabra ya

automatizada (ej. *recorta*) o enunciados cortos que ya conoce, aparecen escritos. En ocasiones también aparece el enunciado acompañado de un dibujo para que lo comprenda mejor.

Con estas actividades se trabaja principalmente la motricidad fina y habilidades cognitivas, aunque no se pierde la oportunidad de seguir mejorando las competencias comunicativas.

En todas las tareas que se le plantean, se establece un principio y final, por ejemplo, pegamos estas dos cosas y ya has terminado la actividad. También deben estar claros el inicio y final de la sesión (empieza cuando entra en clase y termina cuando suena la sirena), ya que la alumna necesita saber cuándo debe dejar de hacer las cosas.

En la sesión, se le anima continuamente (ej. *si te portas bien, tendrás la recompensa*), se le apoya, supervisa, se le reconoce el éxito. Por otra parte, si se porta mal o tiene rabietas, se le recuerdan las normas de clase (ej. *no se grita, en silencio, siéntate bien...*) a través de pictogramas o se le proporcionan advertencias (ej. *si haces esto, tendrás esta consecuencia...*); incidiendo siempre en la espera y eliminación de conductas disruptivas.

Cabe destacar también algunos aspectos significativos del aula ordinaria. En ella, la alumna realiza actividades similares a las de sus compañeros, pero adaptadas y otras diferentes.

El tutor se implica mucho en el caso de la alumna, realizando explicaciones apoyadas en soportes visuales, y se coordina en todo momento con el Auxiliar de Educación Especial y los especialistas de PT/AL.

Al comienzo de cada sesión, se cambian los pictogramas de la tira de contenido que tiene la niña en su mesa, según el área que le toca. Además, todos los días Elena cambia la fecha de la agenda situada en la pared.

Si la alumna realiza las actividades planteadas y se porta bien, se le recompensa con su cuaderno de dibujo, el cual la niña considera como un premio. En el caso de que se porte mal, el aula cuenta con una zona con mesas agrupadas, donde se llevaría a la alumna para que reflexionara. En ocasiones, aún estando allí no se calma y empieza a gritar para llamar la atención, en este caso se saca a la alumna al pasillo, siempre vigilada por la Auxiliar de Educación Especial, para que se tranquilice.

## 9.5. RESULTADOS DEL TRABAJO LLEVADO A CABO

En este apartado voy a comentar diferentes aspectos significativos que se aprecian en la evolución de la alumna a lo largo del curso:

### Área conductual:

Los patrones de conducta que presentaba la alumna, como frecuentes manierismos motores o estereotipias (movimiento de las manos o del cuerpo de forma rítmica), han disminuido durante el curso. Por tanto, no interfieren significativamente en las actividades de aprendizaje, sino que suelen aparecer, por ejemplo, a raíz de una rabietas.

Destacar también la evolución de las diferentes conductas disruptivas. El cambio de Infantil a Primaria hizo que la alumna presentara constantemente rabietas, ya que

todo era nuevo para ella y se tenía que habituar a las nuevas rutinas. Durante el curso, también ha tenido muchas rabietas por no conseguir lo que quiere o porque se ha incrementado el nivel de exigencia en las actividades. Conforme se ha ido acostumbrando a los cambios, las mismas han ido disminuyendo considerablemente y cuando éstas aparecen duran menos tiempo. Aunque sigue habiendo días puntuales que está intranquila y es difícil de calmar, por lo que aparecen rabietas para llamar la atención.

A lo largo del curso se han observado también otras conductas disruptivas como: pegarse a sí misma, aunque despacito sin llegar a hacerse daño; pegar a sus compañeros; decir alguna palabrota; gritar o cantar; mojarse el pelo; quitarse las zapatillas... Todas ellas las realizaba con frecuencia en los primeros meses del curso como forma de expresar que estaba nerviosa o agobiada. Ahora se controla más y sabe que esos actos van a ir seguidos de alguna consecuencia, por tanto han disminuido.

Cuando realiza algún acto que está mal, es consciente de ello, ya que sabe diferenciar lo que está bien de lo que está mal, ahora reflexiona sobre sus actos y es frecuente que después de realizarlos, diga “*eso no se hace*” o pida perdón.

Siempre modelamos con los demás, (*¡mira, como los demás...!*). Esto está funcionando mucho, porque se fija en sus compañeros y acaba haciéndolo.

Al principio no se podía utilizar la negación con ella, porque se enfadaba. Actualmente ya va tolerando más el ‘no’; no se enfada y lo acepta, aunque esto también depende del profesor que se lo diga.

Cabe destacar que sigue existiendo, por parte de la niña, una resistencia excesiva a los cambios en el ambiente.



En cuanto a los castigos, éstos han hecho que los comportamientos negativos y rabietas se reduzcan. Ahora cuando se porta mal y le dices una advertencia, ya tiene asimilado que va en serio. En el aula ordinaria, se le castiga a la zona de reflexión. Antes no le preocupaba que le mandaran allí, no comprendía su significado. Pero ahora reconoce que está ahí porque ha hecho algo mal, hasta el punto que en ocasiones lo utiliza como recurso para “escaquearse” de trabajar. A veces grita para llamar la atención, por lo que se pasa de la zona de reflexión al pasillo, le ponemos cara de enfado y se da cuenta que algo ha hecho mal, pide perdón y desaparecen los gritos. Por tanto, ahora es consciente de sus actos y siente más las “broncas” (si le riñe alguien que nunca le ha reñido, le afecta más). Si por el contrario hablamos de las recompensas, ha aprendido que no por trabajar ha de recibir premio, en cambio, antes trabajaba a cambio de recibir recompensas.

### Miedos:

Las primeras semanas del curso cogió miedo intenso a ir al baño, sólo quería ir al de Infantil (que es el que conocía y al que estaba acostumbrada). Después, tras insistirle, haberle decorado el baño y mostrándole que no pasa nada, acabó yendo al de profesores, pero siempre acompañada del auxiliar. Al mes ya iba al baño de los niños y seguía la secuencia que se le proporcionaba con pictogramas, aunque con la ayuda de un adulto.

Ese miedo intenso ha desaparecido y ahora va acompañada de alguna compañera. Además, había pasado a usarlo como recurso para “escaquearse” y dejar de trabajar. Por ello, se le anticipa en la agenda las normas de ir al baño y ahora se conforma con ir al aseo antes del recreo y diez minutos antes de las cinco de la tarde.

Lenguaje y comunicación:

El área de la comunicación sigue siendo una de las más afectadas; aún así, la niña ha evolucionado mucho.

A Elena le resultaba difícil comunicarse y expresarse. Aunque comprende las palabras, las imágenes hablan con mayor claridad. Al comienzo del curso las peticiones las realizaba tomando de la mano a la profesora y llevándola hasta el objeto. Otras veces iba hacia ese lugar y esperaba a que le dieran el objeto. Desde octubre se observa que la niña ha realizado un gran salto con respecto al lenguaje; ha aprendido a decir palabras, a juntarlas y se esfuerza cada vez más en decir frases más estructuradas para expresarse y, sobre todo, para pedir cosas que quiere.

Al principio mostraba dificultades en la prosodia, presentaba habla monótona o patrón de entonación exagerado; sin embargo, ahora cambia el tono de voz según su estado de ánimo.

Persiste la ecolalia, pero la alumna ha pasado de repetir palabras sueltas que oía y le llamaban la atención o la última palabra que había dicho la profesora, a repetir frases literales o canciones completas.

En cuanto a la comprensión, la niña solía cometer errores por una excesiva generalización. Por ejemplo, entendía la conexión entre un sonido, como “silla” y el objeto “silla”, pero durante un breve período, porque luego tenía la tendencia de utilizar la misma palabra para referirse a un sofá, taburete o banco. Pero a medida que han ido pasando los meses, además de reconocer que todos sirven para lo mismo, los distingue.

También presentaba excesiva dificultad en las pautas de comunicación no verbal (uso de gestos, uso adecuado de la mirada, sonrisa, pautas de atención...) y ha mejorado

notablemente en este aspecto, ya que ahora sonríe y fija cada vez más la mirada al hablar con alguien.

El desarrollo léxico es uno de los puntos fuertes de la niña, cada vez va aprendiendo nuevas palabras, aunque muestra dificultad en algunos términos, o en la comprensión de términos socio-emocionales.

#### Trabajo y autonomía:

Al comenzar Primaria, la alumna seguía repasando los contenidos de Infantil y, conforme han ido pasando los meses, se ha ido adaptando a las nuevas rutinas, metodologías, tareas y contenidos de la nueva etapa. Observamos, por tanto, una gran evolución debido a que aguanta más tiempo realizando una tarea y respeta las secuencias establecidas. Aunque sigue requiriendo adaptaciones en las actividades, ya que de lo contrario se satura y acaba teniendo rabietas. Ahora realiza bien diferentes actividades, pero deben estar estructuradas y contar con tiempos de descanso.

Al principio solo se conseguía que la alumna trabajara a través de las recompensas, pero actualmente el premio lo obtiene después de periodos de trabajo más largos y solo si acaba las tareas establecidas. Además, ahora tiene claro que solo puede disfrutar del premio obtenido hasta que finalice la sesión.

Se observa que cuando realiza mal alguna actividad y le borran lo que ha hecho para que la vuelva a realizar, tiende a repetir la misma acción, por lo tanto se le plantea el mismo contenido pero de otra forma.

Cada vez es más evidente que trabaja bien aunque en aquellas actividades que más le motivan, no obstante, conforme pasa el tiempo va aceptando tareas de mayor

exigencia. A pesar de ello, sigue siendo necesario centrarle la atención y requiere ayuda en algunas actividades, aunque comprende rápidamente lo que tiene que hacer y las realiza cada vez de forma más autónoma.

En cuanto a la lectoescritura, la alumna ya lee enunciados cortos o frases de cuentos que le gustan. Cabe destacar que si las palabras no son conocidas, le resulta difícil comprenderlas, por lo que deja de leerlas o se acaba inventando otras. Elena ha mejorado mucho la letra y escribe letras o palabras, de forma autónoma, en su cuaderno.

A partir de octubre se ha observado una mejoría en la autonomía de la alumna en los desplazamientos. Primero se dejaba ayudar solo por el auxiliar y, conforme han pasado los meses, la niña ha ido dejando que los compañeros le ayuden y, además, comparte sus cosas.

También podemos observar que es más autónoma en sus actos, como por ejemplo: levantarse sola e irse a jugar a la mesa del fondo con sus compañeros, después de haber recogido su mesa.

#### Área socio-afectiva:

En el ámbito social se observa una gran evolución, habiendo pasado, de tener muchas dificultades al iniciar interacciones sociales y demostrar claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas en las aproximaciones sociales de otros niños, a interactuar con los mismos.

En un principio la niña no se relacionaba con sus iguales y se irritaba excesivamente si le agobiaban. Después, empezó a interactuar solo con niños más mayores que ella y con el auxiliar. A partir de octubre cogió confianza con los niños de

su clase y ya no los rechazaba y hasta los abrazaba, pero de forma mecánica. Ahora, la niña interactúa con sus iguales hasta el punto de llegar a mostrar sentimientos.

En el recreo se observan cada vez más interacciones entre la alumna y sus compañeros (los imita, juegan, se divierten, cantan, bailan...; y hasta los llama por su nombre). En el aula ordinaria, es más frecuente que la niña se acerque, en actividades grupales, a sus compañeros y se siente al lado de ellos.

Cabe señalar que Elena, al igual que el resto de niños, también tiene preferencias de alumnos dentro del grupo, se suele juntar con aquellos niños que le hacen caso, pero que no le agobian demasiado. Además, ahora interactúa también para defenderse.

Al principio pedía perdón como rutina, de forma mecánica, sin mirar a los ojos ni cambiar el tono de voz; ahora lo siente, ya que observamos un cambio de voz, fijando la mirada o agachando la cabeza.

La niña ya fija cada vez más la mirada cuando le hablamos o nos habla. Además, ahora gira la cabeza ante ruidos o cuando el profesor regaña a otros, sabiendo que están haciendo algo mal. También se fija mucho en lo que hacen y dicen sus compañeros.

#### Emociones:

Normalmente diferencia a los padres de otras personas, pero expresa poco afecto. Al empezar el curso, la niña daba un abrazo o un beso como gesto automático y solo si se le pedía. Además, se mostraba indiferente a otros adultos que no eran sus padres. Después, la niña aprendiendo a expresar sus sentimientos señalando el pictograma que correspondía a su estado emocional. Ahora es capaz de coger el

pictograma y de expresarlo con la mirada o con alguna palabra. También son más frecuentes los besos y abrazos con sentimiento.

Un aspecto importantísimo a destacar es que la niña actualmente señala el ‘yo’ y el ‘tú’; lo va comprendiendo, aunque esta labor está llevado mucho trabajo por parte de los especialistas. En ocasiones se refuerza a sí misma, llevándose la mano al pecho cuando dice ‘yo’. Sabe que cuando le dices ‘tú’ es a ella; antes, no lo comprendía.

El llanto sigue siendo difícil de interpretar, pero una característica importante a diferenciar y tener en cuenta es el lloro con lágrimas y el lloro sin lágrimas, ya que el segundo se asocia a que tiene una rabieta y ésta se le pasa enseguida. En cambio, cuando llora con lágrimas, le pasa algo y es persistente el llanto.

#### Juego:

Se observa gran evolución en el juego, ya que se ha pasado del juego en solitario al juego con iguales y en grupo. La niña va aceptando las reglas del juego y sabe respetar los turnos. Normalmente realiza juegos mecánicos, como jugar a las palmas y tiene compañeros de juego preferidos. En enero, la niña comenzó a desarrollar un aspecto bastante ausente en niños autistas, como es el juego simbólico. Éste lo manifestó a través de una casita de juguete que trajo el especialista de AL.

#### Creatividad:

Muestra cada vez más destreza en manipulaciones visuales y/o motoras; como por ejemplo, hacer rompecabezas, dibujos, puzles... Se observa una gran evolución en la manera de pintar y dibujar, ya que realiza detalles en sus creaciones. Ello lo consigue

a través de la observación e imitación. Cada vez es más perfeccionista. Ahora es capaz de estar un periodo de tiempo entretenida de forma creativa; por ejemplo, con la plastilina, dibujando, etc.

## 10. REFERENCIAS

- Plan de Acción Tutorial (PAT). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
- Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
- Plan de Convivencia. Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2012/2013).
- Programación General Anual (PGA). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
- Proyecto Curricular de Centro (PCC). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
- Proyecto Educativo de Centro (PEC). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
- Reglamento de Régimen Interno (RRI). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2012/2013).



# III. CONCLUSIONES

---



Después de recabar información, contrastarla y plasmarla, y tras haber observado una realidad escolar, finalmente estoy satisfecha con el resultado, ya que este trabajo me ha aportado mucho, no solo en el aspecto de conocimientos, sino también a nivel personal, ya que he podido vivenciar en primera persona un caso y aprender de esa realidad.

A ello cabe sumarle todos los conocimientos interiorizados en el grado, que han sido la base para la realización del trabajo; ya que cómo futuros docentes es imprescindible conocer aspectos teóricos, como son los diferentes trastornos que se nos pueden presentar en el aula. Por ello, los aprendizajes de la universidad me han servido de gran ayuda para mi formación, aunque considero que haría falta más didáctica, para acercarnos a la realidad escolar y saber realmente cómo atender a cada alumno y cómo actuar en cada situación. También destacar que hay aspectos en los que se tendría que haber profundizado más a lo largo de estos cuatro años de carrera, como por ejemplo, la legislación, aspectos formales de los trabajos como las referencias, etc.

A pesar de ello, me he visto preparada y he sabido abordar el trabajo de fin de grado, aplicando los conocimientos teóricos que me han dado.

Durante la realización del trabajo he observado que son numerosos los relatos que manifiestan las dificultades que presentan los niños con Trastorno del Espectro Autista en relación con los iguales y en relación a su interés por las interacciones con otras personas. Para ellos, ajustar su comportamiento al de los demás es una tarea difícil, ya que tienen problemas para interiorizar las convenciones y normas sociales. Además, apenas comparten sus pensamientos, intereses ni deseos.

Al hablar de recursos, me he referido a todos aquellos medios, tanto personales como materiales, con los que podemos contar para prevenir, detectar e intervenir

cualquier problema de aprendizaje. El uso adecuado de los mismos, así como una adecuada coordinación entre todos ellos, contribuye decisivamente a una mejora en la atención educativa de los alumnos con NEEs.

La intervención de los especialistas no puede ser algo aislado y ajeno al proceso educativo, por el contrario es necesaria la comunicación y colaboración de todas las personas implicadas en la atención de la niña. Así mismo, puntualizar que con el sistema educativo vigente, sean cuales sean las necesidades concretas de cada alumno en particular, el sistema debe darles respuestas, desde el centro, normalizando sus servicios y promoviendo la inclusión de este alumnado.

Referente a las familias, éstas se ven expuestas a un gran sacrificio y a un cambio trascendental en su manera de vida, cuando aparece en el seno de la familia una circunstancia de estas dimensiones. Por ello, la convivencia con niños autistas o con cualquier otro trastorno, sólo se puede llevar a cabo con grandes sentimientos de afectividad y comprensión.

Después de la realización del trabajo, cabe destacar algunos aspectos clave para conseguir progresos en las diferentes áreas de desarrollo de los alumnos con autismo. Estos aspectos son los siguientes:

El trabajo que se lleva a cabo en la escuela debe continuarse también en casa, por ello es imprescindible que haya comunicación y coordinación entre los profesionales y la familia, si no puede retrocederse en el desarrollo del niño. También debe existir coordinación con los compañeros de la niña, que entiendan el problema de ésta y sepan cómo deben actuar.

Otro punto a tener en cuenta es no olvidarse de que con este alumnado hay que insistir en el apoyo visual y favorecer la autonomía. También son muy importantes las rutinas ya que ellos funcionan con ellas; además debemos anticipar todo a la niña, así como avisar de los cambios con toda la antelación posible.

Además, los objetivos que se le marcan son realistas y funcionales; es decir, se debe tener en cuenta que no es tan importante exigirle muchos contenidos, sino que los pocos que se le enseñen, los comprenda e interiorice, y sean significativos para su vida diaria.

Con todas estas pautas de actuación, entre otras, se consigue acercar al alumnado con NEE a nuestro mundo y propiciar los máximos niveles de independencia personal y social.

Además, las evidencias muestran que una intervención temprana produce una mejora a largo plazo.

Después de analizar el trabajo que se lleva a cabo con este alumnado, decir que este tipo de intervenciones suelen dar un excelente resultado en estos niños, gracias a la labor de los diferentes especialistas. Además, se observa que la niña con autismo ha alcanzado los objetivos propuestos en el programa de intervención, apreciándose una buena evolución en las diferentes áreas de desarrollo, con respecto al inicio del curso.

Los alumnos con TEA tienen la misma capacidad y los mismos derechos, respecto a los aprendizajes, que los demás niños. Gran parte de esta tarea está en nuestras manos, los futuros docentes, para ayudarles a que comprendan el mundo en el que vivimos. Su grado de autonomía y su calidad de vida, dependerá de una atención

educativa centrada en su persona, que implique la participación y coordinación de docentes-profesionales-familia, así como de los recursos materiales y humanos que precise; porque cada niño con TEA, con sus diversas dificultades y sus distintas capacidades, tiene derecho a aprender y avanzar al igual que el resto de los niños.

En definitiva, como bien narra Jim Sinclair (1992) en el libro de Peeters (2008, p.1): *“Tener autismo no significa no ser humano, sino ser diferente. Significa que lo que es normal para otras personas no lo es para mí, y que lo que es normal para mí no es normal para otras personas. En cierto modo, estoy muy mal preparado para sobrevivir en este mundo, como si fuera un extraterrestre extraviado y sin un mapa para orientarme. Pero mi personalidad está intacta. Mi individualidad no ha sufrido daños. La vida tiene para mí valor y sentido, y no tengo ningún deseo de que me curen de mí mismo. Concédeme la dignidad de conocerme en propio terreno. Reconoce que somos iguales de extraños el uno para el otro, y que mi forma de ser no es simplemente una versión deteriorada de la tuya. Cuestiona tus suposiciones. Define tus condiciones. Colabora conmigo para tener puentes entre nosotros”*.

Las personas autistas se protegen del mundo externo con una coraza pero que, interiormente, son iguales o más sensibles que nosotros a pesar de su fría apariencia.

## IV. BIBLIOGRAFÍA

---





- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiología de los trastornos generalizados del desarrollo. En J. Martos, P. Gonzalez, M. Llorente y C. Nieto (Comp.) *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid: IMSERSO.
- Fombonne, E., Quirke, S. y Hagen, A. (2011). Epidemiology of pervasive developmental disorders. En D.G. Amaral, G. Dawson y D. H. Geschwind (Eds.), *Autism Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press.
- Itard, J. M. G. (1801). *De l'education d'un homme sauvage ou des premiers developpemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Goujon.
- Itard, J. M. G. (1982). *Víctor de l'Aveyron*. Madrid: Alianza.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact (Versión Electrónica). *Nervous Child*, 2 (217250), 217-250.
- Lori Frost, M. S., CCC-SLP y Andy Bondy, Ph. D. (2002) *The Picture Exchange Communication System Training Manual. /El manual del sistema de comunicación por intercambio de imágenes*. EEUU: Pyramid.
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124-137.
- Martínez, M. A. y Cuesta, J. L. (2012). *Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Altaria.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El Acceso al Currículo por Personas con TEA: uso del Programa TEACCH para Favorecer la Inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Monfort, M. y Monfort Juárez, I. (2002). *En la mente; un soporte gráfico para el remamientonto de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa* (2008). Ávila: Autismo Ávila.
- Riviere, A. (1990). *El desarrollo y la educación del niño autista*. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C.: *Desarrollo psicológico y educación*, I. Alianza. Madrid.
- Skinner, B. F. (1957). *Conducta verbal*. Estados Unidos:
- Sotillo, M. (coord) (1993). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and Associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

- DECRETO \_/201-, de \_\_ de \_\_, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
- RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2012, de la dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación permanente de adultos.
- RESOLUCIÓN de 26 de octubre de 2010, de la Dirección General de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos grave de conducta en las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual. BOA 06/07/2001.
- DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. BOA 27/12/2000.

- 
- Plan de Acción Tutorial (PAT). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
  - Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
  - Plan de Convivencia. Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2012/2013).
  - Programación General Anual (PGA). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
  - Proyecto Curricular de Centro (PCC). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).

- Proyecto Educativo de Centro (PEC). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2013/2014).
  - Reglamento de Régimen Interno (RRI). Documento interno del Colegio público “La Fuenfresca”, de Teruel (2012/2013).
-



# V. ANEXOS

---



## ANEXO I: Espacios aula PT

- Rincón de juego:



- Rincón para trabajar la autonomía:





## ANEXO 2: RECURSOS AULA PT

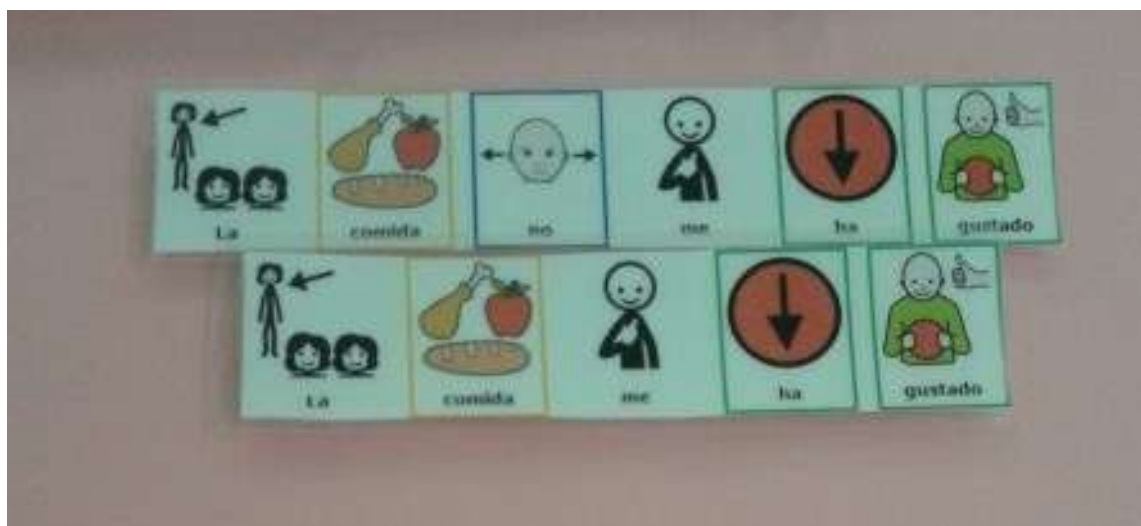
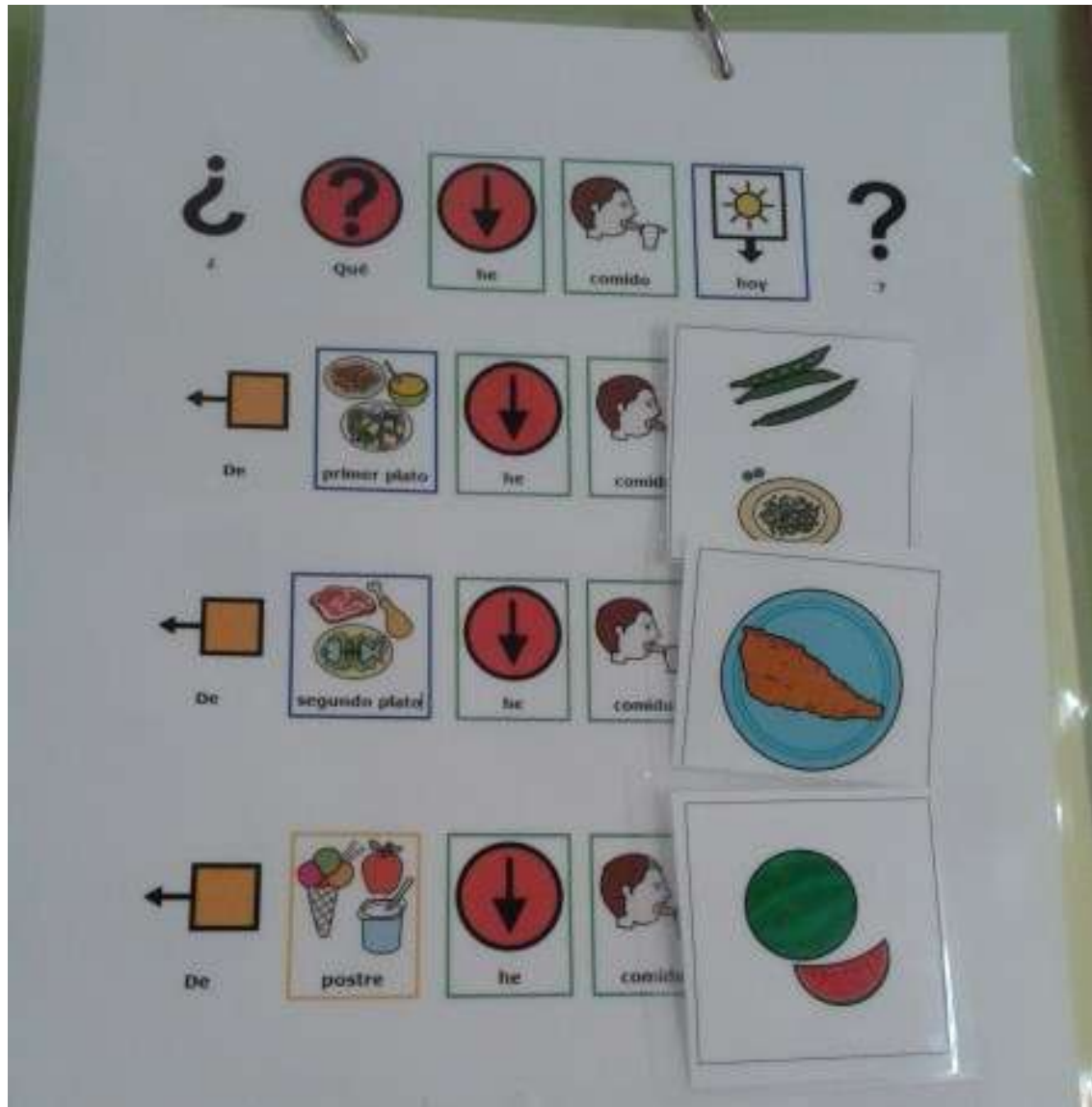
- Normas de clase:



- Calendario:



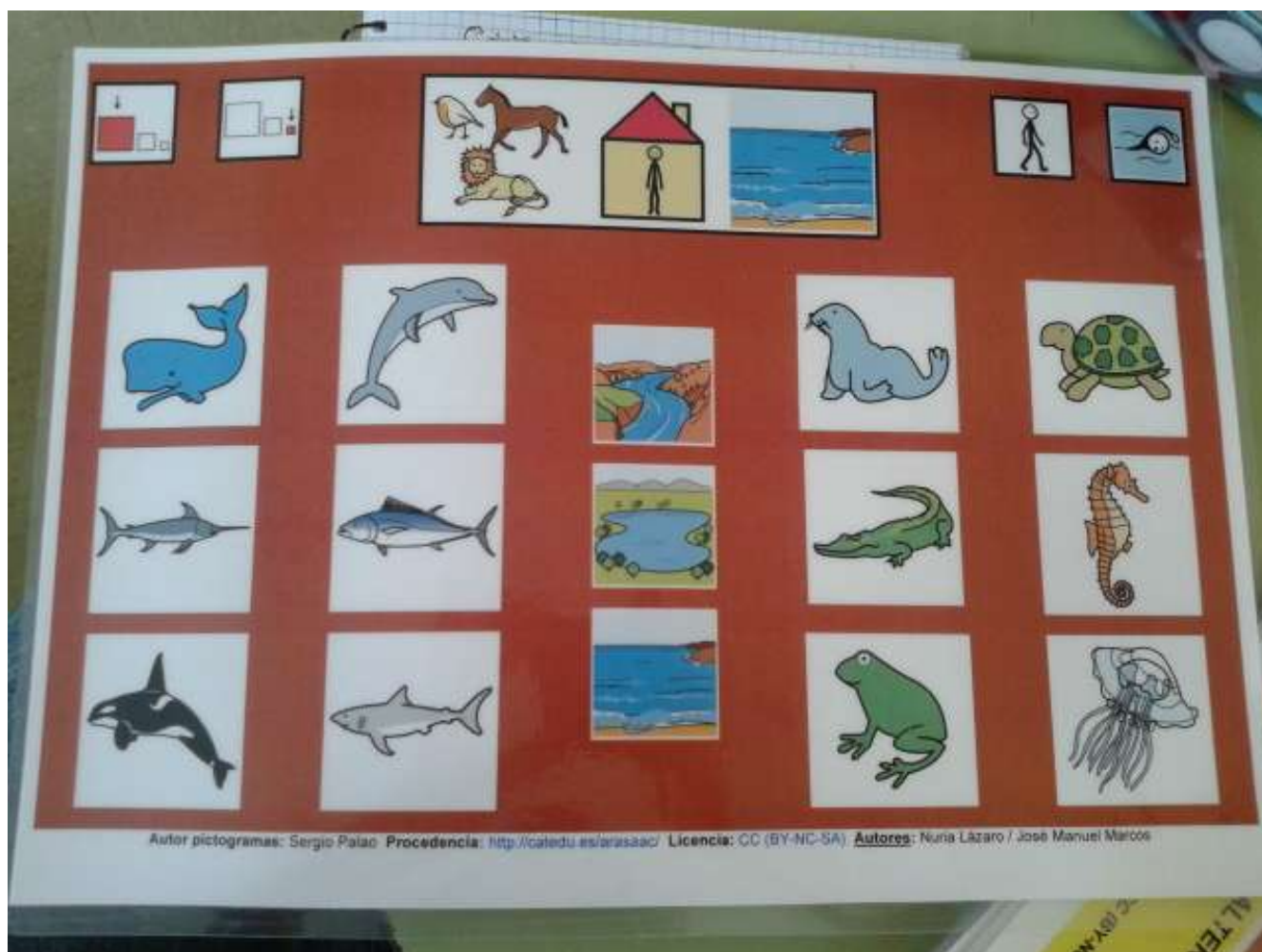
- Agenda comidas:



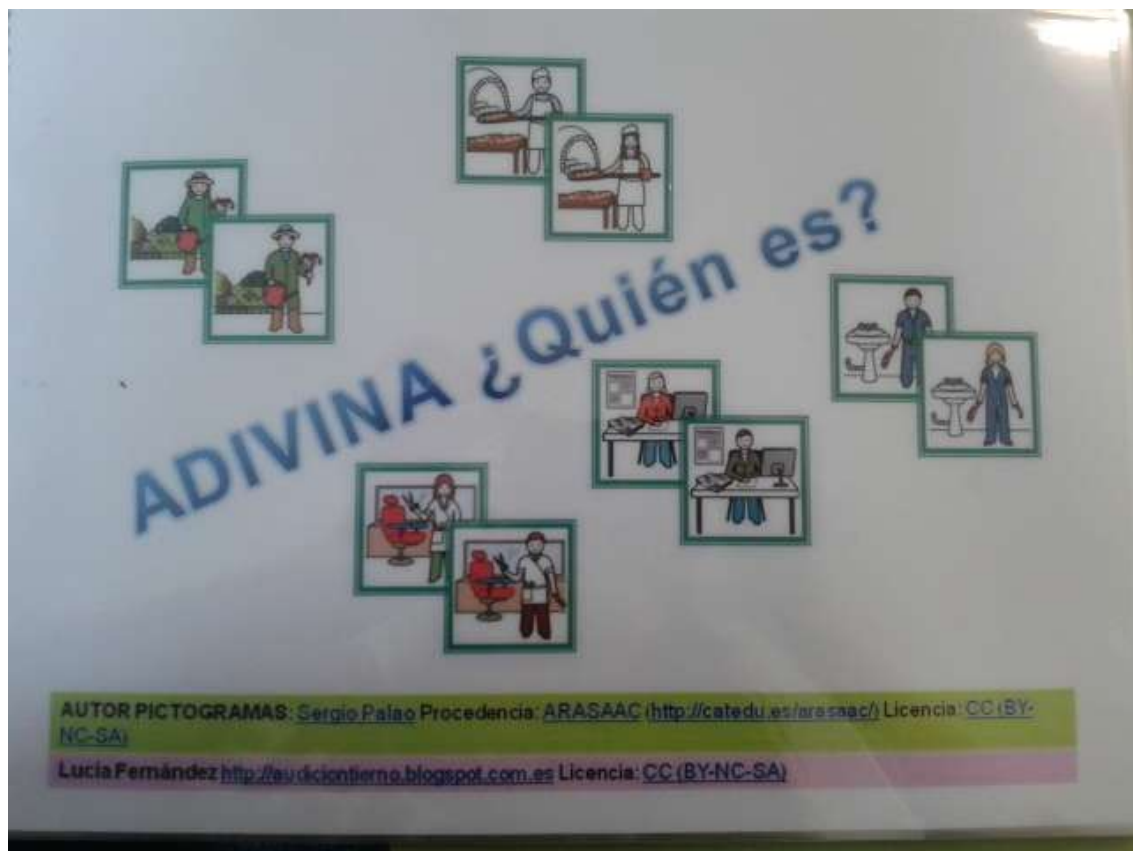




- Tablero:



- Dossier unidad:







- Agenda de fin de semana:

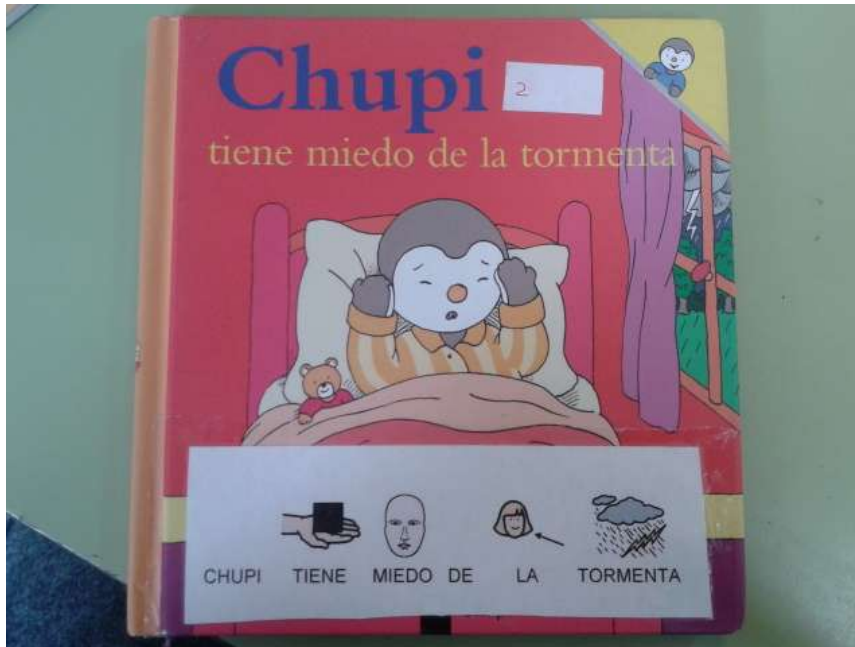


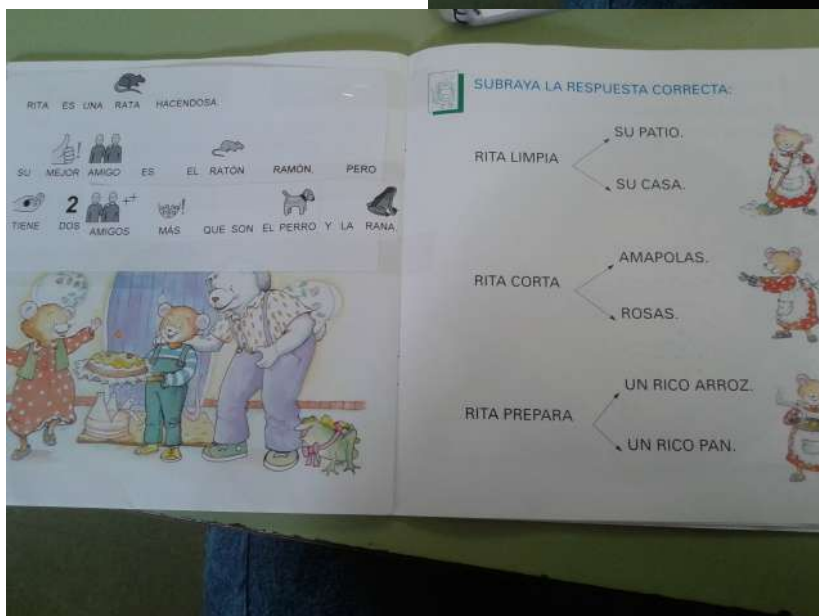






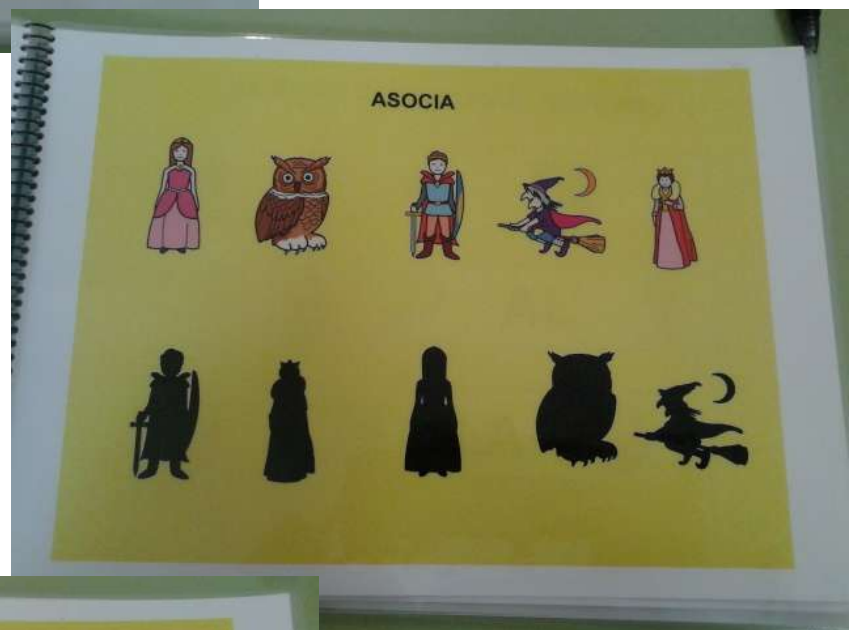
- Cuentos:













- Material escolar:





## ANEXO 3: Recursos aula ordinaria

- Agenda pared:





- Tira de contenido:

