



**Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel**  
**Universidad Zaragoza**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**  
**MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Título:**

**“Propuesta de intervención innovadora e inclusiva para niños  
TEA”**

**Alumno/a: Andrea López Hernández**

**NIA: 780933**

**Director/a:**

**María Lourdes Alcalá Ibáñez**

**AÑO ACADÉMICO 2021- 2022**

## ÍNDICE

<b>Resumen.....</b>	<b>1</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>OBJETIVOS DEL TRABAJO.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>4</b>
<b>1. MARCO TEORICO.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Trastorno del Espectro Autista.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Comorbilidad con otros trastornos.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3. Evolución histórica.....</b>	<b>8</b>
<b>1.4. Posibles causas ante un aumento de casos diagnosticados.....</b>	<b>9</b>
<b>1.5. Aspectos metodológicos y educativos.....</b>	<b>11</b>
<b>1.5.1. Método TEACCH.....</b>	<b>12</b>
<b>1.5.2. Aprendizaje entre iguales o aprendizaje cooperativo.....</b>	<b>15</b>
<b>2. MARCO NORMATIVO.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1. La inclusión educativa en la normativa actual.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.1. La equidad en la educación.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.2. Definición de inclusión.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1.3. Centro docente como garante de la inclusión.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1.4. Respuesta educativa inclusiva.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.5. Principios generales de actuación.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.6. Actuaciones de intervención educativa.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.7. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.8. Propuestas metodológicas y organizativas.....</b>	<b>21</b>

2.1.9. Recursos humanos y didácticos.....	22
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>24</b>
<b>3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>24</b>
3.1. Contexto del centro de la intervención.....	24
3.2. Documentos del centro.....	24
3.2.1. Plan de orientación y acción tutorial.....	25
3.2.2. Plan de atención a la diversidad.....	25
3.2.3. Plan de convivencia.....	26
3.3. Contexto de la intervención.....	26
3.3.1. Características del alumno en concreto.....	26
3.3.2. Objetivos de la intervención.....	29
3.3.3. Contenidos de la intervención.....	32
3.3.4. Metodología.....	32
3.3.5. Área de intervención.....	33
3.4. Temporalización.....	34
3.5. Diseño de las sesiones.....	35
3.6. Trabajo con la familia y la comunidad educativa.....	43
3.7. Trabajo interdisciplinar.....	44
3.8. Adaptación del espacio.....	45
3.9. Evaluación.....	45
<b>REFLEXIÓN PERSONAL.....</b>	<b>46</b>
<b>CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>48</b>
<b>NORMATIVA.....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>53</b>

## **Resumen**

El Trabajo Final de Grado trata de una propuesta de intervención dirigida a un niño en concreto que presenta Trastorno del Espectro Autismo. Se ha realizado una búsqueda de información sobre los síntomas y características que presentan los alumnos autistas recogiendo aspectos como la evolución histórica de los tratamientos, el posible aumento de casos diagnosticados y la comorbilidad con otros trastornos. Se mencionan también aspectos educativos y metodológicos para trabajar con alumnos TEA.

Además, para la realización de la propuesta de intervención hay que tener claro al principio el término de inclusión y todo lo que abarca. Después se diseñó unas sesiones adaptadas a las necesidades del alumnado con el que se va a trabajar.

**Palabras clave:** Trastorno del espectro autista, niño, inclusión, propuesta de intervención, sesiones y alumnado.

## **Abstract**

The Final Degree Project deals with an intervention proposal aimed at a specific child with Autism Spectrum Disorder. A search for information on the symptoms and characteristics of autistic students has been carried out, including aspects such as the historical evolution of treatments, the possible increase of diagnosed cases and comorbidity with other disorders. Educational and methodological aspects for working with ASD students are also mentioned.

In addition, for the realization of the proposal intervention it is necessary to sure at the beginning about the term of inclusion and what it covers. Then we designed some sessions adapted to the needs of the students with whom we are going to work.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, child, inclusion, proposal intervention, sessions and students.

## **INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

En el presente Trabajo de Final de Grado se ha llevado a cabo una propuesta de intervención inclusiva, enfocada al alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autismo. Se ha recogido información de diferentes fuentes bibliográficas sobre dicho trastorno para conocer los rasgos principales del alumnado con TEA. También, la evolución histórica de los tratamientos, el posible aumento de los casos que están siendo diagnosticados actualmente, y la comorbilidad del TEA con otros trastornos.

Decidí centrarme en este tema porque durante la carrera universitaria he estudiado dicho trastorno, entre otros. Por lo que, empezó mi interés por el mismo a raíz de la mención que he estudiado este último año que es atención a la diversidad. A partir de ello, quise investigar sobre el autismo porque a pesar de haber estudiado este trastorno, muchos aspectos eran desconocidos para mí.

Este trabajo consta de dos partes, la primera parte aborda el marco teórico sustentado por las características que presenta el alumnado con TEA, la evolución histórica sobre los diferentes tratamientos para este trastorno, el posible aumento de los casos diagnosticados, la comorbilidad con otros tipos de trastornos. También se tratan los aspectos metodológicos y educativos a tener en cuenta a la hora de trabajar con este alumnado. Además, se habla de la normativa vigente sobre la inclusión y lo que esta abarca, como principio fundamental de la educación.

En la segunda parte, se lleva a cabo un estudio de caso, que consiste en el diseño de una propuesta de intervención enfocada a un alumno en concreto que presenta TEA teniendo en cuenta sus características individuales, contextualizando el centro educativo en el que está escolarizado y el desarrollo de dicha intervención. Este último está centrado en las áreas sobre las que se van a intervenir, las actividades que se van a desarrollar junto con la correspondiente evaluación, y el trabajo bidireccional de la familia y la comunidad educativa. Con esta propuesta, lo que se pretende conseguir es fomentar la inclusión educativa e innovar mi práctica docente para mi futuro profesional.

Y, en tercer lugar, finalizaré este documento con una reflexión personal y conclusión sobre lo realizado en dicho trabajo, plasmando también aquellas limitaciones que me han ido surgiendo durante el desarrollo del mismo.

## **OBJETIVOS DEL TRABAJO**

Los objetivos planteados en este Trabajo Final de Grado, son los siguientes:

- Aumentar mis conocimientos sobre los alumnos TEA y el posible aumento de casos diagnosticados.
- Diseñar una propuesta de intervención inclusiva e innovadora dirigida al alumnado con TEA dentro de un aula ordinaria.
- Desarrollar una propuesta que estimule aquellas áreas de intervención teniendo en cuenta las características individuales del niño en concreto.

## **CAPÍTULO I**

### **1. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico se sustenta en uno de los principios fundamentales de la educación: la inclusión educativa.

Por ello, se tendrá en cuenta la legislación vigente, los autores más representativos..., así como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM V, de 18 de mayo 2013) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA), en el que establece unos criterios diagnósticos para determinar si un alumno es TEA y sus características individuales. También la evolución histórica de los tratamientos, el posible aumento de casos diagnosticados y la comorbilidad con otros trastornos. De igual manera se tratan aquellos aspectos educativos y/o metodológicos, para trabajar con alumnos y alumnas que presenten estas características para tenerlos en cuenta en un aula y fomentar así su inclusión en la misma.

#### **1.1. Trastornos del Espectro Autista**

Sten y Le Courteur (2003) destacan tres características implícitas en los niños o niñas con Trastorno del espectro autista. En primer lugar, el déficit de interacción social, demostrando poco interés con sus iguales y, sin mantener un contacto visual. Conforme se va desarrollando el interés social, la problemática permanece en la reciprocidad social y en la empatía. En segundo lugar, la comunicación restringida, presentando severos retrasos en el lenguaje y problemas en cuanto al lenguaje receptivo y expresivo. Y, en tercer lugar, los comportamientos e intereses estereotipados siendo inhabituales y reducidos teniendo preferencia por objetos poco frecuentes. También los movimientos son estereotipados, reflejándose en aleteos. Así mismo, reaccionan fuerte a los estímulos sensoriales y tienen dificultades para adaptarse a los cambios.

Fisher y Happé (2005) exponen que aquellos que presentan TEA es debido a unas alteraciones en el lóbulo frontal, estando estas relacionadas con las funciones ejecutivas. Estas funciones son el conjunto de procesos que se encargan del control de acción y de pensamiento.

Los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista presentan los siguientes rasgos principales:

- En interacción social. Dificultad en la adaptación social, evitando la reciprocidad de la mirada con los demás, ausencia en la expresión emocional y poca iniciativa social, mostrando

aislamiento o indiferencia en la mayor parte de las situaciones, excepto con los adultos cuando quiere satisfacer sus necesidades. Realizan actividades repetitivas, y muestran insensibilidad a los estímulos. También manifiestan un cierto malestar ante los cambios en sus rutinas. Además, prestan más atención a los detalles que al conjunto y trabajan cada componente del todo teniendo preferencia a la visión de conjunto.

- En comunicación. Los rasgos más característicos del TEA tienen que ver con el habla es un punto en el que destacan, ya que muestran ciertas diferencias para comunicarse. Además, la comunicación visual es mucho más efectiva que la verbal.

En lo que se refiere a la afectación de la comunicación, hay que destacar la ecolalia siendo una repetición literal de la palabra o frases de forma inmediata y sin sentido, siendo un rasgo de los TEA. Además, mencionar como características la excesiva generalización, la ausencia de generalización espontánea, las dificultades con palabras relacionales (grande-pequeño...), las dificultades en el cambio de pronombres personales y el poco seguimiento de las reglas sociales de conversación.

Por otra parte, el DSM V define el trastorno del espectro autista a través de unos criterios de diagnóstico, que son los siguientes:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos:

A1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional: la falta de acercamiento social, el fracaso en la conversación en ambos sentidos, disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

A2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción: Una comunicación verbal y no verbal poco integrada; deficiencias en el contacto visual, del lenguaje corporal, en la comprensión y en el uso de gestos; falta total de expresión facial y de comunicación no verbal social.

A3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones: dificultades para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales, para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos y, ausencia de interés por las otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan.

B1. Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva: estereotipias motrices simples, alineación de juguetes, cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincráticas.

B2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal: elevada angustia ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de seguir siempre la misma ruta o de comer los mismos alimentos cada día.

B3. Intereses muy restrictivos y fijos en intensidad y focos de interés: fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos y perseverantes.

B4. Híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno: aparente indiferencia al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos y texturas específicas, oler o tocar excesivamente objetos, fascinación visual con luces o movimientos.

C. En cuanto a los síntomas tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasan sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

D. Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.

En 2018 se publica en la CIE 11 (WHO, 2018) dónde define al TEA como un trastorno característico al igual que en el DSM V, por el déficit persistentes en las interacciones sociales y en la comunicación recíproca, con una diversidad de patrones de comportamiento y unos intereses restrictivos, repetitivos e inflexibles. Lo más importante es introducir unos criterios funcionales para determinar la gravedad del trastorno teniendo en cuenta si se acompaña o no de discapacidad intelectual y el nivel de desarrollo o de la alteración del lenguaje. Esto se refleja en el criterio B del DSM V, mencionado con anterioridad.

En definitiva, los alumnos que presentan TEA tienen un comportamiento social que va desde el aislamiento total a una indiferencia de las personas con las que interactúa, sin apenas interacción con sus iguales. La comunicación y el lenguaje está influido por dificultades en los procesos metacognitivos, en el nivel de imaginación, de significado y de dominio en los juegos

simbólicos. En lo que se refiere al diagnóstico, se evidencia que el TEA va asociado a irregularidades en la conducta, en el dominio del lenguaje y en la cognición.

## **1.2. Comorbilidad de síntomas en los TEA**

La comorbilidad es un concepto del ámbito médico que se relaciona con la presencia de más de una enfermedad de manera conjunta en la misma persona. Puede mostrarse de manera simultánea o aparecer primero una, y posteriormente otra u otras. Además, el término ‘efecto comórbido’ se refiere al efecto acumulativo de la presencia de estos trastornos, ya que la interacción entre la comorbilidad de los trastornos puede empeorar el pronóstico o incluso los síntomas. En cambio, en ocasiones al presentarse un trastorno en el marco de otro no puede tener las características propias del mismo. En definitiva, se habla de comorbilidad de dos o más trastornos cuando se cumplen los criterios diagnósticos en las personas que están siendo evaluadas.

Las personas diagnosticadas con TEA pueden presentar la comorbilidad de trastornos mentales o del neurodesarrollo como la discapacidad intelectual, los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y trastornos mentales como la ansiedad y la depresión.

En primer lugar, el 60% de las personas con TEA pueden presentar retraso mental moderado o severo. La discapacidad intelectual o retraso mental es caracterizada por el funcionamiento intelectual inferior a la media (con un coeficiente intelectual igual o menor de 70), desajustes en la conducta adaptativa, y el inicio de esta discapacidad que es antes de los 18 años.

Los primeros datos proporcionados por los estudios realizados por Rutter (1970) reflejaban que entre el 75% y el 80% de las personas diagnosticadas por TEA, presentan discapacidad intelectual. En otro estudio realizado en el periodo 1996-2010 (Braun et al., 2015) se llega a la conclusión de que a finales de los años 90 hay un 50% de los casos diagnosticados con TEA que cursan con discapacidad intelectual. En la actualidad, el número de casos diagnosticados con TEA sin discapacidad intelectual ha ido en aumento.

En segundo lugar, los TDAH son caracterizados por la interferencia en el funcionamiento de la persona por inatención, hiperactividad e impulsividad. Hay numerosas teorías que intentan explicar la alta concurrencia entre el Trastorno del Espectro Autismo y el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad barajando como la más probable existencia de una etiología subyacente común, al demostrar la existencia de factores de riesgo genético compartido (Martin, Hamshere, Stergiakouli, O’ Donovan y Thapar, 2014; Satterstrom, et al., 2019).

Y, en tercer lugar, los trastornos mentales como la ansiedad o la depresión. Desde el inicio de las investigaciones sobre el autismo la relación con algunos trastornos mentales ha sido evidente, llegando a confundir los diagnósticos. Los trastornos mentales ligados al TEA más frecuentes son: la depresión, el trastorno de bipolaridad, el trastorno de ansiedad (ansiedad generalizada, fobias específicas, ansiedad por separación, ansiedad social...), trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno de oposición desafiante, etc. Además, los síntomas a nivel psicológico de los trastornos de ansiedad suelen ser sentimientos de tensión, sensación de peligro o pánico, dificultades para controlar la preocupación e incluso para mantener la atención.

### **1.3. Evolución histórica**

En cuanto a la evolución histórica de los tratamientos, se mencionan desde los primeros años hasta la actualidad.

- De 1943 a 1963. En 1943 fue la primera vez que se realizó un estudio más detallado sobre niños/as autistas.

Grunya Efimovna Sukhareva, judía y ucraniana, realizó una detallada descripción de las características de un grupo formado por seis niños autistas siendo publicada en una revista rusa en 1925. Su tratamiento fue considerado moderno siendo este llevado a cabo en una escuela terapéutica, dónde recibieron una formación en aspectos como el control motor y las habilidades sociales. Esta formación promovió su mejora y su inclusión.

Posteriormente, Bettelheim examinó el efecto de 3 sesiones de terapia llevadas a cabo con niños, desarrollando que la problemática en estos era por la frialdad de sus madres. De manera que, analizó la mente respecto a la relación de las malas madres enlazándose con las madrastras de los cuentos. Con esto creó una terapia para las familias que consistía en separar a los niños de su familia y así, reeducarlos.

- De 1963 a 1983. Se renuncia a la idea de los padres culpables y se centran en la educación como tratamiento principal del autismo, ampliando técnicas de modificación de conducta. Igualmente, los centros educativos se centran en particular en las personas con autismo y en sus familias, empezando a ser más conocidos en los años 70. Muchas familias equivocaban el concepto de autismo con el retraso mental y la psicosis. Y en los 80 se olvidó la idea que tenían en cuanto a la forma de la crianza.

Lorna Wing expuso el concepto del espectro autismo, defendiendo los derechos de estas personas y creó una ONG enriqueciendo su calidad de vida.

- Desde 1983 hasta la actualidad. Se comienza a considerar, desde la perspectiva evolutiva, como trastorno del desarrollo englobando durante mucho tiempo en los “trastornos generalizados del desarrollo”. Respecto a la educación se ha logrado que sea más pragmática y natural, y menos artificial.

De manera que, nos encontramos ante un origen disfuncional del cerebro que no se conocen los aspectos concretos de su procedencia. Suelen ser diferentes factores a la vez que pueden ocasionar diferentes cuadros clínicos. Por lo que, hay que tener presente la interacción entre el componente genético y el entorno biológico a nivel pre y perinatal. También puede ir asociado a algunas enfermedades genéticas, como: fenilcetonuria, síndrome X frágil, entre otras.

- Y, por último, a partir de 2013 la concepción del autismo ha cambiado significativamente gracias al avance en sus investigaciones, alejándose del antiguo concepto de Trastorno generalizado del Desarrollo. Por lo que, el autismo pasa a definirse como trastornos del espectro autista (TEA), ya que se observa la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de fenotipos.

En definitiva, tenemos que tener claro que NO hablamos de una enfermedad mental, ya que esto implicaría un tratamiento curativo. Por lo tanto, el tratamiento en todo caso será terapéutico y educativo entendiendo que es un trastorno permanente y no puntual.

#### **1.4. Posibles causas ante el aumento de casos diagnosticados**

Las interpretaciones sobre el aumento de casos diagnosticados del Trastorno del Espectro Autista son diferentes. Por lo que, debido al aumento de casos diagnosticados es imprescindible considerar a los TEA como una cuestión de salud pública urgente.

La evidencia científica insinúa que el aumento de estos casos, es debido a: la mejoría en la detección temprana; modificaciones en los criterios diagnósticos; la presencia de los instrumentos de diagnóstico más efectivos; la concienciación a nivel social; y las causas culturales y medioambientales.

En primer lugar, destacar que las causas ambientales repercuten en el aumento de este suceso, en concreto con la vacuna triple vírica (contra el sarampión, las paperas y la rubéola), sustancias químicas, o metales pesados, causando autismo (Windham, Zhang, Gunier, Croen & Grether,

2006). Fombonne and Chacrabarti (2001) recusan de la asociación entre el TEA y las vacunas triple víricas.

Artigas (2010) observa los datos que vinculan la vacuna triple vírica con la aparición del autismo y hace hincapié en la debilidad de los argumentos antivacuna, que ha incitado a una alarma social llegando a la conclusión final de que el autismo es un trastorno, cuyo origen es genético, y es posible que estén involucradas diversas causas epigenéticas ambientales. Sin embargo, se solicitan más investigaciones para clasificar qué causas y en qué medida afectan a la manifestación del autismo.

En segundo lugar, mencionar la detección temprana, las modificaciones en los criterios diagnósticos, las mejoras metodológicas y una considerable concienciación a nivel social, como causas que afectan en el incremento de casos diagnosticados TEA.

Charman (2002) supone que el aumento es por el uso de criterios más extensos, siendo el fruto de mejoras científicas en la comprensión de los TEA. Baker (2002) destaca la necesidad de conseguir una mayor equivalencia en la evaluación, en la metodología y en los criterios con objeto de hacer comparaciones entre investigaciones.

Para concluir, Waterhouse (2008) observa la ausencia de una interpretación válida para el incremento de casos diagnosticados de autismo y la carencia de teorías que la aclaren. La idea más amplia es la que relaciona este incremento con la vacuna triple vírica. En cambio, la idea menos controvertida es aquella que introduce como factores los cambios en los criterios del diagnóstico del autismo, el incremento de los servicios destinados al TEA y una mayor conciencia sobre la enfermedad. Indistintamente de las causas, el aumento de casos de autismo ejerce fuerza sobre las investigaciones ayudando a generar muchas teorías tanto predictivas como productivas sobre el autismo. No obstante, la heterogeneidad del daño cerebral, las conductas disruptivas y las diferencias genéticas en el autismo han retado tanto a los investigadores como a los teóricos, ya que no se ha logrado una conclusión sobre las causas del autismo.

Matson y Kozlowski (2011) concluyen también que el aumento de casos se debe a numerosas causas. Por lo que, es imprescindible una investigación que use criterios diagnósticos que sean comunes y una evaluación estandarizada. A no ser que los investigadores puedan llevar un control de los criterios diagnosticados usados previamente, los contrastes de datos actuales con los anteriores no serán fiables a la hora de corroborar un incremento. De manera que, para solucionar dicho debate, se propone a los investigadores estandarizar los criterios de

diagnóstico y disponer las estimaciones notables en el pasado usando sistemas diagnósticos actuales. Además, otro de los factores, es el incremento de la concienciación sobre el autismo, siendo complicado controlarlo desde las investigaciones. Por lo tanto, al no ser controladas todas las causas que contribuyan a un aumento notorio, las tasas de TEA irán creciendo sin factores conocidos.

### **1.5. Aspectos educativos y metodológicos**

Los aspectos educativos y metodológicos son fundamentales tenerlos en cuenta para trabajar con niños y niñas autistas. En primer lugar, tener claro el término de diversidad, entendiendo esta como algo inseparable del ser humano, ya que cada persona tiene sus características individuales, diferentes ritmos de aprendizaje y distintos intereses. De manera que, la atención a la diversidad comprende las características del alumnado y establece un proceso de enseñanza-aprendizaje que va ligado a la educación en valores.

En segundo lugar, es imprescindible que los docentes como personas comprometidas con la inclusión del alumnado TEA, deben mostrar una actitud positiva hacia la inclusión por lo que es esencial una alta motivación y experiencia y, sobre todo, una alta formación especializada (Burack, Root y Zigler, 1997; Roberts, Keane y Clark, 2008; Simpson, De Boer- Ott y Smith-Myles, 2003). El fundamento que debemos especificar es el término de inclusión, que es una tarea colaborativa de toda la comunidad educativa (docentes, familia y comunidad).

En tercer lugar, hay que considerar tanto los recursos comunitarios como la formación de los docentes o las modificaciones curriculares. Con esto se desarrolla el diseño universal para el aprendizaje o diseño de aprendizaje para todos. Este término y metodología consiste en diseñar una enseñanza flexible para atender a las necesidades del alumnado.

En cuarto lugar, mencionar el programa TEACCH como un método tanto educativo como comunitario para las personas TEA, con un enfoque global y habilitador (Marcus y Olley, 1988; Mesibov, 1983, 1984, 1992). También el programa JSP (Jowonio School Program; Knoblock y Lehr, 1986) que igualmente reúne las cualidades de una intervención global. Esta escuela está en Siracusa, en Nueva York (Estados Unidos), que a diferencia del programa TEACCH es una propuesta de las familias en busca de un camino hacia la educación de sus hijos/as, y fue de las primeras escuelas en América que creó un programa específico para niños y niñas TEA.

En quinto lugar, hablamos de la evaluación de las experiencias que, para que estas tengan éxito, hay que considerar los siguientes aspectos: una intervención globalizada; la transversalidad de

la intervención, tratando las áreas necesarias de los niños y niñas a lo largo de su vida; la unión activa de la familia y del entorno social a la intervención; y el diseño de actuaciones interdisciplinarias.

En sexto y último lugar, la heterogeneidad de los TEA exige una evaluación que esté adecuada a cada caso en particular, indicando las competencias que podemos usar. Esta valoración considera varios aspectos: el aspecto cognitivo; la comunicación y el lenguaje; las relaciones sociales; el aspecto emocional y la personalidad; y los aspectos curriculares.

### **1.5.1. Modelo TEACCH**

Como he nombrado con anterioridad el modelo de intervención TEACCH se designa por lo común, como un programa o método, pero no es ninguna de las dos. Se trata de una filosofía de intervención, cuyo fin es desarrollar una red comprensiva y descentralizada de los servicios comunitarios dirigido para las personas con TEA. También incluye servicios clínicos y de evaluación, de formación a profesionales, de investigación, entre otros. Este modelo tiene una visión integral y holística del procedimiento de los autistas.

De igual manera se centra en la tolerancia, la aceptación y la mejora personal, recalando que las diferencias no insinúan inferioridad (Mesibov, 1994).

Uno de los motivos por el que es más conocido el modelo TEACCH, entre otras estrategias, es que se recomienda una intervención en entornos estructurados. Por lo que, la enseñanza estructurada está planteada para aprovechar las fortalezas relativas y de la preferencia por el procesamiento de la información a través de lo visual, al mismo tiempo que se tienen en cuenta las dificultades percibidas. Los aspectos que guían esto son (Mesibov, Shea y Schopler, 2004; Mesibov y Shea, 2010):

- La participación de la familia y de los profesionales, y la utilización de distintas técnicas y métodos de forma flexible teniendo en cuenta las necesidades del alumnado y sus habilidades (intervenciones cognitivas y de la conducta, claves visuales, SAAC, etc.). Concretamente aquellos niños y niñas que presentan dificultades en el lenguaje o en la comunicación, se centra en alternativas comunicativas no verbales.
- La adaptación del ambiente para que encuentren sus condiciones perfectas de desarrollo personal.

- La estructuración del entorno y las actividades para que sean comprensibles (organización del espacio, la secuencia de las acciones que se van a realizar en el día, organización de las tareas a nivel individual). Por lo tanto, el individuo posee y comprende la información sobre aquello que tiene que realizar, su duración y el número de veces que tiene que llevarlo a cabo.
- Aprovechar los puntos fuertes, concretamente aquello que es visual y los intereses en detalles visuales, para contrarrestar las dificultades considerables en otras habilidades. La información visual es importante y, se ha de utilizar en una estructura física, en los horarios, en las actividades, en la comunicación, en el recordatorio las normas, etc.
- El uso de los intereses del alumnado para fomentar la motivación ante las tareas de aprendizaje.
- Favorecer el uso de la comunicación espontánea y funcional.

Como ya hemos comentado, los niños y niñas TEA tienen buena comprensión visual, por lo que, podemos ofrecerles secuencias de imágenes para anticipar las acciones que tienen que realizar, y las conductas que se espera de ellos/as. Por ejemplo, los pictogramas.

En cuanto al diseño del aula, denominamos a las aulas TEACCH a aquellos espacios donde se realiza la modificación del entorno y la estructuración del ambiente para dar lugar a un aprendizaje estructurado. El objetivo de estas aulas es la conexión entre la atención individualizada que es recibida en las clases de centros específicos o incluso en las propias aulas, y las aulas ordinarias de un centro tradicional.

Además, mencionar las aulas específicas (aulas CyL) y las aulas convencionales. Las aulas específicas o (aulas CyL) son espacios que están diseñados para que el alumnado TEA reciba una atención individual y especializada. En estas aulas se proporcionan recursos personales y materiales para atender a un número limitado de preescolares (6 – 8 alumnos) y, disponer de los especialistas de PT y AL y personal auxiliar. Estas aulas se encuentran en centros ordinarios y su finalidad es que desarrollen la capacidad comunicativa, social y autónoma precisa para su inclusión en las aulas ordinarias.

La estructura de un aula específica depende del número y características del alumnado, teniendo todas ellas los siguientes espacios comunes:

- Espacio para la relajación, siendo un sitio equipado de colchonetas, cojines, etc., que permiten desarrollar ejercicios de relajación.

- Espacio de trabajo individual, el diseño de dicho espacio irá en función de la autonomía del alumnado, requiriendo un mayor apoyo y control del docente, o necesitando un espacio libre de distracciones.
- Espacio de trabajo en grupo, siempre que sea posible hacer uso del trabajo en equipo, utilizando la mesa en forma de 'U'.
- Espacios para trabajos específicos, el espacio de trabajo individual puede ir destinado a preescolares concretos, aunque pueden diseñar espacios específicos para tareas o para el desarrollo de habilidades específicas. Un espacio que podemos encontrarnos en la mayoría de las aulas es el dedicado al ordenador. También, es muy común encontrarnos con espacios para desarrollar tareas funcionales, juego simbólico, etc.

Además de la estructura de los espacios, otro de los principios más conocido de la filosofía TEACCH son los apoyos visuales, cuya finalidad es aprovechar la capacidad del buen procesamiento visual de información que muestran los niños y niñas TEA. Estos apoyos pueden ser de diferentes formas, y pueden utilizarse de diferente forma, aunque el orden general que se lleva a cabo es de arriba abajo y de izquierda a derecha. Nos encontramos con varios tipos de apoyos distintos, que son:

- Localizadores, que se emplean para señalar espacios o contenidos, como la puerta del aula específica o de apoyo.
- Agendas que se usan para informar sobre dónde tiene que estar, qué es lo que tiene que hacer y en qué orden. Con las agendas se puede trabajar con flexibilidad, fomentando la independencia y facilitando las transiciones.
- Planificadores, son formas específicas de agendas, aunque limitadas a las tareas en el día y duración en la que se lleva a cabo. Se utilizan para originar rutinas, anticipar y ayudar a realizar la planificación de una tarea y/o actividad, para hacer disminuir la ansiedad ante la duda. En la actualidad, se dispone de aplicaciones para móviles, tablets y ordenadores, pudiendo facilitar el diseño de agendas y de planificación.
- Marcadores temporales, siendo el tiempo para ellos/as complicado de entender. Por lo tanto, los apoyos visuales se basan en la visualización temporal establecida para el desarrollo de una determinada actividad o tarea.

- Paneles informativos que pueden estar adaptados con pictogramas para una fácil comprensión de su contenido, no solo para los niños/as TEA, sino para aquellos que lo necesiten por cualquier motivo teniendo un nivel de comprensión lectora bajo. En estos se puede expresar normas de clase, rutinas de higiene...

- Sistemas de trabajo. Ocasionalmente, las agendas o los planes de anticipación quedan limitados a la hora de informar las instrucciones de trabajo, utilizando también otros apoyos igualmente visuales, para planificar la acción de la tarea que se va a realizar.

### **1.5.2. El aprendizaje entre iguales o aprendizaje cooperativo**

Existen numerosos estudios que verifican que la cooperación lleva a un mayor éxito que los modelos que se fundamentan en la competitividad, sobre todo en aquellas actividades y/o tareas que son complejas y cuando hay estudiantes con baja competencia (Johnson y Johnson, 1985; Slavin, Cooperative learning, 1995). El uso de esta estrategia se ha ceñido prácticamente al desarrollo de habilidades sociales.

Los modelos de aprendizaje entre iguales fomentan las relaciones sociales que son complicadas de adquirir por otros métodos. Esto implica que los estudiantes aprenden y enseñan.

En igual forma, se prepara a los niños y niñas TEA de manera directa para fomentar las habilidades sociales a través del role playing, historias sociales..., y se prepara a los hermanos/as o a compañeros/as para interactuar con los niños/as TEA (PMI: Peer- Mediated Intervention; Aldabas, 2019).

El modelo PMI (Peer- Media Intervention) es un enfoque de tratamiento para enseñar a los niños TEA a desarrollar las habilidades sociales y aumentar sus interacciones con sus iguales en los centros escolares. Este modelo ha sido valorado para el aprendizaje de las habilidades sociales y con efecto positivo para el desarrollo personal y social (Wang, Cui y Parrilla, 2011) debido a lo siguiente:

- Incrementa la comunicación entre el alumnado, presentan o no autismo y disminuye las conductas de inadaptación.

- Se aumenta la posibilidad de interactuar con los compañeros/as y se reducen las demandas de atención de los docentes.

- Incorporación al entorno escolar normal y es más eficiente que el trabajo individualizado realizado por profesionales, sobre todo en lo referido con las habilidades sociales.

- La enseñanza de estrategias a los compañeros/as para que interactúen con aquellos que presenten autismo, para así aumentar las oportunidades de socializar en contextos distintos al escolar.

Estos beneficios son los que confiamos encontrar en el ámbito escolar inclusivo de manera natural, aunque hay que planificarlo para obtener resultados impecables.

Además de, el aprendizaje entre iguales, destacar el aprendizaje cooperativo siendo un tipo de metodología activa que fomenta la interacción entre el alumnado, organizándose con grupos heterogéneos. Los objetivos del aprendizaje cooperativo es desarrollar la relación de amistad, la capacidad de cooperación y la capacidad de comunicación, para superar los prejuicios y fomentar la tolerancia. También, favorece la actitud positiva ante el aprendizaje, fomentando la responsabilidad, e incluso favorece el crecimiento del alumnado y de los docentes.

El uso del aprendizaje cooperativo se deduce como recurso eficaz para impulsar la educación inclusiva, fundamentándose en las interacciones entre iguales. Este enfoque plantea la construcción del aprendizaje en situaciones reales donde el alumnado comparte protagonismo sobre un producto final en el que todos se sienten responsables (Navarro, González, López y Botella, 2015, p.101).

En el ámbito educativo, el aprendizaje cooperativo permite superar aquellas dificultades que son características en los niños y niñas TEA, siendo imprescindible llevar a cabo estos modelos de aprendizaje en todos los ámbitos. Igualmente, con el apoyo de profesionales, familia y amigos el alumnado TEA toma un papel activo a la hora de tomar decisiones, del desarrollo de las habilidades, de capacidades, de deseos, etc. (O' Brien y O' Brien, 2000; p.2).

## **2. MARCO NORMATIVO**

### **2.1. La inclusión educativa en el marco actual**

#### **2.1.1. La equidad en la educación**

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, expone en el preámbulo que para impulsar la equidad del sistema educativo se establecen unos objetivos y actuaciones que deben de llevar a cabo las Administraciones educativas ante personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que estén en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, con el fin de eliminar barreras que limitan el acceso, presencia, participación y aprendizaje, asegurando unos ajustes

razonables en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario para potenciar su desarrollo educativo y social al máximo, de manera que pueda acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones respecto al resto.

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, expone en el título II aspectos sobre la equidad y la compensación de las desigualdades en educación. Los principios que sustentan este título nos habla sobre varios aspectos:

En primer lugar, las administraciones públicas llevarán a cabo acciones orientadas a las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, garantizando ajustes en función de sus necesidades individuales y prestando apoyo para fomentar su desarrollo, accediendo a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones.

En segundo lugar, se reforzará el sistema educativo para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, etc.

Y, en tercer lugar, corresponde al Estado y Comunidades Autónomas en sus ámbitos correspondientes fijar sus objetivos prioritarios para conseguir una educación de mayor equidad.

En la citada ley establece como un principio la calidad de la educación sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, raza, discapacidad, edad, enfermedad, religión, creencias o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Por otro lado, la equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades para el desarrollo de la personalidad a través de la educación, de la inclusión educativa, de la igualdad en derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación y la accesibilidad universal de la educación, y que actúe como elemento para compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con una importante atención a las que deriven de cualquier tipo de discapacidad, tal y como se establece en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.

### **2.1.2. Definición de inclusión**

En la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa, la UNESCO define la educación inclusiva como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo.

Ainscow, Boot y Dyson (2006) definen la educación inclusiva como “proceso de mejora e innovación sistemático, para tratar de promover el aprendizaje y la participación e integración de los alumnos prestando especial atención a los más vulnerables o a los que sufren algún tipo de discriminación”.

En la orden ECD/1003/2018, de 7 de junio refleja que la inclusión de la diversidad origina una buena convivencia, y la buena convivencia exige la necesidad de la inclusión de todos y todas.

En el artículo 75 de la Ley Orgánica 3 2022 de 29 de diciembre, nos habla este artículo sobre la inclusión educativa social y laboral que, con objeto de reforzar la inclusión educativa las administraciones del ámbito educativo podrán incorporar a este las lenguas de signos españolas. También con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no puedan conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

### **2.1.3. Centro como garante de la inclusión**

Como señala el artículo 4 de la orden ECD/1005/2018, de 7 de junio el centro docente como garante de la inclusión, se constituye como garante de la equidad e inclusión de todo el alumnado, por medio de una organización de los recursos, la corresponsabilidad, la colaboración, el trabajo en equipo y la participación activa de los ámbitos que forman la comunidad educativa. La respuesta educativa inclusiva estará reflejada en los documentos del centro y, concretamente en la Programación General Anual.

De igual manera en el artículo 11 del DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, viene a comentar que el centro docente como garante de la inclusión, establece la organización de los recursos y la contextualización del currículo, cuya finalidad es el desarrollo integral y personalizado de todo el alumnado. La responsabilidad de todo el personal del centro es ofrecer

una respuesta educativa inclusiva a todo el alumnado, como un clima favorecedor para el aprendizaje y la convivencia, respondiendo de forma inclusiva. La coordinación del equipo docente es llevada a cabo por medio de la acción tutorial en su proceso educativo, atendiendo a sus características individuales, con la finalidad de proporcionar la respuesta educativa inclusiva precisa. Respecto a los recursos existentes para dar respuesta a las necesidades educativas, existen tres tipos de centro docente: ordinario, de atención educativa preferente y de educación especial.

Tal y como comenta en el artículo 81 de la Ley Orgánica 3/2020, nos habla en dicho artículo sobre la escolarización, mencionando que corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria respondiendo a las condiciones más favorables para la escolarización del alumnado, cuyas condiciones supongan una desigualdad inicial para el acceder a las diferentes etapas educativas.

#### **2.1.4. Respuesta educativa inclusiva**

Como viene a decir tanto en el artículo 3 de la orden ECD/1005/2018; como en el artículo 10 del DECRETO/188/2017, de 28 de noviembre, la respuesta educativa inclusiva es aquella actuación que personaliza la atención del alumnado, desarrollando su participación en el aprendizaje y evitando su exclusión, tanto dentro como fuera del sistema educativo.

#### **2.1.5. Principios generales de actuación**

En el artículo 3 del DECRETO/188/2017, de 28 de noviembre, viene a decir que la educación inclusiva se basa en unos principios de actuación:

- La prevención de las necesidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la anticipación a las mismas, para el establecimiento de planes y programas de prevención para facilitar la prevención y la intervención temprana del alumnado.
- La equidad e inclusión para garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para superar cualquier discriminación, y la accesibilidad universal a la educación.
- La personalización de la enseñanza, atendiendo a las características del alumnado, con la finalidad de proporcionar propuestas que permitan su desarrollo integral.
- La calidad de la educación para todo el alumnado indistintamente de sus características y condiciones.

- La autonomía en la organización y funcionamiento de los centros educativos, para la adecuada actuación organizativa y curricular para beneficiar una convivencia positiva y a la inclusión.
- La formación y el impulso de prácticas innovadoras respecto a las metodologías aplicadas en el proceso de aprendizaje, fomentando la autonomía del alumnado.
- La flexibilidad de los elementos organizativos del centro para desarrollar programas y/o actuaciones que suponen un cambio en las metodologías para proporcionar una respuesta inclusiva.

#### **2.1.6. Actuaciones de intervención educativa**

En el artículo 10 de la orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, define las actuaciones de intervención educativa son todas aquellas acciones educativas intencionadas, planificadas y evaluables, en los centros para ofrecer respuesta a la diversidad de los alumnos y alumnas.

En cuanto a las actuaciones generales de intervención en el artículo 14 del DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, considera que las actuaciones generales tienen un carácter ordinario, orientadas a la promoción del aprendizaje y del desarrollo educativo de todo el alumnado. Los centros deben de establecer diferentes actuaciones, siendo las más adecuadas para la atención de todo el alumnado. También la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje es un elemento de revisión para diseñar y planificar la respuesta educativa inclusiva.

En el artículo 12 de la orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, nos viene a decir que, en las actuaciones generales de intervención educativa se toman decisiones respecto a: prevención de necesidades y respuesta anticipada; promoción de la asistencia y permanencia en el sistema educativo; función tutorial y convivencia en el ámbito escolar; propuestas en las metodologías y en la organización; el acceso universal al aprendizaje; adaptaciones curriculares no significativas; y programas de colaboración (centros docentes, familias y comunidad educativa).

Respecto a las actuaciones específicas de intervención educativa, en el artículo 16 del DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre nos viene a decir que estas actuaciones específicas son diferentes propuestas y modificaciones de los elementos de las diferentes enseñanzas, su organización y el acceso y permanencia en el sistema educativo, cuya finalidad es responder a las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta un alumno/a en particular siendo prolongada en el tiempo. Supone cambios significativos tanto curriculares como organizativos.

Esta propuesta de adopción de actuaciones específicas viene determinada por una serie de conclusiones obtenidas tras la evaluación psicopedagógica realizada. Además, la familia, tutores o tutoras legales, tienen que ser informados de las características y consecuencias derivadas de las actuaciones específicas.

### **2.1.7. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo**

Tal y como viene a decir en el Artículo 18 del DECRETO 188/2018, de 28 de noviembre, el apoyo educativo son las diferentes actuaciones, recursos y estrategias que incrementan la capacidad de los centros escolares para favorecer el desarrollo, el aprendizaje, los intereses y el bienestar personal de todo el alumnado. Estas actuaciones se proporcionan de carácter general en el aula, un espacio que posibilita la presencia, la participación, la socialización y el aprendizaje del alumnado.

Tal y como viene a decir el Real Decreto 95/2022, 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, la inclusión en el aula del alumnado ACNEAE acerca tanto a los niños y niñas a la diversidad en la manera de ser y de estar en el mundo y les ayuda a reflexionar cómo actúan las personas que deben de desarrollarse de forma diferente a la que consideran habitual. Por lo que un aula inclusiva da pie a diferentes posibilidades y limitaciones, a diversos estilos comunicativos, a distintas formas de movilidad y a numerosas formas de acercarse y comprender el entorno.

Respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se va a centrar el foco en aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Tal y como se recoge en el artículo 21 del DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, se entiende por necesidades educativas especiales, aquel que necesite, en un periodo o a lo largo de toda la escolarización unos determinados apoyos y atenciones educativas específicas procedentes de discapacidad o trastorno grave de conducta. Dichas necesidades son las siguientes: Discapacidad auditiva, visual, física (motora y orgánica) e intelectual; pluridiscapacidad, trastorno grave de conducta; trastorno del espectro autista; trastorno mental; trastorno del lenguaje; y retraso global del desarrollo.

### **2.1.8. Propuestas metodológicas y organizativas**

En el artículo 16 de la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, nos explica que en los centros educativos se ofrece una respuesta educativa inclusiva mediante la toma de decisiones respecto a la organización y metodologías inclusivas recogidas en el documento PAD, además de en los

planes, programas y proyectos del centro concretados en el Plan General Anual. Se debe tener en cuenta la participación de la comunidad educativa y el ámbito social en el aprendizaje del alumnado. Para fomentar la adquisición de las competencias clave, el beneficio del uso de las diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo o itinerarios formativos que atiendan la diversidad del alumnado. Además, los apoyos al alumnado serán llevados a cabo dentro del aula con carácter general, en presencia de 2 o más docentes en la misma; actividades que impliquen la tutorización entre iguales realizando las tareas escolares de forma compartida ayudándose y apoyándose entre sí.

En el artículo 18 de la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, destaca la accesibilidad universal al aprendizaje siendo articulada por medio de 3 principios que rigen el diseño universal del aprendizaje: proporcionar medios de representación para percibir y comprender la información, con distintas opciones de percepción, del lenguaje y los símbolos. Así mismo, diferentes opciones para comprender la información; ofrecer numerosos medios para la acción y la expresión adaptados a las necesidades y capacidades del alumnado; facilitar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje fomentando el interés, el esfuerzo, la persistencia y la autorregulación. De igual manera, podrán utilizarse recursos gráficos y medios técnicos como los de la plataforma aragonesa de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (ARASAAC).

En el artículo 6 Del Real decreto 95/ 2022, de 1 de febrero, en los principios metodológicos nos viene a decir qué se favorecerá al alumnado a la hora de adquirir autonomía personal y elaborar una imagen de sí mismo positiva equilibrada e igualitaria y libre de cualquier tipo de discriminación.

Tal y como nos viene a decir el artículo 19 de la Ley Orgánica 3 2020, del 29 de diciembre, los principios pedagógicos hacen especial énfasis en garantizar la inclusión educativa; en la atención al alumnado y a sus necesidades; en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la práctica de flexibilización y mecanismos de refuerzo, alternativas metodológicas u otras medidas que sean adecuadas, tan pronto como se detecte cualquiera de estas situaciones.

#### **2.1.9. Recursos humanos y didácticos**

En el artículo 8 del DECRETO 188/2017 de 28 de noviembre sobre los recursos humanos, todo el personal del centro educativo es responsable, tanto de atender como de responder de manera inclusiva a todo el alumnado; también el profesorado de las especialidades de pedagogía

terapéutica, y audición y lenguaje, contribuyendo a mejorar la respuesta educativa que el centro ofrezca, con respecto a las necesidades de todo el alumnado, por medio de los procesos de: evaluación, planificación y práctica docente desde un enfoque inclusivo, apoyando el trabajo educativo del tutor o tutora, y del equipo docente de este alumnado.

En el artículo 9 del DECRETO 188/2017 de 28 de noviembre sobre los recursos didácticos, en cuanto a la aplicación del principio de accesibilidad universal, los centros educativos asegurarán el diseño universal para el aprendizaje de igual manera que los objetivos o instrumentos, herramientas y dispositivos implicados en los procesos educativos siendo estos comprensibles y utilizables por todo el alumnado, en condiciones de seguridad de forma autónoma y natural. Además, el departamento competente en lo referido a materia educativa, facilitará la adaptación del equipamiento del aula, de los materiales y de los medios técnicos para favorecer el acceso al aprendizaje del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

## **CAPÍTULO II**

### **3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN**

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para trabajarla en un aula de educación infantil en la que se encuentra nuestro alumno TEA.

Para esta propuesta de intervención se ha tenido en cuenta el contexto del centro junto con los documentos más relevantes, el contexto del aula, las características del alumno al que va dirigida esta intervención junto a las actuaciones tanto generales como específicas y las áreas de intervención que se van a trabajar. Además, se plasmarán los objetivos, contenidos, la metodología, la temporalización, el trabajo con la familia y la comunidad educativa, el trabajo interdisciplinar, la adaptación del espacio y la evaluación.

Además, se han diseñado ocho sesiones comentando el desarrollo de las mismas, algunos de los elementos curriculares mencionados en cada una de estas sesiones estando recogidos en la orden de 28 de marzo del 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, del BOA.

#### **3.1. Contexto del centro de la intervención**

Se va a diseñar la intervención en el centro escolar CEIP Maestro Monreal situado en Ricla, un pequeño pueblo de la provincia de Zaragoza. Tiene una población de unos 3.200 habitantes, pertenece a la comarca de Valdejalón y está bien comunicado por tren y carretera. Se sitúa a unos 4 km de la Almunia de Doña Godina, la sede comarcal y a unos 50 km de Zaragoza capital.

Este centro tiene sus instalaciones separadas en dos edificios que comparten la zona de recreo. Por un lado, tenemos el edificio de Educación Infantil, con 4 aulas de infantil, un aula de apoyo, la sala de profesores, el cuarto de material, y aseos para el profesorado y para el alumnado. Sin embargo, en este curso escolar 2021/2022 el aula de psicomotricidad se ha trasladado al edificio de educación primaria debido al espacio del edificio de educación infantil. Por otro lado, tenemos la zona de recreo, con un cuarto de material de educación física, el comedor escolar, el parque escolar “El Pinar”, el huerto escolar, el invernadero escolar, la caseta de herramientas del huerto, y una zona de recreo para primaria, y otra para infantil.

#### **3.2. Documentos del centro**

Para esta intervención se ha tenido en cuenta los documentos del centro. En un primer lugar en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) que recoge el POAT (Plan de Orientación y Acción

Tutorial), PAD (Plan de Atención a la Diversidad), RRI (Reglamento de Régimen Interno), Plan de Convivencia, Plan de Igualdad y tareas escolares. De estos planes se van a tener en cuenta el Plan de Orientación y Acción Tutorial, el Plan de Atención a la Diversidad y el Plan de Convivencia e Igualdad.

### **3.2.1. Plan de Orientación y Acción Tutorial**

El plan de Orientación y Acción Tutorial está dirigido al desarrollo integral y equiparado de todas las capacidades del alumnado, favoreciendo su socialización y formará parte de la actividad y equipo docente. También orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado, teniendo cada grupo de alumnos/as a su profesor tutor que velará por la atención personalizada, el seguimiento del grupo y la coordinación de todos los docentes que intervienen en la actividad pedagógica del mismo. De igual manera, la relación constante con las familias, estableciendo una vía de colaboración, apoyo y asesoramiento con ellas, estableciendo relaciones adecuadas entre las familias y el Centro; e implicar a los padres en actividades de apoyo a la orientación y al aprendizaje de sus hijos/as. En este plan se pretende conseguir unos objetivos con respecto al alumnado que son favorecer una educación integral, facilitar la inclusión, lograr una educación personalizada, detectar y prevenir las dificultades de aprendizaje, entre otros.

### **3.2.2. Plan de Atención a la Diversidad**

En la elaboración del PAD se ha tenido en cuenta la calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus condiciones y circunstancias; la equidad como garantía de la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad del alumnado, y la orientación educativa del alumnado. Por medio de este se intenta prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica: por altas capacidades intelectuales (previamente diagnosticado), necesidades educativas especiales (derivadas de discapacidad física, psíquica o sensorial), dificultades de aprendizaje, retraso escolar significativo e incorporación tardía al sistema educativo.

En este plan se contempla que “se potenciará la atención a la diversidad” entendiendo ésta como: los diferentes niveles curriculares que, dentro de un mismo curso, se pueden presentar. Y por ello debido a que hay alumnos/as cuyo proceso de aprendizaje se efectúa a un ritmo mucho más lento que el de la mayoría de la clase, o que presenta graves dificultades de aprendizaje.

Por tanto, entendemos que las enseñanzas que se impartan deben ajustarse, lo máximo posible y en la medida de los recursos humanos del centro que así lo permitan a las necesidades particulares del alumnado.

### **3.2.3. Plan de convivencia**

Las principales funciones recogidas en este plan son: canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa promoviendo una convivencia positiva en el centro; el diseño de actuaciones dirigidas a toda la comunidad educativa sobre la igualdad entre hombres y mujeres, la perspectiva de género, la diversidad cultural y la diversidad afectivo - sexual; colaborar en el desarrollo de las líneas de trabajo y las actuaciones que desarrollen culturas y prácticas inclusivas; y colaborar en la detección de situaciones de conflicto y acoso escolar, entre otras.

### **3.3. Contexto de la intervención**

El programa de intervención está diseñado para llevarlo a cabo con los preescolares, aunque va enfocado a un alumno en concreto. Su nombre ficticio es Darío. Este alumno está en 1º de educación Infantil (3 años) y tiene 4 años de edad. Dicha clase en la que está Darío, está formada por 15 preescolares, con diferentes niveles madurativos.

#### **3.3.1. Características del alumno en concreto**

Como se ha mencionado en el punto anterior, este programa de intervención está enfocado a Darío. Este alumno está escolarizado en un aula ordinaria en 1º de Educación infantil (3 años) y tiene 4 años de edad.

En cuanto a la escolarización previa de Darío fue desde el curso 19-20 en el centro de educación infantil. Durante dicho curso comenzaba a mostrar signos de inmadurez.

A Darío se le escolariza en Educación infantil en un colegio ordinario que es CEIP Maestro Monreal en el curso 2021-2022, en el que actualmente sigue escolarizado. En el centro se comenzó a trabajar con él debido al comportamiento que mostraba.

Este alumno está siendo evaluado por el EOEIP del centro y debido a los comportamientos y características que mostraba se pudo concretar que actualmente presenta características compatibles con un TEA debido a que cumple con los criterios del DSM V. De manera que, es un Alumno Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) que presenta

Necesidades Educativas Especiales (NEE) presentando un diagnóstico de trastorno del espectro autista.

Este alumno presenta las siguientes características: atención directa limitada más por respuesta que por iniciativa, no suele iniciar interacciones, responde socialmente a los intentos de interacción, pero requiere que el interlocutor persista. En el inicio de comunicación está más orientada a conseguir ayuda empleando en la mayoría de los casos la instrumentalización (p. eje: coger de la mano para llevar a los sitios). La expresión facial es algo limitada, el contacto ocular es pobremente modulado. En juego de imitación y simulación no se ha desarrollado hasta el momento, sólo aparece el juego causa-efecto y funcional. Presenta habilidades limitadas para participar en los juegos interactivos con sus iguales.

En lo que se refiere a los movimientos y al uso de los objetos, existe presencia de estereotipias motoras, camina de puntillas, muecas faciales y manierismos de manos. Inicia el gesto de señalar, uso repetitivo de objetos (alineación), presencia de formas repetitivas con objetos (meter y sacar objetos en cajas), no imita, ni repite gestos o acciones que hacen otros. Además, presenta intereses restringidos y fijos, siendo intereses focales sobre los números, colores y letras.

Las especificaciones y las señales de alerta TEA que presenta el alumno son las siguientes: en este momento no hay un desfase significativo en el desarrollo cognitivo y no hay presencia del lenguaje oral funcional, habiendo un retraso en el desarrollo del lenguaje, aunque hay presencia de intereses focales que será punto de partida para la intervención. También presenta dificultades en seguir la mirada del adulto y no mira dónde otros señalan. Además, hay ausencia de juego simbólico y presenta menor orientación social para llamar.

En cuanto al nivel de desarrollo de dicho alumno, cabe mencionar:

- **En el desarrollo motor:** presenta retraso en la adquisición de los principales hitos del desarrollo motor, mostrándose actualmente prudente y si no tiene seguridad, pide ayuda a su madre, pero es capaz de subir y bajar escaleras sin apoyo, y corre aleteando los brazos.

- **En el desarrollo comunicativo/lingüístico:** en los primeros meses realizaba sonidos vocálicos esperables. A los 2 años y medio hubo una explosión del lenguaje. Actualmente, dice palabras con función comunicativa como “papá”, “mamá”, “yayo”, “titos” (refiriéndose a gusanitos), “agua”, “bibí” (refiriéndose al biberón), “tate” (siéntate), “galleta”, “puerta”, “toma mimi enon” (para que le pongan sus dibujos preferidos) ... Presenta ecolalia inmediata,

repetiendo lo que dicen los dibujos. Es capaz de señalar tocando y también a distancia, de manera poco dirigida. Realiza el uso instrumental del adulto, acompañado en ocasiones de vocalizaciones y contacto ocular. Entiende consignas sencillas, sobre todo, cuando cuenta con claves contextuales que facilitan su comprensión.

- **Socioemocional/conducta:** le gustan mucho los legos y ponerlos en línea. Disfruta de juegos sociales como “pilla-pilla”, cosquillas, “cucú-tas”, y escondite con su madre. En el parque le gusta el tobogán, aunque necesita ayuda para subir. No busca la interacción con los demás, pero no los rechaza. Es un niño muy cariñoso, muy bueno y nada agresivo. No suele tener rabietas, si algo no le gusta, se queja, pero enseguida se le puede reconducir. No le molestan los ambientes ruidosos.

- **En autonomía y conducta:** en cuanto a la alimentación come de todo, pero a trocitos. No tiene autonomía con los cubiertos, cogiendo estos con la punta de los dedos. Sin embargo, con la cuchara o el tenedor se los puede llevar a la boca, pero antes de meterlos les da la vuelta, derramando el alimento. En lo que se refiere al control de esfínteres no lo ha iniciado. En autodirección, se redirige al alumno en las situaciones de aprendizaje. En ocio, colabora activamente en la supervisión del alumno en el recreo y actividades complementarias, con la finalidad de promover el disfrute y la prevención de riesgos. En autocuidado desarrolla, bajo la supervisión de la RIOE, un programa para mejorar la autonomía personal (alimentación, vestirse, higiene y control de esfínteres) en colaboración con el personal docente. Y en la motora, colaborar en traslados, cambios de actividad, entradas y salidas al centro, con el objetivo de fomentar desplazamientos autónomos.

### **Actuaciones generales y específicas de intervención educativa**

Debido a las características que presenta Darío se van a desarrollar actuaciones generales y actuaciones específicas de intervención educativa adecuadas a sus necesidades.

#### **Actuaciones generales**

Teniendo presente las características del alumno se llevan a cabo actuaciones generales de intervención educativa, siendo estas:

- Prevención de necesidades y respuesta anticipada, siendo necesario el apoyo de las especialistas de PT y AL para que ayuden a Darío a superar sus dificultades y para que colaboren en adaptar la respuesta educativa a sus necesidades.

- La función tutorial y convivencia escolar, realizando acciones relacionadas con la función tutorial en coordinación con la familia, para tratar de ayudar a Darío a superar sus dificultades y también acciones que favorezcan su interacción social.

- Propuestas metodológicas y organizativas estableciendo un entorno de trabajo ordenado, con rutinas de trabajo estable, con anticipación de lo que va a suceder en cada momento y organizando el trabajo. Dar instrucciones sencillas y cortas con el uso de apoyo visual. Reforzar las conductas adaptadas y ajustadas, trabajar el refuerzo positivo, afectivo y social. Y como estrategias metodológicas, usaremos aquellas que favorezcan el aprendizaje, como: modelado, modelamiento y encadenamiento.

- La accesibilidad universal del aprendizaje, siendo necesario: proporcionar múltiples medios para percibir y comprender la información, ofreciendo distintas opciones de percepción, del lenguaje y de los símbolos, así como diversas opciones para la comprensión de la información. También ofrece múltiples medios para la acción y la expresión ajustados a sus necesidades y capacidades. Además, facilitar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje que mejoren su interés, esfuerzo y persistencia. Así mismo, se podrá complementar la adaptación de la enseñanza con un sistema aumentativo y alternativo de la comunicación usando recursos gráficos y técnicos como los de la plataforma aragonesa ARASAAC.

### **Actuaciones específicas de intervención educativa**

Las actuaciones específicas de intervención educativa para este alumno:

- Adaptación de acceso, la incorporación de ayudas técnicas y sistemas de comunicación (pictogramas con agenda de anticipación) y la participación del personal de atención educativa complementaria (Auxiliar de Educación Especial), para realizar las siguientes funciones, ya que de momento no controla esfínteres y necesita a una persona a su lado en el aula porque no sigue el ritmo de la clase, ayuda para el almuerzo...

### **3.3.2. Objetivos de la intervención**

Al diseñar esta intervención para ponerla en marcha en un aula, se han planteado unos objetivos para cubrir las necesidades y características del alumno que presenta TEA y también para el resto del grupo clase. Los objetivos diseñados en esta intervención van a estar relacionados con las áreas de conocimiento del currículo, que son los siguientes:

**Objetivos de la intervención**

- Desarrollar el lenguaje oral.
- Desarrollar el lenguaje no oral.
- Adquirir habilidades sociales.
- Participar de manera activa en las diferentes actividades.
- Comprender órdenes sencillas.
- Ser capaz de comunicar sus deseos.
- Mantener la atención.
- Conocer su propio cuerpo y el de los demás.
- Desarrollar las habilidades motoras.
- Adquirir vocabulario.
- Potenciar la escucha activa.
- Potenciar la creatividad.
- Ser capaz de imitar.
- Desarrollar estrategias para la resolución de las actividades planteadas.

**Objetivos generales de las áreas de conocimiento**

<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Los lenguajes: comunicación y representación</b>
1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora.	1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento y comprensión.	1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

<p>2. Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo y utilizando las posibilidades motrices, sensitivas, expresivas y cognitivas, coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.</p>	<p>3. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p>	<p>2. Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p>
<p>4. Adoptar actitudes de valoración y respeto hacia las características y cualidades de otras personas, aceptando su diversidad y cualquier rasgo diferenciador por razones de sexo, etnias, opinión, etc.</p>	<p>4. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática en ello.</p>	<p>3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.</p>
<p>5. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p>	<p>8. Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo.</p>	<p>7. Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.</p>
<p>6. Adecuar su comportamiento a las</p>		

necesidades y requerimientos de los otros en actividades cotidianas y de juego, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración y evitando comportamientos de sumisión o dominio.		
--	--	--

### 3.3.3. Contenidos de la intervención

Área de conocimiento: conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

**Bloque I: El cuerpo y la propia imagen.**

**Bloque II: Juego y movimiento.**

**Bloque III: La actividad y la vida cotidiana.**

Área de conocimiento: conocimiento del entorno

**Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida**

**Bloque III: La cultura y la vida en sociedad**

Área de conocimiento: los lenguajes: comunicación y representación

**1. Lenguaje verbal.**

**a) Escuchar, hablar y conversar.**

**3. Lenguaje artístico.**

**4. Lenguaje corporal.**

### 3.3.4. Metodología

En cuanto a las metodologías, llevaremos a cabo en esta intervención un enfoque globalizador e integrador, que permite abordar experiencias de aprendizaje de manera global. También, la

participación activa del alumnado en su aprendizaje, fomentando así la motivación en la realización de las actividades y/o tareas. La estrategia principal que utilizaremos es la metodología TEACCH, aunque utilizaremos las siguientes estrategias:

- Gamificación: Aprender por medio del juego. Gracias al juego el alumnado se siente motivado en su aprendizaje.

- Metodología Cooperativa: constituye una metodología activa en la que el alumnado trabaja en grupos reducidos para enriquecer su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de su competencia social, la inclusión y la reducción del acoso escolar. Grupos interactivos: El aprendizaje es de todos, es decir, todos aportan y esas personas, en función de su edad, procedencia o forma de ser, les pueden ofrecer mucho.

### **3.3.5. Áreas de intervención**

Las áreas sobre las que se intervienen principalmente son: el área motora, cognitiva, comunicativa y personal/social, centrándonos en esta intervención en las dos últimas (comunicativa y personal/social).

- **El área comunicativa:** incluye la recepción y la expresión de la comunicación, pensamientos e ideas por medios verbales y no verbales. Con respecto a las necesidades de comunicación hay que trabajar varios aspectos:

- **Trabajar el lenguaje y la comunicación con su entorno,** como medio para conseguir un mayor desarrollo personal y de reacción. Es necesario aprovechar situaciones naturales, habituales, lúdicas y gratificantes para que Darío vea la utilidad de la comunicación. También trabajar otros aspectos del lenguaje aumentando la atención de actividades orales, apoyo visual de la información auditiva, discriminación auditiva, fomento del lenguaje oral y gestual en situaciones variadas, repetición e imitación de las verbalizaciones del adulto. Igualmente, trabajar la semántica de forma sencilla al principio por medio de imágenes de personas y objetos de su entorno. Comprender y expresar órdenes sencillas, comprender y responder preguntas sencillas... Además, trabajar la pragmática como los saludos, las despedidas, las peticiones, los agradecimientos...

Por ello, hay que enseñarle a influir en su entorno de manera comunicativa para conseguir cosas o que los demás hagan lo que quiere; proporcionar ayudas y oportunidades para que se produzcan situaciones de atención conjunta: ver cuentos, enseñar fotos, hacer construcciones juntos, enseñar pertenencias, etc. Y el uso del lenguaje para peticiones, deseos...

- **El área personal/social:** hace referencia a las capacidades y características que permiten al niño establecer interacciones sociales significativas. Se compone de la interacción con el adulto, la expresión de sentimientos y afecto, el autoconcepto, la interacción con los compañeros, la colaboración y el rol social. Con respecto a las necesidades de dicha área es importante:

- **Crear situaciones de ayuda y relación individual** entre Darío, los alumnos, los profesores de referencia, para que se cree un vínculo de confianza que permita la ayuda, la seguridad afectiva... También partir de los intereses del alumno, pero ir diversificándolos. Además, posibilitar situaciones de juego estructurado y dirigido con otros niños utilizando el juego por rincones para continuar desarrollando el juego simbólico. También, enseñar a regular las interacciones por medio del lenguaje, haciendo que diga de forma consciente palabras para cada función, posibilitando que vea que sus acciones modifican el ambiente (ayúdame, si, no, déjame...).

### 3.4. Temporalización

En lo que se refiere a la temporalización de esta intervención, será desarrollada durante cuatro semanas. Cada semana se dedicará 2 días a trabajar las actividades diseñadas.

Teniendo en cuenta esta propuesta de horario que se plasma a continuación, trabajaremos diversas actividades. Estas se trabajarán el martes de 12:05 a 12:40 horas y el viernes de 12:05 a 12:40 sesión dedicada al área de conocimiento: los lenguajes: comunicación y representación. En cada una de las sesiones se llevarán a cabo diversas actividades dentro de cada una de ellas, dejando 5 minutos para preparar al alumnado para ir al recreo.

<b>Horas</b>	<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>
<b>9:00-10:00</b>	Lenguajes: comunicación y representación (ASAMBLEA)	Lenguajes: comunicación y representación (ASAMBLEA)	Lenguajes: comunicación y representación (ASAMBLEA)	Lenguajes: comunicación y representación (ASAMBLEA)	Lenguajes: comunicación y representación (ASAMBLEA)

10:00 -	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
11:00 -	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>
11:20 -					
11:20 -	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	LE: INGLÉS	Conocimiento del entorno	Conocimiento del entorno	Conocimiento del entorno
12:05 -	Conocimiento del entorno	Lenguajes: comunicación y representación	LE: Inglés	Religión/valores	Lenguajes: comunicación y representación
12:40 -	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>
13:00 -					
13:00 -	Conocimiento del entorno	Conocimiento del entorno	Conocimiento del entorno	Conocimiento del entorno	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
14:00					

### 3.5. Diseño de las sesiones

A continuación, se han diseñado 8 sesiones que serán trabajadas en 4 semanas, en dos sesiones a la semana. En cada sesión se han diseñado 2 - 3 actividades adecuadas al tiempo de la sesión y al de la actividad a desarrollar. Posteriormente, se van a explicar cada una de ellas en las siguientes tablas:

## Sesión nº 1

### Desarrollo:

- **Primera actividad:** “El teléfono roto”. Al principio de la actividad a través de pictogramas explicaremos el desarrollo del juego, y una vez quede explicado este, proporcionaremos pictogramas sobre animales, letras... En cadena tendrán que ir pasando el sonido de una letra, o de un animal susurrando al oído al compañero de la derecha hasta el último. Este tiene que decir que es lo que ha entendido. Se irán moviendo todos/as de tal manera que todos puedan decir el sonido que quieran y también que todos/as puedan decir lo que han entendido.

- **Segunda actividad:** “En busca del color”. Se repartirán 2 pictogramas a todo el alumnado con el mismo color, aunque con el resto de compañeros/as tendrán diferentes colores. Se iría diciendo cada color y tendrán que ir a los 2 compañeros/as que tengan dicho color y darles un abrazo de uno en uno.

- **Tercera actividad:** “Simón dice”. Todo el alumnado tiene que realizar las acciones que dice Simón. Por ejemplo: “Simón dice... baila” y los demás tienen que hacerlo.

### Objetivos didácticos:

#### 1ª actividad

- Fomentar la escucha activa y la atención sostenida.
- Promover el habla.
- Potenciar la comunicación entre iguales.

#### 2ª actividad

- Fomentar la escucha activa y la atención sostenida.
- Reconocer los colores.
- Desarrollar las habilidades sociales.

#### 3ª actividad

- Fomentar la escucha activa y la atención sostenida.
- Imitar las acciones que se van a realizar.

**Duración:** Cada actividad durará 10 minutos.

**Recursos:** Diferentes pictogramas (de colores, animales y de las acciones a realizar).

**Adaptaciones:** (VER EN ANEXOS nº2, 3 y 4)

**1ª actividad:** Con el uso de pictogramas se podrá identificar el sonido con la imagen y también de una manera visual comunicar el sonido que se ha ido realizando.

**2ª actividad:** Por medio de pictogramas se explicará el desarrollo de la actividad y se plasmarán los colores que se van mencionando.

**3ª actividad:** El uso de pictogramas para anticipar las acciones que se van a realizar, tanto antes de empezar la actividad, como en el momento del desarrollo de la misma.

## Sesión nº 2

### Desarrollo:

- **Primera actividad:** "Veo - veo". Consiste en mostrar una imagen al alumnado y que ellos/as lo identifiquen y mencionen de forma oral y que los busquen por el aula.

- **Segunda actividad:** "Nos pasamos la pelota". Se pondrán en círculo y tendrán que ir pasando la pelota. Antes de pasarla tendrán que decir el nombre del compañero/a al que le pasan la pelota. La finalidad es que todos toquen y pasen la pelota.

- **Tercera actividad:** "Buscamos un animal". En el aula colocaremos unos pictogramas de fotos de los diferentes animales, teniendo 2 o 3 del mismo animal. Iremos diciendo un animal y tendrán que ir por parejas a buscarlo por toda la clase. Una vez tengan al animal todo el alumnado tendrá que decir de qué animal se trata y su sonido.

### Objetivos didácticos:

#### 1ª actividad

- Desarrollar el lenguaje oral.
- Identificar los objetos y mencionar los mismos.

#### 2ª actividad

- Desarrollar las habilidades sociales.
- Desarrollar el lenguaje oral

#### 3ª actividad

- Desarrollar las habilidades sociales.
- Potenciar la atención sostenida.
- Reconocer al animal y al sonido que este produce.

**Duración:** Cada actividad durará 10 minutos.

**Recursos:** Pelota, pictogramas y diferentes fotos de animales.

**Adaptaciones:** (VER EN ANEXOS nº5, 6 y 7)

**1ª actividad:** Por medio de los pictogramas mostrar los dibujos que tienen que adivinar.

**2ª actividad:** El uso de fotos de los compañeros/as de clase para señalarlos.

**3ª actividad:** Utilizaremos los pictogramas con imagen de un animal y la repetición del nombre de dicho animal o la onomatopeya cuando aparezca algún animal que sea complejo para ellos/as.

### Sesión nº 3

#### Desarrollo:

- **Primera actividad:** “Creamos un cuento”. El alumnado en un círculo irá diciendo varias palabras para ir formando su propia historia. Les daremos un lápiz, simulando un micro para que se metan en el papel. Una vez haya hablado todo el alumnado juntaremos todas las palabras para formar la historia.

- **Segunda actividad:** “Jugamos con plastilina”. Se agrupará al alumnado en parejas, o en trío según el número de preescolares que estuvieran en clase. A cada una de estas parejas y/o trío les asignaremos algún objeto para que lo moldeen. Durante el desarrollo de esta actividad tendrán que hablar entre ellos para la realización de dicho objeto.

#### Objetivos didácticos:

##### 1ª actividad

- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar el lenguaje oral.

##### 2ª actividad

- Desarrollar las habilidades sociales.
- Desarrollar el lenguaje oral.
- Desarrollar las habilidades motoras.

**Duración:** La 1ª actividad durará 20 minutos y la 2ª 10 minutos.

**Recursos:** Pictogramas y plastilina.

**Adaptaciones:** (VER EN ANEXOS nº 8 y 9)

**1ª actividad:** Se irán proporcionando pictogramas sobre el relato. Además, para Darío se le proporcionará este recurso para que podamos saber qué quiere comunicar, e incluso intentaremos que nos repita dicha palabra.

**2ª actividad:** El uso de pictogramas tanto de la plastilina para explicar de manera visual lo que toca trabajar y sobre los objetos que les hayamos comentado para que lo tengan de referencia.

## Sesión nº 4

### Desarrollo:

- **Primera actividad:** “Hacemos de espejo”. En parejas uno delante de otro, tendrán que imitar los movimientos del compañero/a que tengan enfrente como si fueran espejos.
- **Segunda actividad:** “Queremos algo”. Pondremos al alumnado por parejas. Este juego consistirá en pedir y dar juguetes. Uno de los dos pedirá x juguetes y el otro se los dará, y viceversa.
- **Tercera actividad:** “chocolate inglés”. Un niño/a se colocará en la pared y el resto en una línea. El que está en la pared dirá: “un, dos, tres, chocolate inglés” y el resto de alumnos/as tendrán que ir acercándose a la pared hasta que deje de decir la frase. Cuando el que está en la pared se dé la vuelta los demás tendrán que quedarse quietos, sino volverán al principio.

### Objetivos didácticos:

#### 1ª actividad

- Desarrollar las habilidades sociales.
- Tener un conocimiento de su propio cuerpo y el de los demás.

#### 2ª actividad

- Desarrollar las habilidades sociales.
- Desarrollar el lenguaje oral.

#### 3ª actividad

- Desarrollar las habilidades sociales.
- Desarrollar habilidades motoras.

**Duración:** Cada actividad durará 10 minutos.

**Recursos:** Pictogramas y juguetes del aula.

**Adaptaciones:** (VER EN ANEXOS nº 10, 11 y 12)

**1ª actividad:** El uso de pictogramas explicando el desarrollo de la sesión.

**2ª actividad:** El uso de pictogramas explicando el pedir y el ofrecer.

**3ª actividad:** Se pondrá un pictograma en la espalda del alumno/a que esté en la pared, el cual indique el “avance” y el “parar”.

## Sesión nº 5

### Desarrollo:

- **Primera actividad:** El juego “pilla - pilla”. Un alumno o alumna tiene que contar hasta 5 y el resto del grupo clase tiene que esconderse. Una vez haya terminado de contar tendrá que ir a por los demás.
- **Segunda actividad:** “La ruleta”. Teniendo en el aula una ruleta con pictogramas de diferentes cosas, el alumnado irá a tirar de la ruleta y tendrá que ir diciendo lo que va saliendo.

### Objetivos didácticos:

#### 1ª actividad

- Desarrollar habilidades sociales.
- Potenciar la atención y la capacidad de reacción
- Desarrollar las habilidades motoras.

#### 2ª actividad

- Desarrollar el lenguaje oral.
- Fomentar la escucha activa y la atención sostenida.

**Duración:** Cada actividad durará 15 minutos

**Recursos:** Peto, silbato, ruleta y pictogramas.

**Adaptaciones:** (VER EN ANEXOS nº13 y 14)

**1ª actividad:** La persona que cuenta se colocará un peto. Al terminar de contar avisará con el sonido de un silbato. Al pillar a un compañero/a tendrá que ponerse el mismo peto.

**2ª actividad:** Dependiendo del objeto que aparezca en la ruleta si es complejo para el alumnado, se mencionara lo que ha salido por medio de la repetición.

## Sesión nº 6

### Desarrollo:

- **Primera actividad:** “Seguimos la canción”

Pondremos la canción: “Pollito pía, pía”, imitando lo que hace en el video.

- **Segunda actividad:** “El circuito de obstáculos”

Realizaremos un circuito de obstáculos y por parejas tendrán que pasarlo. Uno de ellos irá con los ojos cerrados y el otro tendrá que ir indicando. A continuación, se intercambiarán los papeles.

### Objetivos didácticos:

#### 1ª actividad

- Potenciar la escucha activa y la atención sostenida.
- Desarrollar el lenguaje oral.

#### 2ª actividad

- Desarrollar las habilidades sociales.
- Desarrollar las habilidades motoras.

### Duración:

Cada actividad durará 15 minutos.

### Recursos:

aros, conos, colchonetas, ordenador, proyector, altavoces, pizarra digital y este link:

<https://www.youtube.com/watch?v=Vhr2vRhrOds>

### Adaptaciones: (VER EN ANEXOS nº15)

#### **1ª actividad:**

----

#### **2ª actividad:**

El uso de pictogramas con el recorrido del circuito.

**Sesión nº 7****Desarrollo:**

- **Primera actividad:** “El corro de la patata”. Con la canción del corro a la patata nos pondremos en un círculo agarrados de la mano y siguiendo la canción y las indicaciones de esta.
- **Segunda actividad:** “Nos convertimos en estatuas”. Pondremos una canción y el alumnado tendrá que bailar. Una vez se pare la música se tendrán que quedar quietos, pero agarrando al compañero/a.

**Objetivos didácticos:****1ª actividad**

- Desarrollar las habilidades sociales.
- Desarrollar el lenguaje oral.

**2ª actividad**

- Fomentar la escucha activa y la atención sostenida.
- Desarrollar habilidades sociales.

**Duración:** Cada actividad durará 15 minutos.**Recursos:** Pictogramas, ordenador y altavoces**Adaptaciones:** (VER EN ANEXOS nº 16 y 17)**1ª actividad:** Se usaría pictogramas indicando el ‘corro’ y las indicaciones a seguir.**2ª actividad:** El uso de pictogramas para las indicaciones del juego, explicando el orden de este.

<b>Sesión nº 8</b>
<p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Primera actividad:</b> “Vamos a construir”. Agruparemos al alumnado por parejas y les daremos las construcciones teniendo que construir lo mismo. De manera que se tendrán que ayudar para ir colocando las construcciones para obtener lo que les hayamos propuesto.</li> <li>- <b>Segunda actividad:</b> “Nos metemos en el aro”. Colocaremos 2 aros de color rojo, 2 aros de color azul, 2 aros de color amarillo y dos aros de color verde. Irán diciendo cada uno/a un color y se tendrán que meter dentro de los aros que corresponda por el color y hacer todo lo posible para que quepan dentro de este.</li> </ul>
<p><b>Objetivos didácticos:</b></p> <p><b><u>1ª actividad</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades sociales.</li> <li>- Desarrollar el lenguaje oral.</li> </ul> <p><b><u>2ª actividad</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar las habilidades sociales.</li> <li>- Ser capaz de crear estrategias.</li> <li>- Desarrollar habilidades motoras.</li> </ul>
<b>Duración:</b> Cada actividad durará 15 minutos.
<b>Recursos:</b> Construcciones y aros.
<p><b>Adaptaciones: (VER EN ANEXOS nº18 y 19)</b></p> <p><b>1ª actividad:</b> Usaremos pictogramas sobre las construcciones para anticipar al niño de dicho juego.</p> <p><b>2ª actividad:</b> Hacer un ejemplo inicial con todo el alumnado. A continuación, se irán usando pictogramas reflejando un color y también otro pictograma con el color del aro al que tienen que ir.</p>

### 3.6. Trabajo con la familia y la comunidad educativa

Respecto al trabajo tanto con la familia como con la comunidad educativa, en todo momento se tendrá una relación estrecha y coordinada para el buen funcionamiento de la intervención.

En algunas ocasiones, las familias se encuentran ante una situación para la que no suelen estar preparadas, incluso antes del diagnóstico. Esto es debido al desconocimiento sobre este trastorno, ya que no suelen ser conocedoras, al no ser que tengan alguna experiencia cercana.

De manera que, se debe informar a las familias sobre las características de este tipo de trastorno, generando un clima de seguridad y de confianza, ofreciendo en todo momento el apoyo que necesitan.

También, la coordinación entre los diferentes profesionales es fundamental para la intervención. El objetivo fundamental de dicha colaboración tiene que conectar a las familias con los diferentes profesionales y/o servicios, sobre todo con los profesionales del centro educativo, en el que el niño está escolarizado. Para ello tendrán que mantener una relación estrecha entre la familia, el equipo de orientación del centro (EOEIP), la tutora del aula y los diferentes especialistas de PT y AL, que trabajan con el alumno en particular. Igualmente, se coordinarán con las diferentes organizaciones (sanidad, educativas, sociales, etc.).

En lo que se refiere al trabajo con la comunidad educativa, se pretende en todo momento una colaboración por parte del equipo docente que va a trabajar con dicho alumno, para ofrecerle una respuesta educativa de calidad para su inclusión y permanencia en el sistema educativo. Se tendrán reuniones con los especialistas para llevar a cabo una correcta intervención en el aula, trabajando en aquellas áreas en las que presenta necesidades.

Teniendo presente la coordinación entre los diferentes profesionales, se pretende ir compartiendo los resultados, viendo así sus progresos y retrocesos, aportando retos y soluciones. Por lo tanto, se irán realizando reuniones continuadas con la familia, junto al equipo de orientación del centro y especialistas, para comentar los progresos por parte del alumno, ofreciendo apoyo educativo individualizado, y una formación sobre dicho tema junto a recursos e intervenciones para usarlas en el ámbito familiar.

### **3.7. Trabajo interdisciplinar**

Esta intervención tiene un carácter globalizador, ya que se trabajan diferentes aspectos en cada actividad y/o tarea. Además, se puede trabajar con cualquier temática, adaptando el vocabulario de las actividades. Por ejemplo, en el aula se trabaja a través de proyectos, y la temática a trabajar son los animales, las actividades irán enfocadas al vocabulario de dicho proyecto.

En definitiva, todas las actividades diseñadas en este programa de intervención, pueden desarrollarse, adaptando las mismas al vocabulario sobre cualquier temática planteada.

### **3.8. Adaptación del espacio**

La adaptación del espacio es fundamental para las personas TEA, ya que les ayuda a situarse y entender la información, fomentando su autonomía. Para ello, se recomienda llevar a cabo, el diseño del aula TEACCH siendo importante para la intervención en ambientes estructurados a fin de generar un aprendizaje estructurado. Por lo que, se divide el aula en diferentes espacios representados de manera visual.

Es fundamental la estructuración del espacio y de las actividades para que sean comprensibles, sobre todo, para nuestro alumno TEA. Esto requiere de una organización del espacio, de la secuencia de los eventos del día, organización individual de las tareas y/o actividades. La estructura de dicho espacio puede variar en función del número y las características del alumnado, aunque tienen que contar con los espacios comunes, como son: el espacio para la relajación, el espacio de trabajo individual, el espacio de trabajo en grupo y el espacio para trabajos específicos. Además, de lo mencionado es fundamental los apoyos visuales, que son: los localizadores (señalizar espacios o contenidos) y las agendas (informar donde hay que estar, lo que hay que hacer y el orden).

### **3.9. Evaluación**

En esta intervención la evaluación se realizará de manera global, continuada y de carácter formativo. Es decir, vamos a valorar el desarrollo alcanzado por el alumnado identificando así los aprendizajes adquiridos.

Para la evaluación utilizaremos varios instrumentos de observación directa y sistemática y una verificación que nos servirá para ver el progreso de cada alumno/a. Un instrumento de evaluación que vamos a usar es la lista de cotejo, el cual es utilizado para verificar la presencia o ausencia de conocimiento, y habilidades, recogidos en los objetivos al plantear las actividades. Con estos se comprueba la presencia o ausencia de logros o aspectos planteados antes de realizar las actividades.

Otro instrumento a utilizar para la evaluación es el registro anecdótico que está basado en la técnica de observación directa el cual, permite registrar procesos de aprendizaje en el momento justo que se manifiesta. Principalmente es una descripción de un hecho imprevisto y significativo protagonizado por los estudiantes. Para llenar este se debe anotar primero la fecha, luego el lugar donde se realice la actividad, y después el momento.

Y por último otro instrumento a utilizar va a ser el cuaderno de campo, que se usará para registrar las observaciones que realicemos ante una actividad o experiencia en el aula o en exteriores. Este generalmente se usa para anotar percepciones que suceden sobre un suceso concreto.

## **REFLEXIÓN PERSONAL**

Este trabajo me va a servir como herramienta para usarlo en el día de mañana en mi práctica docente. Gracias a este he conseguido ampliar mis conocimientos sobre este trastorno que hasta ahora no sabía y, sobre todo, el plantear una intervención adaptándome a un alumno en concreto, aunque puede ir enfocado a cualquier alumno de educación infantil que pueda presentar diferentes características.

Al comenzar con este trabajo me resultó un tanto complicado, aunque poco a poco he conseguido sacarlo hacia delante, tomando como referencia diferentes documentos que me han ido ayudando a enfocar este trabajo. Sin embargo, me siento muy orgullosa del resultado final que he conseguido a pesar de lo complicado que se me ha ido haciendo.

## **CONCLUSIONES Y LIMITACIONES**

La realización de este trabajo enfocado a una propuesta de intervención dirigida a un alumno en concreto que presenta Trastorno del Espectro Autismo, ha cumplido los objetivos que me he planteado a lo largo del mismo. Estos hacen referencia a la realización de una intervención inclusiva e innovadora, teniendo presente las características individuales del alumno al que va dirigido esta intervención.

Gracias a la recogida de información sobre el TEA me he dado cuenta de la diversidad de síntomas y características que hay con este tipo de trastorno, por lo que no hay que dejar de investigar sobre esta temática.

Otro aspecto a destacar es que, es una propuesta de intervención planteada por mí misma teniendo en cuenta las características de un niño en concreto, aunque podría utilizarse con otro niño o niña que no presente las mismas características. Además, he querido plantear el diseño de las sesiones basadas en la inclusión, siendo esta algo importantísimo en nuestra educación actual, y en la innovación de la práctica docente, sobre todo, en las metodologías de trabajo como es el aprendizaje basado en el juego o lo que es lo mismo, la gamificación.

En cuanto a limitaciones, ha sido el no haber desarrollado las sesiones diseñadas en este programa de intervención, ya que cuando me puse a desarrollar dicha parte, había finalizado las prácticas escolares. Por lo que, no he podido comprobar si esta intervención ha sido correcta o no para el alumno al que iba dirigida.

Para finalizar con el trabajo, mencionar la importancia de seguir investigando sobre este trastorno, ya que hay una gran pluralidad de síntomas y características que este presenta. También la importancia de ofrecer a este alumnado una intervención inclusiva, acorde a sus necesidades para hacerlo partícipe en su propio aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Boot, T. y Dyson, A. (2006). *Inclusion and the standards agenda: Manual de Psicopatología*. Barcelona: Paidós.
- Alcantud, F. y Alonso, Y. (2022). *Trastornos del espectro del autismo. Bases para la intervención psicoeducativa*. Pirámide.
- Aldabas, R. (2019). Effectiveness of peer- mediated interventions (PMIs) on children with autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2019.1580275.
- Artigas, J. (2010). Autismo y vacunas ¿punto y final? *Revista Neurología*, 50(3), 91-99.
- Baker, H.C. (2002). A Comparison Study of Autism Spectrum Disorder Referrals 1997 and 1989. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(32), 121-125.
- Braun, K., Chistensen, D., Doernberg, N., Schieve, L., Rice, C., Wiggins, L. ... Yeargin-Allsopp, M. (2015). Trends in the prevalence of autism spectrum disorder, cerebral palsy, hearing loss, intellectual disability and vision impairment metropolitan Atlanta 1991-2010. *PLoS ONE*, 10(4), e0124120.
- Burack, J., Root, R. y Zigler, E. (1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical and community consideration. En D. Cohen y F. Volkmar, *Handbook of autism and developmental disorders* (2.ª ed.) (pp.796-807). Chichester: Wiley
- Charman, T. (2002). The prevalence of autism spectrum disorders. Recent evidence and future challenges. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 11(6), 249-256.
- Fisher, N. & Happé, F. (2005). A Training Study of Theory of Mind and Executive Functioning Children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 757-770. Recuperado el 12 de octubre del 2010, de la base de datos EBSCO.
- Fombonne, E. & Chacrabarti, S. (2001). No Evidence for a New Variant of Measles-Mumps-Rubella-Induced Autism. *Pediatrics*, 180, e58.
- Fortea Sevilla, M. S., Castro Sánchez, J. J. & Escandell Bermúdez, M. O. (2013). Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista: una revisión teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista INFAD de psicología*, 1(1),747-764; <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058061>

- Román, A. M.G.-C., & de La Torre, E. H. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-34; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600287>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En C. Ames y A. Ames, *Research on motivation in education. The Classroom Milien*, 2, 249-286). Nueva York: Academic Press.
- Knoblock, P. y Lehr, R. (1986). A model for mainstreaming autistics children: The Jowonio School Program. En E. Schopler y G. Mesibov, *Social behavior in autism* (pp. 285-303). Nueva York: Prenum Press.
- Marcus, L. y Olley, J. (1988). Developing public school services for students with autism. En M. Powers, *Expanding systems of service delivery for persons with development disabilities*, 179-197. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Martin, J., Hambshere, M., Stergiakouli, E., O' Donovan, M. y Thapar, A. (2014). Genetic Risk for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Contributes to Neurodevelopmental Traits in the General Population. *Biological Psychiatry*, 76(8), 664-671. doi: 10.1016/j.biopsych.2014.02.013.
- Matson, J. & Kozlowski, A. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 418-425.
- Mesibov, G. (1983). Current perspectives and issues in autism and adolescence. En E. Schopler y G. Mesibov, *Autism in adolescent and adults* (pp. 37-53). Nueva York: Plenum Press.
- Mesibov, G. (1984). Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: A program model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14(4), 395-404. doi: 10.1007/BF02409830.
- Mesibov, G. (1992). Treatment issues with high-functioning adolescents and adults with autism. En E. Schopler y G. Mesibov, *High-Functioning individuals with autism*, 143-155. Nueva York: Plenum Press.
- Mesibov, G. (1994). A comprehensive program for serving people with autism and their families: The TEACCH model. En J. Matson, *Autism in children and adults: Etiology, assessment and intervention*, 85-97. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishins Co.

- Mesibov, G. y Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579. doi: 10.1007/s10803-009-0901-6.
- Mesibov, G., Shea, V. y Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.
- Navarro, I., González, C., López, B. y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.
- O'Brien, L. y O'Brien, J. (2000). The origins of Person-Centered Planning. Recuperado el 2 de julio de 2022, de: [http://www.nasddd.org/uploads/documents/The Origins of Person Centered Planning Obrien and Obrien.pdf](http://www.nasddd.org/uploads/documents/The_Origins_of_Person_Centered_Planning_Obrien_and_Obrien.pdf)
- Roberts, J., Keane, E. y Clark, T. (2008). Making inclusión work: Autism spectrum Australia's satellite class project. *Teaching Exceptional Children Journal*, 41 (2), 22-27. doi:10.1177/004005990804100203.
- Rutter, M. (1970). Autistic children: Infancy to adult-hood. *Seminars in Psychiatry*, 2, 435-450.
- Satterstrom, F. K., Walters, R. K., Singh, T. et al. (2019). Autism spectrum disorder and attention déficit hyperactivity disorder have a similar burden of rare protein-truncating variants. *Nature Neurosciences*, 22, 1961-1965. <https://doi.org/10.1038/s41593-019-0527-8>.
- Simpson, R., De Boer-Ott, S. y Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23 (2), 116-133; [https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Full-text/2003/04000/Inclusion of Learners with Autism Spectrum.5.aspx](https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Full-text/2003/04000/Inclusion_of_Learners_with_Autism_Spectrum.5.aspx).
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Steyn, B. & Le Couteur. (2003). Understanding autism spectrum disorders. *Current Pediatrics*, 13, 274-278.
- Wang, S., Cui, Y. y Parrilla, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-

analysis in single-case research using HLM. *Research in autism Spectrum Disorders*, 5 (1), 562-569. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.023>.

- Waterhouse, L. (2008). Autism Overflows: Increasing Prevalence and Proliferating Theories. *Revista de Neurología*, 18, 273-286.

- WHO (2018). *International Classification of Diseases 11 th*. Ginebra: World Health Organization.

- Windham, G., Zhang L., Gunier, R., Croen, L.A. & Grether, J.K. (2006). Autism Spectrum Disorders in Relation to Distribution of Hazardous Air Pollutants in the San Francisco Bay Area. *Environmental Health Perspectives*, 114(9), 1438-1444.

## **NORMATIVA**

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*. 2 de febrero de 2022.
- Decreto 188/ de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*. 18 de diciembre de 2017.
- ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*. 14 de abril de 2008.
- ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. *Boletín oficial de Aragón*. 16 de junio de 2018.
- ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín oficial de Aragón*. 18 de junio de 2018.

## ANEXOS



**Anexo n°1: Pictograma explicativo de la sesión 1, actividad n°1.**

A

E



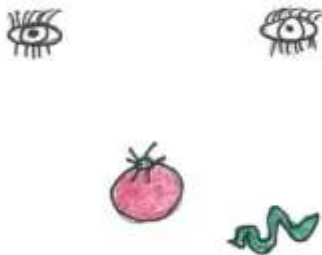
**Anexo n°2: Adaptación (ejemplos pictogramas) de la sesión 1, correspondiente a la actividad n°1.**



**Anexo n°3: Explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 1, correspondientes a la actividad n°2.**



**Anexo nº4: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 1, correspondientes a la actividad nº3.**



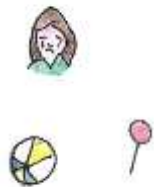
**Anexo nº5: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 2, correspondientes a la actividad nº1.**



**Anexo nº6: Explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 2, correspondientes a la actividad nº2.**



**Anexo nº7: Explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 2, correspondientes a la actividad nº3.**



**Anexo nº8: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 3, correspondientes a la actividad nº1.**



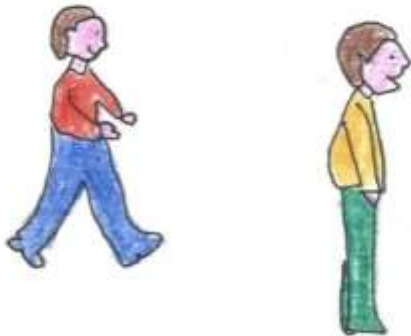
**Anexo nº9: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 3, correspondientes a la actividad nº2.**



**Anexo nº10: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 4, correspondientes a la actividad nº1.**



**Anexo nº11: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 4, correspondientes a la actividad nº2.**



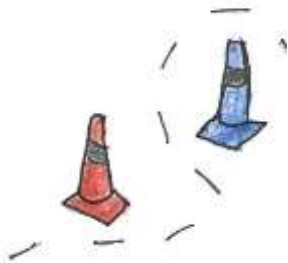
**Anexo nº12: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 4, correspondientes a la actividad nº3.**



**Anexo nº13: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 5, correspondientes a la actividad nº1.**



**Anexo nº14: Ejemplo de explicación y adaptación por medio de pictogramas de la sesión 5, correspondientes a la actividad nº2.**



**Anexo nº15: Ejemplo de explicación por medio de pictogramas de la sesión 6, correspondientes a la actividad nº2.**



**Anexo n°16: Ejemplo de explicación por medio de pictogramas de la sesión 7, correspondientes a la actividad n°1.**



**Anexo n°17: Ejemplo de explicación por medio de pictogramas de la sesión 7, correspondientes a la actividad n°2.**



**Anexo n°18: Ejemplo de explicación por medio de pictogramas de la sesión 8, correspondientes a la actividad n°1.**



**Anexo nº19: Ejemplo de explicación por medio de pictogramas de la sesión 8, correspondientes a la actividad nº2.**