



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A TRAVÉS DEL PROGRAMA TEACCH

Presentado por:

D^a Lourdes Estarlich Garrido

Dirigido por:

Dra. D^a Noelia Martínez Hervás

Alzira, a 30 de mayo de 2021

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria

Resumen

La inclusión en las aulas ordinarias de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista beneficia la calidad de vida de estos y aumenta sus posibilidades a la hora de adquirir nuevas habilidades, aparte de reducir la exclusión, no solo de los alumnos con TEA sino también de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Para ello, una buena educación inclusiva hace que toda la diversidad de alumnos que pueda haber en el aula ordinaria tenga igualdad de condiciones a nivel educativo, personal y social, de igual forma que esa educación inclusiva se debe adaptar a las necesidades e intereses de cada uno de ellos para fomentar su autonomía.

Este trabajo de fin de grado presenta una propuesta diseñada para realizarse en un aula ordinaria y se dirige a niños que están cursando el primer curso de Educación Primaria, con el fin de promover la inclusión en niños con Trastorno del Espectro Autista a través del fomento lector y aplicando el método TEACCH en el aula. La inclusión es un tema que está muy presente en las aulas, por ello hemos decidido trabajar con el método TEACCH para que los alumnos con TEA puedan encajar más fácilmente en un aula ordinaria.

Palabras clave: inclusión, necesidades específicas de apoyo educativo, Trastorno del Espectro Autista, método TEACCH, fomento lector.

Resum

La inclusió a les aules ordinàries dels alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista beneficia la qualitat de vida d'aquests i augmenta les seues possibilitats a l'hora d'adquirir noves habilitats, a part de reduir l'exclusió, no solament dels alumnes amb TEA, sinó també dels alumnes amb Necessitats Específiques d'Ajuda Educativa. D'eixa forma, una bona educació inclusiva fa que tota la diversitat d'alumnes que puguen haver-hi en l'aula ordinària tinga igualtat de condicions en l'àmbit educatiu, personal i social, d'igual forma que eixa educació inclusiva s'ha d'adaptar a les necessitats i interessos de cadascun d'ells per a fomentar la seua autonomia.

Aquest treball de fi de grau presenta una proposta didàctica dissenyada per a realitzar-se en un aula ordinària i està dirigida a xiquets que estan cursant el primer curs d'Educació Primària, amb el fi de promoure la inclusió en xiquets amb el Trastorn de l'Espectre Autista a través del foment lector i aplicant la metodologia TEACCH a l'aula. La inclusió és un tema que està molt present a les aules, per això hem decidit treballar amb el mètode TEACCH perquè els alumnes amb TEA puguen encaixar més fàcilment en un aula ordinària.

Paraules clau: inclusió, necessitats específiques d'ajuda educativa, Trastorn de l'Espectre Autista, mètode TEACCH, foment lector.

Abstract

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in regular classrooms benefits their quality of life and increases their chances of acquiring new skills, as well as reducing the exclusion not only of students with ASD but also of students with Specific Educational Support Needs. To this end, a good inclusive education ensures that all the diversity of students in the regular classroom has equal educational, personal and social conditions, just as inclusive education must be adapted to the needs and interests of each of them in order to promote their autonomy.

This final degree project presents a proposal designed to be carried out in a regular classroom and it is aimed at children who are in the first year of Primary Education, in order to promote inclusion in children with Autism Spectrum Disorder through the promotion of reading and applying the TEACCH method in the classroom. Inclusion is an issue that is very present in the classroom, so we have decided to work with the TEACCH method so that students with ASD can fit more easily in an ordinary classroom.

Key words: inclusion, specific educational support needs, Autism Spectrum Disorder, TEACCH method, reading promotion.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	3
3. Metodología.....	4
4. Marco Teórico	6
4.1 Concepto Del Trastorno Del Espectro Autista.....	6
4.1.1 Características De Los Niños Con Trastorno Del Espectro Autista.....	8
4.1.2 Clasificación Y Criterios Del Trastorno Del Espectro Autista	11
4.1.3 Modelos Psicológicos De Evaluación En Alumnado Con Trastorno Del Espectro Autista	15
4.2 Intervención En El Contexto Familiar De Niños Con Trastorno Del Espectro Autista	21
4.2.1 Estrategias Dentro Del Aula: El Programa TEACCH	23
4.3 Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Específicas De Apoyo Educativo En Las Aulas	27
4.3.1 Inclusión De Los Alumnos Con Trastorno Del Espectro Autista	29
4.4 Fomento De La Lectura En Niños Con Trastorno Del Espectro Autista.....	32
4.4.1 Técnicas Y Estrategias Para El Fomento De La Lectura	34
5. Desarrollo Del Trabajo.....	38
5.1 El Criterio.....	40
5.2 La Prueba De Evaluación.....	42
5.3 Contenidos, Metodología Y Temporalización	44
5.4 Objetivos Didácticos	48
5.5 Relación Con Las Competencias	50
5.6 Elementos Transversales.....	52
5.7 Sistema De Evaluación: Criterios E Instrumentos.....	53
5.8 Planificación De Las Sesiones De Trabajo.....	62
6. Conclusiones.....	72
7. Referencias	75
8. Anexos	84

1. Introducción

Tras el transcurso de estos cuatro años en el grado de Magisterio de Educación Primaria he cursado diferentes asignaturas combinando la parte teórica con la práctica, gracias a los distintos Practicum que hemos realizado a lo largo de toda la carrera. Considero que esta combinación nos ayuda a aplicar todos los conocimientos adquiridos, al mismo tiempo que nos enriquece a través de todas las experiencias vividas.

En mi caso, las diferentes asignaturas que más me han llamado la atención han sido todas aquellas enfocadas a las necesidades educativas especiales. De igual forma que en la realización de las prácticas he podido observar y estar en contacto con alumnos con distintas necesidades, lo cual era todo un reto para mí y siempre me han provocado bastante interés y han focalizado toda mi atención.

De hecho, durante la realización del Practicum IV estuve en contacto con un alumno con TEA. Este caso me llamó bastante la atención, por la forma que tienen de trabajar, de relacionarse con los demás, cómo planifican las actividades, etc. Todas estas experiencias junto con los temas trabajados a nivel académico, puedo decir que han sido el motivo por el que me decanté en realizar mi trabajo de fin de grado sobre el Trastorno del Espectro Autista.

Así pues, decidí realizar una investigación sobre este trastorno para conocer en profundidad qué era el TEA, cuáles eran las características que definen a estos alumnos, qué métodos de evaluación hay, cómo sería una intervención en el ámbito familiar, qué estrategia se podría utilizar dentro del aula y cómo incluir al niño en esta. Todo ello con vistas a, posteriormente, realizar una propuesta didáctica.

Para llevar a cabo dicho propósito he dividido el trabajo en diferentes apartados. El primer punto lo forma el marco teórico, el cual, lo hemos dividido en cuatro bloques principales. El primero de ellos está centrado en la evolución del concepto, las características, la propia clasificación y los criterios y los modelos psicológicos de evaluación del TEA. En el segundo bloque focalizamos la atención en la familia y el método TEACCH. Consideramos que es muy importante que la familia y la escuela trabajen cooperativamente para que los niños con TEA puedan alcanzar los objetivos propuestos y que vaya aumentando su autonomía y trabajo personal, todo dentro de sus posibilidades.

De igual forma, también es importante una buena intervención psicoeducativa que ofrezca respuestas a todas las necesidades individuales de cada niño, para ello, la importancia de una buena inclusión de estos alumnos en las aulas, puesto que puede favorecerles una mejora en la calidad de vida y de evolución personal y social. Esa importancia la veremos reflejada en el tercer bloque del marco teórico, donde se hace referencia a la inclusión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de las aulas, en especial a los alumnos con TEA. Para finalizar el marco teórico, se expondrán una serie de técnicas y estrategias para el fomento de la lectura y también, la importancia de ese fomento lector en niños con TEA.

El segundo apartado de esta investigación lo constituye la propuesta didáctica. Para su diseño hemos tomado como referencia el método TEACCH como metodología para llevarla a cabo. Este método se caracteriza por tener una enseñanza estructurada y en la estructuración física, donde se adapta el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo a las necesidades e intereses del niño. A través de este método se ha realizado la propuesta didáctica para impartirla en un aula ordinaria del primer ciclo de primaria, en especial para el primer curso, adaptando el aula según dicha metodología para lograr la inclusión de todos aquellos alumnos que lo precisen, con el fin de que, a través de la lectura, conozcan las características del TEA y al mismo tiempo trabajen la lectoescritura a través de pictogramas.

Para terminar este trabajo de final de grado, planteamos las conclusiones a las que nos ha llevado esta pequeña investigación.

2. Objetivos

Para llevar a cabo dicho trabajo nos hemos marcado como propósito principal revisar teóricamente las características de los niños con TEA para posteriormente realizar una propuesta didáctica basándonos en el fomento de la lectura a través de los cuentos en el aula.

Como líneas de investigación derivadas de nuestro propósito nos hemos marcado los siguientes objetivos específicos:

- Definir el concepto Trastorno del Espectro Autista
- Descubrir las características del alumnado con dicho trastorno
- Conocer los modelos psicológicos de evaluación en alumnos con TEA
- Enunciar la intervención en el contexto familiar de niños con TEA
- Detallar el programa TEACCH como una estrategia utilizada dentro del aula
- Analizar la inclusión de los alumnos NEAE, en especial, los alumnos con TEA en las aulas
- Diseñar una propuesta didáctica para el fomento de la lectura en niños con TEA
- Discriminar técnicas y estrategias para el fomento de la lectura y la lectoescritura

3. Metodología

Para llevar a cabo este trabajo de fin de grado se han realizado diferentes pasos. El primer punto que estuvimos barajando fue la temática de este. Los temas tenían relación con las necesidades educativas especiales por lo que nos decantamos por el Trastorno del Espectro Autista, un tema difícil pero interesante.

Una vez determinado el tema, junto con mi directora del TFG, establecimos los objetivos generales y específicos que iba a tener el trabajo, para así, posteriormente poder empezar con la búsqueda de información sobre el TEA extraída de libros, páginas web, artículos científicos, etc.

Toda la información que pudimos extraer nos permitió realizar la estructuración del índice del marco teórico y de esa forma tener un guion para seguir. Paso por paso se han ido cumplimentando todos los puntos propuestos.

En primer lugar, se ha investigado sobre el concepto TEA y la evolución que ha tenido este a lo largo del tiempo. De igual forma que, se ha hecho con las características, ya que son dos puntos que van bastante ligados. Además, se ha investigado sobre la clasificación y los criterios que siguen para asignar este trastorno y cuáles son algunos de los métodos que se pueden utilizar para evaluar.

En segundo lugar, se ha dado importancia al contexto familiar de los niños con TEA, puesto que consideramos que eran el eje fundamental de estos, junto con la cooperación de la escuela. Del mismo modo que se ha investigado sobre un método bastante efectivo que se utiliza dentro de las aulas para un mejor funcionamiento de las habilidades y la autonomía de los niños con TEA, especialmente el método TEACCH.

En tercer lugar, se ha dado importancia a la inclusión en el aula, no solo de los alumnos con NEAE, sino especialmente a los alumnos con TEA, realizando una revisión a la ley orgánica que regula la inclusión. En último lugar y para terminar con el marco teórico, se le dio importancia al fomento de la lectura en el alumnado con TEA y se discriminaron diferentes técnicas y estrategias para utilizar en el aula para un buen desarrollo de ese fomento lector.

Con toda la información reunida, se procedió a la escritura del marco teórico punto por punto y a las revisiones pertinentes por parte de la directora del TFG. Una vez terminado el marco teórico se diseñó una programación didáctica tomando como referencia los criterios de evaluación. El objetivo principal de este trabajo era conocer las características de los niños con TEA para posteriormente poder realizar una propuesta didáctica basándonos en el fomento de la lectura a través de los cuentos en el aula. Así que, gracias a todos los conocimientos conseguidos en la realización del marco teórico, los pudimos usar para la planificación de la programación.

En un principio la parte práctica estaba dirigida al 4º curso de educación primaria, pero junto con mi directora del TFG, decidimos que puesto que queríamos trabajar la lectoescritura sería mejor centrarnos en el 1º curso, ya que de esa forma se incluía toda el aula. El hecho de decidimos por la metodología TEACCH nos posibilitaba la integración de los alumnos con TEA.

Toda esta parte práctica ha sido revisada y corregida por la directora del TFG, junto con reuniones para aclarar conceptos y dudas y acordar juntas la mejor manera de realizar un buen trabajo. Finalmente, con el marco teórico, así como la parte práctica, concluidas, procedimos a la redacción de los bloques del TFG más personales, como la introducción, las conclusiones y la metodología. Después, se realizó una lectura detenida de todo el trabajo y la revisión minuciosa de las referencias siguiendo las normas APA versión 7.

4. Marco Teórico

En este apartado vamos a hacer un recorrido por los principales puntos del tema. En primer lugar, definiremos el concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde sus inicios hasta hoy. Seguidamente, explicaremos las características de los niños que padecen dicho trastorno, de su clasificación y los criterios a seguir, revisando los modelos psicológicos para la evaluación. Seguiremos con la intervención en el contexto familiar y la estrategia a utilizar dentro del aula, en este caso el método TEACCH. Además, revisaremos la ley de la inclusión y la importancia de esta. Para finalizar, investigaremos sobre el fomento lector y buscaremos diferentes técnicas y estrategias para utilizar dentro del aula.

4.1 Concepto Del Trastorno Del Espectro Autista

“El término autismo, creado por Bleuler, deriva del griego autt(o), significa que actúa sobre uno mismo y sumado al sufijo –ismo, que quiere decir proceso patológico, indica el proceso patológico que actúa sobre uno mismo” (Bonilla y Chaskel, 2016, p.19).

Pero, el primer psiquiatra que habló del término autismo fue Leo Kanner en el 1943, el cual, en un artículo redactó la historia de 11 casos con autismo infantil precoz y una de las características principales de estos casos era su exagerado aislamiento social desde el nacimiento (Castanedo, 1997). Según Kanner (1943), “el autismo se basa en una serie de características. Profunda falta de contacto afectivo con otras personas, un deseo obsesivo por mantener todo igual, una afición extraordinaria por los objetos, dificultades comunicativas y un potencial cognitivo alto” (citado en Cárdenas, 2018, p.15).

Después de que Kanner hablara del autismo, diferentes autores a lo largo de los años han ido modificando dicho concepto. De hecho, en el año 1995 Gautena realiza una definición del concepto autismo a través de las investigaciones que hizo Kanner, por lo que define autismo como:

Un trastorno del aprendizaje social y comunicativo que casi siempre se acompaña de otras deficiencias, debido a causas médicas múltiples, que puede aparecer en cualquier familia y nivel social, que se mantiene a lo largo de la vida

y del que se puede mejorar mucho con la educación y el tratamiento especializado (González, 2003, p.326).

Además, Jean Piaget percibe el autismo y el pensamiento autista como:

Una fase primaria de la ortogénesis del desarrollo normal. El desarrollo temprano de la personalidad se basa en las modalidades sensoriales intactas. La carencia de estas modalidades intactas es lo que se refleja en el autismo, en el desarrollo del lenguaje y en la habilidad de abstracción (Castanedo, 1997, p.144).

En cambio, “Rutter (1983) ha demostrado que el autismo es un trastorno cognitivo que implica procesos de percepción, atención, memoria y pensamiento, y que la mayoría de los niños también padecen Demencia Mental (DM)” (Citado en González, 2003, p.328).

Todas estas investigaciones se han ido recogiendo en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, conocido como DSM, el cual ha ido evolucionando al igual que el concepto. Este manual cuenta con cinco volúmenes: DSM-I, DSM-II, DSM-III, DSM-III-R, DSM-IV, DSM-IV-TR, DSM-V. Hoy, contamos con el manual DSM-V (2013), ya que es el que contiene la información más actualizada.

Según Bonilla y Chaskel (2016), en el DSM-I y el DSM-II, “el autismo era considerado un síntoma más de la esquizofrenia” (Bonilla y Chaskel, 2016, p.20). Pero, esta definición cambió con la publicación del DSM-III, ya que los trastornos mentales, hasta entonces, “eran considerados estados psicológicos y, a partir de este momento, se definieron como categorías de enfermedad” (Bonilla y Chaskel, 2016, p.20). Además, podemos subrayar que, en ese mismo momento, en la publicación del DSM-III, se empieza a utilizar el término de autismo infantil, substituyendo al término de esquizofrenia.

Por una parte, el único cambio que encontramos del DSM-III al DSM-III-R es que “se suprimió el término de autismo infantil de este grupo, reemplazándolo por el de trastorno autista, debido a la consideración de que los síntomas continuaban aún en la etapa adulta” (Bonilla y Chaskel, 2016, p.20). Por otra parte, el DSM-IV y DSM-IV-TR “definieron al autismo bajo tres categorías diagnósticas: alteración en la interacción social; alteración en la comunicación; y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados” (Bonilla y Chaskel, 2016, p.20).

Finalmente, con el DSM-5 (2013), “todos los subtipos del autismo quedaron en una sola categoría: trastornos del espectro autista” (Bonilla y Chaskel, 2016, p.20). La gran diferencia que encontramos entre el DSM-IV-TR y el DSM-V es la fusión de cuatro de los cinco subtipos que encontrábamos en el DSM-IV-TR (trastorno autista, trastorno des integrativo infantil, trastorno de asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado), el trastorno de Rett queda excluido de la clasificación, y dicha fusión la conocemos por el término Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Bonilla y Chaskel, 2016).

4.1.1 Características De Los Niños Con Trastorno Del Espectro Autista

Según el manual titulado DSM-IV (2013), las características de los niños con TEA las podemos valorar únicamente siguiendo dos criterios sintomáticos:

- Alteraciones persistentes en la comunicación y la interacción social.
- Un patrón de comportamientos, intereses o actividades restringidos y repetitivos.

El primer criterio se caracteriza por la presencia de déficits tanto de naturaleza comunicativa como social. Estos déficits pueden ser déficits en reciprocidad socioemocional, déficits en los comportamientos comunicativos no verbales en la interacción social y déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones (Gómez y Torres, 2014).

El segundo criterio hace referencia a los movimientos motores estereotipados o repetitivos, insistencia a la monotonía, rutinas y patrones ritualizados, intereses restringidos y obsesivos e híper o hipersensibilidad sensorial (Gómez y Torres, 2014).

A su vez, según Matellán (2012), en su guía para la integración del alumnado con TEA, podemos discriminar tres características:

- Características de comunicación
- Estilos de aprendizaje/rasgos cognitivos
- Efecto en las relaciones sociales

En referencia a la comunicación encontramos diferentes aspectos a tener en cuenta, como las características de comunicación, el lenguaje expresivo y la comprensión. De hecho, según las características de comunicación, los niños con TEA tienen dificultades para iniciar cualquier comunicación social con los demás, al igual que presentan impedimento para establecer conversaciones recíprocas (Matellán, 2012).

A veces no tienen en cuenta el espacio personal de los demás y pueden situarse muy cerca de las demás personas para hablar, al igual, que muchas personas con TEA no tienen el contacto visual con sus interlocutores, lo que hace que su atención sea deficiente (Matellán, 2012).

En cuanto al lenguaje expresivo podemos distinguir tres formas, según el uso, según el contenido y según la forma. Respecto al uso, los niños con TEA pueden llegar a aprender inadecuadamente algunos mensajes, ya que su pensamiento es literal. También tienen la tendencia a expresar su pensamiento con franqueza, sin considerar el impacto en los demás (Matellán, 2012).

Una característica destacable según el uso del lenguaje es que en sus áreas de interés pueden llegar a mostrar un vocabulario muy avanzado, aunque en otras situaciones solo muestran buena memoria para recordar lo que acaban de escuchar o ver, sin saber cómo pueden hacer uso de ella (Matellán 2012).

Finalmente, “su aptitud para el uso del lenguaje con frecuencia enmascara la alteración en la comunicación. Su nivel de competencia comunicativa difiere del habla que puedan presentar, aun cuando no tengan dificultades cognitivas” (Matellán, 2012, p.9)

En referencia al contenido, los niños TEA, tienen dificultad en el habla y el lenguaje, aunque parezca que estas dos características las tengan bien desarrolladas, a veces no alcanzan el nivel adecuado a su edad. También tienen dificultades en la pragmática, en cambio, en la construcción de frases, área sintáctica y gramatical, tienen una mayor competencia (Matellán, 2012). Una característica más típica de estos niños en referencia al contenido es que, “pueden mostrar expresiones o gestos faciales inapropiados, sin intención explícita, pero que pueden ser malinterpretados por sus compañeros” (Matellán, 2012, p.9). Según la forma, podemos decir que, algunos niños con TEA tienden a elevar el tono de voz a la hora de hablar o también a utilizar un tono

monótono. También, presentan dificultad en utilizar el lenguaje no verbal, como, por ejemplo, el uso de gestos que complementan a la comunicación verbal (Matellán, 2012).

En referencia a las características de la comunicación según la comprensión, encontramos que los niños con TEA tienen falta de habilidad para reconocer los indicadores de comunicación no verbales y también, otra dificultad que podemos observar con estos niños es que pueden interpretar literalmente lo que dicen los demás, lo que les supone un problema a la hora de relacionarse con otras personas. (Matellán, 2012).

La segunda característica hace referencia a los estilos de aprendizaje o los rasgos cognitivos. Podemos destacar diferentes dificultades en relación con dicha característica. Por ejemplo, les resulta difícil anticipar situaciones y pensar en el futuro, tienen un pensamiento concreto y literal, dificultad para diferenciar entre información relevante e irrelevante, también en las destrezas de organización y resolución de problemas. Aunque son inflexibles, tienen limitaciones para generalizar los aprendizajes, suelen prestar más atención a los elementos concretos antes que a los globales. Eso sí, para las tareas de clasificación suelen tener mejor habilidad, al igual que presentan buenas capacidades en las áreas viso espaciales, de memoria mecánica y de motricidad (Matellán, 2012). Otra característica muy importante en referencia a los estilos de aprendizaje o rasgos cognitivos es la sensibilidad sensorial que presentan a las luces o los ruidos (Matellán, 2012).

La última característica de los niños con TEA es el efecto en las relaciones sociales. De hecho, según Matellán (2012):

Las diferencias en los estilos de comunicación pueden producir una falta de comprensión recíproca entre el alumno con TEA y sus compañeros. La reducida habilidad para reconocer las sutilezas que rigen las expresiones y gestos es un importante inconveniente para corresponder en la interacción social. Por otro lado, modular la conducta social resulta complicado cuando se tiene alterada la capacidad para inferir los estados mentales de los demás (p.11).

4.1.2 Clasificación Y Criterios Del Trastorno Del Espectro Autista

En el DSM-IV-TR (2002) se detalla el trastorno generalizado del desarrollo y su clasificación es la siguiente:

- Trastorno autista
- Trastorno de Rett
- Trastorno des integrativo infantil
- Trastorno asperger
- Trastorno generalizado del desarrollo no especificado

En el DSM-V (2013) el trastorno generalizado del desarrollo pasa a llamarse Trastorno del Espectro Autista y de los cinco términos, el trastorno de Rett es eliminado de la clasificación y los otros cuatro se agrupan en uno solo denominado Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El Manual DSM-V aporta cinco criterios del Trastorno del Espectro Autista, dentro de estos criterios, en el criterio A y el criterio B se debe especificar la gravedad actual, en cambio, en el criterio E se debe especificar si tiene o no deficiencia intelectual y también, si tiene o no deficiencia en el lenguaje.

En la siguiente tabla podemos observar los cinco criterios diagnósticos del DSM-V sobre el Trastorno del Espectro Autista.

Tabla 1

Criterios diagnósticos DSM-V del Trastorno del Espectro Autista

-
- A. Déficits persistentes en la comunicación y la interacción social a través de múltiples contextos, manifestadas actualmente o en el pasado por medio de las siguientes características.
-
- B. Patrones de conductas, intereses o actividades restrictivas, repetitivas.
- C. Los síntomas deben estar presentes en el período temprano del desarrollo (pero pueden no ser completamente manifiestos hasta que la demanda social excede
-

sus limitadas capacidades, o puede ser enmascaradas por estrategias aprendidas posteriormente en la vida).

- D. Los síntomas causan limitaciones significativas a nivel social, laboral u otras importantes áreas del funcionamiento actual.
 - E. Estas alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista coexisten frecuentemente; en tal caso habría que hacer un diagnóstico comórbido de trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social debería ser inferior a la esperada para el nivel de desarrollo general.
-

Fuente: American Psychiatric Association DSM-V, 2013

El primer criterio nos habla de los déficits en la comunicación y la interacción social a través de múltiples contextos, para ello, estos déficits han de ser manifestados ante una serie de características que es necesario tener en cuenta.

1. “Déficits en la reciprocidad socioemocional, que oscilan desde un acercamiento social inadecuado y errores en el toma y daca de una conversación; un nivel reducido de compartir intereses, emociones, o afectos; fracaso para iniciar o responder a las interacciones sociales” (DSM-V, 2013, p.28).
2. Déficits en las conductas de comunicación no verbal empleadas para la interacción social, que oscilan, por ejemplo, desde una pobre integración entre la comunicación verbal y no verbal; alteraciones en el contacto ocular y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y el uso de gestos; a una total falta de expresión facial y comunicación no verbal (DSM-V, 2013, p.28).
3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones; que abarcan, por ejemplo, desde dificultades para ajustar su conducta para adaptarse a varios contextos sociales; dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos; hasta la ausencia de interés por sus iguales (DSM-V, 2013, p.28).

“En este caso deberíamos especificar la gravedad actual del niño, la gravedad está basada en las deficiencias en la comunicación social y en los patrones de conducta restrictivos o repetitivos” (DSM-V, 2013, p. 28).

En el segundo criterio se deben manifestar, al menos, dos o más de los siguientes puntos en relación con los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. También se debe especificar la gravedad actual, como en el primer criterio.

1. “Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos” (DSM-V, 2013, p. 29).

2. “Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal” (DSM-V, 2013, p. 29).

3. “Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés” (DSM-V, 2013, p. 29).

4. “Hiper- o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno” (DSM-V, 2013, p. 29).

En los dos primeros criterios debemos observar la Tabla 2 en la que se refieren los niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista para poder especificar la gravedad actual del niño. Finalmente, en el último criterio se debe especificar si tiene o no deficiencia intelectual y también, si tiene o no deficiencia del lenguaje (DSM-V, 2013).

Tabla 2

Niveles de gravedad para el Trastorno del Espectro Autista

Nivel de gravedad	Comunicación social	Conductas repetitivas, restrictivas
Nivel 3 “Requiere apoyo muy sustancial”	Graves déficits en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal, causas graves de limitaciones en el funcionamiento, iniciación de las interacciones	Inflexibilidad en la conducta, dificultad para cambiar, u otras conductas repetitivas/restrictivas que interfieren marcadamente el funcionamiento en todas

	sociales muy limitadas, y mínima respuesta a las aperturas sociales de los demás.	las esferas. Gran dificultad para cambiar la acción o el objetivo.
Nivel 2 “Requiere apoyo sustancial”	Déficits en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal, las limitaciones sociales aparecen incluso en situaciones con apoyos; las iniciaciones de las situaciones sociales son muy limitadas, tiene una respuesta a las aperturas sociales de los demás reducida o anormal.	Inflexibilidad de la conducta, dificultades para cambiar, u otras conductas repetitivas/restrictivas que son suficientemente obvias para cualquier observador e interfieren el funcionamiento en una variedad de contextos. Produce malestar o dificultad para cambiar la acción o el objetivo.
Nivel 1 “Requiere apoyo”	En lugares sin apoyo, los déficits en la comunicación social causa limitaciones significativas. Dificultades para iniciar las interacciones sociales, y claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas para las aperturas sociales de otros. Puede parecer tener un menor interés en las interacciones sociales.	Inflexibilidad en la conducta que causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Las dificultades para cambiar de conductas. Los problemas para organizar y planificar interfieren el funcionamiento independiente.

Fuente: American Psychiatric Association DSM-V, 2013

4.1.3 Modelos Psicológicos De Evaluación En Alumnado Con Trastorno Del Espectro Autista

En este punto vamos a hablar de diferentes modelos psicológicos de evaluación para alumnos con TEA. Todos estos modelos sirven para evaluar diferentes características de dichos alumnos. Alguno de los modelos que presentaremos a continuación serán el Perfil Psico-educacional de Adolescentes y Adultos (AAPEP), Childhood Autism Rating Scale (CARS), Perfil Psico-educational (PEP), Escalas de Inteligencia Wechsler e Inventario para la Planificación de Servicios y Programación individual (ICAP).

A. Perfil Psico-educacional de Adolescentes y Adultos (AAPEP)

El modelo psicológico Perfil Psico-educacional de Adolescentes y Adultos (AAPEP), extensión del Perfil Psico-educational (PEP), permite evaluar las capacidades del sujeto, tanto joven como adulto, en aquellas áreas que se consideran más importantes para su funcionamiento semi independiente (Castanedo, 1997).

El AAPEP contiene tres escalas para evaluar. Primero se utiliza la escala de observación directa del sujeto en las áreas relacionadas con el funcionamiento semi independiente. En segundo lugar, se realiza una entrevista con los familiares y la última escala que se utiliza es la entrevista con el responsable escolar o profesional (Castanedo, 1997).

Este modelo evalúa seis aptitudes diferentes:

1. Comunicación
2. Relaciones sociales
3. Autonomía y aptitudes domésticas
4. Aptitudes profesionales
5. Conducta en el trabajo
6. Aptitud hacia el ocio

“El AAPEP es la versión para adolescentes y adultos del PEP” (Citado en Cuxart, p.7, s.f.).

B. Childhood Autism Rating Scale (CARS)

La escala Childhood Autism Rating Scale (CARS) “se trata de una escala de apreciación conductual destinada al diagnóstico y a la planificación de los ámbitos conductuales propios del autismo” (Garcís y Muela, 2000, p. 516).

Esta escala consta de quince ítems referentes a cada uno de los ámbitos conductuales propios del Trastorno del Espectro Autista (Garcís y Muela, 2000).

1. Relación con otras personas
2. Imitación
3. Reacciones emocionales
4. Relación con el cuerpo
5. Relación con objetos
6. Adaptación al cambio
7. Reacciones visuales
8. Reacciones auditivas
9. Reacciones de los receptores próximos
10. Angustia y nerviosismo
11. Comunicación verbal
12. Comunicación no-verbal
13. Nivel de actividades
14. Nivel de constancia en el funcionamiento intelectual
15. Impresión general de un experto

Estos 15 ítems se puntúan desde 1 (conducta adaptada) a 4 (conducta no adaptada). “Una puntuación de 1 indica que la conducta evaluada está dentro de los límites propios de la edad del paciente; 2 indica una conducta medianamente anormal y/o inapropiada; 3, moderadamente anormal; y, 4 refleja una conducta severamente anormal e inapropiada” (Garcís y Muela, 2000, p. 516).

Según autores como Albores *et al.* (2008), el resultado total de los ítems permite distinguir entre los diferentes grados del autismo: grado leve, grado moderado, grado severo y no-autista.

C. Perfil Psico-educacional (PEP)

El Perfil Psico-educacional de Schopler y Reichler, creado en el 1979, está diseñado para la población infantil y evalúa no solo las capacidades actuales, sino también las denominadas emergentes, que son las que el niño es capaz de realizar con ayuda del adulto, y que constituyen objetivos prioritarios de aprendizaje (Citado en Cuxart, s.f.).

“Esta escala se aplica a niños con edades cronológicas comprendidas entre 1 a 12 años y de nivel educativo preescolar. Los resultados de este perfil son utilizados para implantar el programa TEACCH de enseñanza individualizada” (Castanedo, 1997, p.146).

Según Massani *et al.* (2015), “el PEP es un inventario de conductas y destrezas destinadas para identificar patrones de aprendizajes desiguales e idiosincrásicos” (p.147).

Hay diez ítems evaluables los cuales se dividen en diferentes áreas: imitación, percepción, motricidad fina y gruesa, coordinación viso motriz y área de función cognitiva y cognitiva verbal. “El área de imitación evalúa la habilidad del niño para imitar de forma verbal y motriz. La importancia de esta escala está dada por la relación entre imitación y lenguaje. Además, la imitación juega un papel fundamental en la socialización” (Massani *et al.* 2015, p. 148).

De hecho, según Massani *et al.* (2015):

La escala de percepción evalúa el funcionamiento en dos modalidades sensitivas: percepción visual y percepción auditiva. Esta escala se considera especialmente importante toda vez que los niños con autismo tienen dificultad para integrar la información sensorial, la mayoría de sus ítems están montados en tareas de nivel bajo, tales como seguir visualmente el movimiento de pompas, examinar dibujos de libros y orientarse hacia el sonido de un silbato entre otras (p.148).

En el área de motricidad fina y motricidad gruesa, la mayoría de los ítems requieren las habilidades dominadas normalmente durante los primeros años del niño. La práctica especial en las destrezas motoras no solo ayuda a perfeccionar la coordinación, sino que ofrecen una fuente de placer no complicada para la mayoría de los niños. Las tareas en el área de motricidad gruesa incluyen: caminar solo; subir escaleras; mantenerse sobre un pie y lanzar una pelota (Massani *et al.* 2015)

“Las áreas función cognitiva y cognitiva verbal están dirigidas hacia la cognición y el lenguaje. Estas dos áreas están estrechamente unidas, es por ello por lo que, se solapan considerablemente” (Massani *et al.* 2015, p.148).

Además, dicho autor considera que las tareas en la función cognitiva requieren también un cierto nivel de comprensión de lenguaje para que el niño pueda completarlas con éxito. De hecho, afirma que:

La principal diferencia entre las dos funciones está en que los ítems en el área de representación cognitiva son tareas de ejecución y no requieren una respuesta directa verbal, mientras que los ítems en el área cognitiva verbal requieren una respuesta verbal (Massani *et al.* 2015, p.148)

D. Escalas de Inteligencia Wechsler

“La Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-4a edición (WISC-IV) es un instrumento clínico, de aplicación individual, utilizado para la evaluación de la inteligencia en niños de 6 a 16 años” (González, 2003, p.148).

Dicho autor considera que:

Las Escalas de David Weschsler permiten evaluar la inteligencia en tres grandes niveles de edad cronológica: WIPPSI (Preescolar y primaria) de cuatro a seis años; WISC, niños de siete a quince años y once meses; WAIS, adolescentes (desde los 16 años) y adultos (González, 2003, p.148).

Además, afirma que “en estas escalas, los autistas de inteligencia normal obtienen una buena puntuación en la parte manipulativa de Cubos y puntuaciones muy bajas en la parte verbal, especialmente en las pruebas de Comprensión y Vocabulario” (González, 2003, p. 148).

Las Escalas WAIS, WISC y WIPPSI, son escalas compuestas, formadas cada una por una Escala Verbal y una Escala de Ejecución. De modo que, con la aplicación de cualquiera de ellas, WAIS, WISC y WIPPSI, se obtienen tres puntuaciones: Un Cociente Intelectual Verbal, un Cociente Intelectual de ejecución o Cociente Intelectual Manual, y un Cociente Intelectual total (Brinkmann, 2006).

Estas puntuaciones reflejan que la inteligencia está constituida no solamente por la habilidad para manejar símbolos, abstracciones y conceptos, sino que también se relaciona con la habilidad para manejar situaciones y objetos concretos (Brinkmann, 2006).

Las dos escalas (verbal y de ejecución) constituyen la escala total y cada una está formada por una serie de pruebas más específicas que se denominan sub-test. Estos, a su vez, están conformados por un cierto número de ítems organizados por niveles en orden de dificultad creciente (Brinkmann, 2006, p.2).

Según Brinkmann (2016), de acuerdo con sus características, los diferentes sub-test pueden ser agrupados en cuatro tipos:

ESCALA VERBAL:

1. Sub-test estrictamente verbales: información, comprensión, semejanzas y vocabulario
2. Sub-test de atención y concentración: aritmética, retención de dígitos

ESCALA DE EJECUCIÓN:

3. Sub-test visuales: Figuras incompletas y ordenamiento de dibujos
4. Sub-test viso motores: Diseño con cubos, símbolos, ensamble de objetos y laberintos en él (WISC y WIPPSI).

El Test de inteligencia para preescolares de David Wechsler (WPPSI) se basa en la suposición de que el niño de cuatro a seis años no solo posee las potencialidades antes mencionadas, sino también que es posible evaluarlas de manera sistemática mediante una adecuada batería de test (Wechsler, 1991, p.3).

Al igual que el WISC, se compone de una batería de sub-test, cada uno de los cuales, tomados por separado, constituyen la medida de una capacidad diferente y, combinados en un puntaje compuesto, pueden considerarse como una medida total o global de la capacidad intelectual (Wechsler, 1991, p.3).

El WPPSI es, a la vez, una prolongación del WISC y una prueba independiente creada para hacer frente, con mayor eficacia, a los problemas

psicométricos que se plantean al administrar test a niños de cuatro a seis años y medio (Wechsler, 1991, p.8).

Consta de once sub-test, seis verbales y cinco de ejecución. Ocho de estos sub-test proporcionan las mismas medidas que el WISC, pudiendo considerarse como una continuación de este. Solo cinco de los sub-test verbales se utilizan en la determinación del puntaje verbal (Wechsler, 1991, p.8).

SUB-TEST VERBALES: Información, Vocabulario, Aritmética, Analogías, Comprensión, Frases (sub-test complementario).

SUB-TEST DE EJECUCIÓN: Casita de los animales, Completamiento de figuras, Laberintos, Diseños geométricos y Construcción de mosaicos.

Según Amador (2013), “la WAIS-IV está formada por quince pruebas, diez principales y cinco opcionales que se agrupan en cuatro índices: Comprensión verbal (ICV), Razonamiento perceptivo (IRP), Memoria de trabajo (IMT) y Velocidad de procesamiento (IVP)” (p.2). Continúa afirmando que:

A partir de las puntuaciones de las diez pruebas principales se puede obtener un Cociente de inteligencia total (CIT), que es una buena medida del funcionamiento intelectual general. Además de estos cuatro índices, la WAIS-IV permite obtener un Índice de capacidad general (ICG) a partir de las puntuaciones de las tres pruebas principales del ICV y del IRP (Amador, 2013, p.3).

Pero, además del CIT y de los cuatro índices vistos anteriormente (ICV, IRP, IMT, IVP), la WAIS-IV permite obtener ocho puntuaciones de procesamiento, una para Cubos, seis para dígitos y una para Letras y números (Amador, 2013).

E. Inventario para la Planificación de Servicios y Programación individual (ICAP)

Según Vera *et al.* (2019),

“el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación individual está formado por un registro sistemático de datos socio demográficos sobre la persona atendida, y además cuenta con dos instrumentos de medición; uno sobre conducta adaptativa y otro sobre problemas conductuales” (p.121).

El ICAP está formado por 77 ítems en total y evalúa diferentes destrezas: motoras, sociales y comunicativas, para la vida personal y de la vida diaria. Los 77 ítems se puntúan en una escala de 0 a 4, es decir, que no realiza esa destreza nunca o rara vez la ha realizado o la realiza muy bien (Vera *et al.* 2019).

Por un lado, “este instrumento mide, además, comportamiento autolesivo, hábitos atípicos o estereotipias, retraimiento o falta de atención, agresividad hacia otros, conductas sociales ofensivas, disruptivas y no colaboradoras” (Vera *et al.* 2019, p. 121).

Por otro lado, según González (2003) también evalúa los problemas de conducta incluida su frecuencia y gravedad:

- 1) Comportamiento autolesivo o daño a sí mismo
- 2) Hetero agresividad o daños a otros
- 3) Destrucción de objetos
- 4) Conducta disruptiva
- 5) Hábitos atípicos y repetitivos (estereotipias)
- 6) Conducta social ofensiva
- 7) Retraimiento o falta de atención
- 8) Conductas no colaboradoras
- 9) Reacción a la conducta problema en cualquier categoría

Además, afirma que “los datos del ICAP guían en la toma de decisión relativa a la ubicación: centro residencial, servicios de día, servicios de apoyo y actividades sociales y de ocio” (González, 2003, p. 151).

4.2 Intervención En El Contexto Familiar De Niños Con Trastorno Del Espectro Autista

“El papel de los padres es de suma importancia en la integración social del niño, solo así se dará una mejor convivencia que permita mantener a la familia unida” (Cabezas, 2001, p.2). Cuando hablamos de TEA y de un niño con trastorno del espectro autista, siempre nos centramos en el niño y dejamos de lado su entorno. Pero, el papel que adoptan los padres es muy importante, ya que va a influir en el desarrollo del niño.

Un punto difícil para los padres es cuando empiezan a descubrir que su hijo no evoluciona como los demás y les resulta difícil aceptar que su hijo tiene un trastorno, por lo que, les sobrevienen muchos sentimientos y dudas (Hortal et al., 2011). Por un lado, según Riviere (2000) “las primeras fases del desarrollo del cuadro autista son sumamente duras para los padres y para la familia, dándose en ellos la llamada “gran crisis” que todos los padres pasan de alguna manera” (Citado en Benites, 2010, p.10). De hecho, según este autor “este proceso psicológico de crisis involuntaria tiene diversas fases: inmovilización, minimización, depresión, aceptación de la realidad, comprobación, búsqueda de significado e interiorización real del problema” (Benites, 2010, p.10).

Por otro lado, según Brun (2013) “considera que las familias pasan por tres etapas: una primera que llamaremos de aturdimiento, un segundo momento de alud de sentimientos, para acabar en la fase de posiciones de adaptación” (p.44). La etapa de negación se caracteriza por el aturdimiento y por la incredulidad. La desinformación, unida al sentimiento de duelo que el padre y la madre no entienden, los llevan a experimentar cólera por la pérdida del “niño ideal” sobre el cual se habían cifrado un sin número de esperanzas (Cabezas, 2001).

En la segunda etapa los padres generan un sinnúmero de sentimientos, sobre todo la de temor hacia el futuro del niño (Cabezas, 2001). “Adicionalmente, en esta etapa, aparece la incertidumbre acerca de si los ambientes educativos a los que asistirá el niño o los maestros que lo atenderán, estarán preparados para su educación” (Cabezas, 2001, p.3).

Durante la sucesión de estas etapas son necesarios los grupos de apoyo que ayudan a satisfacer las necesidades de los padres; de modo que les permitan entender los sucesos racionalmente y así poder ayudar en forma efectiva a sus hijos y a los otros miembros del grupo familiar, mientras empiezan a comprender mejor los ajustes que hay que realizar (Cabezas, 2001, p.4).

Guralnick (2008) sugiere que para disminuir el estrés se debe activar las posibilidades educativas y de autoestima del entorno familiar de las siguientes maneras: cambiando la idea de hijo con trastorno a la sensibilización y la oportunidad que el niño cuenta, estimulando las actividades del hijo con TEA en hábitos de la vida diaria y potencie sus capacidades en pro de la adaptación e integración social, promover en la familia el desarrollo de pautas y habilidades,

facilitando entornos protectores durante la crianza como mejores relaciones familiares, crear estilos adecuados de afrontamiento al estrés y tener una red de apoyo que ayuden a satisfacer sus necesidades y puedan ayudar efectivamente a su hijo y al grupo familiar como tal y enseñando habilidades que permitan el desarrollo de las funciones ejecutivas (Citado en Mercedes y Castillo, 2018, p.18)

Uno de los programas de intervención basada en familia es el Programa Apoyo a conductas positivas o PBS, este involucra situaciones y eventos cambiantes que enfrentan los niños con TEA. Este programa busca facilitar un escenario que reduzcan el comportamiento problemático y aumenten las habilidades y oportunidades sociales del niño para tener una mejor calidad de vida (Mercedes y Castillo, 2018, p.19)

También se encuentra el Programa Hanen, que cualifica a las familias en la enseñanza de actividades que potencializan la comunicación además de brindar al individuo, estrategias prácticas para interactuar en las actividades y rutinas de cada día que realiza junto con la familia a medida de su crecimiento (Mercedes y Castillo, 2018, p.19)

La falta de servicios adecuados de apoyo familiar y social, pueden generar en las familias frustraciones y desesperanza, haciéndolas más vulnerables en sus funciones y afectando las posibilidades de brindar una adecuada calidad de vida a sus miembros (Benites, 2010)

Por eso podemos afirmar que, la familia es el enlace con el mundo social es también, el primer lugar donde se educa y se desarrolla habilidades y capacidades, donde se crece en valores, responsabilidades con autonomía e independencia, además crea y fomenta ambientes de vida adecuados, cálidos para ellos para que se sientan identificados (Sánchez, 2018, p.11).

4.2.1 Estrategias Dentro Del Aula: El Programa TEACCH

Según Morales (2020), el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) es un programa para el Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados. De hecho,

podemos afirmar que TEACCH es un movimiento para educar niños autistas con niños sin déficits en el sistema educativo formal y de esa forma integrarlos para que tengan una educación más completa en un sistema educativo menos restringido (González, 2003).

Según Vélez (2017) este método fue creado por Eric Shopler en los años setenta, exactamente en el 1970. Una década antes de crear este método, se utilizaba el término “madres neveras” porque creían que las familias que tenían ciertas conductas con sus hijos eran las causantes de dicho trastorno. Pero, “Eric Shopler (1970), “rompió con esta declaración y situó al autismo dentro de los trastornos del desarrollo y posicionó a los padres como eje fundamental para la intervención y mejora de estos niños” (Citado en Vélez, 2017, p.22). De hecho, en palabras de Vélez (2017), “una de las políticas fundamentales del método es que tiene un carácter inclusivo, todas las personas que lo deseen pueden acceder al programa independientemente de la edad y nivel de funcionalidad que posea” (p.22)

“El principal objetivo del programa es ayudar a las personas con TEA a que se desarrollen de manera autónoma, productiva e independiente” (Morales, 2020, p.10). Aunque los objetivos de la intervención con estos alumnos surgen a medida que se estudia el caso, ya que, es un programa individualizado, cada niño necesitará unos objetivos específicos (Morales, 2020).

Para ello, es decir, para fijar los objetivos se debe seguir un proceso que consistirá en diferentes fases: evaluar las habilidades del alumno, entrevistar a los padres, establecer unos objetivos primordiales y diseñar una propuesta de intervención individualizada (Vélez, 2017). Para evaluar las habilidades del alumno se deben conocer las aptitudes y actitudes del alumno antes de diseñar una intervención individualizada (Vélez, 2017).

Una vez se conocen esas aptitudes y actitudes, se procederá a entrevistar a los padres, ya que ellos son quienes más conocen a sus hijos. Este programa les da mucha importancia a los familiares porque son un pilar fundamental para el progreso del alumno (Vélez, 2017). “Para conocerlo mejor y poder comenzar a trabajar con él, es necesario que las familias nos digan cómo es su hijo, qué tareas hace en casa, cómo se comporta, etc.” (Vélez, 2017, p. 22).

Al establecer los objetivos primordiales, lo que estamos haciendo es establecer ciertos propósitos los cuales serán los que el niño necesite alcanzar a corto plazo, de esta forma se podrá diseñar una propuesta de intervención individualizada, en la cual “se elaborará una serie de propuestas para trabajar las habilidades del niño a través de programas adaptados al alumno y con actividades específicas de enseñanza-aprendizaje” (Vélez, 2017, p.23).

Una vez tengamos los objetivos, nos centraremos en los principios educativos del TEACCH que según Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto (2008) son: fortalezas e intereses del alumno, evaluación cuidadosa y constante, apoyo para comprender el sentido y significado, dificultades de comprensión y la colaboración con los padres o progenitores (Citado en Vélez, 2017).

También es importante que tengamos en cuenta, según Schopler (2001), las investigaciones y prioridades educacionales del método TEACCH, que son siete: (Citado en Morales, 2020, p. 10)

Principio 1: Adaptación óptima.

- Enseñar nuevas habilidades.
- Acomodar el ambiente al déficit del individuo.

Principio 2: Colaboración entre padres y profesionales.

- Edad temprana: personal clínico, pediatras, logopedas.
- Edad escolar: maestros.
- Etapa adulta: Empleo con apoyo, empresas, mediadores.

Principio 3: La Intervención más eficaz.

- Énfasis en habilidades.
- Reconocimiento y aceptación de debilidades.

Principio 4: Énfasis en la teoría cognitiva y conductual.

- Currículo de comunicación. La importancia de fomentar las relaciones de la persona.

- Metáfora del iceberg. Si las dificultades que presentan estas personas no son solventadas, se pueden expresar en forma de conductas repetitivas (estereotipadas) y disruptivas, negativismo, autoagresiones y autoaislamiento.

Principio 5: Asesoramiento y diagnóstico temprano.

- Escala de la Evaluación del Autismo Infantil (CARS)

- Perfil psicoeducativo (PEP-3)

- Perfil psicoeducativo de adolescentes y adultos (AAPEP)

Principio 6: Enseñanza estructurada con medios visuales

- Espacio físico

- Horario

- Sistemas de trabajo

- Organización de tareas

Principio 7: Entrenamiento multidisciplinar en el modelo generalista.

Características del autismo:

- Diagnóstico y evaluación formal e informal

- Enseñanza estructurada

- Colaboración entre padres y profesionales

- Comunicación

- Habilidades sociales y de ocio

- Trabajo independiente

– Control conductual

Este método trabaja tanto la enseñanza estructurada como la estructuración física. Son las dos técnicas educativas del TEACCH. Se considera que “la enseñanza estructurada surgió de la necesidad de corresponder las prácticas educativas a los alumnos que procesan el entorno, el aprendizaje y el pensamiento de manera distinta a lo habitual” (Vélez, 2017, p.24). En cambio, con la estructuración física nos referimos a la “forma de colocar el mobiliario, los materiales y el ambiente en general, con el fin de agregar significado y contexto al entorno” (Mesibov y Howley, 2011, citado en Vélez, 2017, p.24).

4.3 Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Específicas De Apoyo Educativo En Las Aulas

En este punto nos vamos a centrar en la inclusión de los alumnos NEAE en las aulas ordinarias. Para ello, primero vamos a describir el concepto de inclusión y de NEAE, para, seguidamente, poder hablar de la importancia de la inclusión en las aulas de este tipo de alumnado.

Por Inclusión entendemos que es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Sánchez, 2018, p.13).

Respecto al término NEAE, Mas, Olmos y Sanahuja (2018) lo entienden como:

La respuesta educativa individualizada (curricular, personal, social, etc.) que se ofrece al alumno después de conocerlo y haber detectado sus diferencias individuales, pero fijando la atención no en su diferencia que podría ser permanente, sino en el contexto, en los apoyos, en los servicios y en la interacción entre profesionales de la educación implicados, alumnos y recursos en un contexto integrador y cooperativo (p.73)

Después de definir estos dos conceptos, Mas, Olmos y Sanahuja (2018), consideran que cuando hablamos de una educación inclusiva nos estamos refiriendo a una educación donde no existen discriminaciones ni segregaciones, ya sea por discapacidad, sexo, género, cultura u otras diferencias. La educación inclusiva ofrece respuesta para que todos los alumnos tengan igualdad de condiciones a nivel educativo favoreciendo todos los niveles, es decir, a nivel académico, personal y social, centrándose en las necesidades de cada uno de ellos (Mas, Olmos y Sanahuja, 2018). Así pues, podemos decir que para que todos los alumnos tengan una buena inclusión se les debe ofrecer respuesta a todas las necesidades que tengan. De hecho, tal y como afirman Peirats y Morote (2016), “el concepto de inclusión educativa implica el compromiso de una educación de calidad adaptada a las necesidades y condiciones individuales del alumnado, sin perder de vista su socialización y la adquisición de comportamientos normalizados” (p. 314).

Por esos motivos, es muy importante que el alumnado NEAE esté incluido en aulas ordinarias, ya que de esa forma se aumentan las posibilidades de cada uno de ellos a la hora de adquirir nuevas habilidades, tanto sociales como comunicativas, con sus iguales (García-Cuevas y Hernández, 2016). De igual forma que, para poder desarrollar la inclusión en el sistema educativo es necesario “acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (Velázquez y González, 2020, p. 6).

Pero, también han influenciado hacia el avance de la inclusión causas educativas, causas sociales y causas económicas (Velázquez y González, 2020). Aunque, “las limitaciones que promueve el sistema educativo y a las que se tiene que enfrentar el estudiantado con NEAE, solo se podrían solventar con sistemas que pudieran dar respuesta educativa a la diversidad” (Velázquez y González, 2020, p. 6)

Por eso, aparte de darle importancia a la inclusión de estos alumnos en las aulas, también nos centramos en la respuesta educativa a la diversidad, ya que este es un punto fundamental para una buena inclusión.

Tal y como expresa la LOE (2006) la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (Citado en Pernas, 2009, p.163)

Además, por una parte, la educación inclusiva cada vez se considera de un modo más amplio como “una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos” (González, 2008, p. 83). Por otra parte, “el aprendizaje cooperativo facilita el trabajo con grupos heterogéneos y da cabida a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), atendiendo a la diversidad desde un enfoque inclusivo y permitiendo que todos puedan aprender juntos en el aula ordinaria” (García-Cuevas y Hernández, 2016, p.20). Por lo que se puede decir que estos dos conceptos, tanto la diversidad escolar como el aprendizaje cooperativo, influyen en los alumnos a la hora de favorecer el proceso de inclusión.

En definitiva, se trata de incluir a todos los niños en los colegios ordinarios, normalizando la situación, tanto escolar como social, incluyendo a los alumnos NEAE que merecen ver incluido y normalizado su proceso educativo, ligado a una atención individualizada que necesiten (Pernas, 2009).

4.3.1 Inclusión De Los Alumnos Con Trastorno Del Espectro Autista

En este punto nos vamos a centrar en la inclusión de los alumnos con Trastornos del Espectro Autista en el aula. Por una parte, vamos a conocer la ley actual y en qué orden se encuentra recogido el concepto de inclusión. Por otra parte, conoceremos la intervención educativa con estos alumnos y las diferentes modalidades de escolarización. Terminaremos el punto hablando de la importancia del rol del docente en la inclusión de los alumnos con TEA.

Para empezar, según la Generalitat Valenciana el concepto de inclusión lo podemos encontrar recogido en la legislación vigente dentro de la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. El cual, también lo encontramos en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Como se ha dicho anteriormente, es muy importante la inclusión en las aulas de los niños con NEAE en los colegios ordinarios para normalizar su proceso educativo y

atender todas las necesidades e interés del alumno, de esa forma, mejorar su calidad de vida y que sea más autónomo para realizar cualquier actividad.

Por ello, “la intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo, para quien el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial” (Rangel, 2017, p. 91). Otro aspecto importante que debemos tener en cuenta es que los niños con TEA tienen una forma diferente de percibir el mundo que les rodea y también, una forma diferente de procesar la información que reciben. Es por eso por lo que, la intervención educativa se hace desde una perspectiva inclusiva (Rangel, 2017).

Según Tortosa (citado en Rangel, 2017), esa intervención educativa pretende aumentar la participación de los alumnos con TEA, así como la reducción de la exclusión en todos los ámbitos educativos, además de percibir la diversidad como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. De ese modo, para poder tener una buena inclusión de los alumnos con TEA, se deberá realizar una intervención educativa adecuada para la mejora de la calidad de vida de estos. Aparte de esto, dentro del sistema educativo, también podemos encontrar diferentes modalidades de escolarización, las cuales, intentan dar respuesta a la inclusión de todo tipo de alumnado dentro del sistema ordinario o común.

López (citado en Peirats y Morote, 2016) considera que “contamos con tres grandes tipos de modalidad de escolarización: escolarización en aulas ordinarias, centros o escuelas y aulas específicas dentro de centros ordinarios” (p. 315). Pero, del mismo modo que contamos con tres tipos de modalidades de escolarización, también encontramos otro tipo que es la escolarización combinada. Esta escolarización combinada se denomina Aulas de Comunicación y Lenguaje o Aula CyL, como se dice en el ámbito educativo valenciano. “Las aulas CyL son unidades específicas de educación especial ubicadas en centros ordinarios con carácter experimental y destinadas a dar una respuesta educativa adecuada a determinadas necesidades del alumnado con TEL o Trastorno Generalizado del Desarrollo” (Peirats y Morote, 2016, p. 316). Siguiendo con estos autores:

Los objetivos principales de estas aulas se especifican en las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes de 10 de mayo de 2012 (Consellería de Educación, 2012), al señalar que favorecen el desarrollo personal

y ofrecen la oportunidad de la integración social, una de las necesidades de los alumnos con TEA (Peirats y Morote, 2016, p. 316).

Un punto a favor que se puede destacar de estas aulas es la temporización de la inclusión en un aula ordinaria y CyL. Por una parte, tenemos el alumno que permanece en el aula CyL un porcentaje igual o mayor al cuarenta por ciento de su horario y, por otra parte, tenemos al alumno que se mantiene al menos, el sesenta por ciento de su horario en un aula ordinaria, por lo que, dicho alumno puede aprender utilizando el currículo ordinario adaptado (Peirats y Morote, 2016).

No obstante, el aula ordinaria es una modalidad que favorece la inclusión de los alumnos y potencia las habilidades sociales, aunque, para alumnos con TEA, dicha modalidad requiere diversos tipos de apoyo, es decir, aparte del tutor del aula, el alumno TEA necesita el apoyo de diversos especialistas, como los de Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, Logopedia o Audición y Lenguaje (Muñiz, 2018)

Aparte de las modalidades en las aulas, otro punto fundamental para una buena inclusión del alumno con TEA es el papel del docente. El docente tiene un papel muy importante en el aula a la hora de fomentar una buena inclusión, ya que es necesario que asuma una buena actitud, tolerante y respetuosa respecto a las diferencias individuales en la inclusión educativa de los alumnos con TEA. Asimismo, otro aspecto importante del rol del profesor ante este tema es que las orientaciones educativas de inclusión que ofrezca el profesor tendrán mejores resultados si estos asumen un papel más reflexivo y crítico para ser capaces de trabajar cooperativamente sin perder la motivación para continuar investigando aspectos de su propia práctica con la idea de perfeccionarla (Rangel, 2017).

En la escuela se desarrolla una parte importante de la vida de los niños en virtud de lo cual, para favorecer la evolución personal y social de los estudiantes con autismo es preciso que la intervención psicoeducativa ofrezca respuestas a las necesidades individuales, mediante el apoyo necesario en la instrucción académica e igualmente propiciando su inclusión en el aula. Para ello se requiere no solo la adaptación del currículo, sino también la valoración y adecuación del contexto, donde se procure un proceso flexible y eficiente que facilite la adaptación del niño a la clase (Rangel, 2017, p. 91).

Para finalizar este punto cabe destacar la ley de educación que tenemos vigente hoy en día, la cual tiene como finalidad aumentar las oportunidades educativas y formativas

para mejorar los resultados educativos de cada uno de sus alumnos, además de garantizar una educación de calidad para todos ellos (BOE, 2020)

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, tiene como objetivo “reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva” (BOE, 2020, p. 122871). Este objetivo hace referencia a la educación inclusiva, es decir

Se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad (BOE, 2020, p. 122871)

4.4 Fomento De La Lectura En Niños Con Trastorno Del Espectro Autista

El fomento de la lectura siempre ha estado presente en las escuelas, pero al paso de los años se le va dando más importancia a este aspecto. En este punto vamos a ver la importancia sobre el fomento lector en los alumnos, centrándonos especialmente en los alumnos con TEA.

El fomento de la lectura beneficia la formación integral de las personas mediante la implementación de estrategias continuas que contribuyen a la motivación, la curiosidad y el interés por textos diversos que no se limiten únicamente a contextos específicos como la escuela o el trabajo (Castañeda, 2019, p.1)

Por consiguiente, la lectura tiene que ser un acto voluntario y placentero y se tiene que evitar que ese acto lo hagan de forma obligatoria, es decir, sin presiones. Para ello, se debe fomentar un buen ámbito para que los alumnos se sientan cómodos y relajados y de esa forma, ayudarles a fomentar la creatividad e imaginación ofreciéndoles una gran variedad de temáticas (Ripollés, 2018).

Es muy importante que todos los colegios cuenten con un plan lector, ya que la promoción de la lectura es necesaria para involucrar a todos los niños, pero sobre todo

para involucrar a niños con indicadores de TEA. Esa promoción en la lectura les ayudará a relacionarse en ambientes que favorezcan hábitos lectores por gusto para ampliar sus posibilidades de acceder a diversos géneros textuales (Castañeda, 2019).

Tal y como explica Ripollés (2019), "un Plan de Fomento de la Lectura es el conjunto de objetivos, metodologías y estrategias para promover el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, y servirá de apoyo para la adquisición de competencias básicas" (p.5). El Plan de Fomento de la Lectura está destinado a toda la comunidad educativa y cuenta con una serie de actividades necesarias para que todos puedan alcanzar los objetivos propuestos (Ripollés, 2019).

En referencia a la lectura, Castañedo (2019) considera que es una particularidad del lenguaje, la cual permite la comprensión del mensaje a través de diferentes códigos visuales como, por ejemplo, los pictogramas, por eso, se puede decir que leer implica aprender a interpretar los signos. Pero para ello, los niños deben saber diferenciar los dibujos y las letras y saber reconocerlos y asociarlos a los diferentes sonidos, es decir, construir sus propias representaciones mentales. Estas representaciones mentales les ayudarán a dar significado a las cosas, en este caso a las palabras. Así pues, tal y como afirman Trimiño y Zayas (2016):

La lectura es esencial para el desarrollo de la personalidad y facilitar el conocimiento, ya que puede generar un sistema de influencias educativas que interactúa vertical y horizontalmente con los contenidos de todas las asignaturas del proceso de enseñanza – aprendizaje, en cualquier nivel educativo (p.55)

Además, estamos de acuerdo con Segovia (2016) cuando explica que:

Leer les ayudará a ampliar y flexibilizar sus procesos cognitivos, a aprender nuevo vocabulario, establecer relaciones entre ideas y entre diferentes textos, comprender situaciones del día a día y del medio social que tan extraño les parece, y a estructurar su propio pensamiento (p.24)

Pero para llevar a cabo un buen plan lector deben intervenir una serie de aspectos, como el docente, la familia, el contexto, etc. En el caso del docente, este tiene un papel muy importante en la influencia hacia los alumnos, ya que su tarea, en referencia a la lectura y a favorecer el fomento lector, es clave para ofrecerles distintas recomendaciones y acciones a realizar (Gómez, 2008)

En referencia a la familia, esta también ejerce un papel importante, ya que para el niño va a ser el principal ámbito que tenga de fomento del hábito lector (Palacios, 2015). No obstante, según Palacios (2015), los otros ámbitos ayudarán a extender esos valores constituidos en el hogar, como son la escuela y sociedad. Por estos motivos, una buena cooperación entre el colegio y la familia y un buen ámbito y contexto favorecerá en el alumno en referencia al fomento lector.

Dentro de esta buena cooperación, podemos añadir que existen dos variables que influyen en el fomento lector, como la frecuencia lectora y el tiempo de lectura. Estas dos variables dependerán, sobre todo, de las necesidades e intereses de cada alumno de forma individual (Palacios, 2015).

4.4.1 Técnicas Y Estrategias Para El Fomento De La Lectura

En este apartado vamos a hablar de diferentes técnicas y estrategias que podemos utilizar en las aulas para potenciar el fomento lector en los alumnos teniendo en cuenta también al alumnado con TEA. Las técnicas y estrategias que se van a detallar son la lectoescritura, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, ARASAAC, el apadrinamiento lector y club de lectura y los cubos mágicos.

Una de las técnicas que podemos utilizar en el aula para el fomento lector es la lectoescritura. La lectoescritura es un proceso de aprendizaje donde se combinan actividades tanto de lectura como de escritura. Se puede decir que estos dos aprendizajes van íntimamente ligados. Cuando el niño empieza a comprender que cada letra tiene un sonido y que esos sonidos son los que utilizamos para escribir es cuando se empiezan a ejecutar los primeros bocetos de escritura (De Medina, 2009).

Esta técnica se puede dividir en tres etapas distintas, etapa prealfabética, etapa alfabética inicial y etapa alfabética establecida. En cada una de ellas se van desarrollando destrezas y habilidades que ayudarán al alumno a adquirir la habilidad lectora y escrita, es decir, a saber, leer y escribir.

En la primera etapa, etapa prealfabética, se empiezan a desarrollar destrezas y habilidades necesarias para que el alumno empiece a leer y escribir. En la segunda etapa, etapa alfabética inicial, el alumno tiene que reconocer el aprender a leer como un proceso necesario, que requiere instrucción y práctica. La última etapa, etapa alfabética

establecida, el alumno ya sabe leer y a lo largo de su vida va desarrollando su vocabulario y conocimiento (Linan, 2013).

No es tan fácil adquirir estas etapas por eso, se puede decir que la lectoescritura es un proceso complejo que se tiene que ir trabajando poco a poco. Especialmente, para el alumnado con TEA, la lectoescritura es una técnica que se debe trabajar, ya que, esta habilidad les ayuda a poder expresarse, a realizar las rutinas del día a día, a seguir paso a paso un trabajo, etc. Es una herramienta esencial para trabajarla con ellos para después poderles introducir en el mundo de la lectura de una forma más sencilla.

Ventoso (citado en Segovia, 2016) señala “la importancia de la lectoescritura para los niños con TEA, debido a que es una habilidad que abre multitud de puertas y puede ser aplicada a varios ámbitos de trabajo en alumnos con TEA” (p.23).

La lectoescritura favorece a niños con TEA en la intervención de aquellos aspectos que pueden tener especialmente afectados. Por una parte, ofrecerles una serie de estrategias, como, apoyos en el lenguaje oral, dejarles más tiempo para que procesen la información, mejorar las conductas a partir de las normas, etc., pueden ayudarles a la hora de la escritura. Por otro lado, la habilidad lectora en algunos niños con TEA se ve preservada (Ventoso, 2003)

Otra técnica o estrategia que se puede utilizar en el aula son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, conocidos como SAAC.

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son un conjunto de recursos, sistemas o estrategias dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de personas que tienen dificultades en la adquisición del habla y/o en la escritura, y su finalidad es la de aumentar el habla o sustituirla (Montero, s.f., p. 1)

El objetivo principal de estos sistemas de comunicación es ampliar la comunicación a las personas que tienen alguna alteración en la misma o tienen una imposibilidad del habla, la cual, la utilización de estos les ayuda a tener una mejor calidad de vida, a poder ser más autónomos en su día a día y a expresar sentimientos y opiniones (Montero, s.f.)

Si los objetivos propuestos se cumplen podemos ofrecerle una mejor autonomía a la hora de comunicarse, lo que influirá en una mejora en su autoestima. Para ello, estos

sistemas se deberían implantar lo más pronto posible para que se lleguen a conseguir los objetivos propuestos, desde el momento en que se detectan las dificultades en la comunicación (Montero, s.f.)

Esta técnica se podría combinar con la lectoescritura, ya que los SAAC ayudan al alumno a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje, lo que les podría facilitar a la hora de adquirir las habilidades necesarias para un buen desarrollo de la lectoescritura.

Una técnica complementaria y muy ligada a los SAAC es el Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa, más conocido como ARASAAC. “Este sistema pictográfico consiste en la representación del lenguaje mediante dibujos, fotografías o imágenes, los cuales pueden hacer referencia a ideas abstractas o más globales, o bien a conceptos mucho más específicos” (Sorio, 2017, p. 30). “El propósito principal del proyecto era la creación de un sistema pictográfico de comunicación y un conjunto de herramientas de libre distribución, que facilitaran un acceso de carácter comunicativo y cognitivo a todas las personas que lo pudieran necesitar” (Sorio, 2017, p. 30)

Podemos decir que el método ARASAAC se basa esencialmente en el uso de pictogramas para facilitar la comunicación de todas aquellas personas que tienen dificultades para poder hacerlo, como el método SAAC (Sorio, 2017). ARASAAC dispone de una página web donde se puede encontrar todo el material realizado con pictogramas dirigidos a los distintos niveles para adaptarse a las necesidades de quien los necesite para una buena adquisición del lenguaje (Sorio, 2017).

Cabe destacar que, tanto esta técnica, ARASAAC, como la técnica de los SAAC, son dos técnicas válidas que se pueden utilizar con alumnos TEA, puesto que la mayoría muchas veces presentan algún tipo de dificultad en relación con el habla o el lenguaje y la utilización de estos sistemas les favorecerán a la hora de comunicarse y expresar sentimientos y emociones, aumentando la autonomía personal y mejorando su calidad de vida.

Continuando con las técnicas y estrategias que podemos utilizar en el aula para el fomento lector encontramos el apadrinamiento lector y el club de lectura. Estas dos técnicas las podemos encontrar detalladas dentro del plan lector del colegio.

Por una parte, tenemos el apadrinamiento lector que consiste en “emparejar a estudiantes de cursos superiores con estudiantes de cursos inferiores para compartir momentos de lectura” (Pinazo y Pinazo, 2018, p.43). Los alumnos de cursos más elevados eligen una serie de lecturas y escogen a alumnos de cursos más inferiores para leerle los libros elegidos, de esa forma, los alumnos mayores les enseñan y les transmiten a los más pequeños el valor de la lectura y, a la vez, fomentan las habilidades sociales (Pinazo y Pinazo, 2018)

Sin duda, esta es una buena estrategia, no solo para fomentar la lectura, sino también para motivar a los alumnos a realizar dicha actividad, ya que escogen los libros que más les gustan para leerlos a los más pequeños.

Por otra parte, encontramos el club de lectura, podemos decir que es la lectura de forma grupal del mismo libro. Primero eligen entre todos los alumnos del aula un libro, el cual van leyendo en casa de forma autónoma y dedican alguna sesión en el aula para leerlo todos juntos. En esas sesiones, aparte de leer de forma conjunta el libro, también debaten sobre lo que han leído en casa, es decir, sobre los personajes, estilo del libro, etc. (Higidio, Arévalo, Estrada, 2018)

El club de lectura “promueve la convivencia al reunir a sus miembros con un objetivo común, en la interacción positiva que se da entre ellos, en la participación al aportar ideas y críticas constructivas que permitan una mayor comprensión de los textos leídos” (Higidio, Arévalo y Estrada, 2018, p. 52)

Para finalizar este punto, la última estrategia que podemos utilizar en el aula son los cubos mágicos. Estos cubos “son un recurso didáctico que consiste en la elaboración de tres cubos grandes en cartón que contienen tres categorías de imágenes: personajes, lugares y objetos” (Higidio, Arévalo y Estrada, 2018, p. 66). Lo que se pretende hacer con los cubos mágicos es realizar diferentes actividades, tanto orales como escritas, como la invención de cuentos, fábulas, etc. Fomentando la expresión oral y escrita de los alumnos y favorecer la creatividad de una forma más divertida (Higidio, Arévalo y Estrada, 2018).

Una vez terminado el marco teórico, pasamos a presentar la propuesta práctica que hemos diseñado basándonos en los conocimientos adquiridos en esta investigación.

5. Desarrollo Del Trabajo

El colegio donde se realizará la propuesta práctica es en el colegio Ausias March, situado en la localidad de Alcira, concretamente en la avenida Vicente Vidal, 54. Alcira es un municipio de la provincia de Valencia, además es la capital de la Ribera Alta. Este municipio cuenta aproximadamente con una población de unos 44.393 habitantes.

La realidad económica del municipio empezó por la agricultura, en especial con el cultivo de naranjos. En cuanto a la industria y el comercio, el gran desarrollo económico de la ciudad tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XX, donde paso a ser un municipio agrícola a un municipio industrial y de servicios. Esto ha provocado que Alcira se haya consolidado como un importante núcleo industrial y comercial. Está considerada el motor económico de la comarca, acaparando la mayor parte de la oferta de ocio y servicios de la zona, generando gran cantidad de puestos de trabajos directos e indirectos.

En la localidad de Alcira podemos encontrar una oferta educativa amplia, ya que, cuenta con un número elevado de habitantes. Dispone de 10 colegios, los cuales, 3 de ellos son de carácter público, 1 es privado, 3 son concertados y los otros 3 son católicos.

El colegio está situado en un lugar muy transitado, por lo que, es de fácil acceso. Cuenta con cuatro pabellones, los cuales están distribuidos de la siguiente forma: uno para los alumnos de 3 años de infantil; otro donde encontramos el despacho de la directora y la jefa de estudios, también dos salas de reuniones y secretaría; otro pabellón donde encontramos el gimnasio y, por último, el más grande donde están los dos cursos restantes de infantil, es decir, cuatro y cinco años, primaria y el aula CYL. En él, también se encuentra el comedor del colegio. En cuanto al espacio para el tiempo libre de los niños, el colegio Ausias March cuenta con dos patios para el alumnado de educación infantil y dos pistas de fútbol y básquet para los alumnos de primaria. También hay dos areneros y un huerto.

Esta propuesta didáctica está dirigida al primer curso de Educación Primaria, en la cual, se va a trabajar el fomento lector implantando el método TEACCH en el aula ordinaria para la inclusión de todo el alumnado NEAE, especialmente el alumnado con TEA, ya que, dentro del aula encontraremos un alumno con dichas características.

Las características del grupo, en general, son varias. Lo definiría como un grupo muy participativo en todo lo que se les propone y muy movido, siempre están hablando y solo, a muy pocos se les tiene que decir de participar porque por su propio pie no lo hacen, son muy competidores entre ellos. Esta última característica hace que casi todos los días en el recreo haya discusiones entre ellos, ya que, siempre juegan a juegos de competición entre dos equipos y el equipo que pierde termina enfadándose. Así que, se les ha prohibido jugar a juegos de ese tipo y se les ha ofrecido diferentes juegos, entre ellos, juegos de mesa que hay en el aula, ya que, la directora ha dado permiso para bajarlos.

La distribución de las mesas del aula será por rincones. Habrá cuatro rincones en los que trabajarán: el rincón de la asamblea, el rincón de lectura, el rincón del puzle y el rincón de construcción. Al ser 25 alumnos en total, 9 chicas y 16 chicos, los grupos quedarán divididos por, tres grupos de seis personas cada uno y un grupo de siete. En el grupo de siete personas encontraremos al alumno con Trastorno del Espectro Autista.

Cómo ya se ha dicho anteriormente, los alumnos trabajarán por grupo en los rincones, aunque, hay uno de ellos, el rincón de lectura, que, aunque estén divididos en grupo deberán trabajar de forma individual.

Esta propuesta didáctica es muy importante porque se va a implementar un método utilizado para los alumnos TEA en un aula ordinaria, para así, fomentar la inclusión de estos. En la cual, se van a trabajar diferentes lecturas para que los alumnos conozcan mejor las características de estos alumnos a través del cuento, para así, hacer la tarea final de la realización de un cuento hecho con pictogramas y utilizando la técnica baraja de cartas.

En este curso, implantar esta metodología les servirá a todos los alumnos, no solo al alumno con TEA, porque, en el primer curso de Educación Primaria aún están empezando con la lectoescritura y trabajar con el método TEACCH les facilita la comprensión y la comunicación, haciendo de esta forma que los alumnos tengan más autonomía para hacer las cosas y una mejor calidad de vida.

5.1 El Criterio

CRITERIOS EVALUACIÓN	CRITERIO	INDICADORES
BL1.1. Participar en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra, expresando sus gustos y experiencias y respondiendo a estímulos para participar en la comunicación.	(1) El alumnado participa, mediante asambleas, en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra. (2) Planifica y escribe, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros y del profesor, un cuento. (3) Redacta el borrador y sigue el orden que el modelo propone. (4) Participa, tanto de forma individual como colectiva, en el proceso de revisión de la corrección gramatical y ortográfica. Como tarea previa a la redacción y revisión del cuento, el alumnado (5) organiza la información obtenida mediante listas, imágenes o dibujos y (6) reconoce los elementos básicos del cuento y el concepto de oración. (7) Construye oraciones adecuadas a su nivel (8) y participa en el proceso de planificación del desarrollo del cuento y (9)	(1) Participa, mediante asambleas, en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra
BL3.1. Planificar y escribir, de forma reflexiva y dialogada, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales del nivel educativo, redactando el borrador y siguiendo el orden lógico que el modelo propone.		(2) Planifica y escribe, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros y del profesor, un cuento
BL3.2. Participar de forma colectiva en el proceso de revisión de la corrección gramatical, ortográfica y formal de textos escritos del nivel educativo.		(3) Redacta el borrador y sigue el orden que el modelo propone
BL3.3. Organizar, a partir de modelos, la información obtenida durante la escucha		(4) Participa, tanto de forma individual como colectiva, en el proceso de revisión de la corrección gramatical y ortográfica
		(5) Organiza la información obtenida mediante listas, imágenes o dibujos

<p>activa o la lectura guiada de fuentes preseleccionadas mediante listas, imágenes o dibujos para utilizarla en las tareas de aprendizaje.</p>	<p>ordena los pasos a seguir con la ayuda de sus compañeros y del profesor. (10) Expresa sus opiniones sobre el proceso y el resultado.</p>	<p>(6) Reconoce los elementos básicos del cuento y el concepto de oración</p>
<p>BL4.1. Reconocer, de forma guiada, los elementos básicos del sistema lingüístico adecuados al nivel educativo para interpretar, elaborar y revisar textos de forma colectiva.</p>		<p>(7) Construye oraciones adecuadas a su nivel</p>
<p>BL4.3. Reconocer el concepto de oración para, diferenciar y construir oraciones, adecuadas al nivel, que mejoren las habilidades de comprensión y expresión orales y escritas.</p>		<p>(8) Participa en el proceso de planificación del desarrollo del cuento</p>
<p>BL4.6. Participar en el proceso de planificación del desarrollo de un producto o una tarea, ordenar, con ayuda, los pasos a seguir y expresar sus opiniones sobre el proceso y el resultado.</p>		<p>(9) Ordena los pasos a seguir con la ayuda de sus compañeros y del profesor</p>
		<p>(10) Expresa sus opiniones sobre el proceso y el resultado</p>

5.2 La Prueba De Evaluación

<p>El alumno, de forma cooperativa, participará en la elaboración de un cuento hecho con pictogramas.</p> <p>El aula estará dividida por rincones, en cada uno de ellos irán trabajando diferentes cuentos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista, para ello, irán elaborando un portafolio donde anoten todo lo que han trabajado en cada rincón.</p> <p>Analizarán los personajes y las ideas principales de cada cuento, con la finalidad de que cada grupo realice la tarea final de elaborar uno propio.</p>	<p>El trabajo se evaluará de dos formas distintas. La primera a través de un portafolio que irán elaborando los alumnos a medida que van trabajando los cuentos y la segunda a través del trabajo final, es decir, el cuento. Para evaluar ambos instrumentos de evaluación, usaremos como instrumentos de calificación la observación para evaluar el portafolio y una rúbrica para evaluar la elaboración final, el cuento.</p> <p>1. PORTAFOLIO</p> <p>(1) Participa, mediante asambleas, en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra</p> <p>(5) Organiza la información obtenida mediante listas, imágenes o dibujos</p> <p>(10) Expresa sus opiniones sobre el proceso y el resultado</p> <p>2. RÚBRICA</p>
---	---

	<p>(2) Planifica y escribe, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros y del profesor, un cuento</p> <p>(3) Redacta el borrador y sigue el orden que el modelo propone</p> <p>(4) Participa, tanto de forma individual como colectiva, en el proceso de revisión de la corrección gramatical y ortográfica</p> <p>(6) Reconoce los elementos básicos del cuento y el concepto de oración</p> <p>(7) Construye oraciones adecuadas a su nivel</p> <p>(8) Participa en el proceso de planificación del desarrollo del cuento</p> <p>(9) Ordena los pasos a seguir con la ayuda de sus compañeros y del profesor</p>
--	---

5.3 Contenidos, Metodología Y Temporalización

CONTENIDOS

Estrategias y normas de interacción oral aprendidas: respetar el turno de palabra, responder y preguntar para averiguar el significado de expresiones o palabras que no se comprenden y para pedir ayuda.

Escritura y reescritura, individual o colectiva siguiendo modelos, de textos con diferentes intenciones, tanto del ámbito escolar como del social, con una caligrafía, orden y limpieza adecuados y con un vocabulario en consonancia al nivel educativo.

Redacción del borrador, evaluación y revisión del texto para mejorarlo con ayuda de guías (organizadores lógicos) y de los compañeros.

Reescritura del producto final.

Presentación de la información en papel o en soporte digital etiquetando imágenes o a través de textos cortos como avisos y notas.

Selección razonada de las producciones a incluir en el portafolio.

Colocación de palabras para formar oraciones simples.

METODOLOGÍA

En esta unidad didáctica vamos a emplear la metodología TEACCH. Esta metodología se basa en la enseñanza estructurada, es decir, se debe adaptar el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo a las necesidades e intereses del niño. Para ello, se deben realizar tareas cortas, organizar el aula por rincones y adaptar el material y la zona de trabajo al nivel de cada uno de ellos. Este tipo de metodología quiere ayudar a los alumnos con TEA a que sean más autónomos e independientes a la hora de realizar sus tareas.

El sistema de trabajo en este tipo de metodología sería el siguiente: primero se debe explicar el trabajo que deben realizar, seguidamente, se explicará el número de tareas o actividades que deben realizar en cada sesión. Una vez termine la sesión, los alumnos deben hacer una autoevaluación para saber lo que han trabajado en cada sesión. Finalmente, el profesor explicará qué es lo que ocurre cuando terminen la actividad propuesta para cada sesión en el rincón de la asamblea.

Para ello, el aula de trabajo estará dividida en rincones, cuatro en total, el rincón de la asamblea, el rincón de lectura, el rincón del puzle y el rincón de construcción, y en cada uno de ellos se trabajarán diferentes conceptos, tanto de forma individual como de forma colectiva. También trabajarán, habilidades sociales, que se fomentarán en los rincones de trabajo grupal y de juego, y habilidades de autonomía, que se trabajarán en el rincón de lectura.

En la metodología TEACCH también se trabaja la estructuración física. Para ello, en cada rincón, habrá una serie de pictogramas con el nombre de cada uno de ellos, también, encontraremos dos archivadores por rincón. Estos archivadores sirven para que el niño con TEA sepa qué tarea le toca elaborar en ese momento y dónde dejarla cuando haya terminado. Además, cada archivador cuenta con cuatro cajones y a cada cajón se

le ha asignado un color diferente, para que el niño con la ayuda del tutor sepa qué actividad ha de realizar, de dónde cogerla y dónde dejarla cuando la tenga terminada. Aparte de esto, en el rincón de la asamblea, los alumnos encontrarán el horario hecho con pictogramas y el calendario, donde encontrarán qué día de la semana, el mes, el tiempo, la estación y las emociones.

Los alumnos se dividirán en tantos grupos como rincones tenga el aula y crearán su propio pasaporte grupal. Ese pasaporte les servirá de guía para saber qué es lo que han trabajado las sesiones anteriores y dónde lo han trabajado.

Uno de los rincones lo utilizarán para hacer la asamblea todas las mañanas, allí también encontrarán el horario de clase y un calendario. Esa rutina la realizarán todas las mañanas antes de empezar cualquier actividad, donde hablarán de lo que tienen que hacer en las sesiones de ese día, al igual que ese rincón también lo utilizarán al finalizar la mañana para hablar de lo trabajado.

A cada rincón le asignarán un nombre y lo pondrán con pictogramas. En el rincón donde se trabaje de forma individual, el rincón de la lectura, tendrán que realizar un portafolio para anotar las ideas principales de lo que han hecho. Se trabajará de forma individual porque tendrán que elegir un libro de los que ofrece el profesor y extraer las ideas que más les haya gustado. Esos libros estarán relacionados con el Trastorno del Espectro Autista, ya que el objetivo principal es que a partir de los cuentos conozcan las características principales de dicho trastorno.

Esas ideas, en el rincón del puzzle, las pondrán en común, para así poder realizar la tarea final, que es la elaboración de un cuento con pictogramas a partir de la técnica del juego de cartas.

TEMPORALIZACIÓN

La temporización de la unidad será de un total de 9 sesiones de 50 minutos cada sesión y será impartida durante el mes de febrero, en el segundo cuatrimestre. Una sesión la utilizaremos para realizar una clase magistral, mediante la asamblea, donde el profesor explique todo el trabajo. Tres sesiones para trabajar en los rincones de forma individual. Dos sesiones para trabajar en los rincones de forma grupal y dos sesiones más para trabajar en el rincón del juego, es decir, la creación del cuento. Finalmente, la última sesión la utilizaremos para realizar las exposiciones del trabajo final.

5.4 Objetivos Didácticos

OBJETIVOS

1. Participar, mediante asambleas, en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra
2. Planificar y escribir, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros y del profesor, un cuento
3. Redactar el borrador y sigue el orden que el modelo propone
4. Participar, tanto de forma individual como colectiva, en el proceso de revisión de la corrección gramatical y ortográfica
5. Organizar la información obtenida mediante listas, imágenes o dibujos
6. Reconocer los elementos básicos del cuento y el concepto de oración
7. Construir oraciones adecuadas a su nivel
8. Participar en el proceso de planificación del desarrollo del cuento
9. Ordenar los pasos a seguir con la ayuda de sus compañeros y del profesor

10. Expresar sus opiniones sobre el proceso y el resultado

5.5 Relación Con Las Competencias

INDICADORES EVALUADOS	COMPETENCIA Y DIMENSIÓN
1. Participa, mediante asambleas, en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: Utiliza el lenguaje como instrumento de expresión oral adaptada al contexto introduciendo elementos verbales y no verbales.
2. Planifica y escribe, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros y del profesor, un cuento	COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: Manejo de recursos y estrategias (Conocimiento y empleo de las distintas estrategias posibles para afrontar las tareas)
3. Redacta el borrador y sigue el orden que el modelo propone	COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: Estructura, relaciona y transfiere el conocimiento aprendido.
4. Participa tanto de forma individual como colectiva, en el proceso de revisión de la corrección gramatical y ortográfica	COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: Disfruta del aprendizaje, adquiere interés por investigar o ampliar la información sobre lo aprendido.
5. Organiza la información obtenida mediante listas, imágenes o dibujos	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: Busca, recopila y procesa información.

6. Reconoce los elementos básicos del cuento y el concepto de oración	COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: Desarrolla la capacidad de análisis y el sentido crítico.
7. Construye oraciones adecuadas a su nivel	COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: Pasa de la información al conocimiento.
8. Participa en el proceso de planificación del desarrollo del cuento	COMPETENCIA SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR: Planifica y realiza proyectos. Se plantea metas y sabe poner los medios para conseguirlas.
9. Ordena los pasos a seguir con la ayuda de sus compañeros y del profesor	COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: Aprende con y de otros.
10. Expresa sus opiniones sobre el proceso y el resultado	COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: Reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje (qué he aprendido, cómo lo he hecho, para qué me ha servido, cómo me he sentido y qué resultados he obtenido (Metacognición) para aprender de forma continua, siendo capaz de enfrentarse a las dificultades que puedan surgir.

5.6 Elementos Transversales

Durante la realización de esta unidad consideramos que se trabajarán distintos elementos transversales. Reseñamos los siguientes:

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	La atención a la diversidad es un aspecto muy importante que hay que trabajar dentro del aula. Por eso, en esta unidad didáctica tendremos en cuenta las necesidades y las características de cada uno de los alumnos, respetando, de igual forma, los ritmos de trabajo.
FOMENTO DE LA LECTURA	Es el elemento principal de esta unidad didáctica, el fomento lector. Como sabemos, el fomento de la lectura es muy importante, por eso, es de vital importancia en las primeras edades introducirles en el mundo de la lectura. En toda la unidad vamos a desarrollar ese fomento lector a través de los cuentos.
EMPLEO DE LAS TIC	Hoy en día, vivimos en un mundo donde el empleo de las TIC es una parte fundamental del trabajo. En esta unidad didáctica, los alumnos, por ellos mismos no utilizarán las TIC, sino que lo hará el profesor, para extraer los pictogramas para la baraja de cartas y para realizar el trabajo final, de la página ARASAAC. El alumnado podrá ver el aprovechamiento de las TIC.

5.7 Sistema De Evaluación: Criterios E Instrumentos

N/ CÓDIGO DE UNIDAD		TÍTULO	ASIGNATURA		CURSO									
2		Cuéntame un cuento	Lengua Castellana y Literatura		1º Primaria									
LOS APRENDIZAJES			COMPETENCIAS		LA EVALUACIÓN									
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	% DE NOTA PARA CADA INDICADOR	COMP	R	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	EVALUADOR			INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN					
						A	C	H	R	L	E	J	O	
BL1.1. Participar en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra, expresando sus gustos y experiencias y respondiendo a	(1) Participa, mediante asambleas, en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra	10%	CCLI	1	Portafolio	X	X	X						X

estímulos para participar en la comunicación.														
BL3.1. Planificar y escribir, de forma reflexiva y dialogada, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales del nivel educativo, redactando el borrador y siguiendo el orden	(2) Planifica y escribe, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros y del profesor, un cuento	15%	CAA	7	Cuento	X	X	X			X			X
	(3) Redacta el borrador y sigue el orden que el modelo propone	15%	CAA	4										

lógico que el modelo propone.																			
BL3.2. Participar de forma colectiva en el proceso de revisión de la corrección gramatical, ortográfica y formal de textos escritos del nivel educativo.	(4) Participa, tanto de forma individual como colectiva, en el proceso de revisión de la corrección gramatical y ortográfica	5%	CAA	8															
BL3.3. Organizar, a partir de modelos, la información obtenida durante	(5) Organiza la información obtenida mediante listas, imágenes o dibujos	10%	CCLI	8															

<p>la escucha activa o la lectura guiada de fuentes preseleccionadas mediante listas, imágenes o dibujos para utilizarla en las tareas de aprendizaje.</p>												
<p>BL4.1. Reconocer, de forma guiada, los elementos básicos del sistema lingüístico adecuados al nivel educativo para interpretar, elaborar y revisar</p>	<p>(6) Reconoce los elementos básicos del cuento y el concepto de oración</p>	<p>5%</p>	<p>CAA</p>	<p>5</p>								

textos de forma colectiva.																		
BL4.3. Reconocer el concepto de oración para, diferenciar y construir oraciones, adecuadas al nivel, que mejoren las habilidades de comprensión y expresión orales y escritas.	(7) Construye oraciones adecuadas a su nivel	10%	CAA	3														
BL4.6. Participar en el proceso de planificación del desarrollo de un producto o una	(8) Participa en el proceso de planificación del desarrollo del cuento	15%	SIEE	8														

tarea, ordenar, con ayuda, los pasos a seguir y expresar sus opiniones sobre el proceso y el resultado.	(9) Ordena los pasos a seguir con la ayuda de sus compañeros y del profesor	10%	CAA	6														
	(10) Expresa sus opiniones sobre el proceso y el resultado	5%	CAA	2														

Tal y como hemos dicho anteriormente, para evaluar esta unidad usamos la observación para la elaboración del portafolio. Tendremos en cuenta los siguientes indicadores de logro:

	SI	NO	EN PROCESO
¿El alumno ha buscado información?			
¿El alumno ha organizado la información obtenida?			
¿El alumno ha utilizado listas, imágenes o dibujos para la distribución de la información?			
¿El alumno ha expresado sus opiniones sobre el proceso y el resultado?			
¿El alumno ha participado en diálogos y conversaciones para llegar a unas conclusiones comunes?			
¿El alumno ha realizado el portafolio?			

Para evaluar el cuento, hemos diseñado una escala de valores que recoge los siguientes indicadores de logro:

	1	2	3	4	5
Planifica y escribe, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros y del profesor, un cuento.					
Redacta el borrador y sigue el orden que el modelo propone.					
Participa, tanto de forma individual como colectiva, en el proceso de revisión de la corrección gramatical y ortográfica.					

Reconoce los elementos básicos del cuento y el concepto de oración.					
Participa en el proceso de planificación del desarrollo del cuento.					
Ordena los pasos a seguir con la ayuda de sus compañeros y del profesor.					
Construye oraciones adecuadas a su nivel.					

5.8 Planificación De Las Sesiones De Trabajo

SESIÓN N°: 1 FECHA: 8 – 2 – 2021							
Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
<p>RINCÓN DE LA ASAMBLEA</p> <p>En la primera sesión realizaremos una clase magistral mediante una asamblea. Como se ha explicado anteriormente, el aula estará dividida por rincones, el rincón de la asamblea es uno de ellos.</p> <p>El profesor explicará detalladamente cómo van a trabajar las siguientes sesiones, explicando paso a paso el trabajo que se realizará en cada rincón, cómo tienen que elaborar el portafolio, estructurar la información y cómo realizarán la tarea final, el cuento, apoyándose con algún material, como, por ejemplo, algún cuento hecho con pictogramas.</p>		X	X		<p>Cartulinas</p> <p>Colores</p> <p>Rotuladores</p> <p>Tijeras</p>	1 sesión de 50 minutos	(1) Participa, mediante asambleas, en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra

<p>Aunque la primera sesión sea una clase magistral donde explique todo el trabajo, este rincón lo utilizarán todas las mañanas para recordar qué es lo que deben hacer esa misma sesión y qué se hace en cada rincón. También lo utilizarán una vez se haya terminado cada sesión, para repasar con todos que es lo que han realizado ese día, que han aprendido, si les ha resultado fácil o complicada la tarea, etc.</p> <p>Para ello, el profesor hará grupos de trabajo y cada grupo realizará un pasaporte. El pasaporte les servirá para saber qué es lo que han hecho en las sesiones anteriores y para saber en qué rincón han estado y qué han hecho para no repetirlo.</p> <p>Aparte de esto, en este rincón, los alumnos tendrán colgado de forma visual tanto el horario como el calendario.</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--

SESIÓN N°: 2 – 4 FECHA: 9 – 2 – 2021 / 11 – 2 – 2021 / 12 – 2 – 2021							
Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
<p>RINCÓN DE LECTURA</p> <p>Aunque estén divididos por grupos, en este rincón los alumnos van a trabajar de forma individual.</p> <p>Este rincón será como una minibiblioteca de aula, donde estarán a disposición de los alumnos diferentes cuentos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista.</p> <p>Los alumnos deberán elegir el libro o los libros que quieran y una vez lo hayan leído deberán extraer la información que más les haya llamado la atención, como, por ejemplo, si les ha gustado más un personaje que otro, o el lugar donde se realiza la acción, etc.</p>	X				<p>Libro <i>Tono</i> de Diego Pun</p> <p>Libro <i>Juan tiene autismo</i> de Helena Kraljic</p> <p>Libro <i>El cazo de Lorenzo</i> de Isabelle Carrier</p> <p>Libro <i>Sed amigos</i> de Salina Yoon</p> <p>Libro <i>Nicolás cocina sin fuego</i> de la editorial Makakiños día a día</p>	3 sesiones de 50 minutos cada sesión	<p>(5) Organiza la información obtenida mediante listas, imágenes o dibujos</p> <p>(7) Construye oraciones adecuadas a su nivel</p> <p>(9) Ordena los pasos a seguir con la ayuda</p>

<p>Esa información, irán anotándola en un portafolio que creará cada alumno de forma individual.</p> <p>Para la realización de esta tarea los alumnos deberán buscar en el horario de ese rincón cuál es la actividad que tienen que realizar, el tutor les marcará el color del cajón que deben trabajar.</p> <p>Para ello, dispondrán de dos archivadores, uno donde encontrarán la tarea y otro donde deberán dejar la actividad una vez la hayan terminado. Cada archivador tiene cuatro cajones y cada uno de ellos tendrá asignado un color diferente.</p>					<p>Libro <i>Nicolás va de compras</i> de la editorial Makakiños día a día</p> <p>Libro <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> de Jerome Ruillier</p> <p>Libro <i>Dorothy: una amiga diferente</i> de Roberto Aliaga y Mar Blanco</p> <p>Libro <i>Superhéroes</i> de Roberto Aliaga</p> <p>Aplicación <i>José Aprende</i>, de la fundación Orange</p>		<p>de sus compañeros y del profesor</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

SESIÓN N°: 5 y 7 FECHA: 16 – 2 – 2021 / 22 – 2 – 2021

Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
<p>RINCÓN DEL PUZZLE</p> <p>En este rincón los alumnos trabajarán de forma grupal, de esa forma, fomentaremos la cooperación y el trabajo en equipo.</p> <p>En este rincón los alumnos elaborarán un portafolio grupal, con aquellas características que más les hayan gustado de los cuentos que han estado trabajando. Para ello, podrán utilizar los portafolios que han elaborado cada uno de ellos en el rincón de lectura. En este rincón, al igual que en los otros, también encontrarán los archivadores.</p> <p>A la hora de realizar el portafolio, la información extraída de los cuentos les</p>		X			<p>Papel</p> <p>Lápiz</p> <p>Portafolio individual</p>	1 sesión de 50 minutos	<p>(5) Organiza la información obtenida mediante listas, imágenes o dibujos</p> <p>(6) Reconoce los elementos básicos del cuento y el concepto de oración</p>

<p>puede servir para conocer un poco cuáles son las características de los niños con TEA.</p> <p>Para finalizar, este rincón, no solo lo utilizarán para hacer el portafolio, sino también, para hacer las correcciones del cuento.</p>							<p>(9) Ordena los pasos a seguir con la ayuda de sus compañeros y del profesor</p>
---	--	--	--	--	--	--	--

SESIÓN N°: 6 y 8 FECHA: 18 – 2 – 2021 / 24 – 2 – 2021							
Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
<p>RINCÓN DE CONSTRUCCIÓN</p> <p>En este rincón van a trabajar el cuento a través del juego, es decir, utilizarán la técnica de la baraja de cartas para crear el cuento con pictogramas.</p> <p>La baraja de cartas estará dividida en siete partes: inicio, personajes, cómo son los personajes, cómo están, qué pasó, dónde pasó y final.</p> <p>Para ello, los alumnos de cada grupo elegirán una carta de cada parte y a partir de las cartas que hayan sacado deberán crear su propio cuento.</p>		X			<p>Cartulinas</p> <p>Pegamento</p> <p>Colores</p> <p>Tijeras</p> <p>Portafolio grupal</p> <p>Pictogramas</p>	3 sesiones de 50 minutos cada sesión	<p>(2) Planifica y escribe, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros y del profesor, un cuento</p> <p>(3) Redacta el borrador y sigue el orden</p>

<p>Para la creación del cuento, el profesor les facilitará los pictogramas sacados de la página ARASAAC o de la aplicación José Aprende y les ayudará en todo lo que necesiten.</p> <p>La elaboración del cuento estará compuesta por una frase donde esté el comienzo del cuento, dos donde expliquen qué sucede y otra para el final. Para ello, contarán con diferentes plantillas para la elaboración del borrador.</p> <p>Para ello deberán ser creativos relacionando las cartas que les haya salido para que ese cuento tenga sentido.</p>						que el modelo propone
						(4) Participa, tanto de forma individual como colectiva, en el proceso de revisión de la corrección gramatical y ortográfica
						(6) Reconoce los elementos básicos del cuento y el concepto de oración

							(7) Construye oraciones adecuadas a su nivel
							(8) Participa en el proceso de planificación del desarrollo del cuento

SESIÓN N°: 9 FECHA: 26 – 2 – 2021							
Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
<p>La última sesión de esta unidad didáctica la utilizaremos para realizar las exposiciones de los cuentos que cada grupo ha hecho. Para ello, utilizaremos el rincón de la asamblea donde todos los alumnos se sentarán a observar el trabajo que han hecho sus compañeros.</p> <p>Una vez hayan expuesto todos los grupos se realizará una valoración grupal entre todos para hablar de todo lo que han trabajado, el esfuerzo que les ha supuesto a cada uno de ellos, qué actividades han resultado más complejas y cómo ha sido el resultado final.</p>			X		Los cuentos creados por cada grupo	1 sesión de 50 minutos	(10) Expresa sus opiniones sobre el proceso y el resultado

6. Conclusiones

Tras la realización de todo el trabajo se exponen a continuación las conclusiones en las que destacaremos los aspectos más relevantes, así como las limitaciones que se han encontrado, analizando, tanto el objetivo general como los específicos, para saber si se han podido cumplir o no.

El objetivo principal de este trabajo era *conocer las características de los niños con TEA para, posteriormente poder realizar una propuesta didáctica basándome en el fomento de la lectura a través de los cuentos en el aula*. Al igual que el concepto, las características de los niños con TEA también han ido evolucionando, por lo que, nos hemos centrado en las características actuales que propone el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, conocido como DSM. Hoy en día contamos con la actualización de este manual, el DSM-V donde hemos extraído toda la información necesaria para poder consolidar este objetivo y poder realizar una propuesta didáctica, centrándonos en las características de los niños con TEA y adaptándonos a las necesidades e intereses de cada uno y de esa forma poder fomentar la lectura a través de cuentos dentro del aula.

Respecto a los objetivos específicos encontramos ocho en total, de manera que, vamos a ir detallando uno a uno para saber si se han podido alcanzar o no.

El primero de ellos era *definir el concepto Trastorno del Espectro Autista*. Como podemos observar en el primer punto del marco teórico, especialmente en el 5.1, se realiza una pequeña investigación sobre la evolución del concepto. El primer psiquiatra que habló del término fue Leo Kanner en el año 1943, al paso del tiempo hemos podido observar cómo se ha ido modificando el concepto hasta hoy en día, qué se conoce como trastorno del espectro autista o TEA, por lo que podemos decir que este objetivo si se ha podido alcanzar.

El segundo objetivo específico era *descubrir las características del alumnado con dicho trastorno*. Siguiendo los puntos del marco teórico, en el punto 5.1.1, encontramos la descripción de las características de estos niños según el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, actualmente conocido como DSM-V. Este manual cuenta con cinco volúmenes y el DSM-V, creado en 2013, es el que contiene la información más actualizada. Las características, al igual que el concepto, han ido evolucionando con el paso del tiempo, por lo que podemos decir que estos dos puntos

están muy ligados. Por todo esto, se puede decir que el segundo objetivo específico también se ha podido alcanzar con éxito.

El tercero era *conocer los modelos psicológicos de evaluación en alumnos con TEA*. Este objetivo lo encontramos en el punto 5.1.3 del marco teórico. Es un objetivo bastante importante, ya que se van a discriminar distintos modelos que servirán para evaluar a los alumnos e identificar si entran dentro de los escáneres de dicho trastorno, cada uno de ellos centrándose en las diferentes características del TEA. Por lo que podemos decir que este objetivo específico también se ha conseguido, puesto que se han encontrado cuatro modelos psicológicos de evaluación.

El cuarto objetivo que nos habíamos propuesto era *enunciar la intervención en el contexto familiar de niños con TEA*. El papel de los padres es de suma importancia en la integración social del niño, ya que la familia es el enlace con el mundo social, es el primer lugar donde se educa al niño y se desarrollan las habilidades y capacidades, por lo que, se ha querido investigar sobre el contexto familiar de los niños con TEA. Este objetivo también se ha consolidado con éxito.

Pasamos al quinto objetivo, *detallar el programa TEACCH como una estrategia utilizada dentro del aula*. Este método es el que se ha utilizado en la propuesta didáctica, por lo que se ha realizado una investigación sobre el método de trabajo utilizado para después poder ponerlo en práctica. Con lo cual podemos afirmar que este objetivo también se ha consolidado con éxito.

El sexto objetivo era *analizar la inclusión de los alumnos NEAE, en especial, los alumnos con TEA en las aulas*. En este objetivo se quería dar importancia a la inclusión de los alumnos en el aula ordinaria, especialmente los alumnos con TEA. En el punto 5.3 del marco teórico podemos encontrar toda la investigación que se ha realizado para poder alcanzar este objetivo, de igual forma, que podemos observar la ley orgánica vigente que habla de la inclusión. Este objetivo específico también se ha llegado a conseguir, aunque, ha sido el objetivo más complejo de consolidar. Por una parte, la información que se ha ido extrayendo de fuentes fiables, como, por ejemplo, artículos científicos, decretos, etc. ha resultado más difícil de encontrar. Por otra parte, estructurar la información que se había obtenido, ha sido un proceso más costoso.

El séptimo objetivo que encontramos era *diseñar una propuesta didáctica para el fomento de la lectura en niños con TEA*. Después de todas las investigaciones realizadas

de los diferentes puntos del marco teórico, se ha diseñado una propuesta didáctica para realizarla en un aula ordinaria. En dicha propuesta se ha utilizado la metodología TEACCH y, además, se ha tenido en cuenta la inclusión de los alumnos con NEAE, especialmente los alumnos con TEA. Este objetivo va muy ligado a los dos anteriores, porque a través de la inclusión y el método TEACCH, se quiere fomentar la lectura en niños con TEA, adaptándose a las necesidades e intereses de cada alumno. Teniendo en cuenta todo esto se puede decir que este objetivo se ha alcanzado con éxito.

El octavo y último objetivo propuesto en este trabajo era *discriminar técnicas y estrategias para el fomento de la lectura y la lectoescritura*. Para poder fomentar la lectura en el alumnado, primero se ha realizado una investigación sobre técnicas y estrategias que se pueden utilizar en el aula y que sean motivadoras. Además, en la propuesta didáctica se ha utilizado una de las técnicas y estrategias investigadas para la realización del cuento. Este objetivo también se ha consolidado con éxito.

Para finalizar este punto del Trabajo de Final de Grado, se debe añadir la complejidad que tiene el poder consolidar todos los objetivos propuestos. Algunos de ellos hacen referencia a la parte del marco teórico, lo que, han sido de ayuda para obtener toda la información necesaria para poder plantear la propuesta didáctica y, aunque, esta no se haya podido llevar a la práctica, igualmente, se han podido cumplimentar todos los objetivos que se han marcado.

Personalmente, como punto fuerte del trabajo, he de afirmar que los resultados obtenidos han sido positivos, ya que se ha podido planificar una posible propuesta práctica, utilizando el método TEACCH para fomentar la inclusión de los niños con TEA en el aula ordinaria y realizando los materiales necesarios que se van a utilizar. Al estar dirigida al primer curso de Educación Primaria, la implantación de este método no solo beneficiaría a los alumnos con TEA, sino también, a todos los alumnos del aula, ya que muchos de ellos aún no tienen totalmente desarrollada la habilidad de la lectura y escritura.

Para finalizar podemos afirmar que como punto débil se puede decir que al no haber podido llevar a cabo la propuesta didáctica, no se puede saber con exactitud si se llegan a cubrir todas las necesidades e intereses del alumno. Pero de lo que sí que no tenemos ninguna duda es del enriquecimiento personal que ha supuesto la realización de este TFG, tanto en el ámbito de contenidos como de metodología de trabajo.

7. Referencias

Albores-Gallo, L., Hernández-Guzmán, L., Díaz-Pichardo, J. A., & Cortes-Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo: Una discusión. *Salud mental*, 31(1), 37-44.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v31n1/v31n1a6.pdf>

Amador, J. A. (2013). Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV (WAIS-IV).
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55667753/Escala_de_inteligencia_de_Wechsler_para_adultos-WAIS-IV.pdf?1517286494=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEscala_de_inteligencia_de_Wechsler_para.pdf&Expires=1615371881&Signature=T~EV~Iv~maYBgYgTrXLoUpIQM2zMsUTg5BDG7m3Fjxl6w-0CdiVx~p1SJNhJQekEXvOR5F9INsuhReQyoCb3zgKXbaWlrxnYUgLDTl~rXinqDAM~GLDjHDnDLsEJx1mn8YFGyIIhknvrt1PCmqhR09JcL8bego4BQ8cUsdknOr0E7K4h5x14kOK-Drcud6UagT2Nzq0BKioRMm0tPLvQX-5y-4tkz5NdD6W3DG3Ck68n6fs~-uIQaajxB664yQ10P~1IkqYqC6LfsFSfX5YESpRWEqCHRCZrhWqVmdEmjj32wQG u8PWXYu7vHVxEBmwyd7BKPDVckFSweI2dajlug__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Biedma Aguilera, P. E., & Moya Maya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva.
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11105/La_intervencion_del_profesorado.pdf?sequence=2

Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de Educación continua en Pediatría. Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29.
<https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>

Brinkmann, H. (2006). Escalas de Inteligencia Wechsler. *Documento de trabajo para uso docente) Universidad de Concepción. Recuperado de http://www2.udec.cl/~hbrinkma/escalas_de_inteligencia_wechsler. Pdf.*

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56935874/escalas_de_inteligencia_wechsler_DETERIRO_COGNITIVO.pdf?1530815188=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEscalas_de_inteligencia_wechsler_DETERIR.pdf&Expires=1615371127&Signature=D~qWq7NBjAUhoQi4siH~iihjnTGmt2ImuGrfb9lKwuQM6wWWGO4So1PtrWe095SdSjmad~4PwTSnOvnzvi0BTegYuQVjp9Bqn12kYTkULSCBb2T6nkfzqtVav0sEUtSeVr41jbLInIjHOMU-YSKt1XV~riIUDLVVj0Vu59gwzikH4pKUKS4i026o778ywBBoTxZl1GRkytJykvBJ6R5AMhYQS~EwOzQyTA~giDBSVWm0qllwQybVbGQG0FghXR0RlmkH2yRtGWH AaC-fV4Yk23Q~6c6y4QDVcEmau~IN-DIO1ipjV32qw6rMMSQRB7xd8whmZtX~vnX4n8u15z~k8g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Brun, J. M. (2013). Comprensión del entorno familiar de los niños con autismo. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, 22, 43-49. <http://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Brun-Josep-22-1.pdf>

Cabello, F., & Bertola, E. (2015). Características formales y transparencia de los símbolos pictográficos de ARASAAC. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 60-70. <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350841434004.pdf>

Callejo López, J. (2015). La lectoescritura en los niños autistas. <https://core.ac.uk/reader/61454700>

Cárdenas Jiménez, M. Á. (2018). Estudio de caso:(trastorno espectro autista, discapacidad intelectual e hipoacusia): aprendemos los colores. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/80607/C%20c3%81RDENAS%20JIM%20c3%89NEZ%20MARIA%20ANGELES%20%20estudio%20de%20caso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castanedo, C. (1997). *Bases Psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención*. Editorial CCS.

Dopico, J. L. C. (2017). Atención psicoeducativa en alumnos con TEA. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (369), 20-25. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7744/7560>

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n96/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500809.pdf>

Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>

González, E. (2010). *Necesidades educativas específicas. Intervención psicoeducativa*. Editorial CCS.

González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512>

González, P. M. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad: Bases teóricas de los SAAC. *Puertas a la lectura*, (4), 129-136. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023011.pdf>

Higidio Pinta, H. A., Arévalo Vallejo, S. L., & Estrada Ruales, S. E. (2018). El proyecto de aula como estrategia didáctica para promover el proceso lector de los estudiantes de grados tercero y quinto de la institución educativa Nuestra Señora de Las Lajas.

[http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/517/EL%20PROYECTO%20DE%20AULA%20COMO%20ESTRATEGIA%20DID%
c3%81CTICA%20PARA%20PROMOVER%20EL%20PROCESO%20LECTOR%20DE%20LOS%20ES
TUDIANTES%20DE%20GRADOS%20TERCERO%20Y%20QUINTO%20DE%20L
A%20INSTITUCI%c3%93N%20EDUCATIVA%20NUESTRA%20SE%c3%91ORA
%20DE%20LAS%20LAJAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/517/EL%20PROYECTO%20DE%20AULA%20COMO%20ESTRATEGIA%20DID%c3%81CTICA%20PARA%20PROMOVER%20EL%20PROCESO%20LECTOR%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE%20GRADOS%20TERCERO%20Y%20QUINTO%20DE%20LA%20INSTITUCI%c3%93N%20EDUCATIVA%20NUESTRA%20SE%c3%91ORA%20DE%20LAS%20LAJAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Landa, L. L. C. (2019). *Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación Especialización en Promoción de la Lectura* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD VERACRUZANA). <https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/Laura-Leticia-Castaneda-Landa-Promocion-de-la-lectura-a-traves-de-la-narracion-en-ninos-con-indicadores-de-TEA.pdf>

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, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Linan-Thompson, S. (2013). La importancia del desarrollo de lectoescritura: de la cuna a la escuela. *USAID: Reforma Educativa en el Aula*. http://www.funsepa.net/guatemala/docs/sylvia_linan_2013_mineduc.pdf

Martín, A. M. S., & Melero, P. T. ARASAAC. SISTEMA AUMENTATIVO Y ALTERNATIVO DE COMUNICACIÓN: Implantación de SAAC en el aula con niños autistas. <https://zaguan.unizar.es/record/69560/files/TAZ-TFG-2017-4947.pdf?version=1>

Massani Enríquez, J. F., García Navarro, X., & Hernández Ochoa, E. (2015). La evaluación psicopedagógica de niños (as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 145-151. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus20215.pdf>

Mira, Á., Berenguer, C., Baixauli, I., Roselló, B., & Miranda, A. (2019). CONTEXTO FAMILIAR DE NIÑOS CON AUTISMO. IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 79. <http://www.medicinabuenosaires.com/PMID/30776275.pdf>

Morales, L. B. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, (24), 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701024>

Morales Jiménez, M. (2020). Propuesta de intervención educativa en el alumnado con trastorno del espectro autista a través del programa TEACCH. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/9764/MORALES%20JIMENEZ%2c%20MARTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muñoz-Eizmendi, I. (2015). *Propuesta de Intervención para Alumnos con TEA en el Aula Ordinaria de Educación Primaria* (Bachelor's thesis). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3253/MU%c3%91OZ%20EIZMENDI%2c%20IRUNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palacios Almendro, M. E. (2016). Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2301/MAE_EDUC_161.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Peirats Chacón, J., & Morote Blanco, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar: Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas*.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669939/TP_27_22.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pentón Quintero, A. (2019). La comunidad de los niños con autismo: camino hacia la concienciación social. *Revista Mapa*, 1(16), 1-11. Recuperado de <http://revistamapa.com>. <http://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/144/155>

Pizarro, H. C. (2001). Los padres del niño con autismo: una guía de intervención. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44710202.pdf>

Quiala, B. T., & Quesada, Y. Z. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*, 16(55), 54-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678502>

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: un apoyo para el docente. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223>

Ripollés Barberá, N. (2018). La animación lectora: análisis del Plan de Fomento de la Lectura y propuesta de mejora. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/177570/TFG_2018_Ripoll%
c3%a9sBarber%
c3%a1_Noelia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/177570/TFG_2018_Ripoll%c3%a9sBarber%c3%a1_Noelia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Román, A. M. G. C., & de la Torre, E. H. (2017). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de educación inclusiva*, 9(2-bis).
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/23619/TFG-ROJASVIDAURRE%2C%20ISABEL%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roncero, M. R. V. (2003). " LA LECTOESCRITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJES RELEVANTES EN AUTISMO.
[file:///C:/Users/LU/Downloads/10Lectoescritura%20y%20Autismo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LU/Downloads/10Lectoescritura%20y%20Autismo%20(1).pdf)

Ruiz, C. M., & Castillo Patiño, N. (2019). Estrategias desde el contexto familiar para favorecer el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños escolares con trastorno del espectro autista.
<https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1277/ESTRATEGIAS%20DESDE%20EL%20CONTEXTO%20FAMILIAR%20%28002%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz Encinas, I. (2015). La otra cara del autismo: cuentos adaptados.
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41509/Ruiz_Encinas_Irene.pdf;jsessionid=D52389128B15F0A256FE5513829ED5A9?sequence=1

Sánchez Arenas, M. Y. (2018). Estrategia de inclusión desde el fortalecimiento de la convivencia escolar dentro del aula con estudiantes con condición de discapacidad cognitiva (autismo).
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/11284/1/2018_estrategia_inclusion.pdf

Sandez, S. M. El Asistente Personal en la Inclusión Educativa de Niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Vivencia de los maestros, padres y madres de alumnos TEA y los propios asistentes.

https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_stephani_muniz_pdf_ultimo_ok_9_03_2018.pdf

Sanz, P., Tárraga, R., & Lacruz, I. (2018). Prácticas psicoeducativas basadas en la evidencia para trabajar con alumnos con TEA. *Quaderns digitals*, 87, 152-161. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_858/a_11498/11498.pdf

Segovia Vázquez, C. (2016). Cuentos y autismo. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45058/TFG%20Carmen%20Segovia%20Vazquez%20\(1\).pdf;jsessionid=30FDF4FF12DD0DD70EE2AA856AA494BE?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45058/TFG%20Carmen%20Segovia%20Vazquez%20(1).pdf;jsessionid=30FDF4FF12DD0DD70EE2AA856AA494BE?sequence=1)

Torelló, Ó. M., Rueda, P. O., & Gavaldà, J. M. S. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/342>

Velazquez Ferrer, M. A., & Gonzalez Noda, T. B. (2020). Inclusión del alumnado con NEAE en el aula. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19974/Inclusion%20del%20alumnado%20con%20NEAE%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1>

Vélez Quintero, M. (2017). Programa TEACCH: propuesta de intervención psicoeducativa en el alumnado con TEA. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/19702/TFG%20PUBL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vera-Bachmann, D., Gálvez-Nieto, J. L., Trizano-Hermosilla, Í., & Álvarez-Espinoza, A. (2020). Estudio psicométrico del Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP), en población de estudiantes

chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(54), 119-129. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-01/RIDEP54-Art10.pdf>

Villamizar, D. A. G., & Muela, C. (2000). Propiedades psicométricas de la Childhood Autism Rating Scale (CARS) como instrumento diagnóstico de los adultos autistas en el ámbito laboral. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(3), 515-521. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2357080.pdf>

Wechsler, D. (1991). *Test de inteligencia para preescolares (WPPSI): Manual*. Buenos Aires: Paidós. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39159286/manual_Wppsi_2.pdf?1444755013=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DManual_Wppsi_2.pdf&Expires=1615374579&Signature=G44Xyib5jsWuiIXmpb-zyXwHzGsjN9jkF8l6vq0lYnGSM58grNBmknuUsdBfu9lYmOVGqOovYRmj6cVuHO7zQCyakVhZiDvMn~JIHxVhrihHu21p-mJ4knu6IS2gBnC76sAndlbbbcJmbP0hiMEJV8RqZhXbppYqEem3mmrj5zXR6LmaKHEDkbGSWKeUFIE5sQW18vmhxHWji4IhN6Dm32o6a54h-2KMCx9z1WQS5HZ-w64HtQrJTmteDlaRzxLcZAB6Tqq939yNjKh5QzSSQVXtt~w6F~hgfANIINDQyqhnpufyyOgXObKPNBOwoGn38695rOVmJRa397GV9yHRA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

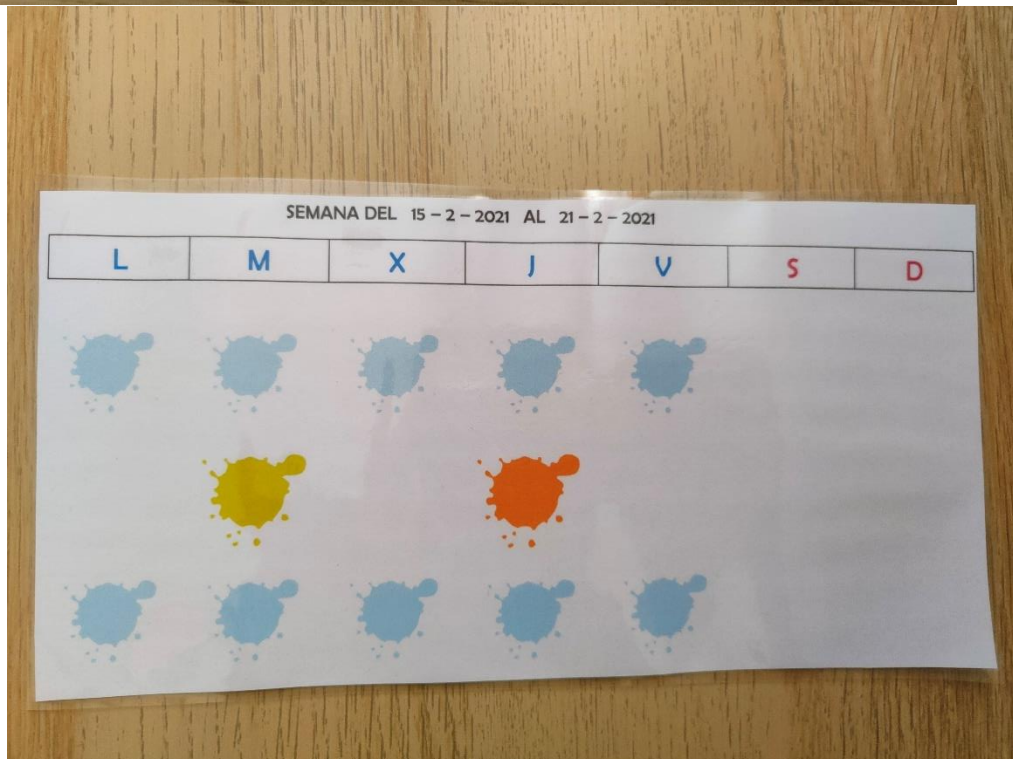
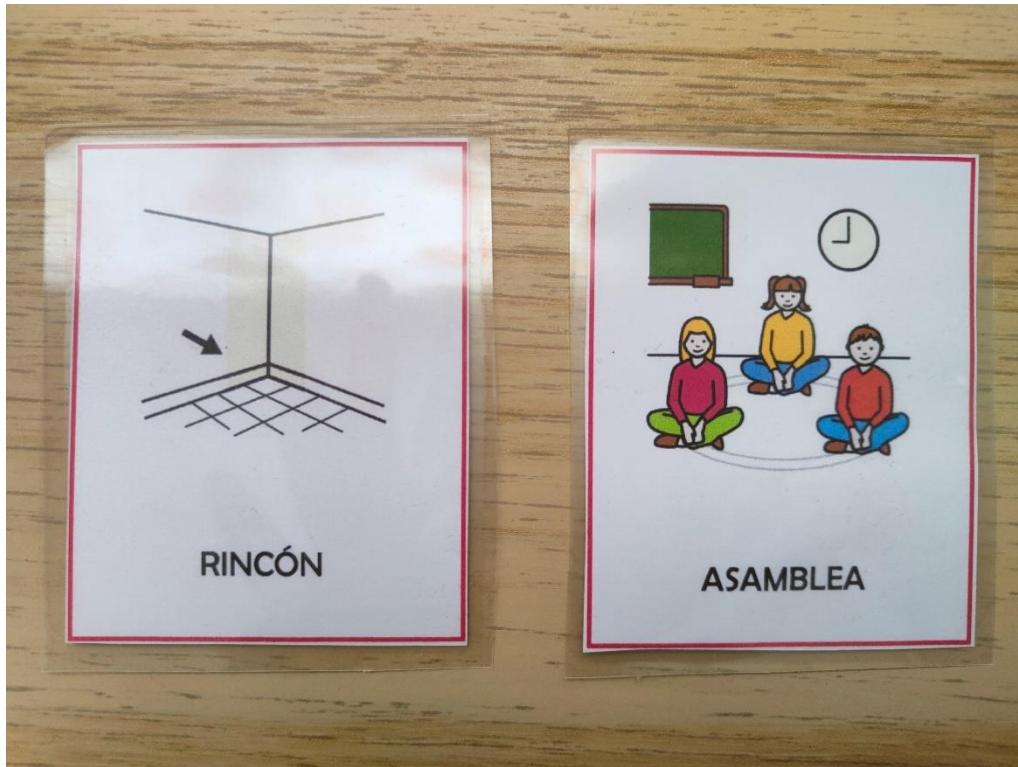
Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

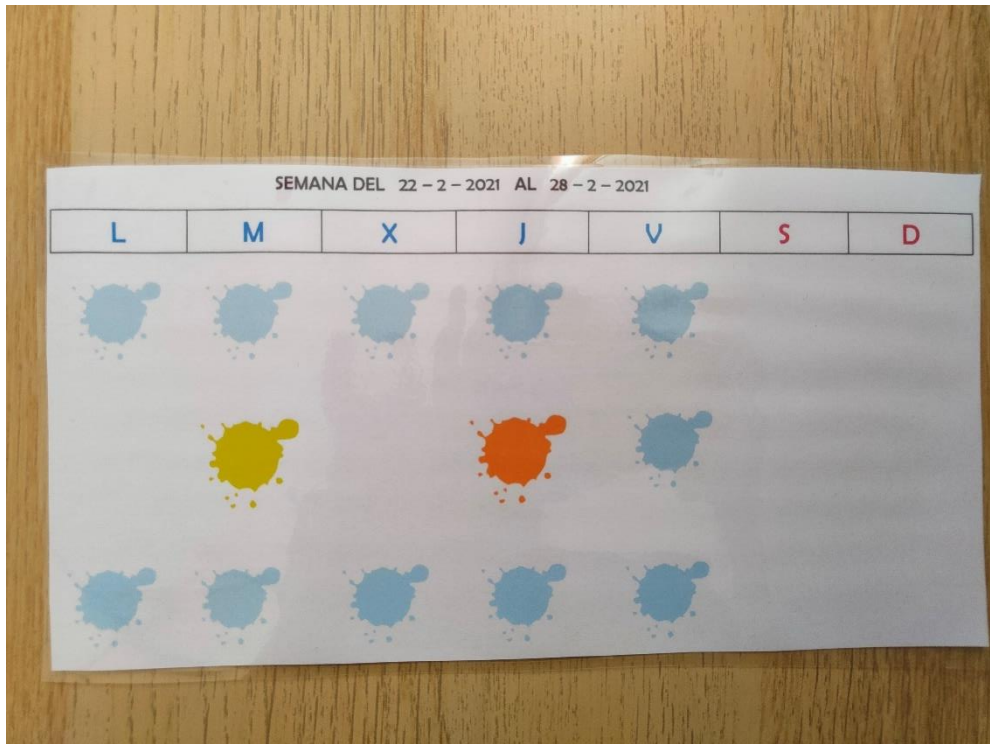
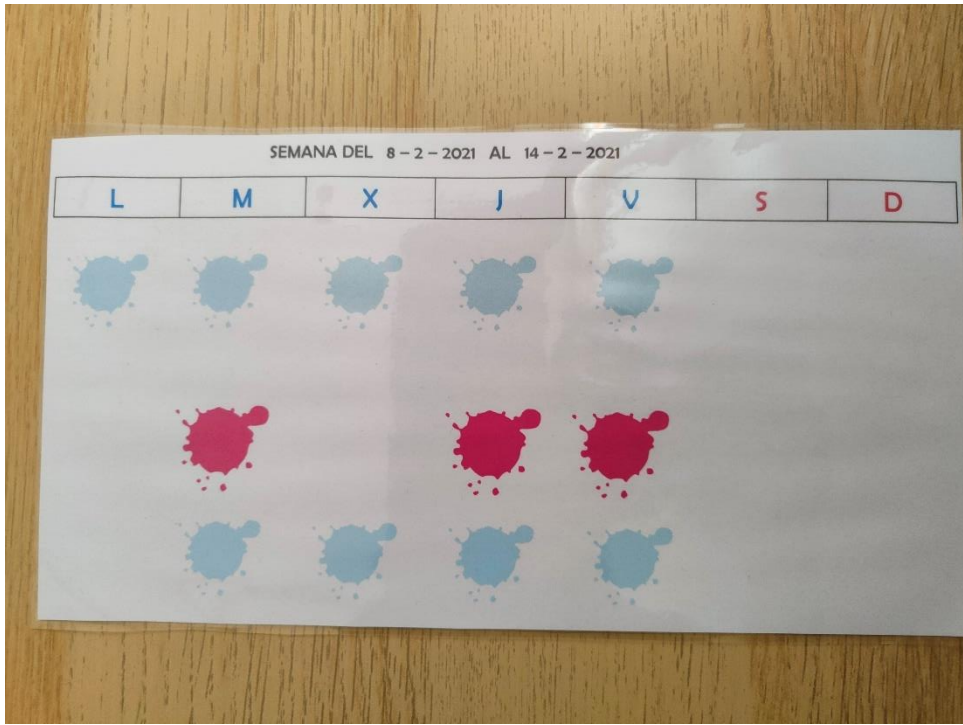
8. Anexos

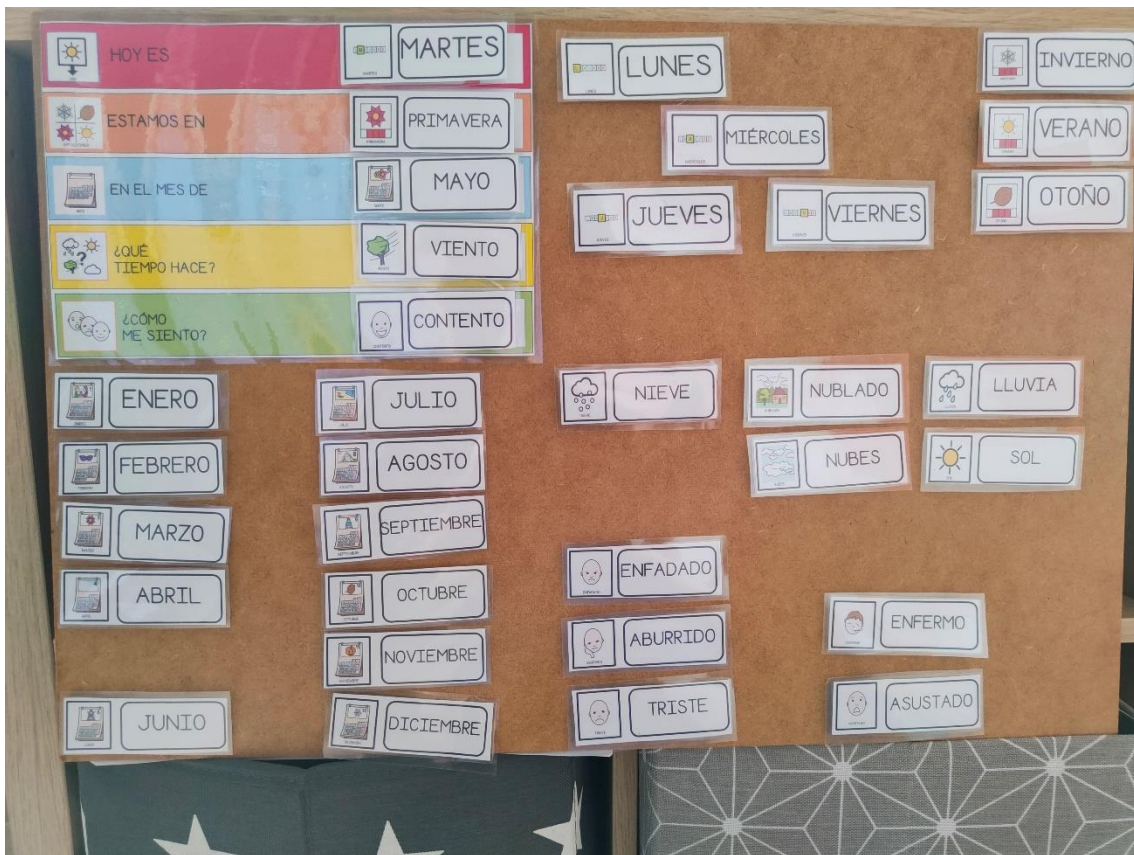
RINCÓN ASAMBLEA





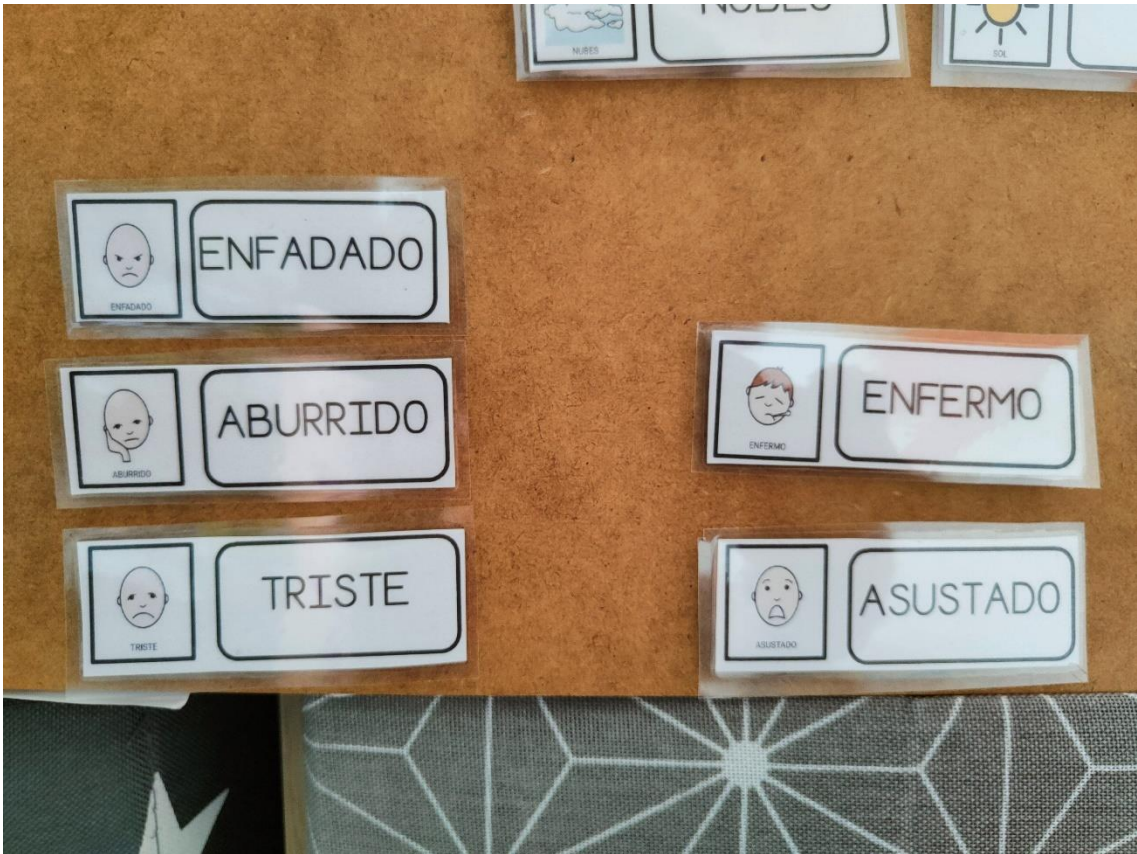
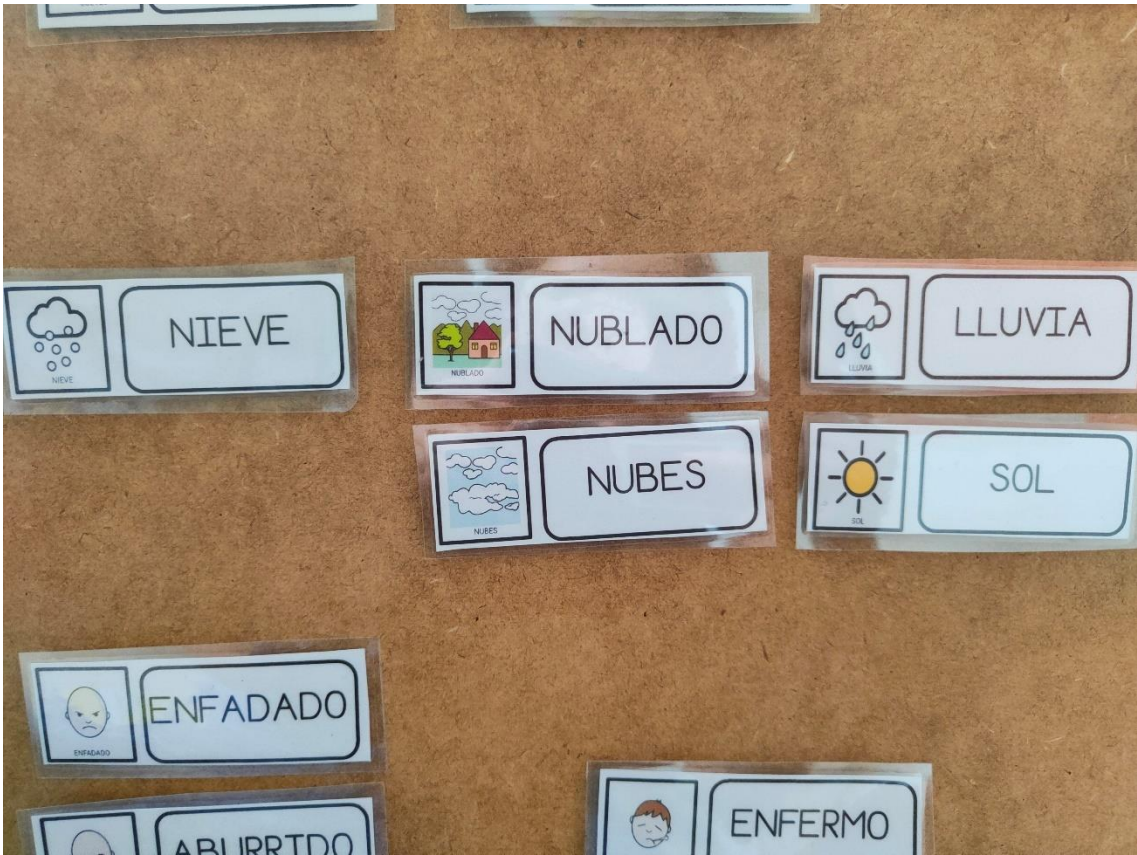


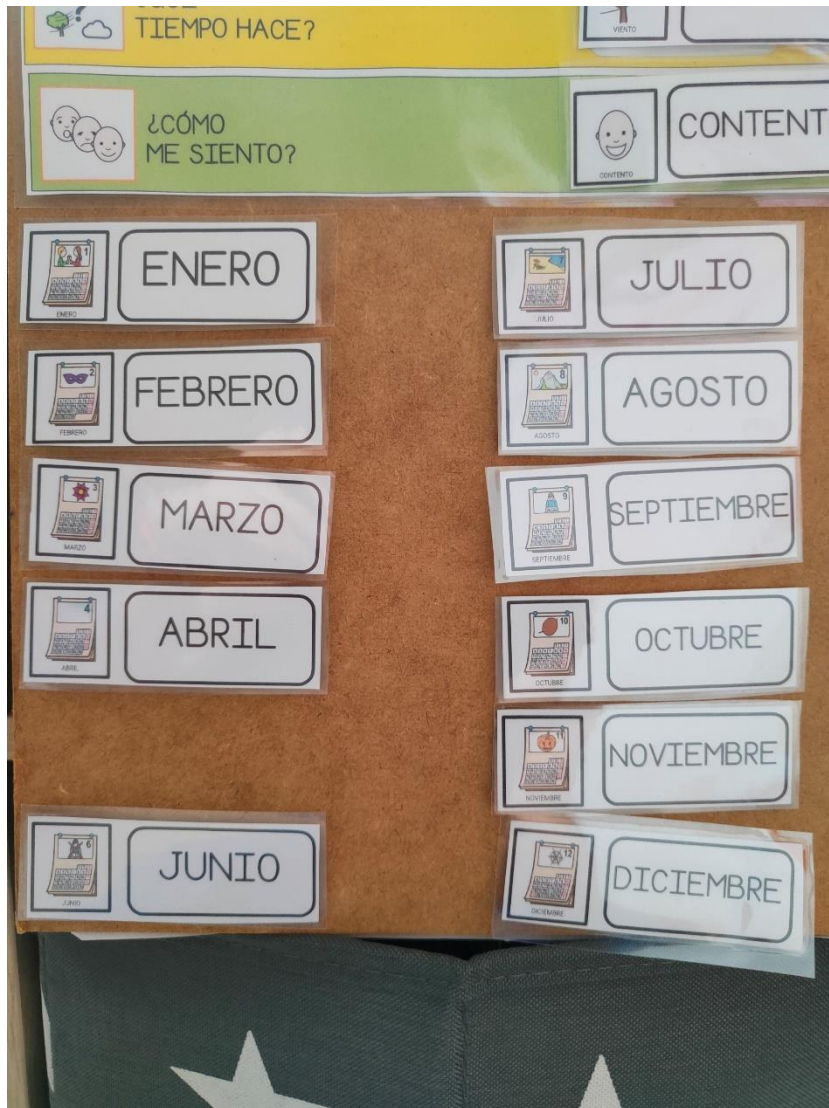












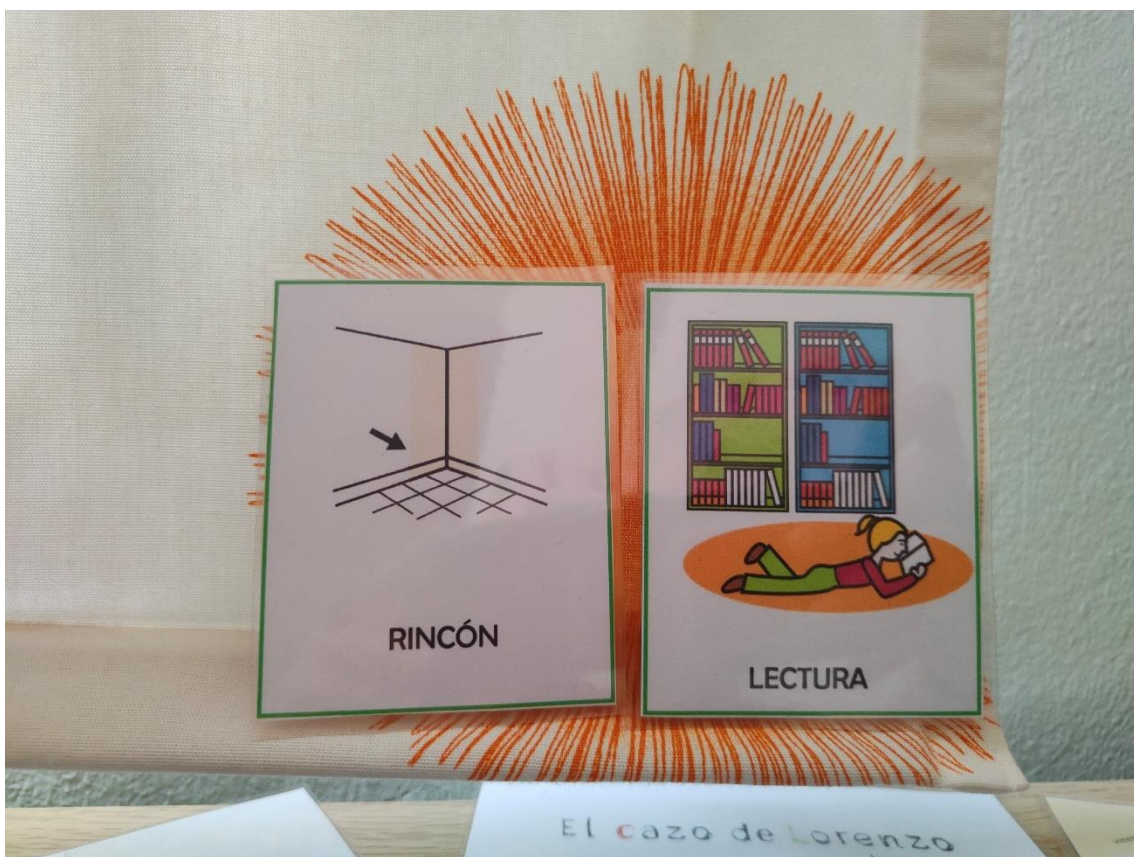


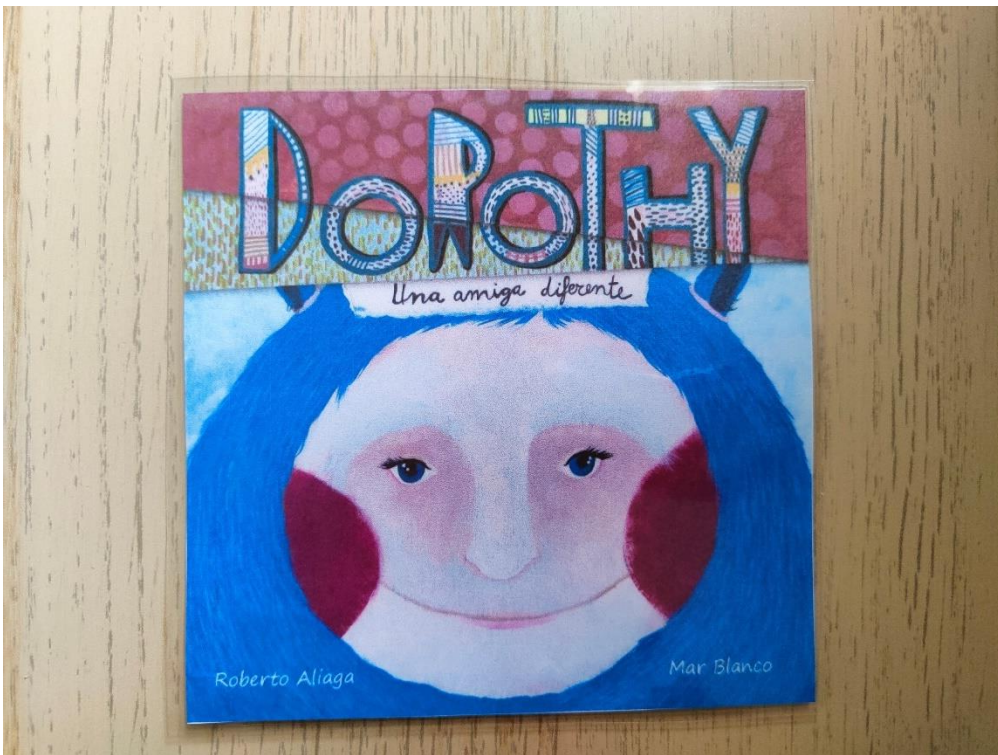
PASAPORTE

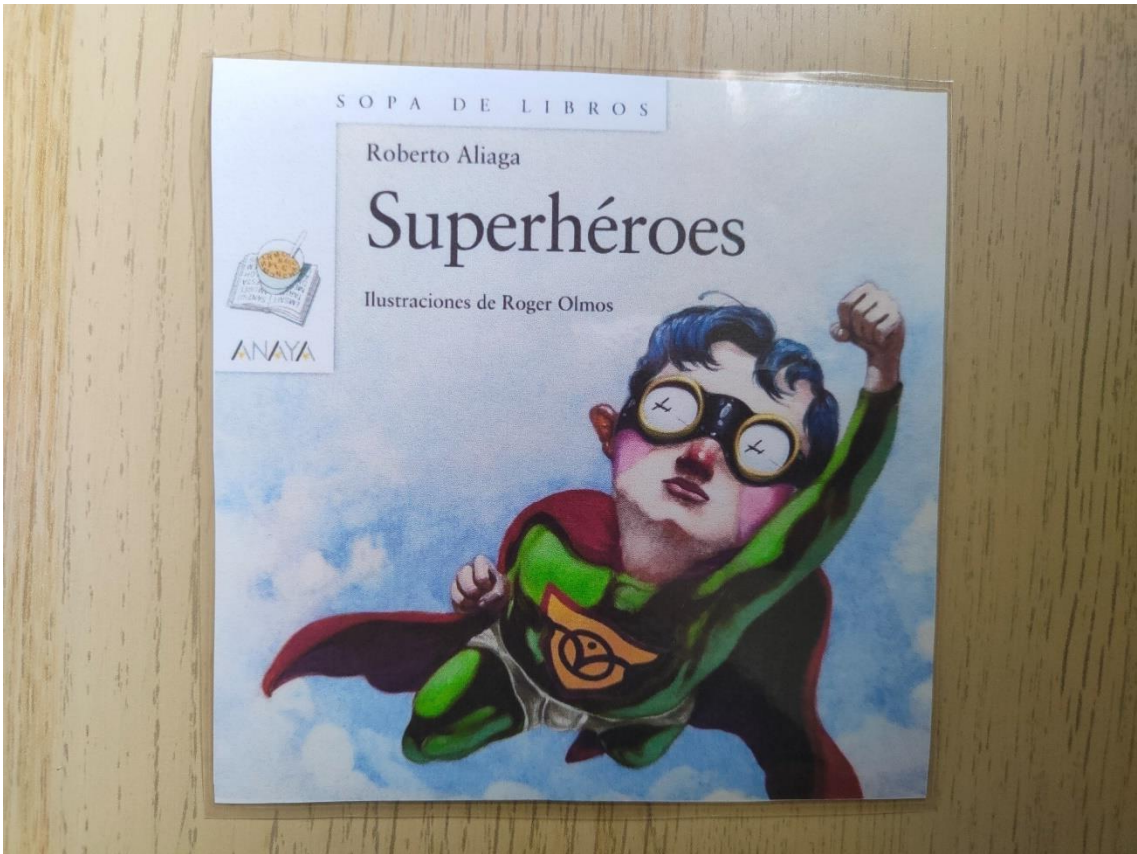
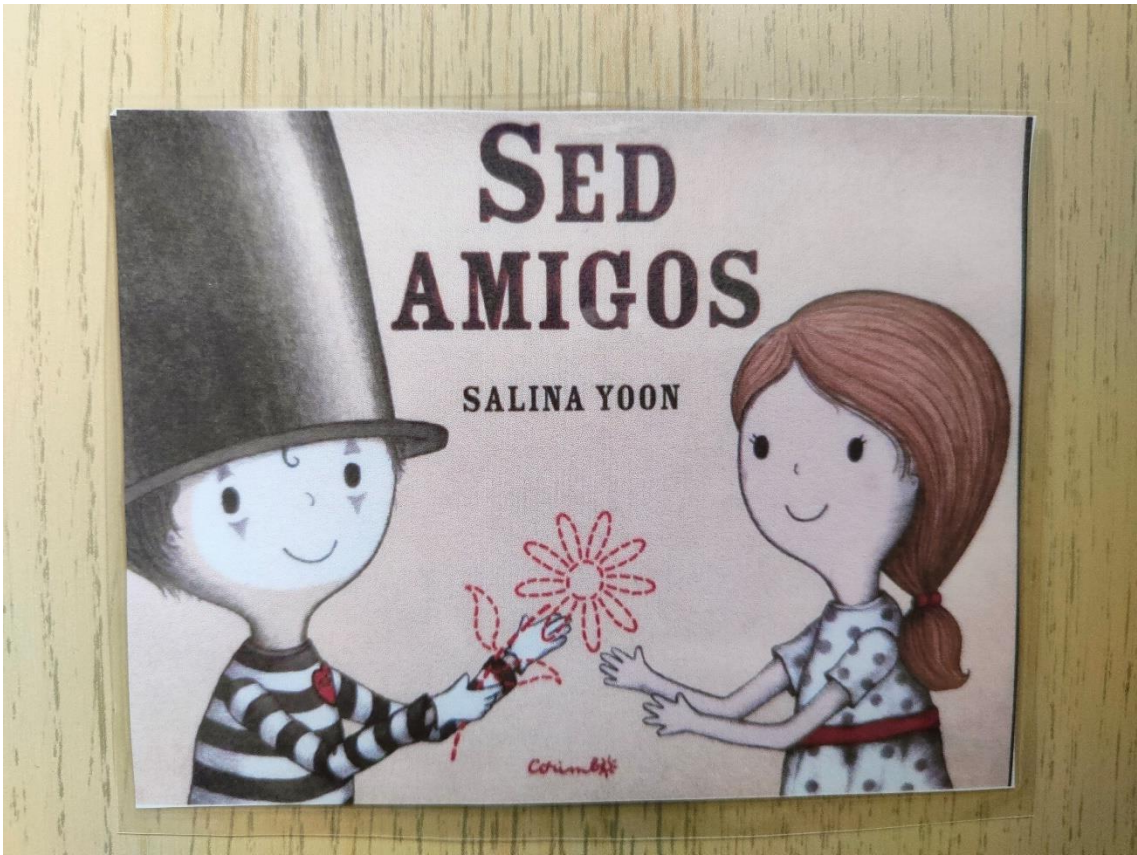
PASAPORTE

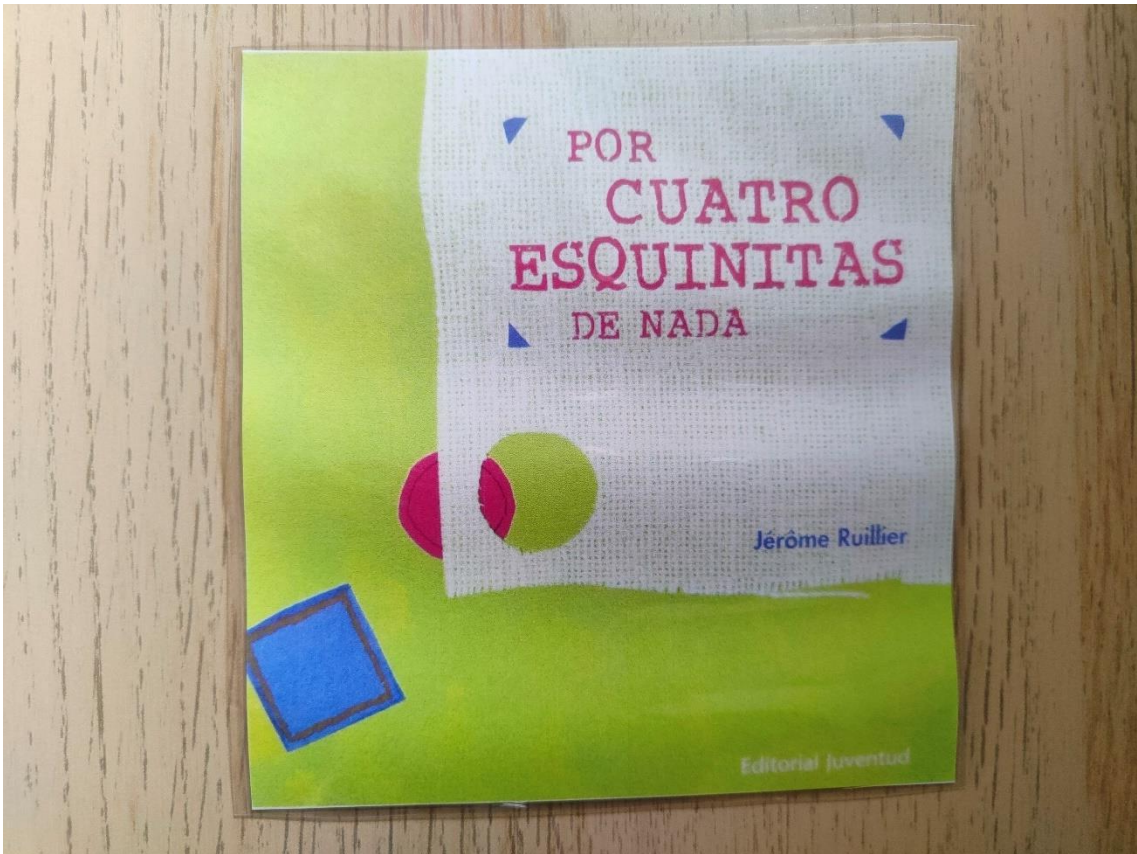
GRUPAL

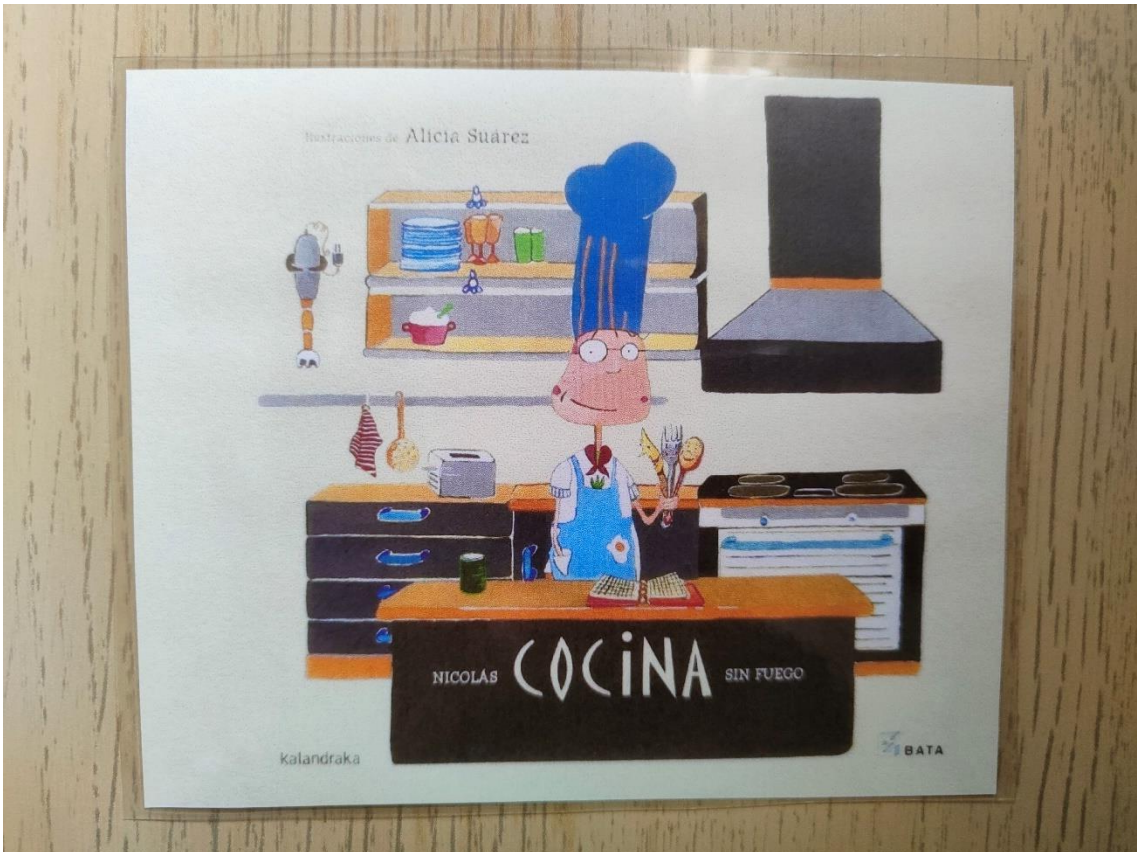
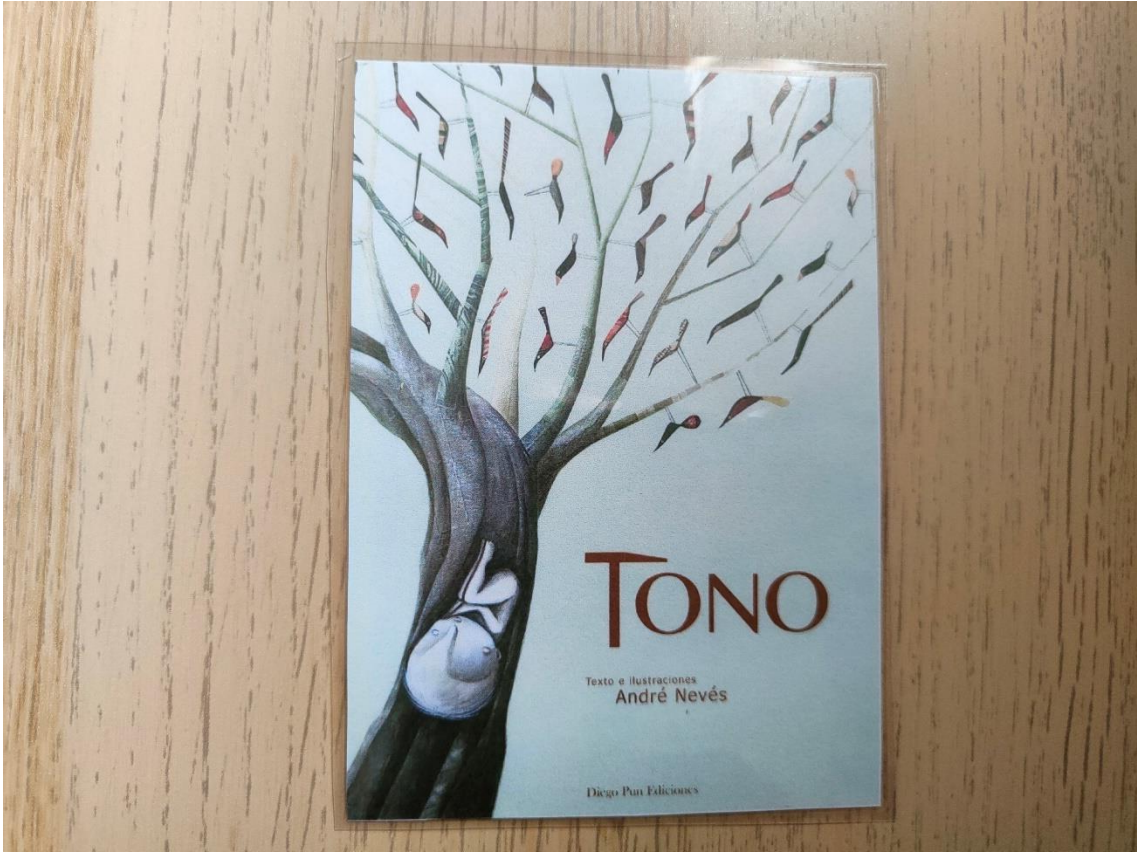
RINCÓN LECTURA

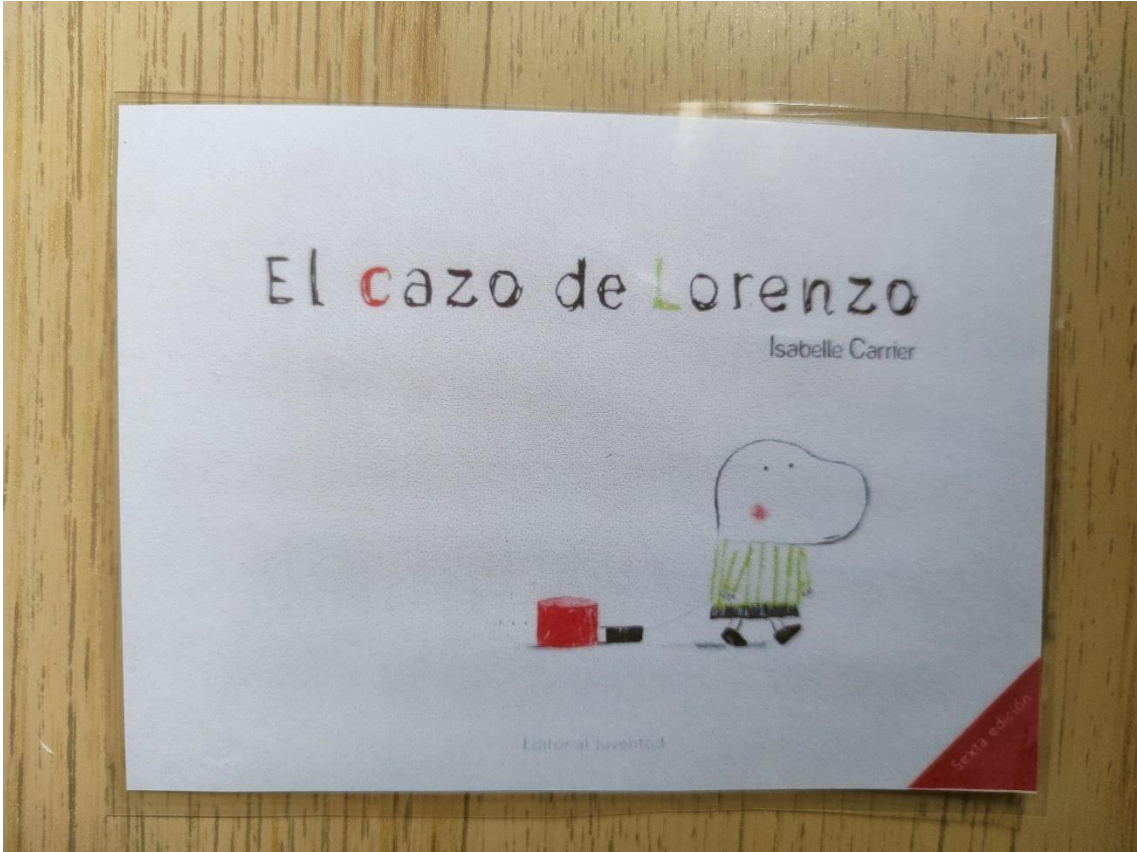








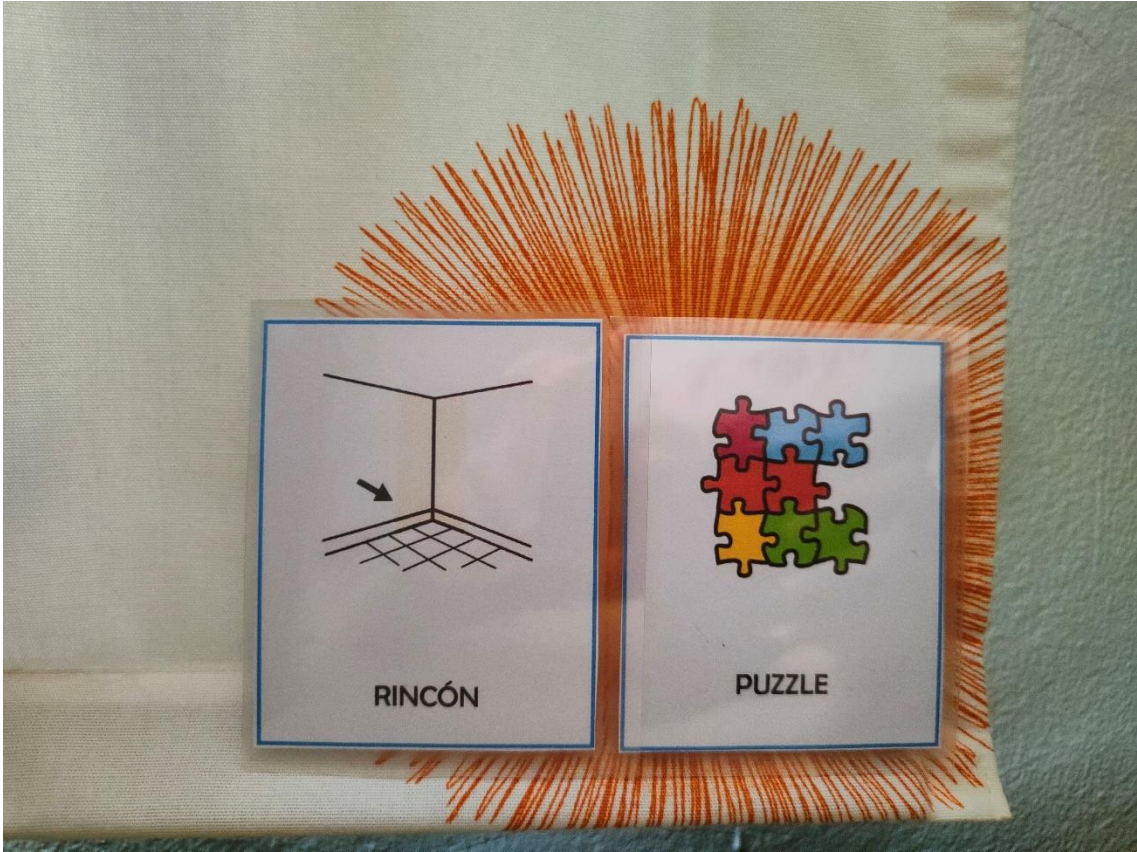


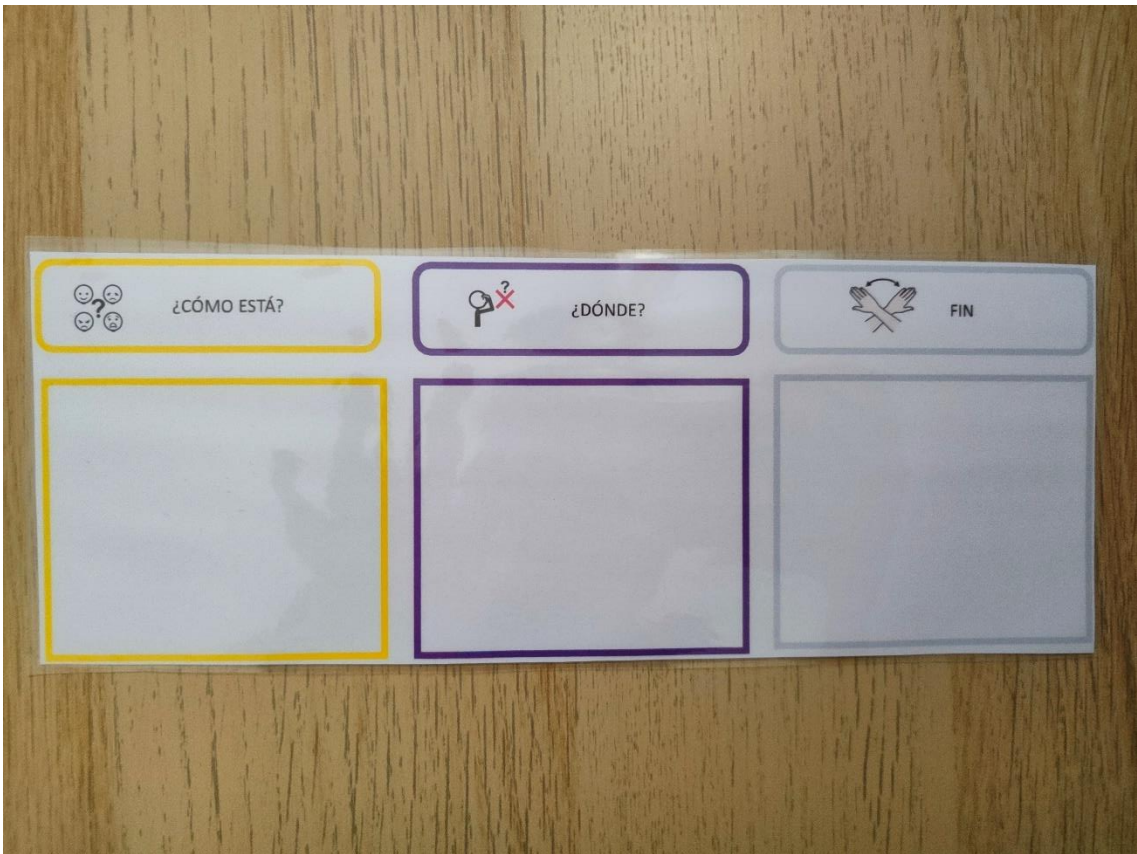


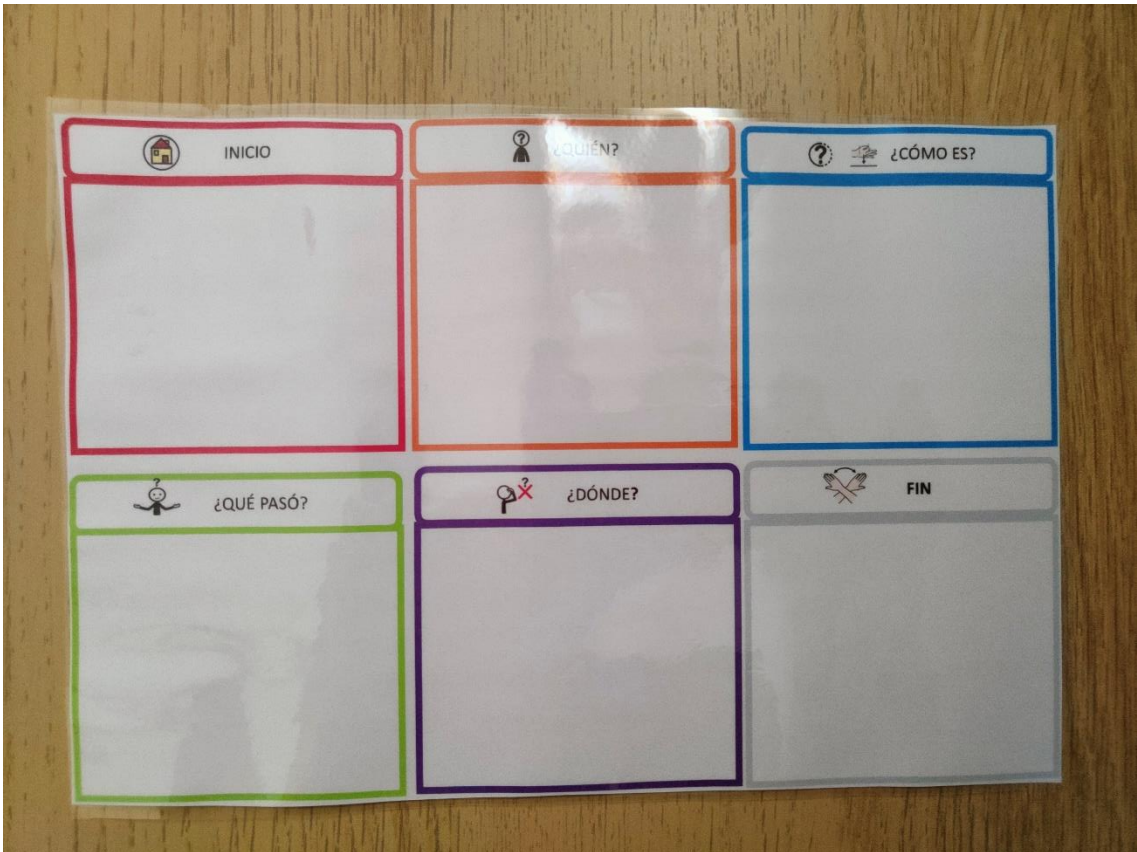


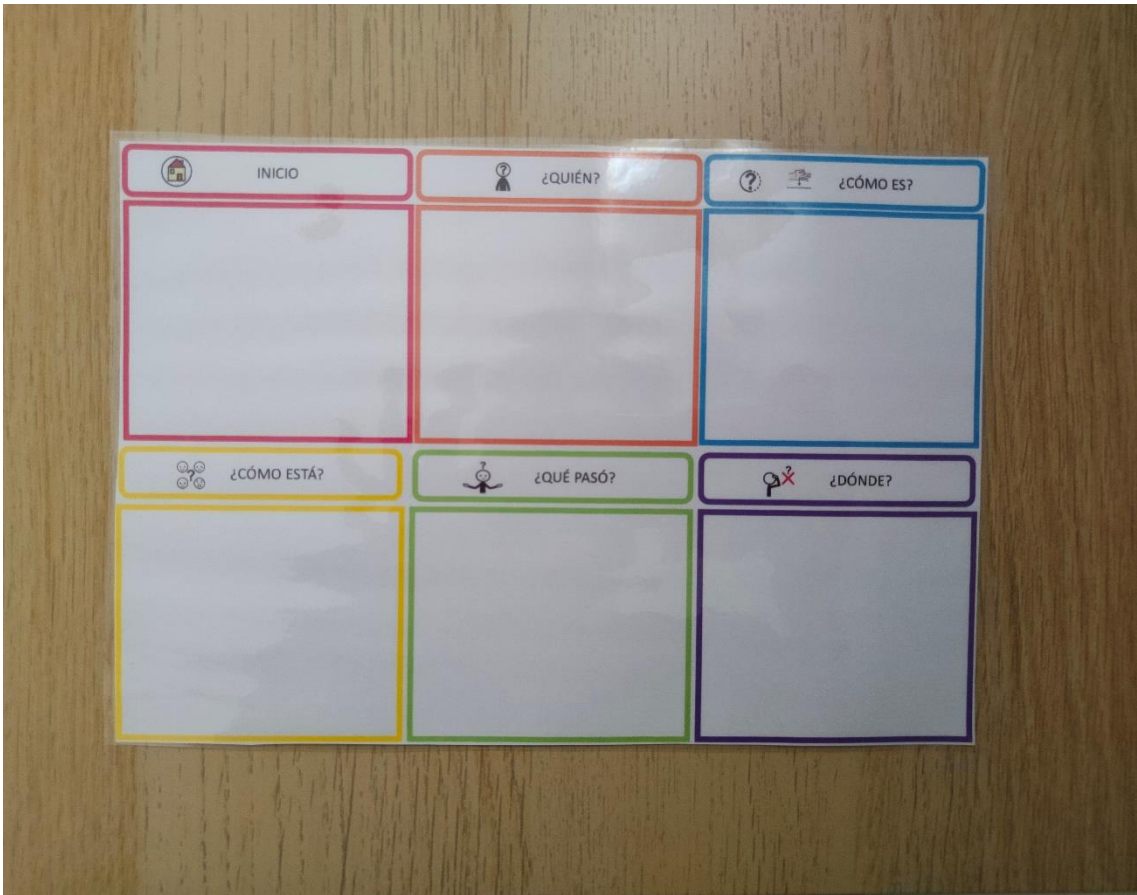
RINCÓN DEL PUZZLE

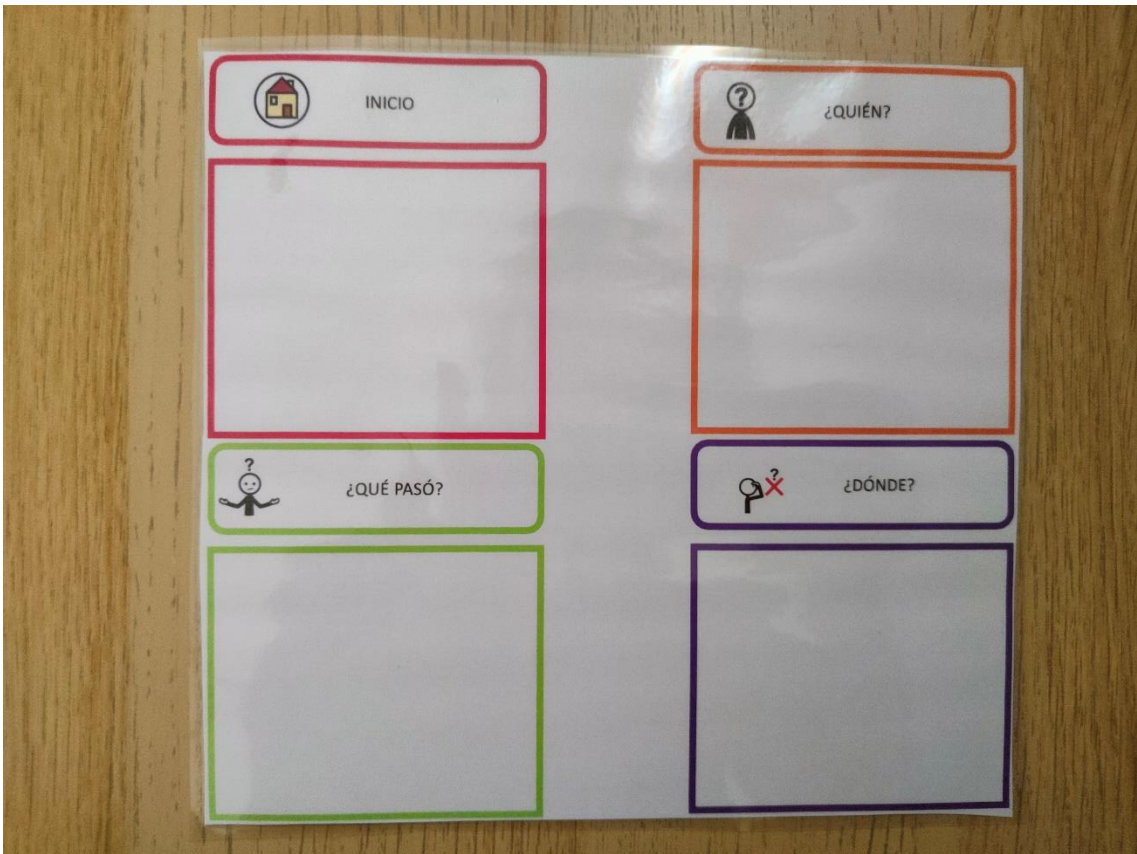


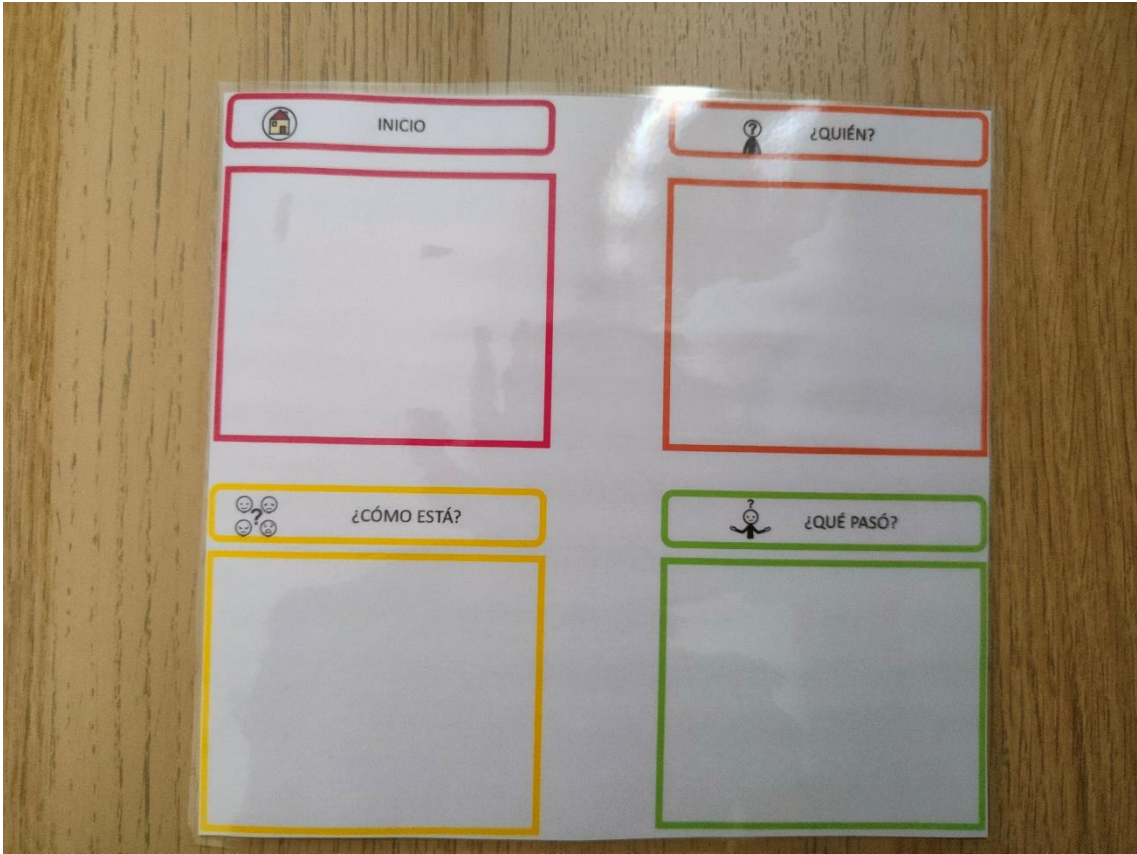

















 INICIO	 ¿QUIÉN?	 ¿CÓMO ESTÁ?
 ¿CÓMO ES?	 ¿QUÉ PASÓ?	

RINCÓN DE CONSTRUCCIÓN





