



# **TRABAJO FIN DE GRADO**

## **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

María Arroyo Villegas

Directora: Yolanda Osete Martínez

Grado de Educación Primaria

Curso: 2020/2021

30 abril de 2021



**COMILLAS**

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

# **ADAPTACIÓN EDUCATIVA PARA UN NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN AULA ORDINARIA: PERSONALIZANDO EL APRENDIZAJE**

María Arroyo Villegas

Directora: Yolanda Osete Martínez

30 abril de 2021

*Si un niño no puede aprender de la manera en que enseñamos, quizá  
debamos enseñarle de la manera en la que él aprende.*

*Ignacio Estrada*

# ÍNDICE

<b>1. RESUMEN .....</b>	<b>2</b>
ABSTRACT.....	3
<b>2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....</b>	<b>4</b>
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>5</b>
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>6</b>
4.1 Notas acerca del Trastorno de Espectro del Autismo.....	6
4.2 Definiendo el Trastorno del Espectro de Autismo.....	10
4.2 Características principales del TEA.....	11
4.4 Proceso y modalidades de escolarización para los niños con TEA.....	15
4.5 Atención a la diversidad .....	20
4.5.1 Medidas de atención a la diversidad.....	21
<b>4.6 Los niños con autismo en aulas ordinarias: haciendo posible un reto.....</b>	<b>25</b>
4.6.1 Adaptaciones curriculares y acceso al currículo .....	25
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>30</b>
5.1 Presentación de la propuesta .....	30
5.2 Objetivos que persigue la propuesta .....	31
5.3 Contexto en el que se aplica .....	31
5.4 Metodología y recursos.....	33
5.5 Cronograma de aplicación.....	35
5.6 Actividades .....	37
5.7 Evaluación de la propuesta .....	85
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>86</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>

## 1. RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado recoge una revisión bibliográfica acerca del Trastorno del Espectro Autista, donde se define el concepto, se realiza un breve recorrido por su historia y se especifican las características definitorias del trastorno en la actualidad, así como, los niveles de gravedad que éste presenta. Por su parte, como la presencia de niños con autismo en las aulas es ya una realidad, se exponen también todos los aspectos que se han de tener en cuenta con los alumnos con necesidades educativas especiales, dando una especial importancia a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad.

Con el fin de que no se expusieran únicamente cuestiones teóricas sobre el autismo, se decidió elaborar un trabajo que también fuese práctico y funcional. Para ello, se ha diseñado una propuesta de intervención para un caso concreto de TEA en el curso de 1º de Educación Primaria. En su diseño, se ha hecho uso de diferentes estrategias metodológicas y adaptaciones teniendo en cuenta sus características y necesidades.

En definitiva, el planteamiento de esta propuesta tiene como principal objetivo fomentar la inclusión de alumnos con TEA en aulas ordinarias, impulsando su autonomía en la realización de tareas dentro del aula.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista (TEA), Educación Inclusiva, Atención a la Diversidad, Intervención educativa.

## ABSTRACT

The present final degree project includes a bibliographic review about Autism Spectrum Disorder, where the concept is defined, a brief tour of its history is made and the defining characteristic of the disorder at present are specified, as well as, the severity levels that it presents. For its part, as the presence of children with autism in the classroom is already a reality, all the aspects to be taken into account with students with special educational needs are also exposed, giving special importance to inclusive education and attention to diversity.

So that only theoretical questions about autism were not exposed, it was decided to develop a paper that was also practical and functional. For this, an intervention proposal has been designed for a specific case of autism in the first grade of Primary school. For its design, different methodological strategies and adaptations have been used, taking into account his characteristics and needs.

Definitely, the main objective of the development of this proposal is to promote the inclusion of students with autism in ordinary classrooms, promoting his autonomy in carrying out activities inside the classroom.

**Key words:** Autistic Spectrum Disorder (TEA), Inclusive education, Attention to diversity, Educative intervention.

## 2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Actualmente, nos encontramos frente a un contexto educativo cada vez más inclusivo, donde prevalece la diversidad en las aulas, donde cada alumno presenta unas características y necesidades diferentes, pero llegar hasta aquí no ha sido un proceso fácil ya que, han sido numerosos los acontecimientos ocurridos años atrás hasta que este hecho se ha convertido en una realidad.

Hoy en día, se puede contemplar un cambio realmente positivo respecto a la escolarización de niños con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, ahora bien, ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus necesidades y, sobre todo, favorecer su inclusión en el aula, son los aspectos más importantes que han de tenerse en cuenta cuando nos encontramos con estos alumnos, a fin de garantizarles una educación normalizada y brindarles una igualdad de oportunidades.

Dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales, se encuentran los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), tema del cual se ocupa este trabajo. Cabe decir que, el número de casos de niños diagnosticados con TEA ha aumentado considerablemente, por ese motivo, cada vez son más los maestros que tienen que hacer frente a estos alumnos en el aula, siendo para ellos un reto difícil, pero a la vez, muy satisfactorio.

Durante el tercer año de prácticas de la carrera, las cuales realicé en un centro educativo de la Comunidad de Madrid, me encontré con un caso de autismo en el aula de 2º de Educación de Primaria. Puedo decir que fue una gran experiencia que me ayudó a crear personalmente, pero a su vez, me supuso una importante decepción, puesto que el principio de inclusión que reclama la Ley Educativa actual no se llevaba a cabo de una manera adecuada, quizá por falta de formación o por un excesivo número de alumnos en el aula, la maestra no atendía adecuadamente a las necesidades que por las peculiaridades del trastorno el niño precisaba.

A partir de ese momento, mi interés por indagar acerca del trastorno aumentó, ya que, cuando me enfrenté en el aula con este alumno sentí desconcierto e inseguridad debido a que no poseía los conocimientos suficientes ni teóricos, ni prácticos para intervenir con él. Por ello, cuando me dieron la oportunidad de realizar mi Trabajo de Fin de Grado

sobre este tema no dudé en escogerlo, sirviéndome como medio para adentrarme en el mundo del TEA. Además, esta elección vino motivada por la necesidad de crear respuestas inclusivas ante estos alumnos y adquirir ciertas habilidades de intervención que me servirán de gran utilidad si me encuentro con la presencia de niños con autismo en mis futuras aulas, de ahí el hecho de diseñar una propuesta de intervención, la cual puede ser modificada para ser aplicada a otros casos de autismo.

Desde mi punto de vista y como próxima maestra, considero fundamental que los docentes nos formemos en el ámbito de la atención a las necesidades educativas especiales, con el fin de ser capaces de ofrecer una respuesta educativa a cualquier necesidad que presenten nuestros alumnos dentro de un contexto inclusivo, ajustando nuestras formas de trabajo, diseñando nuevas estrategias metodológicas y creando y adaptando recursos para ofrecer a los alumnos una educación de calidad garantizándoles así su bienestar y desarrollo.

Por último, me gustaría destacar que como maestros debemos promover que la sociedad tenga una mirada inclusiva hacia todos los alumnos, dejando a un lado los prejuicios y las “etiquetas”, creando así escuelas para todos y no para algunos.

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo general del presente Trabajo Fin de Grado se basa en desarrollar una propuesta de intervención educativa para un caso concreto de autismo con el propósito de favorecer su inclusión en aulas ordinarias. Al mismo tiempo, este trabajo persigue también los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica acerca del Trastorno del Espectro Autista.
- Adquirir nuevos conocimientos sobre el TEA.
- Dar a conocer diferentes medidas de apoyo y estrategias metodológicas para intervenir con niños con autismo.
- Impulsar la igualdad de oportunidades.
- Proporcionar una educación individualizada teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1 Notas acerca del Trastorno de Espectro del Autismo.

Para llegar al actual concepto de lo que hoy en día se conoce como Trastorno del Espectro Autista (TEA), es necesario realizar una revisión histórica del término, ya que han sido cantidad de autores los que, a lo largo de los años, han ido variando significativamente su definición en función de diversos hallazgos científicos.

El término autismo procede del griego Autos “uno mismo” e ismos “modo de estar” (Polaino - Lorente, 1977, citado por Cuxart y Jané 1998). Este término fue utilizado por primera vez por el psiquiatra Eugen Bleuer en 1911, donde en su obra *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* hace uso de la palabra autismo para referirse a uno de los síntomas propios de la esquizofrenia. El psiquiatra considera que el síntoma autista consiste en un aislamiento de la realidad, lo que provoca que existan dificultades para mantener relaciones interpersonales (Cuxart, 2000).

Aunque el término fue acuñado por primera vez por Bleuer (1911), los pioneros en este tema son Leo Kanner y Hans Asperger, quienes de manera independiente realizaron descripciones acerca de este trastorno.

Kanner (1943) es considerado padre del autismo, a pesar de no haber sido él el primero en percibir los síntomas, fue el encargado de diferenciarlos de la esquizofrenia. En 1943, Kanner publicó el artículo *Autistic disturbances of affective contact*, en el que aparecen descritos detalladamente los comportamientos observados en un grupo de once niños durante su estudio en Baltimore, en los que percibió que todos ellos compartían determinadas características, a lo que Kanner (1943) denominó “autismo infantil temprano”

Tal y como Riviere (2001) expone, Kanner (1943) enunció en su artículo las principales características comunes observadas, identificadas en tres diferentes áreas:

- *Interacción social*: uno de los rasgos esenciales que el autor destaca es la incapacidad para mantener relaciones sociales tanto con sus iguales como con adultos, por lo que los niños muestran una soledad extrema.

- *Comunicación y lenguaje:* dificultades comunicativas, así como alteraciones relacionadas con el lenguaje, destacando sobre todo la ecolalia. Además, cabe destacar que tres de los once niños sobre los que Kranner realizó el estudio no hacían uso del lenguaje, mientras que el resto sí que hacía uso de él, pero sin intención comunicativa.
- *Ambiente:* insistencia en la igualdad, en la invariabilidad del ambiente, adherencia inflexible a la rutina, patrones ritualizados...

Según Kanner (1943), estos son los rasgos más característicos del trastorno que, a diferencia de la esquizofrenia de la que hablaba Bleuler (1911) se presentan desde el nacimiento, de ahí a que denominara al trastorno como “autismo infantil precoz” (López, Rivas y Taboada, 2009). Asimismo, teniendo en cuenta dichos rasgos, Kranner realizó una primera acepción del término definiéndolo como “falta de contacto social, ensimismamiento y soledad emocional” (Muñoz, 2011).

Un año más tarde, en 1944, el psiquiatra Hans Asperger llevó a cabo un estudio sobre cuatro niños cuyas observaciones fueron plasmadas en el artículo *Die Autistischen Psychopathen*. Los niños presentaban características similares a las descritas anteriormente por Kanner (1943) pero con alguna diferencia, su nivel de cognición era más elevado y todos ellos eran capaces de mantener conversaciones unidireccionales sobre un tema en concreto basadas en sus intereses. Así pues, a la conducta de estos niños, Asperger (1944) la denominó “psicopatía acústica”.

Asperger murió en 1980 sin que su trabajo fuese reconocido, posiblemente por estar escrito en alemán y no fue hasta 1981 cuando gracias a la traducción a la lengua inglesa por la psiquiatra Lorna Wing su trabajo se hizo público, sustituyendo el término *psicopatía acústica* por *síndrome de Asperger*, formulando así para los síntomas descritos por Asperger un nuevo síndrome.

A finales de los años setenta, se empezó a hacer uso del término “Trastorno del Espectro del Autismo” a partir de las aportaciones de las psiquiatras Wing y Gould (1979), las cuales utilizaban dicho término para referirse tanto al autismo como a otros Trastornos Generalizados del Desarrollo. El cambio surgió del estudio que ambas llevaron a cabo,

donde identificaron a pacientes que poseían características que encajaban con el patrón de Kanner (1943) y otros que, aunque no se ajustaban al patrón, presentaban la triada de problemas alterados en mayor o menor grado: interacción social, comunicación e imaginación, lo que hoy en día se conoce como “Triada de Wing”. Este descubrimiento hizo que no fuese viable implantar límites categóricos entre los pacientes, sino que, las manifestaciones del trastorno eran un continuo. De esta manera surge lo que se denomina Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Por último, en relación a la historia del trastorno autista cabe también destacar la evolución que ha tenido el término de acuerdo con el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM), uno de los manuales más utilizados para la clasificación y diagnóstico de los trastornos mentales.

En las dos primeras ediciones, DSM-I (1952) y DSM-II (1968), el autismo era considerado un síntoma de la esquizofrenia, lo que provocó que los médicos entendieran el autismo como un continuo de este trastorno. Sin embargo, el DSM-III (1980) supuso un gran cambio en relación a las dos versiones anteriores. Se realizó una modificación en el enfoque de diagnóstico de los trastornos mentales, pasaron de ser estados psicológicos a categorías de enfermedad. Además, es en esta versión cuando se empieza a hacer uso del término *autismo infantil*, el cual se incluyó dentro de las clasificaciones de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Por su parte, en 1987, se publicó el DSM-III-R, una versión revisada del DSM-III. Aquí los criterios de diagnóstico se empiezan a especificar más detalladamente, incluyendo incluso diversos ejemplos para demostrar que el trastorno puede presentarse en diferentes grados y edades. Es por ello que, aunque en esta edición se mantiene la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, el término de autismo infantil se suprime de este grupo y pasa a llamarse Trastorno Autista.

No obstante, donde me gustaría poner más énfasis es en el DSM-IV (1994) y la versión más actualizada del manual, el DSM-5 (2013) ya que entre ambos se pueden observar diversas modificaciones.

El DSM-IV (1994), definía el autismo y sus trastornos asociados como Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), dentro de esta categoría se podían encontrar cinco subtipos de autismo: trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo

infantil, trastorno generalizado del desarrollo no específico y síndrome de Rett. Sin embargo, con la publicación del DSM-5 (2013), los subtipos de TGD desaparecen, quedando cuatro de cinco de ellos (trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno del desarrollo no específico) fusionados en un único trastorno, *Trastorno del Especto Autista* (TEA). En esta versión, el síndrome de Rett deja de formar parte de este sistema de clasificación.

Los criterios diagnósticos del TEA, también sufren modificaciones. En el DSM-IV (1994), el trastorno estaba caracterizado por tres síntomas esenciales: a) déficit en las interacciones sociales, b) déficit en el lenguaje y comunicación, c) intereses y actividades limitadas y repetitivas. En cambio, en el DSM-5 (2013), las categorías de síntomas quedan reducidas a dos: a) déficit en la comunicación social (en esta categoría se incluyen tanto los problemas sociales como los problemas de comunicación) y b) comportamientos limitados y repetitivos.

En relación también con las categorías de síntomas, se puede observar que han sufrido pequeñas variaciones. Las categorías “déficit en la comunicación social” y “comportamientos limitados y repetitivos” del DSM-5 (2013), están compuestas por los mismos elementos que aparecían en el DSM-IV (1994) pero, en la última versión se han incorporado dos cambios:

- a) El DSM-5 (2013) ya no incluye el déficit o retraso del lenguaje en sus categorías.
- b) El DSM-IV (1994) no incluía en sus categorías el síntoma “sensibilidad a estímulos sensoriales” y, en el DSM-5 (2013) empieza a formar parte de la categoría comportamientos limitados y repetitivos.

Finalmente, otro de los cambios está relacionado con el momento de aparición de los síntomas. El DSM-IV (1994) sostenía que los síntomas del autismo comenzaban alrededor de los 36 meses de edad. En cambio, la actual versión del manual, DSM-5 (2013), no especifica la edad de inicio de los síntomas, únicamente hace hincapié en que los síntomas deben aparecer en las primeras fases del desarrollo.

## 4.2 Definiendo el Trastorno del Espectro de Autismo.

Como se ha mencionado anteriormente, han sido muchos autores los que a partir de los estudios realizados han ido estableciendo variaciones en cuanto a la definición. Sin embargo, aunque López, Rivas y Taboada (2009) consideran que es muy difícil establecer una única y compartida definición de autismo, se van a destacar a continuación algunas de ellas.

La Confederación Española del Autismo (2010) describe el autismo como “alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y la habilidad para la flexibilidad”

Por otra parte, López, Rivas y Taboada (2009) realizaron una aportación en la que definen el término como:

Trastorno neuropsicológico de curso continuo asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad. (p.577)

No podemos olvidarnos de la psiquiatra Lorna Wing, quien se refirió al autismo como un “trastorno de espectro”, lo que quiere decir que presenta gran variedad de síntomas, habilidades y niveles de discapacidad entre las personas que lo padecen de ahí que surgiera el término Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Así pues, actualmente el TEA es considerado un síndrome, es decir, un conjunto de síntomas. Según el Medical Research Council, lo sufren 1 de cada 400 personas, siendo más común en hombres que en mujeres. Este trastorno se diagnostica en torno a los dos años de edad, aunque se pueden apreciar ciertos indicadores a partir de los dieciocho meses. Desde el punto de vista médico no tiene cura y los síntomas persisten a lo largo de toda la vida. La gran mayoría de personas en función del grado, necesitan recibir ayuda ya que no cuentan con la autonomía suficiente. (Vargas y Navas, 2012)

Por último, cabe mencionar que, tras la revisión de diversas definiciones, todas coinciden en que las personas que padecen el trastorno presentan un retraso o

alteración en tres áreas, la conocida Triada de Wing: interacción social, comunicación y flexibilidad.

#### **4.2 Características principales del TEA.**

En este apartado, se van a describir detalladamente las principales características del autismo, ya que gracias a las investigaciones cada vez se van obteniendo más datos sobre los rasgos característicos de las personas que lo padecen.

En primer lugar, se van a presentar los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista según el manual DSM-5 (2013). Estos criterios se encuentran descritos en la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Criterios diagnósticos del TEA según DSM-5

<b>CRITERIOS DIAGNÓSTICOS TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA</b>
<p><b>A. Déficits persistentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos, que se manifiestan de la siguiente forma:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Déficits en la reciprocidad socioemocional:<ul style="list-style-type: none"><li>- Acercamiento social anormal, fracaso en la conversación</li><li>- Disminución de interés, emociones o afectos compartidos</li><li>- Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales</li></ul></li> <li>2. Déficits en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social:<ul style="list-style-type: none"><li>- Comunicación verbal y no verbal poco integrada</li><li>- Anomalías del contacto visual y lenguaje corporal</li><li>- Déficits en la comprensión y el uso de gestos</li><li>- Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal</li></ul></li> <li>3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones:<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificultad para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales</li><li>- Dificultad para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos</li><li>- Ausencia de interés por otras personas.</li></ul></li></ol>

**B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades:**

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos:
  - Estereotipias motoras simples
  - Alineación de juguetes o cambio de lugar de objetos
  - Ecolalia, frases idiosincráticas
  
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal:
  - Angustia frente a pequeños cambios
  - Dificultad con las transiciones
  - Patrones de pensamiento rígidos
  - Rituales de saludo
  - Necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día
  
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto intensidad o foco de interés:
  - Fuerte apego o preocupación por objetos inusuales
  - Intereses circunscritos o perseverantes
  
4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno:
  - Indiferencia aparente al dolor/temperatura
  - Respuesta adversa a sonidos o texturas específicos
  - Olfateo o palpación excesiva de objetos
  - Fascinación visual por las luces o el movimiento

**C. Los síntomas deben presentarse en las primeras fases del desarrollo.**

**D. Los síntomas suponen deficiencias importantes en el ámbito social, personal o incluso, en otros ámbitos de funcionamiento.**

**E. La discapacidad intelectual o un retraso general del desarrollo no justifican mejor estos trastornos.**

Asimismo, las características de las personas que padecen autismo pueden estar divididas en dos grupos bien diferenciados: características primarias y características secundarias. El grupo de características primarias está compuesto por aspectos relacionados con la interacción social, comunicación verbal y no verbal y la flexibilidad de intereses y conducta, son las consideradas más relevantes y a diferencia de las características secundarias, se dan siempre en mayor o menor grado, mientras que, las características secundarias pueden o no darse.

Según estudios realizados por Gadía y Tuchman (2003) y Chamorro (2011), las características primarias son las siguientes:

1. Interacción social

- Ausencia de relaciones sociales, tendencia al aislamiento.
- Dificultades para compartir experiencias, pensamientos e intereses.
- Contacto social reducido, muestran pasividad por los demás.

2. Comunicación verbal y no verbal

- Procesos de comunicación alterados: contacto visual limitado, carencia de vocalizaciones y dificultades en la comunicación verbal y gestual.
- Falta de atención.
- Ausencia de lenguaje como medio de comunicación.
- Utilización de frases hechas para expresarse y ecolalia.
- Sordera paradójica.
- Dificultad para comprender informaciones.

3. Flexibilidad de intereses y conducta

- Restricción de intereses.
- Comportamientos estereotipados y repetitivos.
- Inflexibilidad ante rutinas o cambios en el ambiente.
- Interés por determinados objetos.
- Juego repetitivo, no juego simbólico.

Por otra parte, en relación a las características secundarias, a pesar de que tal y como se ha detallado anteriormente pueden o no darse, las personas que tienen autismo tienen más posibilidades de presentar alguna de ellas:

- Hiper- o hiporeactividad a estímulos sensoriales.
- Trastornos alimenticios.
- Trastornos del sueño.
- Comportamientos agresivos y autolesivos.
- Alta o baja tolerancia a la frustración.

- Epilepsia.
- Cambios de humor sin motivo aparente.

Igualmente, el nivel de autismo puede variar en función de la persona, por lo que actualmente, el DSM-5 (2013) establece tres niveles de gravedad, centrándose en las categorías de comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos, para determinar la necesidad de apoyo o supervisión que necesitan las personas que lo padecen. De manera que, las personas que se encuentran en el nivel tres, presentan el grado más profundo de autismo por lo que requieren apoyos muy sustanciales. Por otra parte, las personas del nivel dos, requieren apoyo notable y, por último, en el nivel uno, lo que se corresponde con el autismo leve, requieren apoyo.

A continuación, se presenta una tabla que recoge información detallada aportada por el DSM-5 (2013), de cada uno de los niveles de gravedad que han sido mencionados anteriormente:

**Tabla 2.** Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista.

<b>NIVELES DE GRAVEDAD DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DSM-5</b>		
<b>NIVELES DE GRAVEDAD</b>	<b>COMUNICACIÓN SOCIAL</b>	<b>COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS</b>
<b><i>Grado 3: "Necesita ayuda muy notable"</i></b>	Interacción y comunicación social muy limitada	-La inflexibilidad de comportamiento, extrema dificultad para hacer frente a los cambios u otros comportamientos.  -Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
<b><i>Grado 2: "Necesita ayuda notable"</i></b>	- Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal.	-Inflexibilidad de comportamientos, dificultad para hacer frente a los cambios o comportamientos.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i>.</li> <li>-Inicio limitado de interacciones sociales y reducción de respuestas no normales a la apertura social de otras personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ansiedad/dificultad para cambiar el foco de acción.</li> </ul>
<b>Grado 1: "Necesita ayuda"</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sin ayuda <i>in situ</i></li> <li>-Las deficiencias en la comunicación social causan problemas de importancia.</li> <li>-Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas a la apertura social de otras personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos.</li> <li>-Dificultad para alternar actividades.</li> <li>-Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</li> </ul>

#### 4.4 Proceso y modalidades de escolarización para los niños con TEA.

En este epígrafe se va a tratar uno de los temas que generalmente es muy debatido y que provoca cierta controversia entre familiares y el mundo de la educación, la escolarización del alumnado con TEA. Es por ello, por lo que seguidamente se van a definir las diferentes modalidades de escolarización con las que cuenta la Comunidad de Madrid, así como, el proceso para determinar la adecuada modalidad para escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales (A.C.N.E.E).

Como ya sabemos, el autismo es un trastorno de espectro, es decir, cada caso es único, con necesidades diversas, de ahí que cada uno precise de una atención y apoyos diferentes. Por este motivo, es fundamental analizar con detenimiento cuál es la modalidad de escolarización más idónea para ayudarle a paliar sus necesidades y a conseguir su máximo desarrollo.

Ante todo, cuando se empieza a sospechar que un niño presenta TEA, bien antes de estar en edad de escolarización o ya incluso en el ámbito educativo, es indispensable que se proceda a realizar una detección y valoración del caso. Así pues, los niños que aún no están escolarizados, son valorados por el Equipo de Atención Temprana mientras que, por el contrario, cuando un niño se encuentra escolarizado en un centro, la primera identificación de acuerdo con el BOCM en la Orden 1493/2015 de 22 de mayo, viene dada por el maestro, con quien comparte gran parte de la jornada. Éste a su vez, comunica lo observado al Departamento de Orientación del centro quienes junto con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P) realizan una valoración psicopedagógica al alumno, en la que se recopila información proporcionada por profesionales del centro, entorno familiar e incluso por el propio alumno, que resulta ser de gran relevancia para determinar si el niño precisa necesidades educativas especiales. Posteriormente, una vez que se han obtenido los resultados de la valoración, pasan a emitir el dictamen de escolarización, documento que indica detalladamente cuáles son las necesidades y establece orientaciones para llevar a cabo las adaptaciones curriculares significativas o no significativas dependiendo del nivel de gravedad. Además, el dictamen también determina cuál es la modalidad de escolarización más apropiada en cada situación, teniendo en cuenta el punto de vista de los padres, quienes tienen que estar en plena colaboración con los profesionales.

Se puede decir que actualmente, la Comunidad de Madrid cuenta con cuatro modalidades de escolarización diferentes:

- **CENTROS ORDINARIOS**

Esta modalidad de escolarización resulta ser la más inclusiva para los niños con TEA, aunque todo depende de factores tales como; el nivel de socialización, comunicación y conducta que posea el niño. A su vez, es posible la escolarización de estos niños en un centro ordinario siempre y cuando sus necesidades puedan ser cubiertas con los recursos presentes en el centro.

En este tipo de escolarización, el alumno permanece gran parte de la jornada lectiva en el aula ordinaria, integrado con el resto de compañeros neurotípicos y siguiendo el

currículo ordinario, con las adaptaciones curriculares significativas y los apoyos pertinentes para satisfacer sus necesidades y promover su desarrollo integral. Es importante destacar, que las intervenciones y los apoyos que el niño reciba se darán siempre dentro del aula ordinaria por parte de especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y su tutor-maestro.

- CENTROS ORDINARIOS DE ESCOLARIZACIÓN PREFERENTE

Esta modalidad de escolarización ofrece a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), generalmente derivadas de TGD, una atención educativa especializada en los centros ordinarios.

En la escolarización preferente, el alumnado, en este caso con TEA, se encuentra matriculado en el aula ordinaria correspondiente a su edad, en la que permanece para llevar a cabo todas las actividades que pueda desarrollar con el resto del grupo por su nivel social y académico. Asimismo, esta modalidad está caracterizada por la capacidad de ofrecer a los niños una extensa red de recursos y apoyos con el principal objetivo de facilitarles el acceso al currículo ordinario. Para ello, el centro dispone de un espacio acondicionado denominado “aula de apoyo” o, “aula TEA”, al que el alumno acude una parte de la jornada escolar, combinando su estancia en el aula ordinaria y en el aula TEA. La distribución tiempo entre los dos espacios varía en función del alumno y sus posibilidades, con el fin de que se vaya incrementando gradualmente el tiempo de permanencia en el aula ordinaria de acuerdo con la progresión del alumno.

Esta aula puede estar dispuesta por un máximo de cinco alumnos y es aquí donde se atienden sus necesidades educativas, favoreciendo su organización y su autonomía. Además, en el aula TEA se trabajan los aspectos alterados por su trastorno y todos los contenidos presentes en el currículo ordinario, pero, con los ajustes que ellos necesiten. Ahora bien, para que se produzca un buen desarrollo es imprescindible que el centro disponga de ciertos recursos tanto materiales como humanos en el aula de apoyo. Principalmente debe contar con un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, maestro especialista en Audición y Lenguaje, Auxiliar Técnico Educativo sin olvidar que, la figura del profesor-tutor del aula ordinaria es también muy relevante, ya que tiene

que estar coordinado con el resto de especialistas que trabajan con el alumno y elaborar las adaptaciones curriculares.

- CENTROS EDUCACIÓN ESPECIAL

Otro tipo de escolarización existente para niños con TEA es la referida la escolarización en centros de Educación Especial. En estos centros se escolariza únicamente a los niños cuyo nivel de discapacidad es elevado y los recursos con los que cuentan los centros ordinarios no son suficientes para atender a sus necesidades. En los centros de educación especial las etapas educativas que se imparten son: Educación Infantil Especial (3-5 años), Enseñanza Básica Obligatoria (EBO) (6-16/18 años) y Programas de Transición a la Vida Adulta (17-19/21 años).

Teniendo en cuenta la escolarización en centros de educación especial, cabe también hacer especial referencia a la *modalidad combinada*. En esta modalidad, el alumno con necesidades educativas especiales puede estar escolarizado de manera simultánea en dos centros diferentes, centro de educación especial y centro ordinario

Seguidamente, se presenta una tabla que recoge un análisis propio en el que se realiza una comparativa entre las diferentes modalidades de escolarización, estableciendo a su vez ventajas e inconvenientes de cada una de ellas:

**Tabla 3.** Comparativa modalidades escolarización

**COMPARATIVA MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN**

MODALIDAD	DIFERENCIAS CON EL RESTO DE MODALIDADES	VENTAJAS	INCONVENIENTES U OBSTÁCULOS
CENTROS ORDINARIOS	<p>-El alumno permanece toda la jornada escolar en su aula de referencia (aula ordinaria).</p> <p>-Recibe el apoyo necesario dentro del aula.</p>	<p>-Favorece la inclusión educativa.</p> <p>-No discriminación</p>	<p>-Es posible que en ocasiones el centro no disponga de los recursos (humanos, materiales) necesarios para atender adecuadamente al alumnado con NEE.</p> <p>-Falta de formación por parte del profesorado.</p> <p>-Número de alumnos por aula elevado que dificulta la atención personalizada.</p>
CENTROS ORDINARIOS ESCOLARIZACIÓN PREFERENTE	<p>-Alumno matriculado en un aula ordinaria</p> <p>-El centro dispone de aula TEA donde el alumno recibe los apoyos.</p> <p>-El alumno combina la estancia en el aula ordinaria y el aula TEA.</p>	<p>-Atención del alumnado por parte de más de un profesional (PT, AL, Auxiliar Técnico Educativo), atención más personalizada.</p> <p>-Beneficio del resto de compañeros.</p>	<p>-Dificultad para compatibilizar horarios.</p> <p>-El hecho de que el alumno salga del aula de referencia puede suponer que sea "etiquetado" por el resto de compañeros.</p>
CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	<p>-Escarización exclusivamente para niños cuyo nivel de discapacidad es elevado.</p> <p>-Etapas educativas que imparten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Infantil Especial (3-5 años),</li> <li>- EBO (6-18 años),</li> </ul>	<p>-Cuentan con todos los recursos necesarios para atender a los niños con necesidades especiales.</p> <p>-Mayor atención personalizada.</p>	<p>- No mantienen relación con niños normo - típicos.</p>

	- Programas de Transición a la vida Adulta (17-21 años)		
MODALIDAD COMBINADA	-Escolarización de manera simultánea en centro de educación especial y centro ordinario.	-Garantiza una respuesta educativa ajustada a las diferentes situaciones y necesidades del alumno.  -Inclusión en el aula ordinaria.	-No es efectivo si no existe una coordinación entre el profesorado de ambos centros.

#### 4.5 Atención a la diversidad

Tras haber descrito en profundidad las posibles modalidades de escolarización para niños con N.E.E, en nuestro caso con TEA, se puede decir que se contempla una gran evolución en relación a la escolarización y atención de las necesidades educativas de los alumnos en comparación con años atrás, ya que, inicialmente, estos niños no tenían la posibilidad de ser escolarizados, eran rechazados, excluidos y considerados como personas no válidas para la sociedad.

Poco a poco, gracias a la realización de ciertos estudios se demostró que los “débiles mentales” (término con el que se referían desde finales del siglo XIX hasta principio del siglo XX a las personas con una serie de deficiencias o discapacidades) tenían capacidad para ser educados, lo que dio lugar a la creación de escuelas con el fin de que fuesen atendidos. Además, se llevaron a cabo investigaciones para estudiar con detalle las diversas deficiencias y discapacidades con la intención de realizar una clasificación y establecer ayudas. De esta forma surge en 1936 la disciplina de Pedagogía Terapéutica (PT), la cual se ocupa de ofrecer una atención personalizada a todos los niños que precisan de necesidades educativas especiales.

Años más tarde, entre el 1959 y 1969 se origina el “principio de normalización”, el cual sostenía, que toda persona independiente de su discapacidad, tenía derecho a llevar una vida lo más normal posible en los diversos ámbitos (Wolfensberger, 1972). Es por ello, por lo que, en el año 1978, a partir del informe Warnock se empieza a hablar de integración, que tal y como Guerrero (1995) expresa, la integración en el ámbito educativo suponía un proceso de incorporación de niños con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, sin ser discriminados por sus deficiencias y haciendo efectivos sus derechos.

Cabe también mencionar que, la integración estaba sobre todo dirigida a los grupos que, en un principio, eran rechazados y excluidos de las oportunidades educativas, bien por su cultura, por su pertenencia a minorías étnicas o, por el caso que nos ocupa, discapacidades o necesidades educativas especiales.

A día de hoy, la integración educativa ha dado lugar a lo que se conoce como inclusión. Según la UNESCO (2005) la finalidad de la educación inclusiva es proporcionar respuesta educativa a las diversas necesidades que precisen los estudiantes para que sean capaces de desarrollar todas sus capacidades. Es preciso que no se considere que la educación inclusiva integra únicamente a los alumnos con NEE, sino que, todos los alumnos forman parte de la inclusión, ya que cada uno cuenta con diferentes necesidades individuales (Parra Dussan, 2010).

Tanto para los docentes como para el resto de alumnos, la diversidad supone un gran reto, pero a la vez, es considerado un elemento enriquecedor para que todos los alumnos aprendan unidos independientemente de sus características y necesidades. Además, es importante que, como maestros, sepamos ofrecer a cada uno de ellos una enseñanza de calidad, ajustada a sus necesidades con el fin de que sea efectiva su permanencia en los centros.

#### 4.5.1 Medidas de atención a la diversidad.

Con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, la Atención a la Diversidad pasa a ser uno de los elementos fundamentales de la educación (art. 4.3). En términos generales, se

conoce como Atención a la Diversidad al conjunto de acciones educativas que se llevan a cabo para atender y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

Para responder de manera adecuada a la diversidad se establecen una serie de medidas que pueden ser incorporadas en centros de Educación Infantil, Primaria y Especial:

- MEDIDAS GENERALES: Son aquellas que están marcadas por la normativa y que el centro educativo pone en práctica, adecuando los elementos del currículo (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje) a su contexto con el fin de ofrecer una respuesta educativa inclusiva teniendo en cuenta los diferentes niveles de competencia, capacidades, ritmos o estilos de aprendizaje, así como, diferencias sociales y culturales de cada alumno del centro.
  - a) Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica además de los Departamentos de Orientación y tutores, deben proporcionar a los alumnos y sus familiares sesiones de orientación con el fin de paliar las dificultades que el alumno pueda tener.
  - b) Selección de las optativas más apropiadas para los alumnos por parte del centro.
  - c) Establecer programas tales como programas de acogida, absentismo escolar, educación en valores...ajustados a las características del alumnado.
  - d) Cada centro determina los criterios de evaluación y promoción a través de los cuales se establecen medidas que contribuyen a la flexibilidad en las formas, instrumentos, criterios y procedimientos con el fin de evitar fracasos, ajustando la evaluación, a la diversidad del alumnado y estableciendo medidas de apoyo si se detectan dificultades.

- e) Diseñar Planes de Acción Tutorial que influyan el seguimiento de los alumnos tanto a nivel grupal como individual y en la cooperación entre el profesorado del grupo.
  - f) Entre el profesorado debe haber una organización que contribuya a una adecuada cooperación entre los diversos profesionales que intervienen con el alumnado.
- MEDIDAS ORDINARIAS: Se refiere a las diferentes modificaciones que cada centro debe llevar a cabo en relación a los agrupamientos, técnicas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, con el objetivo de atender a la diversidad sin realizar ajustes en los elementos del currículo.
- a) Agrupamientos que el centro establece: desdobles, talleres, grupos de apoyo...
  - b) Implantación de un horario flexible y espacios adaptados acorde a las necesidades de las diversas agrupaciones.
  - c) Adaptación de los objetivos, dando preferencia y escogiendo los contenidos en función de las características del alumno.
  - d) Organizar los contenidos en ámbitos integradores.
  - e) Hacer uso de diferentes metodologías que promuevan la participación del todo el alumnado, como, por ejemplo: trabajo cooperativo.
  - f) Utilizar diferentes metodologías ajustando las técnicas y estrategias al aprendizaje de ciertos contenidos en función de las dificultades de los alumnos.

- g) Adaptar las actividades a los diversos niveles de competencia curricular del alumno, en relación al contenido.
- h) Realizar actividades utilizando diferentes tipos de materiales y recursos con la intención de motivar a los estudiantes.
- i) Adecuar las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación a las necesidades de los alumnos sin que los criterios de evaluación sean modificados.
- j) Las medidas de profundización y enriquecimiento para el alumnado con altas capacidades.

➤ MEDIDAS EXTRAORDINARIAS: Aluden a las medidas individuales que adopta el centro para atender a las necesidades educativas específicas que precisa el alumnado y para ello es necesario la adaptación de recursos personales y materiales.

Dichas medidas se aplicarán una vez que las medidas ordinarias se hayan agotado.

- a) Realizar adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con NEE que requiere de cambios o eliminaciones de alguno de los elementos del currículo.
- b) Realizar adaptaciones de acceso al currículo que requieren modificaciones en los recursos materiales, espaciales o de comunicación, que ayudan al alumno con necesidades a desarrollar el currículo ordinario o, en este caso, el adaptado.
- c) Flexibilidad para alumnos con necesidades educativas específicas por tener una habilidad intelectual significativamente alta.

- d) Proporcionar a los alumnos que poseen desfase escolar significativo de dos o más cursos entre su nivel curricular y el curso en el que están escolarizados, grupos de apoyo en compensatoria.
  
- e) Aulas de Enlace preparadas para atender a dos perfiles de alumnos diferentes:
  - Alumnos que desconocen la lengua española.
  - Alumnos que presentan carencias de conocimientos básicos a consecuencia de haber tenido una escolarización irregular en su país de origen.
  
- f) Ofrecer Servicios de Apoyo Educativo Domiciliario (SAED) a los alumnos que por prescripción médica deben permanecer un largo periodo de tiempo en su hogar, sin la posibilidad de asistir al centro escolar.
  
- g) Hospital de Día /Centro Educativo Terapéutico destinado a aquellos alumnos que, por derivación del Servicio de Salud Mental, necesitan recibir una terapia de manera intensiva y en consecuencia no pueden asistir a los centros educativos.

#### **4.6 Los niños con autismo en aulas ordinarias: haciendo posible un reto.**

##### **4.6.1 Adaptaciones curriculares y acceso al currículo**

Conforme el currículo de Educación Primaria, el fin de esta etapa educativa es, según el artículo 3, proporcionar a los alumnos numerosos aprendizajes relacionados con el desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas, resolución de problemas, hábitos de convivencia..., que les sean de utilidad para que logren alcanzar una formación integral que favorezca el desarrollo de su personalidad y contribuir también a la preparación para cursos posteriores.

No obstante, como ya hemos venido hablando anteriormente, los alumnos con TEA necesitan adaptaciones curriculares significativas, es decir, necesitan que los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las diferentes áreas sean modificados para así poder darles una respuesta educativa acorde a sus necesidades. Estas variaciones van a diferir en función del caso y del nivel de gravedad del niño, de ahí que las adaptaciones sean individuales.

Por otra parte, al igual que el currículo ordinario debe revisarse y ajustarse a las necesidades de estos niños, su acceso también tiene que ser modificado, lo que quiere decir, que es conveniente que en el aula ordinaria se realicen cambios estructurales en el espacio, en el tiempo, en la comunicación y metodologías, además de disponer de recursos adicionales tanto humanos como materiales para que los niños con N.E.E, en este caso con TEA, logren alcanzar las metas propuestas y, sobre todo, se sientan totalmente integrados.

Uno de los métodos más utilizados para trabajar con niños autistas y que mejores resultados han dado para su inclusión en aulas ordinarias, es el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children). Este método tiene su origen en el Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte y fue desarrollado por el doctor Eric Schopler en los años 70, con el fin facilitar el acceso al currículo y la enseñanza a las personas que presentan TEA y hacer que su calidad de vida sea lo más efectiva posible tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

Por su parte, según Schopler (2001), el método parte de siete principios básicos, pudiendo encontrar entre ellos dos ejes bien diferenciados, por un lado, la persona y por otro, el entorno.

En relación a la persona, los principios que encontramos son: a) asesoramiento y diagnóstico temprano, b) intervención eficaz, c) adaptación óptima, y d) énfasis en la teoría cognitiva y conductual. A la vez, en relación al entorno se identifican: a) colaboración entre familias y escuelas, b) enseñanza estructurada con la utilización de medios audiovisuales y c) entrenamiento multidisciplinario.

Tal y como se ha comentado, uno de los principales objetivos del método es mejorar la calidad de vida de las personas con TEA, aunque se contemplan muchos otros (García, 2008) y (Mesibov y Howley, 2010):

- Desarrollar protocolos que aumenten el disfrute del niño.
- Promover que se desarrollen de manera óptima y autónoma.
- Ofrecer servicios de apoyo y ayuda a los TEA y a sus familiares.
- Elevar la estimulación y mejorar las habilidades sociales y de comunicación.
- Potenciar la motricidad fina y gruesa.
- Aumentar la motivación.
- Paliar las dificultades de adaptación ámbito educativo y en el resto de contextos.

Adentrándonos más en el método, podemos decir que éste está basado en una educación estructurada, es decir, presta especial atención a la planificación y estructuración del entorno y del trabajo para contribuir de manera adecuada a la educación de los niños, distinguiendo para ello varios niveles (Tortosa Nicolás, 2003):

#### A) Estructuración espacial del aula

En muchas ocasiones no se le da importancia a la forma en la que está organizada y distribuida un aula en un centro, pero, para los alumnos con TEA, esta organización y distribución es primordial, ya que puede influir en su capacidad para desenvolverse de manera autónoma y les ayudará a sentirse más a gusto y seguros en el entorno.

Para ello, es conveniente que las diferentes zonas con las que cuenta el aula estén debidamente delimitadas y señalizadas mediante etiquetas visuales, lo que les ayudará a saber a dónde tienen que dirigirse en cada momento, algo que también les servirá para reducir su ansiedad. Además, es fundamental que siempre que se vayan a producir cambios en la estructuración del aula sean explicados adecuadamente.

Por otro lado, es también de gran utilidad que se establezcan zonas de trabajo, así como, zonas más tranquilas donde el alumno pueda acudir cuando no sea capaz de soportar los ruidos u olores que haya en el aula.

## B) Estructura e información visual

Los niños con TEA tienen una habilidad visoespacial muy desarrollada por lo que para ellos es relevante que las tareas y sus instrucciones estén visualmente estructuradas y secuenciadas, dejándoles claro cómo tiene que ser desarrollada.

Para obtener unos resultados óptimos es necesario que se tengan en cuenta varios aspectos:

- Claridad visual: la utilización de colores, etiquetado, subrayado o exageración son algunos de los puntos más empleados para captar la atención del alumno ante una tarea.
- Organización visual: la disposición del material a la hora que el niño está realizando una tarea es crucial. Es necesario que los materiales se encuentren ordenados de manera atractiva, pero que no les estimule demasiado ya que, si esto no se cumple, los niños pueden sentirse agobiados y provocar distracciones.
- Instrucciones visuales: este es uno de los componentes esenciales cuando nos referimos a las tareas que los niños tienen que desarrollar. Se basa en ofrecer a los alumnos información visual de los pasos a seguir hasta completarla. Además, resulta muy útil para que comprendan qué deben hacer, lo que les da mucha seguridad.

## C) Sistemas de trabajo

Los sistemas de trabajo son una forma de especificar al alumno cómo debe trabajar y qué tiene que hacer en un determinado momento, sin necesidad de supervisión por parte de un adulto. Para ello, el método cuenta con varios sistemas:

- Horario: el alumno dispone de un horario individual en el que se especifican mediante pictogramas las rutinas o actividades que tiene que seguir a lo largo del día.

- Agenda: con las agendas individualizadas realizadas con imágenes o pictogramas el alumno dispone de una organización temporal de lo que va a suceder a lo largo del día o de las actividades que va a desarrollar.

Es una herramienta muy útil para abordar su necesidad de previsión y claridad, lo que hará que con el tiempo el alumno sea más autónomo e independiente.

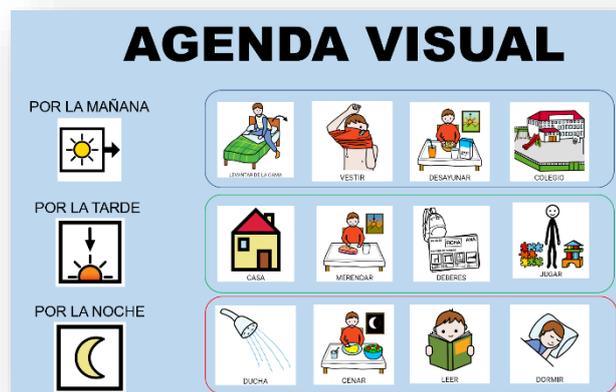


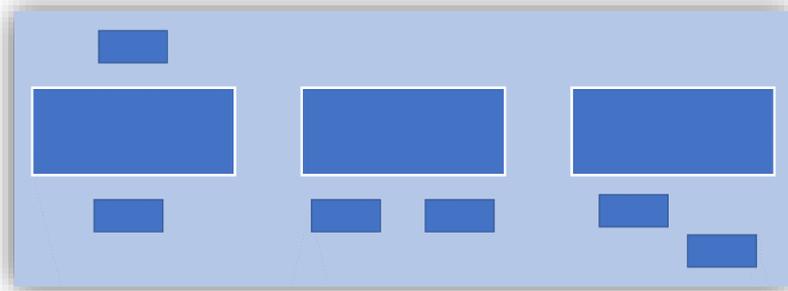
Figura 1. Ejemplo agenda visual. Fuente: Elaboración propia

- Enseñanza 1 a 1: contar con una zona en el aula en la que el profesor y el alumno trabajen juntos es esencial en este método, ofreciéndoles por su parte una atención más individualizada.

Esta enseñanza también contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, así como, cognitivas, siendo además de gran utilidad para establecer una relación positiva y cercana con los alumnos. Asimismo, el adulto puede realizar un registro de lo observado durante el tiempo que pasa con el niño que le permite evaluar los progresos o dificultades que aún presenta.

Dependiendo del trabajo que se vaya a llevar a cabo o incluso, de las necesidades del alumno, el profesor adoptará una posición u otra respecto al niño:

- Alumno frente al maestro: Esta posición donde maestro y alumno están cara a cara es la más utilizada para que el adulto capte mejor la atención del niño a la hora de realizar actividades comunicativas.
- Maestro al lado del alumno: con esta posición se reduce la interacción comunicativa con el adulto. El foco de atención pasa a ser los materiales y el maestro actúa como un guía de la actividad.
- Maestro detrás del alumno: se hace uso de esta posición cuando el alumno ya cuenta con cierta autonomía y la ayuda del adulto no es imprescindible. En este caso, el maestro pasa únicamente a supervisar cómo el niño lleva a cabo la tarea, aunque, si el niño precisa de alguna ayuda, puede intervenir.



**Figura 2.** Posiciones maestro respecto al alumno.

*Fuente: Elaboración propia*

## 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 5.1 Presentación de la propuesta

La propuesta de intervención que se presenta a continuación tiene como base todo lo que se ha ido detallando a lo largo de la fundamentación teórica acerca del trastorno.

Como se ha visto, aunque las leyes educativas sostienen que la inclusión de los niños con TEA en aulas ordinarias es lo más apropiado, supone un gran reto y es necesaria

mucha implicación y preparación, pero, sobre todo, una buena actitud por parte de todo el ámbito educativo para que las necesidades de estos alumnos sean cubiertas adecuadamente. Por ello, cabe la realización de esta propuesta, con el propósito de favorecer la total inclusión del niño de nuestro caso en el aula ordinaria y, por su parte, promover su autonomía.

Dicha propuesta se ha diseñado para llevarse a cabo en el curso 2021/2022, cuando el alumno esté cursando el primer curso Educación Primaria. La propuesta está dividida en dos unidades didácticas para Lengua y Matemáticas en las que se han planteado actividades ajustadas a las necesidades de nuestro alumno haciendo uso de diferentes estrategias con el fin de que pueda resolverlas de manera autónoma. Cabe decir que, aunque la propuesta se ha diseñado para un caso concreto, es susceptible de ser aplicada a cualquier caso de autismo realizando los ajustes y modificaciones que el alumno precise.

## **5.2 Objetivos que persigue la propuesta**

Para esta propuesta de intervención educativa se proponen los siguientes objetivos:

- Promover la inclusividad de alumnos con TEA en aulas ordinarias.
- Desarrollar una adaptación educativa en el área de Lengua y Matemáticas ajustada a las necesidades del alumno.
- Favorecer el desarrollo de actividades dentro del aula ordinaria.
- Promover la autonomía del alumno en la realización de actividades propuestas por el docente.
- Contribuir a la adquisición de aprendizajes correspondientes a su nivel educativo con las adaptaciones requeridas.

## **5.3 Contexto en el que se aplica**

Como se ha detallado anteriormente, esta propuesta de intervención está pensada para un alumno concreto diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista. Dicho alumno actualmente se encuentra escolarizado en 3º de Educación Infantil en un centro ordinario concertado de la Comunidad de Madrid, aunque la intervención está pensada

para llevarse a cabo en el año 2021/2022, año en el cual el niño esté cursando 1º de Educación Primaria.

A continuación, se va a proceder a realizar una breve descripción del caso, teniendo en cuenta el contexto escolar y el aula de referencia donde se encuentra escolarizado, sus características personales y el entorno familiar.

#### ➤ CONTEXTO ESCOLAR

El colegio en el que está escolarizado el alumno de nuestro caso, se encuentra situado en la zona norte de Madrid. Es un centro concertado que imparte todos los niveles educativos (de los 3 a los 18 años). Además, cuenta con un gabinete psicopedagógico, cuya misión principal es el apoyo constante en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y la detección y prevención de las posibles dificultades que puedan tener, ofreciéndoles para ello una serie de ayudas.

Por otro lado, el centro dispone de grandes instalaciones, entre ellas, dos edificios que permiten la separación de las diferentes etapas educativas, quedando Educación Infantil y Primaria en uno de ellos y Educación Secundaria y Bachillerato en otro, además de, grandes instalaciones deportivas. Es también importante señalar que, tanto el centro como el aula de referencia tienen una estructura adecuada a las necesidades de estos niños, con el objetivo de que sean capaces de desenvolverse de manera autónoma.

En relación al aula de referencia del niño, está compuesta por un total de 22 alumnos, de los cuales solo uno de ellos precisa de necesidades educativas especiales, diagnosticado como ya hemos mencionado de TEA, del que seguidamente se hará una descripción más detallada.

#### ➤ DESCRIPCIÓN DEL CASO

M. es un niño de cinco años de nacionalidad española. El inicio de su desarrollo transcurrió con total normalidad hasta que con 15 meses ingresó por una gastroenteritis y perdió todo lo que había adquirido en ese tiempo. A partir de ese momento, los padres comenzaron a observar ciertas conductas en el niño que no parecían “normales”, tales

como; abrir y cerrar cajones desesperadamente, juguetes completamente alineados, aleteos, entre otros. Así pues, decidieron llevarle a un centro de Atención Temprana donde fue diagnosticado de TEA con dos años de edad.

Tras haber sido diagnosticado, llegó el momento de la escolarización. Fue un proceso difícil ya que hubo centros en los cuales no era aceptado, hasta que finalmente fue escolarizado en un centro ordinario de la Comunidad de Madrid.

Actualmente pasa la jornada escolar completa en su aula de referencia, recibiendo apoyo por parte de la PT dentro del aula. A su vez, por las tardes, asiste a una asociación de TEA donde recibe terapia en los campos de: integración sensorial, estimulación cognitiva, logopedia, habilidades sociales y terapia de entorno y conducta en casa.

En lo referido al entorno familiar, el niño vive con su padre y madre. Ambos demuestran una total aceptación del trastorno que padece su hijo, lo que facilita mucho el proceso. Además, están muy implicados, el padre, maestro, trabaja con el niño en casa, algo que resulta ser también muy beneficioso para él.

En cuanto a las características propias del niño se destacan:

- Falta de contacto visual.
- Continua movilidad (movimientos estereotipados).
- Obsesión por el orden.
- Cierta dificultad en el lenguaje oral, aunque demuestra tener un buen nivel de comprensión.

#### **5.4 Metodología y recursos**

Se entiende por metodología las diferentes estrategias o acciones que el docente lleva a cabo para facilitar a los estudiantes el logro de los objetivos.

Para llevar a cabo la propuesta de intervención, se han tenido en cuenta medidas ordinarias de atención de la diversidad y de acceso. Se ha realizado una adaptación educativa individualizada en la cual, se han adaptado los materiales, en concreto, las

actividades planteadas para el aprendizaje de contenidos de Lengua y Matemáticas, de acuerdo a las dificultades del alumno. En su adaptación se ha hecho uso de una serie de estrategias con el objetivo de que el alumno sea lo más autónomo posible en el desarrollo de las mismas.

- **Letra mayúscula y combinación de color negro y rojo:** la utilización de la letra mayúscula está pensada para facilitar el proceso de lectoescritura al estudiante ya que, una de las dificultades que suelen presentar los niños con TEA está relacionada con este proceso. Además, la combinación de los colores negro y rojo en las sílabas de las palabras ayuda al alumno a desarrollar la conciencia silábica, habilidad que adquiere gran importancia en el proceso de lectoescritura.
- **Claves de colores:** esta estrategia se emplea para ayudar al alumno a ejecutar las respuestas, promoviendo así un aprendizaje sin error. Este tipo de aprendizaje resulta ser beneficioso para los niños con TEA dado que reduce su nivel de frustración. El hecho de que se proporcione esta ayuda al alumno hace que normalmente finalice todas las tareas de manera exitosa, evitando que cometa errores, lo que favorece al aumento de los niveles de satisfacción, confianza y autoestima.
- **Aprendizaje por modelado:** A lo largo de la unidad didáctica, se han planteado actividades en las cuales el alumno aprende por imitación, es decir, el alumno por medio de la observación, reproduce la respuesta a la actividad.
- **Apoyo visual:** Para ayudar al alumno en la comprensión del lenguaje, se ha hecho uso de uno de los sistemas aumentativos de comunicación, los pictogramas. Estos pictogramas no se utilizan de manera aislada si no que, van acompañados de un mensaje escrito, ya que su fin es clarificar visualmente lo que se le pide realizar al alumno en la tarea.

En cuanto a los recursos materiales, cada alumno tendrá a su disposición un cuaderno del alumno donde en él realizará las tareas. Además, en relación a los recursos humanos la maestra estará en el aula constantemente para guiar el aprendizaje, ayudará en todo lo necesario a los alumnos, aunque el objetivo es que sean capaces de realizar las tareas de manera autónoma.

### 5.5 Cronograma de aplicación

La propuesta está creada para ser aplicada en un aula ordinaria de 1º de Educación Primaria durante el primer trimestre.

La unidad didáctica de Matemáticas *El viaje de los números*, se pondría en práctica durante las últimas semanas del mes septiembre y principios del mes de octubre, es decir, del 20 de septiembre al 5 de octubre del curso escolar 2021/22 ya que, la primera semana del nuevo curso será una semana de adaptación a la nueva etapa escolar y se dedicará a realizar un repaso de lo aprendido.

Por otra parte, la unidad didáctica de Lengua *Regalo de cumpleaños*, se llevaría a cabo entre el día 1 al 12 de noviembre, aunque en ambas unidades se puede optar a cambios si la programación así lo precisa.

**Tabla 4.** Cronograma Unidad Didáctica Matemáticas

SEPTIEMBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20 Presentación UD	21 Números del 1 al 4	22 El 5 y el 0	23 Suma en horizontal	24 Suma en horizontal	25	26
27 Alguno y ninguno	28 Arriba y abajo	29 Dentro y fuera	30 Delante y detrás			

**Tabla 5.** Cronograma Unidad Didáctica Matemáticas II

OCTUBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				1 ¡No hay problemas!	2	3
4 Repasamos lo aprendido	5 Repasamos lo aprendido	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

**Tabla 6.** Cronograma Unidad Didáctica Lengua

NOVIEMBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
1 Presentación UD	2 Comprendo lo que leo	3 CA, CO, CU	4 QUE, QUI	5 GA, GO, GU	6	7
8 GUE, GUI	9 H, h	10 Ñ, ñ	11 El nombre	12 Repasamos lo aprendido	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

## **5.6 Actividades**

La propuesta de intervención diseñada consta de un total de dos unidades didácticas, una para la asignatura de Matemáticas y otra para la asignatura de Lengua.

Para cada unidad, se ha diseñado un cuaderno para los alumnos normo-típicos y otro cuaderno para el alumno con TEA con las adaptaciones necesarias, en los que se recogen todas las actividades planteadas para la adquisición de los contenidos de dichas materias. Ambos cuadernos se presentan a continuación.

# CUADERNO DEL ALUMNO

## ***“REGALO DE CUMPLEAÑOS”***



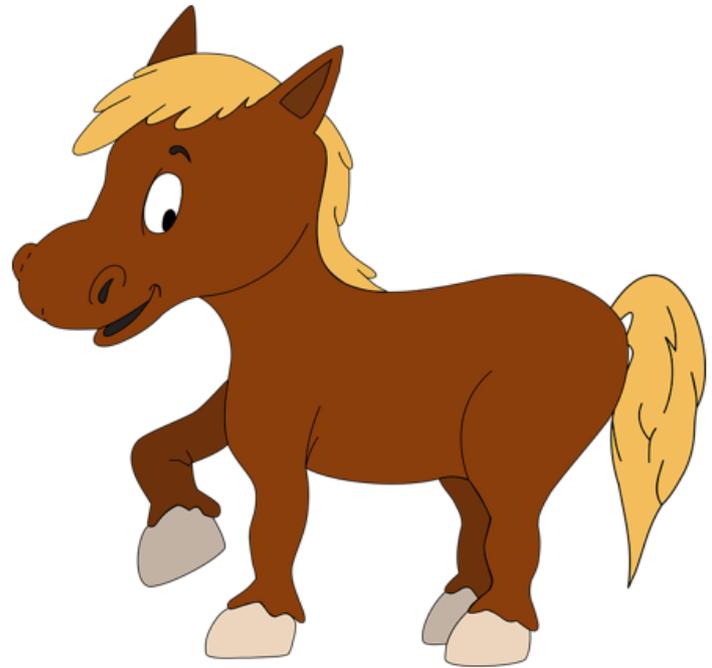
NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

## REGALO DE CUMPLEAÑOS

### Lectura comprensiva

Miguel es un niño que acaba de cumplir 9 años y le encantan los animales.

Por su cumpleaños, sus padres le han regalado un caballo precioso y le ha puesto de nombre "Galquillo" porque dice que está muy delgado.



Todos los días, cuando Miguel sale del colegio, va con su madre Águeda a echarle de comer.

Siempre le lleva una bolsa de zanahorias y un poco de hierba. Además, Miguel le lleva queso, aunque a Galquillo no parece gustarle mucho.

Su tío Hugo, nunca le acompaña a ver al caballo. Tiene mucho miedo. Él prefiere tener un conejo o un gato, dice que son más cariñosos.



- ¿Qué os suelen regalar por vuestros cumpleaños?
- ¿Tenéis alguna mascota? ¿Cuál? ¿Cómo se llama?
- Si no tenéis ninguna mascota ¿Cuál os gustaría tener?





1 Lee el texto y rodea **ca**, **co**, **cu**.



El caracol no puede correr. Lleva su casa a cuestas. Cuando está cansado, se para y descansa un poco.

2 Une.



ca

co

cu



3 Escribe el nombre de cada dibujo.

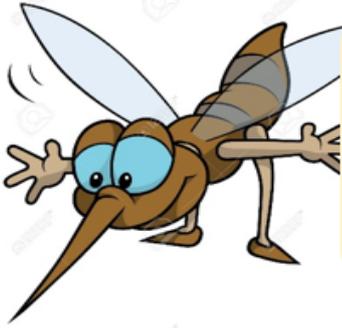


Handwriting practice lines for the shirt.

Handwriting practice lines for the rabbit.

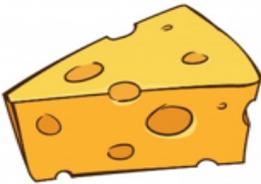
Handwriting practice lines for the notebook.

1 Lee el texto y rodea **que**, **qui**



Quique estaba inquieto, le había picado un pequeño mosquito. Fue al botiquín a buscar una pomada.

2 Señala lo que lleva que, qui.



3 Completa la frase con dos de estas palabras.

queso      quiere      plátano

Quique

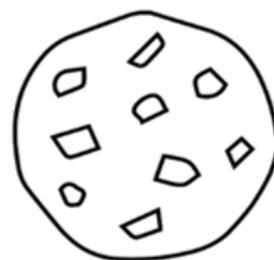
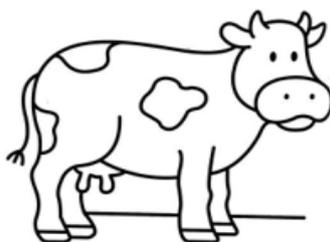

pan con


1 Lee el texto y rodea **ga**, **go**, **gu**.

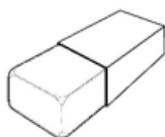


El mago Gustavo tiene muchos poderes. Dentro de su gorro puede convertir un gato en un gusano.

2 Colorea los objetos que llevan **ga**.



3 Completa con **ga**, **go**, **gu**.



\_\_\_llina

\_\_\_ma

len\_\_\_a

\_\_\_ante



# H, h

1 Lee las frases y rodea **H**, **h**.

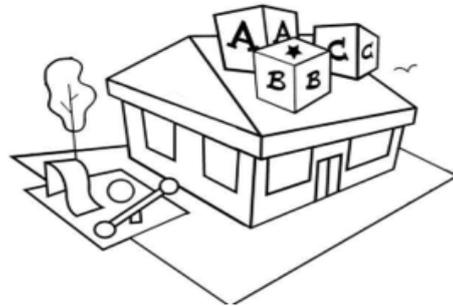


El hipopótamo Héctor se ha comido todas las hamburguesas.

Su amigo Hugo ha preferido comerse huevos.



2 Colorea el edificio que lleva **h**.



3 Ordena las sílabas y forma palabras con **h**.

mi      ga      hor

do      la      he

Handwriting practice lines consisting of two sets of four horizontal lines.

1 Lee estas frases y rodea la Ñ, ñ.

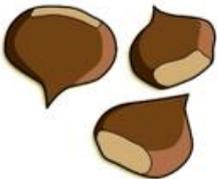


El pequeño cerdito Íñigo hizo una cabaña muy grande de paja.

El leñador corta leña siempre por las mañanas.



2 Tacha lo que no lleve Ñ, ñ.



3 Escribe el nombre.



Handwriting practice lines for the name of the doll.



Handwriting practice lines for the name of the spider.



El nombre sirve para nombrar a personas, animales, cosas o lugares.

**1** Une cada dibujo con su nombre.



silla

melocotón

cocinero

**2** Clasifica estos nombres.

María

vaso

Diego

armario

De personas:


De cosas:


1 Lee el texto.



Ayer fue el cumpleaños de Martina. Adrián fue a su fiesta y le ha regalado una raqueta y unas gafas.

2 Señala y completa con las letras que faltan.

po	co
----	----

\_\_\_lumpio

go	cu
----	----

la\_\_\_

que	ca
-----	----

bos\_\_\_

co	que
----	-----

pehu\_\_\_ro

que	qui
-----	-----

ju\_\_\_te

cu	qui
----	-----

\_\_\_sante

**3** Ordena estas palabras y forma una oración.

Quique

abrigo

El

de

blanco.

es

Handwriting practice lines for the sentence ordering activity.

**4** Copia los nombres de personas y de cosas de esta oración

Inés y Claudia comen fresas.

Handwriting practice lines for the copying activity.



DICTADO

Handwriting practice lines for the dictation activity.

CUADERNO DEL ALUMNO  
ADAPTADO

***“REGALO DE CUMPLEAÑOS”***



NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

# “REGALO DE CUMPLEAÑOS”



LEE EL TEXTO

MIGUEL ES UN NIÑO QUE ACABA DE CUMPLIR NUEVE AÑOS Y LE ENCANTAN LOS ANIMALES.

POR SU CUMPLEAÑOS, LE HAN REGALADO UN CABALLO PRECIOSO Y LE HA PUESTO DE NOMBRE “GALGUILLO” PORQUE DICE QUE ESTÁ MUY DELGADO.

CUANDO MIGUEL SALE DEL COLEGIO VA CON SU MADRE ÁGUEDA A DARLE DE COMER. SIEMPRE LE LLEVA UNA BOLSA DE ZANAHORIAS Y UN POCO DE HIERBA. ADEMÁS, MIGUEL LE LLEVA QUESO, AUNQUE A GALGUILLO NO PARECE GUSTARLE MUCHO.

SU TIO HUGO NUNCA LE ACOMPAÑA A VER AL CABALLO.  
TIENE MIEDO. ÉL PREFERE TENER UN PERRO O UN GATO,  
DICE QUE SON MÁS CARIÑOSOS.

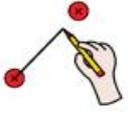


- ¿QUÉ OS SUELEN REGALAR POR VUESTRO CUMPLEAÑOS?
- ¿TENÉIS ALGUNA MASCOTA? ¿CUÁL? ¿CÓMO SE LLAMA?
- SI NO TENÉIS NINGUNA MASCOTA, ¿CUÁL OS GUSTARÍA TENER?



# COMPRENDO LO QUE LEO

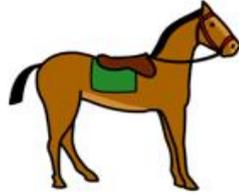
1



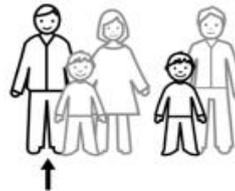
UNE CADA PERSONAJE CON SU NOMBRE.



MADRE



CABALLO



TÍO



NIÑO

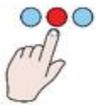
HUGO

GALGUILLO

MIGUEL

ÁGUEDA

2

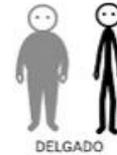


SEÑALA.



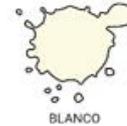
¿POR QUÉ LE PUSO DE NOMBRE GALGUILLO?

PORQUE ESTÁ MUY



DELGADO

PORQUE ES DE COLOR

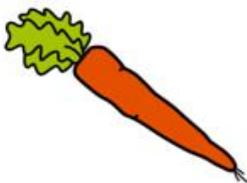


BLANCO

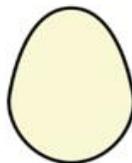
3



RODEA LOS ALIMENTOS QUE LLEVA MIGUEL AL CABALLO.



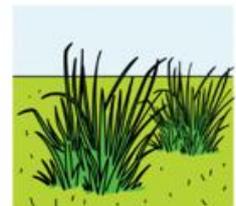
ZANAHORIA



HUEVO



QUESO

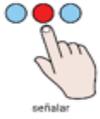


HIERBA



# COMPRENDO LO QUE LEO

4



SEÑALA  POR QUÉ EL TÍO DE MIGUEL NO VA A VER AL CABALLO.

PORQUE TIENE



FIEBRE

PORQUE TIENE



MIEDO



# Ca, co, cu

1



LEE Y



RODEA LAS SÍLABAS **CA, CO, CU**

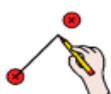
CARACOL

CORRER

CASA

CUESTAS

2

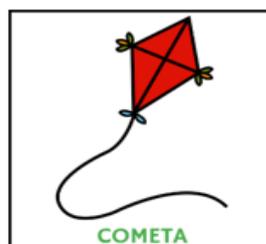


UNE.



CAMA

CA



COMETA



CUBO

CO

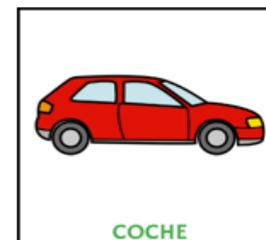


CABALLO

CU



CUCHARA



COCHE



# Ca, co, cu

3



REPASA LAS PALABRAS Y *la manzana*  CÓPIALAS DEBAJO.

CAMISA

CONEJO

CUADERNO

C

C

C



# QUE, QUI

1



RODEA LAS SÍLABAS **QUE, QUI.**

PEQUEÑO

IN**QUI**ETO

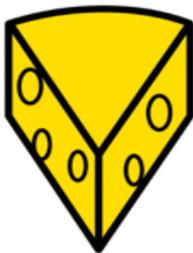
MOS**QUI**TO

BOTI**QUI**ÍN

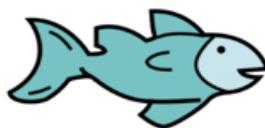
2



SEÑALA LOS OBJETOS QUE LLEVAN **QUE, QUI**



QUESO



PEZ



EQUIPO

3



LEE Y



COMPLETA LA FRASE.

QUIQUE QUIERE PAN CON QUESO.

QUIQUE


PAN CON




# GA, GO, GU

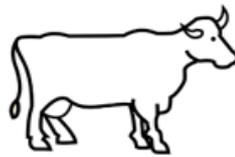
1  **RODEA LAS SÍLABAS** GA, GO, GU.

MAGO GUSTAVO GORRO GATO GUSANO

2  **COLOREA LOS OBJETOS QUE LLEVAN** GA.



REGALO

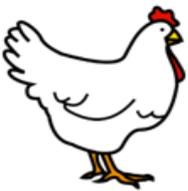


VACA

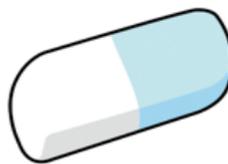


REGALO

3  **COMPLETA CON** GA, GO, GU.



GALLINA



GOMA



GUANTE

\_\_\_ LLINA

\_\_\_ MA

\_\_\_ ANTE



# GUE, GUI

1



LEE EL TEXTO Y



RODEA **GUE, GUI**

ÁGUILA    GUISO    GUISANTES

2



COLOREA LAS LETRAS QUE LLEVAN ESTOS OBJETOS.



MANGUERA



HOGUERA



GITARRA

que    qui

que    qui

que    qui

3



OBSERVA EL DIBUJO Y



COMPLETA LA FRASE.

DANIEL ESTÁ COMIENDO ESPAGUETIS.

DANIEL ESTÁ COMIENDO

Handwriting practice grid with three rows and ten columns.





# H, h

1



LEE Y  RODEA LA H.

HIPOPÓTAMO HÉCTOR HAMBURGUESAS HUGO HUEVOS

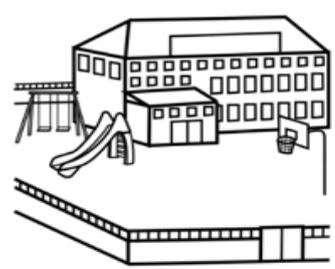
2



COLOREA EL EDIFICIO QUE LLEVA H.

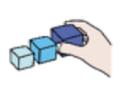


HOSPITAL



COLEGIO

3



ORDENA LAS SÍLABAS Y FORMA PALABRAS.



HORMIGA

MI	GA	HOR



HELADO

LA	HE	DO





**EL NOMBRE**  
SIRVEN PARA NOMBRAR:

PERSONAS	ANIMALES	COSAS	LUGARES
 niño  abuela	 perro  delfin	 cama  lápiz	 hospital  frutería

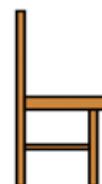
**1**  **UNE CADA DIBUJO CON SU NOMBRE**



MELOCOTÓN



COCINERO

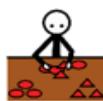


SILLA

SILLA

MELOCOTÓN

COCINERO

**2**  **CLASIFICA ESTOS NOMBRES.**

MARÍA

VASO

DIEGO

ARMARIO

DE PERSONAS:


DE COSAS:


1  LEE EL TEXTO.



AYER FUE EL CUMPLEAÑOS DE MARINA. ADRIÁN FUE A SU FIESTA Y LE REGALÓ UNA RAQUETA Y UNAS GAFAS.

2  SEÑALA Y  COMPLETA CON LAS LETRAS QUE FALTAN.



COLUMPIO

PO	CO
----	----

\_\_\_LUMPIO



BOSQUE

QUE	CA
-----	----

BOS\_\_\_



JUGUETE

GUE	CU
-----	----

JU\_\_\_TE



# CUADERNO DEL ALUMNO

## “EL VIAJE DE LOS NÚMEROS”



NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_



# NÚMEROS DEL 1 AL 4



1  
uno



2  
dos



3  
tres



4  
cuatro

1 Cuenta y escribe los números.



1

uno

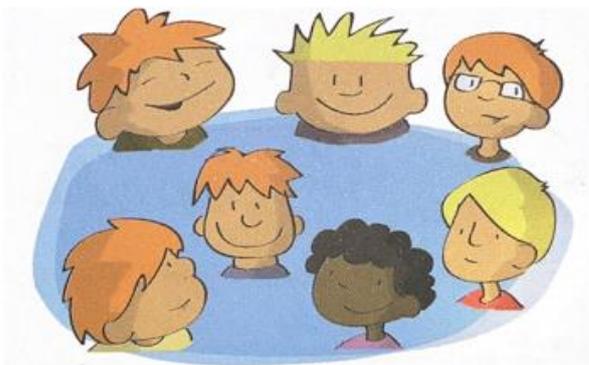


2

dos



2 Observa la imagen y completa con números.



Hay \_\_\_\_\_ niños rubios.

Hay \_\_\_\_\_ niño moreno.

Hay \_\_\_\_\_ niños pelirrojos.



# NÚMEROS 5 Y 0



5

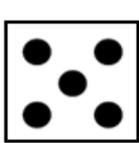
cinco



0

cero

1 Repasa y escribe con número cuántos hay.

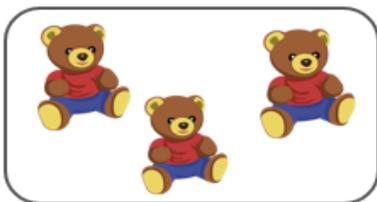


cinco



cero

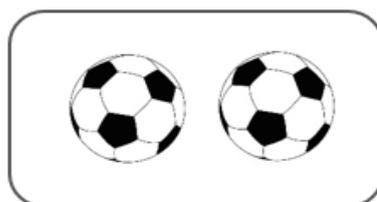
2 ¿Cuántos hay? Señala.



2

1

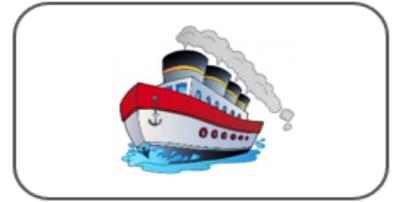
3



4

0

2



5

0

4



# SUMAS HORIZONTAL



1 *más* 2 es *igual* a 3.

1 + 2 = 3.

**1** Une con su signo.

más

=

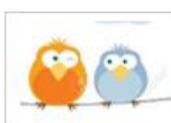
igual

+

**2** Completa.



más



es igual a

más

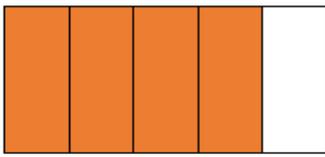
es igual a

+

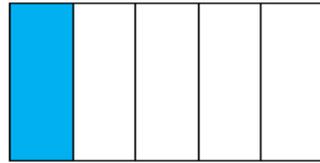
=

4

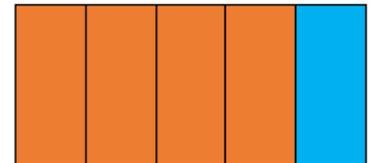
Completa como en el ejemplo.



+



=



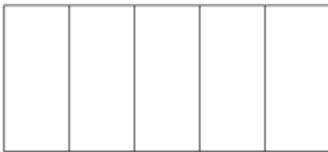
4

+

1

=

5



+



=

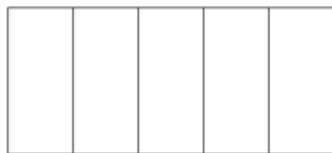


3

+

1

=



+



=



1

+

2

=



¿Cuántos niños hay?



ALGUNO



NINGUNO

**1** Rodea según se indica.

ALGUNO

NINGUNO



**2** Observa el dibujo y colorea.



Hay   piña.

No hay   melón.



# ARRIBA Y ABAJO



¿Dónde está el gato?

ARRIBA



ABAJO

## 1 Colorea.



Manzanas que están *arriba*.



Manzanas que están *abajo*.



## 2 Observa el dibujo y completa: ARRIBA o ABAJO.



El pájaro está


El perro está

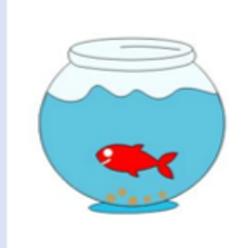



# DENTRO Y FUERA



¿Dónde está el pez?

DENTRO  
de la pecera



FUERA  
de la pecera

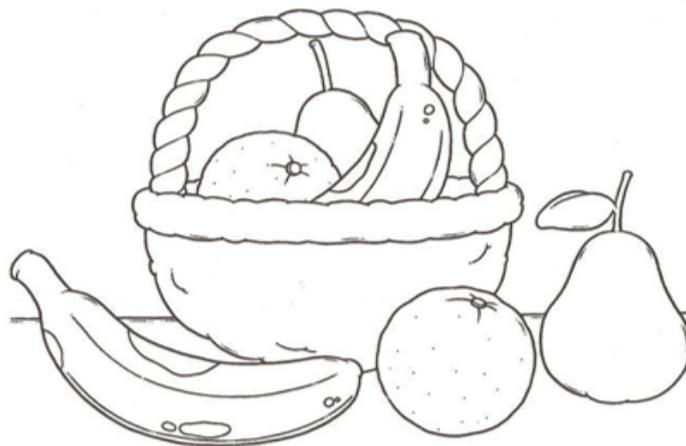
1 Observa y une con la posición correcta.



DENTRO de la caja.

FUERA de la caja.

2 Colorea las frutas que están FUERA de la cesta.





# DELANTE Y DETRÁS



¿Dónde está el perro?

DELANTE  
del sofá.



DETRÁS  
del sofá.

1 Rodea el caso que el niño está DELANTE de la silla.



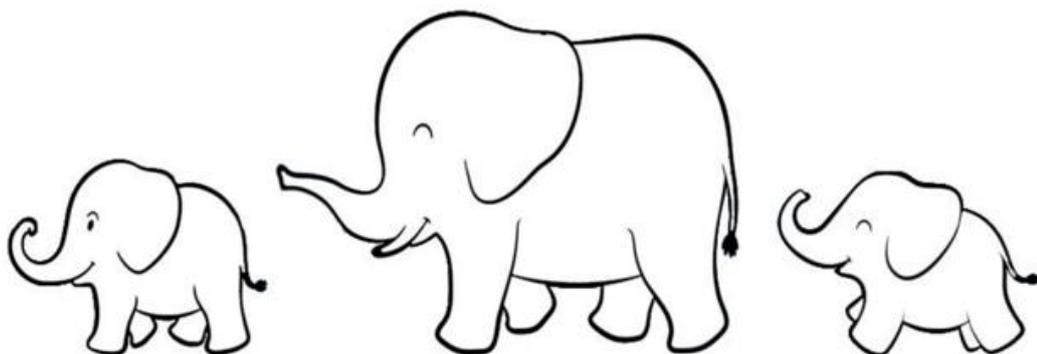
2 Colorea.



Cría que va  
delante.



Cría que va  
detrás.



Observa el dibujo y resuelve.



- 1 Cuenta cuántas cucharas ha colocado la niña en la mesa.

La niña ha colocado   cucharas

- 2 ¿Cuántas personas van a comer?

Van a comer  personas.

- 3 El padre de Sofía ha hecho **tres** pasteles y Sofía ha hecho otros **dos** pasteles. ¿Cuántos hay ahora?



$$\square + \square = \square$$

3 Une.

dentro

arriba

detrás

ninguno



4 Observa la imagen y completa.



- ¿Cuántos niños hay DETRÁS del gato?

Hay  niños.

- ¿Cuántos niños hay DELANTE del gato?

Hay  niños.

**CUADERNO DEL ALUMNO**  
**ADAPTADO**

***“EL VIAJE DE LOS NÚMEROS”***

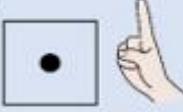


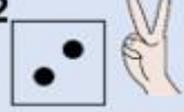
NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

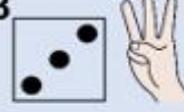


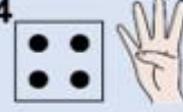
# NÚMEROS DEL 1 AL 4



1   
1  
UNO

2   
2  
DOS

3   
3  
TRES

4   
4  
CUATRO

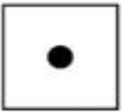
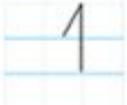
1

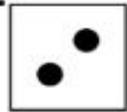
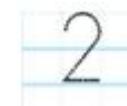


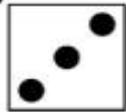
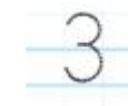
REPASA Y

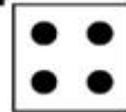


ESCRIBE LOS NÚMEROS.

1   


2   


3   


4   


una

dos

tres

cuatro

2

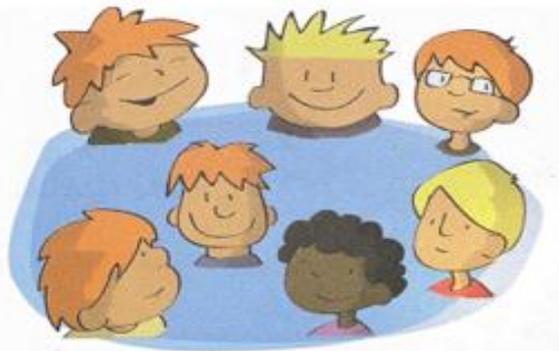


OBSERVA LA IMAGEN Y



COMPLETA CON

NÚMEROS.



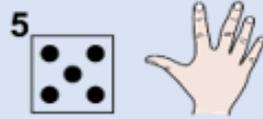
HAY  \_\_\_\_\_ NIÑOS RUBIOS.

HAY  \_\_\_\_\_ NIÑO MORENO.

HAY  \_\_\_\_\_ NIÑOS PELIROJOS



# NÚMEROS 5 Y 0



5

CINCO



0

CERO

1



REPASA Y



LOS NÚMEROS.



5

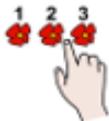
CINCO



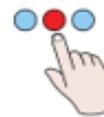
0

CERO

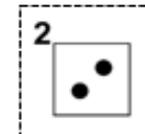
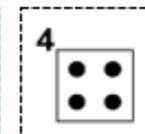
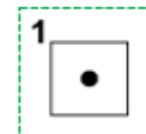
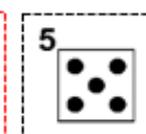
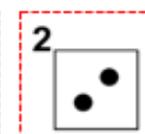
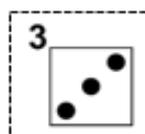
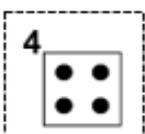
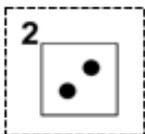
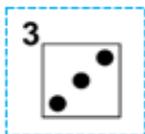
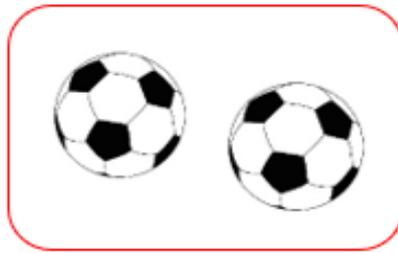
2



CUENTA CUÁNTOS HAY Y

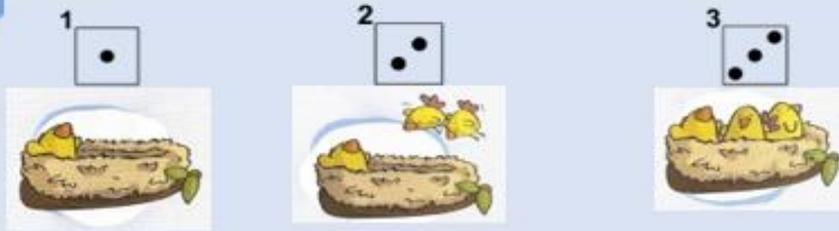


SEÑALA.





# SUMAS HORIZONTAL



$\begin{matrix} 1 \\ \square \\ \bullet \end{matrix}$ 
**MÁS**
 $\begin{matrix} 2 \\ \square \\ \bullet \bullet \end{matrix}$ 
**ES IGUAL A**
 $\begin{matrix} 3 \\ \square \\ \bullet \bullet \bullet \end{matrix}$   
 $\begin{matrix} 1 \\ \square \\ \bullet \end{matrix}$ 
**+**
 $\begin{matrix} 2 \\ \square \\ \bullet \bullet \end{matrix}$ 
**=**
 $\begin{matrix} 3 \\ \square \\ \bullet \bullet \bullet \end{matrix}$

**1** **UNE CON SU SIGNO.**

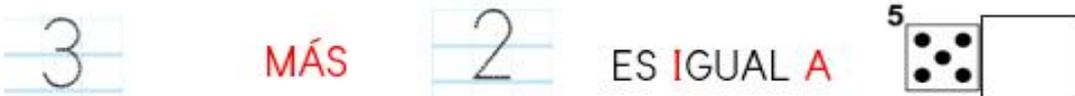
MÁS

=

IGUAL

+

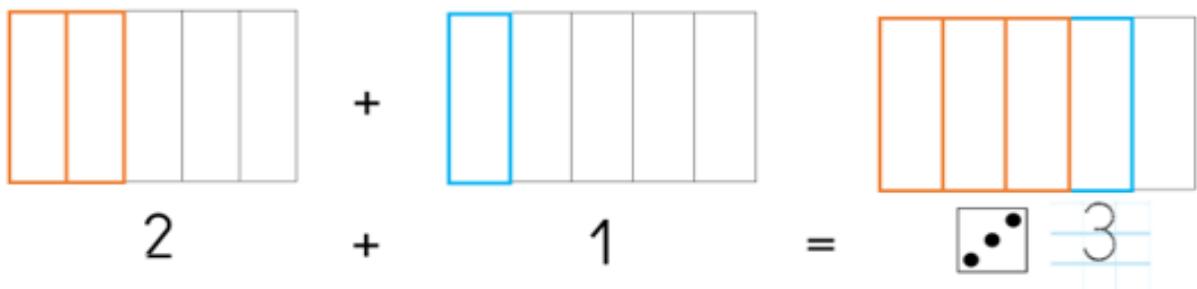
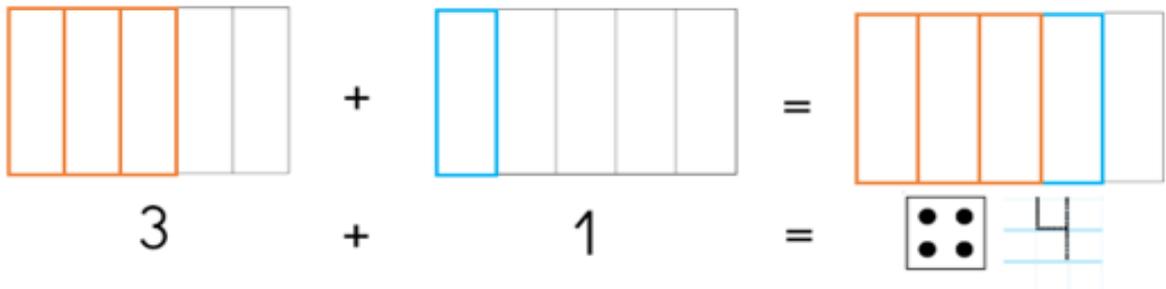
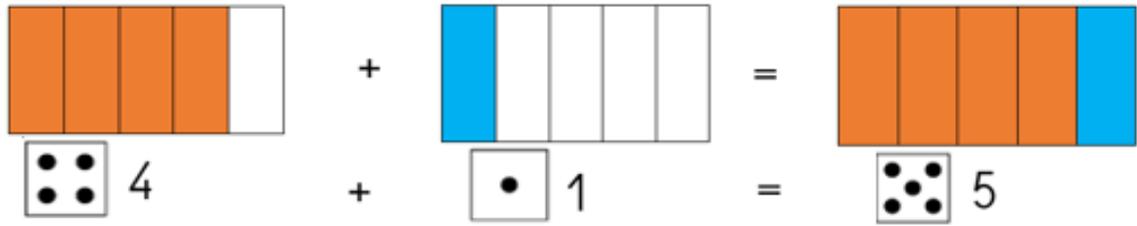
**2** **COMPLETA.**



3



COMPLETA COMO EN EL EJEMPLO.

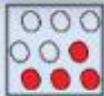




# ALGUNO, NINGUNO



¿CUÁNTOS NIÑOS HAY?



ALGUNO



NINGUNO

1



RODEA.



ALGUNO



NINGUNO



2



OBSERVA EL DIBUJO Y



COLOREA.



HAY



ALGUNA



NINGUNA

PIÑA.

NO HAY



ALGÚN



NINGÚN

MELÓN

# ARRIBA Y ABAJO



¿DÓNDE ESTÁ EL GATO?



ARRIBA



ABAJO

1



COLOREA.



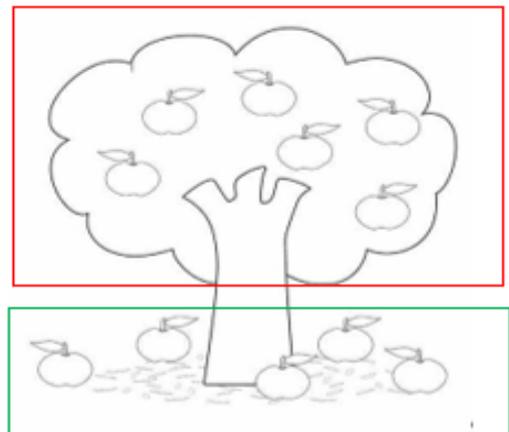
MANZANAS QUE ESTÁN ARRIBA.



MANZANAS QUE ESTÁN



ABAJO.



2



OBSERVA EL DIBUJO Y



SEÑALA.



EL PÁJARO ESTÁ



ARRIBA



ABAJO



EL PERRO ESTÁ



ARRIBA



ABAJO



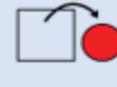
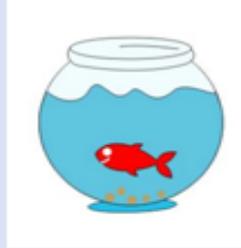
# DENTRO Y FUERA



¿DÓNDE ESTÁ EL PEZ?



DENTRO



FUERA

1



OBSERVA Y UNE CON LA POSICIÓN CORRECTA.



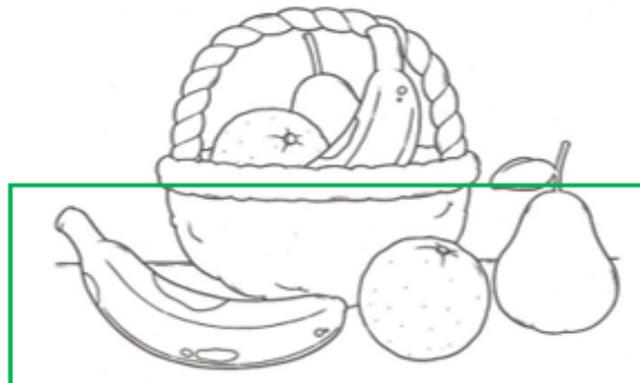
DENTRO DE LA CAJA

FUERA DE LA CAJA

2

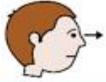


COLOREA LAS FRUTAS QUE ESTÁN FUERA DE LA CESTA.





# ¡NO HAY PROBLEMAS!



OBSERVA EL DIBUJO Y RESUELVE.



1



CUENTA CUÁNTAS  CUCCHARAS HAY EN LA MESA.

HAY 3 CUCCHARAS.

2



CUENTA CUÁNTAS PERSONAS VAN A COMER

VAN A COMER 4 PERSONAS.

3

EL PADRE DE SOFÍA HA HECHO  PASTELES Y SOFÍA HA HECHO  PASTELES MÁS. ¿CUÁNTOS HAY AHORA?

 + 

3 + 2 = 5

## 5.7 Evaluación de la propuesta

La evaluación nos va a dar información muy relevante sobre el funcionamiento o no, de la propuesta de intervención diseñada. Además, nos va a permitir tener conocimientos sobre los aspectos que serían convenientes mantener o, por el contrario, mejorar, para que la propuesta tenga éxito. Para ello, no se tendrá en cuenta únicamente el resultado final del alumno, sino que, adquiere gran importancia su progreso a lo largo de todo el proceso.

Para llevar a cabo la evaluación, la maestra realizará una observación directa a los alumnos, especialmente a nuestro caso de TEA, durante todo el desarrollo de la propuesta y elaborará un registro por escrito donde plasmará lo observado durante el proceso. Esta información también le será de gran utilidad para completar otro de los instrumentos de evaluación que se utilizarán, la rúbrica final.

**Tabla 7.** Rúbrica evaluación alumno con TEA

INDICADORES	RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MAL
Se desenvuelve con autonomía en el desarrollo de las tareas				
Solicita ayuda cuando lo necesita				
Se hace comprender ayudándose de gestos u otros recursos expresivos no verbales				
Automatiza el aprendizaje de los contenidos				

**Tabla 8.** Rúbrica evaluación alumnos normo-típicos

INDICADORES	RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MAL
Se desenvuelve con autonomía en el desarrollo de las tareas				
Solicita ayuda cuando lo necesita				
Participa en clase respetando el turno de palabra				
Muestra respeto hacia el resto de compañeros				
Automatiza el aprendizaje de los contenidos de Matemáticas				
Automatiza el aprendizaje de los contenidos de Lengua				

## 6. CONCLUSIONES

Tras el desarrollo completo de este trabajo se va a proceder a realizar una valoración crítica analizando en profundidad ciertas cuestiones, tales como el cumplimiento o no de los objetivos propuestos, las fortalezas o debilidades que el trabajo presenta, las dificultades que he podido encontrar a lo largo de su elaboración o, algo tan importante como es la utilidad de la propuesta de intervención diseñada en el ámbito educativo.

En primer lugar, se va a comenzar efectuando una revisión de los objetivos planteados al inicio del TFG para analizar si éstos han sido alcanzados.

Uno de los primeros objetivos formulados fue *realizar una revisión bibliográfica acerca del Trastorno del Espectro Autista* a su vez, con este objetivo también se pretendía *adquirir nuevos conocimientos sobre el TEA*. Considero que ambos objetivos han sido alcanzados con éxito, la fundamentación teórica es el resultado de la revisión bibliográfica exhaustiva y de la lectura de libros y artículos de diversos autores que tratan el trastorno. En dicha fundamentación, se recogen aspectos importantes que deben conocerse sobre el TEA: definición de autismo, características de los niños con autismo, niveles de gravedad, entre otros. Aunque indudablemente se puede profundizar mucho más, esto me ha ayudado a tener una visión global del autismo y a incrementar mis conocimientos, los cuales han sido necesarios para posteriormente elaborar la propuesta de intervención.

Otro de los objetivos planteados fue *dar a conocer diferentes medidas de apoyo y estrategias metodológicas para intervenir con niños con autismo*. Desde mi punto de vista, pienso que este objetivo también ha sido alcanzado, aunque existen multitud de métodos y estrategias para intervenir con niños con autismo, los cuales no han sido todos abordados en este trabajo, se ha presentado uno de los métodos más utilizados para la inclusión de alumnos con TEA en el aula, el método TEACCH. Por su parte, se han detallado diversas medidas de atención a la diversidad tanto a nivel de centro como más específicamente a nivel de aula y alumno. Asimismo, se han expuesto diferentes estrategias metodológicas para la adaptación de recursos: claves de color, aprendizaje por modelado, apoyo visual (pictogramas), etc. Cabe decir que, se han descrito estas estrategias por ser las utilizadas en la propuesta de intervención debido a que son las más adecuadas para atender a las necesidades del caso, pero se pueden encontrar muchas otras.

Por último, este TFG tenía como objetivo *impulsar la igualdad de oportunidades*, el cual pienso que también ha sido totalmente llevado a cabo. A lo largo de todo el desarrollo del trabajo se ha pretendido exponer la importancia de una educación inclusiva, donde todos los niños, incluidos los que precisan de necesidades educativas especiales como es el caso de los niños con autismo, sean aceptados en centros ordinarios, dejando a un lado las barreras discriminatorias. De esta manera, se ofrece a estos alumnos las mismas oportunidades de recibir una educación y se les dota de los mismos derechos que

poseen el resto de niños. Por su parte, y muy relacionado con el objetivo anterior, se planteó el siguiente objetivo: *proporcionar una educación individualizada teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos*, que ha sido completamente alcanzado con el desarrollo de la propuesta de intervención. Como he ido mencionando durante el trabajo, la inclusión de alumnos con necesidades en aulas ordinarias es lo ideal, pero, esta inclusión debe darse correctamente. A estos niños no les es suficiente únicamente con estar incluidos en el aula si no que, necesitan ciertas intervenciones y adaptaciones para que puedan desarrollarse al máximo. Esto es lo que se ha realizado en la propuesta de intervención y con lo que se ha alcanzado el objetivo. Se ha desarrollado una adaptación individualizada de recursos para el aprendizaje de contenidos de Lengua y Matemáticas en 1º de Educación Primaria.

A continuación, se va a proceder a realizar un análisis de los puntos fuertes y débiles que presenta el trabajo. Desde mi punto de vista, una de las fortalezas que destaco es la manera en la que han sido adaptadas las unidades didácticas para el niño con autismo, sin variar los contenidos, con el fin de posibilitar su inclusión en un aula ordinaria. Por otro lado, como ya hemos mencionado, en el trabajo se expone el método TEACHH y las diversas estrategias utilizadas para realizar la adaptación, lo que puede servir como medio de orientación para los docentes, en cambio, se toma conciencia de que el hecho de no abordar más métodos ni estrategias aparte de las empleadas en la propuesta es una de las debilidades que presenta el trabajo ya que, tal y como se ha hecho referencia durante su desarrollo, cada caso de autismo es único y cada niño precisa de unas necesidades diferentes, por lo que no todos los métodos ni estrategias son adecuados para todos los casos. A su vez, como principal debilidad señalo que, al no llevar a cabo la intervención diseñada de manera real, no se va a tener la oportunidad de poder afirmar si la adaptación realizada ha sido adecuada para conseguir lo que nos proponíamos con ella.

Por otra parte, una de las dificultades encontradas al comienzo del desarrollo del trabajo vino dada por la falta de conocimientos y de formación que tengo hasta día de hoy sobre las necesidades educativas especiales, en especial sobre TEA y la manera de intervenir. Respecto al desarrollo de la fundamentación teórica puedo decir que no tuve mayor dificultad, aunque si que es cierto que dicho trastorno aborda gran número de contenido

y fue complicado tomar la decisión de los aspectos que iban a ser tratados en el trabajo. Donde encontré mayores dificultades fue en el diseño de la propuesta, concretamente en la adaptación de los recursos, pero, gracias a las pautas de mi directora puedo decir que, que poco a poco fui adquiriendo habilidades para la adaptación, que me servirán de gran utilidad de cara a futuras intervenciones educativas.

Esta propuesta de intervención puede ser totalmente aplicable en el ámbito educativo, aunque, debe ser modificada para que se ajuste totalmente a las necesidades del niño, para ello, es necesario que todos los docentes estén perfectamente cualificados en este ámbito. Es cierto que no todos los docentes se muestran de acuerdo con la educación inclusiva, pero, personalmente considero que este hecho está estrechamente relacionado con la falta de formación y herramientas que en general tienen para poder responder adecuadamente a los niños con N.E.E en las aulas.

Por último, me gustaría concluir diciendo que la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto para mí un importante reto, ha sido un proceso duro e intenso pero que me ha hecho crecer tanto a nivel personal como profesional. Puedo decir que siento un gran orgullo por el trabajo que he realizado, gracias a su desarrollo he conseguido cumplir con aquello que me propuse al inicio de este TFG, adentrarme en el mundo del TEA y adquirir determinadas habilidades que me permitieran dar respuesta educativa a las necesidades que los niños con autismo presentan, aunque considero que aún me queda un largo proceso de formación que, sin duda, no dejaré atrás. A su vez, este trabajo es un gran ejemplo para que multitud de maestros y demás profesionales tomen conciencia de que la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias sí es posible.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA (1952). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-I* (1ª ed.). Washington: APA.
- APA (1968). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-II* (2ª ed.). Washington: APA.
- APA (1980). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-III* (3ª ed.). Washington: APA.
- APA (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV* (4ª ed.). Washington: APA
- APA (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª ed.). Madrid: Panamericana.
- Bonilla, M.F y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Revista CCAP*, 15 (1), 19-29.
- Bleuler, E. (1911). *Demencia Precoz. El grupo de las Esquizofrenias*. Buenos Aires: LumenHormé.
- Chamorro, M. (2011). El trastorno del Espectro Autista: Intervención educativa. *Revista Pedagogía Magna*, (9), 53-66. Recuperado de [El trastorno del espectro autista: intervención educativa - Dialnet \(unirioja.es\)](#).
- Consejería de Educación y Cultura. Servicio de Atención a la Diversidad. (2003). TEACCH. Más que un programa para la comunicación. I Jornadas De Comunicación Aumentativa Y Alternativa. Murcia: Tortosa Nicolás, F.
- Cuxart, F., y Jané, M.C. (1998). Evolución conceptual del término "autismo": una perspectiva histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 19 (2-3), 369-388.

- Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos* (1.º ed.) Málaga: Aljibe.
- Gadia, C.A., y Tuchman, R.F. (2003). Manejo de los niños con trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 36 (2), 166-173.  
<https://doi.org/10.33588/rn.3602.2002211>
- García, A. (2008). *Espectro Autista: Definición, Evaluación e intervención educativa*. Mérida: Recursos didácticos.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Revista Nervous child* (2), 217- 250.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- López, S., Rivas, R.M y Taboada, E.M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 555-570.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Muñoz, P. (2011). *Leo Kanner: el padre del autismo y de las “madres nevera”*. Recuperado de: <http://autismodiario.org/2011/04/19/leokanner-el-padre-del-autismo-y-de-lasmadres-nevera/>
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*. (8),73-84.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

- Schopler, E. (noviembre, 2001). *El programa Teacch y sus principios*. Trabajo presentado en las Jornadas Internacionales de Autismo y PDD, Barcelona.
- Vargas, M.J y Navas, W. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula*, 26 (2), 44-58.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Revista Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.  
<https://doi.org/10.1007/bf01531288>