



COMILLAS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en Psicopedagogía

Estudio de caso:

*Trastorno del Espectro Autista,
evaluación y propuesta de
intervención desde un enfoque
inclusivo*

Alumna: María García Giménez

Director: Vicente Hernández Franco

Universidad Pontificia Comillas

Enero 2022

Índice

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
OBJETIVOS	3
Capítulo. 1. MARCO TEÓRICO	4
1.1. Criterios diagnósticos	4
1.2. Evaluación Psicopedagógica	8
1.3. Intervención	11
1.4. Legislación actual	13
1.4.1. Normativa estatal	13
1.4.2. Normativa Comunidad de Madrid	14
Capítulo. 2. PROGRAMA ESPECÍFICO	17
2.1. Contextualización y descripción del caso	17
2.2. Informe de Evaluación Psicopedagógica	19
2.2.1. Antecedentes y datos relevantes de la evolución	19
2.2.2. Desarrollo biológico, cognitivo, motor y Comunicativo-lingüístico	19
2.2.3. Desarrollo social y adaptativo (contexto escolar y familiar)	21
2.2.4. Desarrollo emocional	21
2.2.5. Nivel de competencia curricular	22
2.2.6. Estilos de aprendizaje	22
2.2.7. Conclusiones y determinación de las necesidades educativas	23
2.3. Plan Específico de Intervención	24
2.3.1. Área cognitiva y funciones ejecutivas	26
2.3.2. Área conductual y autonomía	28
2.3.3. Área comunicativa y lenguaje	30
2.3.4. Área de integración social	33
2.4. Propuesta de evaluación del Plan Específico de Intervención	35
2.4.1. Evaluación área cognitiva y funciones ejecutivas	35
2.4.2. Evaluación área conductual y autonomía	37
2.4.3. Evaluación área de comunicación y lenguaje	38
2.4.4. Evaluación área de interacción social	39
REFLEXIÓN PERSONAL	40
ASERCIONES FINALES	41
BIBLIOGRAFÍA/ WEBGRAFÍA	42
ANEXOS	48
Anexo 1: Tabla de recursos	48
Anexo 2: Pictogramas emociones	49
Anexo 3: Ejemplo ficha de escritura	50
Anexo 4: Ejemplo de otros recursos	51

RESUMEN

El concepto de autismo ha evolucionado mucho desde sus primeras descripciones a la actualidad, cuando se entiende como un trastorno dimensional y no categorial. Es por eso por lo que hoy en día se denomina con el término “espectro”: Trastorno del Espectro Autista o TEA tal y como se recoge en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (DSM-5, 2013).

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta principalmente a las áreas de comunicación e interacción social y de patrones restrictivos y repetitivos en actividades e intereses. Se encuentra frecuentemente unido a la Discapacidad Intelectual.

En este trabajo se exponen algunos modelos actuales de evaluación psicopedagógica e intervención en una primera parte, así como la legislación vigente en materia educativa. En la segunda parte se presenta un caso de autismo para el que se hace una propuesta de intervención escolar, teniendo en cuenta las corrientes actuales como el método DENVER o TEACCH.

Palabras clave: autismo, intervención educativa, evaluación psicopedagógica, educación inclusiva

ABSTRACT

The concept of autism has evolved a lot from its first descriptions to the present day, when it is understood as a dimensional and not a categorical disorder. That is why nowadays it is called with the term "spectrum": Autism Spectrum Disorder or ASD as it is stated in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, 2013).

Autism is a neurodevelopmental disorder that primarily affects the areas of communication and social interaction and restrictive and repetitive patterns in activities and interests. It is frequently found in association with Intellectual Disability.

In the first part of this paper, current models of psycho-pedagogical assessment and intervention are presented, as well as current legislation in the field of education. In a second part, a case of autism is presented, and a proposal of school intervention is made, considering the current trends such as the DENVER or TEACCH method.

Keywords: autism, educational intervention, psycho-pedagogical evaluation, inclusive education

INTRODUCCIÓN

En una escuela del siglo XXI, en la que cada vez están más aceptadas e incluidas todas las personas siendo conscientes de que todos somos diferentes, es necesario que el profesorado conozca y comprenda las características más relevantes del alumnado y las necesidades que se generan en el día a día, en concreto, de la persona con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Montero, 2021).

En esta realidad de mayor atención hacia la intervención psicopedagógica de los alumnos ¹es fundamental la actualización de los conocimientos de los profesionales en aspectos como la evaluación y sus componentes y utilizar también los métodos de trabajo más eficaces. Hay que saber que no hay “receta mágica” y que ningún alumno será igual a otro y, por tanto, tampoco lo será su intervención.

Es necesario desarrollar planes de actuación que puedan apoyar al alumno en su desarrollo integral de la forma más inclusiva posible (Booth y Ainscow, 2006). De este modo, es importante que la comunidad educativa en su conjunto conozca y comprenda lo que es, en el caso concreto de este trabajo, el TEA: este trastorno es un conjunto de alteraciones en el neurodesarrollo que afectan a las funciones superiores de la persona en cuanto a inteligencia, lenguaje e interacción social y la comunicación, presentando diferente grado de afectación (Mulas, 2010).

Los principales aspectos para trabajar en la intervención a nivel educativo en TEA son: aquellos que ayuden a desarrollar la interacción social; gestión y reconocimiento emocional propio y del otro y autonomía; comunicación y lenguaje, para expresar necesidades e intereses o ideas; trabajar rutinas, la flexibilidad cognitiva, conductas; y la previsibilidad y accesibilidad del entorno.

Esta es la base de este trabajo que plantea, partiendo de un caso real anonimizado tomado del Centro educativo donde he tenido ocasión de realizar mis prácticas, un Plan Específico para un alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) por TEA. En este plan se pretende trabajar desde diferentes áreas de actuación de forma complementaria al trabajo curricular y de aula, que se trabajaría con las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACI) pertinentes.

¹ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Los nombres escritos en masculino no hacen referencia al sexo, sino a las personas, tanto hombre como mujeres.

OBJETIVOS

Este trabajo pretende hacer una exploración de la definición actual del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Así mismo, ofrece una completa revisión de los sistemas de evaluación psicopedagógica actuales: test, cuestionarios e investigaciones recientes. Por último, se plantearán opciones de intervención a través de métodos, materiales y recursos.

Generales

- ✓ Revisar las teorías actuales de TEA.
- ✓ Plantear una propuesta de plan de intervención integral sobre un caso real de TEA.

Específicos

- ✓ Revisar los criterios actuales para el diagnóstico TEA.
- ✓ Recoger el proceso de evaluación e intervención en TEA, ofreciendo ejemplos de pruebas estandarizadas utilizadas en el contexto escolar.
- ✓ Establecer líneas concretas de actuación con alumnado que presenta TEA.
- ✓ Hacer una recopilación de materiales y recursos para la intervención.

Capítulo. 1. MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia la denominación y, por tanto, la comprensión y atención, que se ha dado al autismo ha ido evolucionando. Bleuler (1926) es quien propone el término autismo, pero dentro de la categoría de esquizofrenia infantil. No es hasta 1943 cuando Kanner define las características del autismo como comprensión literal, problemas sociales, inflexibilidad, etc. Casi a la vez, pero sin ser conocido hasta que se tradujeron sus palabras de alemán al inglés, Asperger, en 1944, describe alteraciones similares a las de Kanner, con la diferencia que describe niños con lenguaje elevado en temas de su interés.

La psiquiatra Wing (1973) desarrolla la *Triada de Wing*: problemas en interacción social, de comunicación y patrones inflexibles y restrictivos, describiendo el TEA como un continuo. En 1997, Riviére comparte sus dimensiones de TEA, estableciendo doce dimensiones agrupadas en cuatro bloques (Garrabé, 2012).

En años más recientes, la DSM-IV clasifica el Autismo dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo junto con los síndromes de Asperger y Rett, el trastorno desintegrativo y el TGD no especificado, hasta el cambio de tendencia marcado por la DSM-V (2013).

En cuanto a su etiología, parece haber evidencia científica de que tiene origen biológico (genético y neurológico), su etiología ambiental no está tan demostrada, aunque sí hay varias teorías que lo respaldan (Herrero, 2015).

1.1. Criterios diagnósticos

En la actualidad podemos encontrar los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en las últimas revisiones y actualizaciones de los manuales diagnósticos como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) en su 5ª revisión de 2013 y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) en su 11ª revisión de 2019 y que entrará en vigor en 2022.

La quinta edición del DSM-5, señala que el trastorno del espectro del autismo se caracteriza por:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:

1. *Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.*
 2. *Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.*
 3. *Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.*
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes:*
1. *Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).*
 2. *Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades 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 a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).*
 4. *Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., 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 han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las*

capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Este manual especifica varias subcategorías en función del nivel de afectación, tanto en comunicación e interacción social, como en los patrones restrictivos y repetitivos, concretándolo en tres niveles de gravedad: 1 “Necesita ayuda”, 2 “Necesita ayuda notable” o 3 “Necesita ayuda muy notable”.

La CIE-11, en su undécima revisión que entrará en vigor el próximo 1 de enero de 2022, clasifica el Trastorno del Espectro Autista en el capítulo de Trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo, más concretamente en el apartado de Trastornos del neurodesarrollo, señalando que:

El trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener la interacción social recíproca y la comunicación social, y por un rango de patrones comportamentales e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles. El inicio del trastorno ocurre durante el período del desarrollo, típicamente en la primera infancia, pero los síntomas pueden no manifestarse plenamente hasta más tarde, cuando las demandas sociales exceden las capacidades limitadas.

Los déficits son lo suficientemente graves como para causar deterioro a nivel personal, familiar, social, educativo, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento del individuo.

Según la clasificación expuesta en este manual, podemos diferenciar diferentes subtipos del espectro autista, diferenciados por el nivel de desarrollo intelectual y de lenguaje:

- 6A02.0 Trastorno del espectro autista sin trastorno del desarrollo intelectual y con deficiencia leve o nula del lenguaje funcional
- 6A02.1 Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con leve o ningún deterioro del lenguaje funcional
- 6A02.2 Trastorno del espectro autista sin trastorno del desarrollo intelectual y con deficiencia del lenguaje funcional
- 6A02.3 Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con deficiencia del lenguaje funcional
- 6A02.5 Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con ausencia del lenguaje funcional
- 6A02.Y Otro trastorno especificado del espectro autista
- 6A02.Z Trastorno del espectro autista, sin especificar

1.2. Evaluación Psicopedagógica

Para la evaluación psicopedagógica se tendrán en cuenta diferentes aspectos de la persona. Cada vez hay mayor evidencia de que es fundamental la observación y las señales de alerta (Aguirre et al., 2008) que pueden indicarnos que algún aspecto no sigue el desarrollo normotípico esperado como, por ejemplo:

- Retraso o ausencia del habla
- No presta atención a personas de su entorno
- No responde a expresiones faciales
- No responde al nombre
- Falta de juego simbólico
- Falta de interés en la interacción con sus iguales
- No señala objetos ni personas conocidos
- Ausencia de mirada social
- Reacciones inusuales a los sonidos (hiper o hiposensibilidad)
- Estereotipias y/o ecolalias
- Retroceso en habilidades sociales o de lenguaje

Sin olvidar que la evaluación debe ser una herramienta para la detección de necesidades de la persona y no el objetivo final, se tiende actualmente a un nuevo modelo de evaluación o “contrainforme” (Echeita y Calderón, 2014) que permita basarse más en observaciones y herramientas cualitativas y participativas, más contextualizadas, más allá de los datos cuantitativos, que proporcionan las pruebas estandarizadas. Se trata de no perder de vista a la persona como centro del proceso y poder adecuar la intervención a sus características y necesidades concretas.

Sin embargo, aún son necesarias algunas pruebas cuantitativas que permitan categorizar las dificultades para determinar el tipo de necesidades que el alumno requiere.

A nivel cognitivo las escalas y test utilizados con más frecuencia son:

- WISC-V: Escala de Inteligencia de Wechsler (2015):
Escala aplicable desde 6 a 16:11 años. La última revisión es de 2015. Proporciona un Cociente Intelectual (CI) bastante ajustado a través de diez subpruebas más cuatro opcionales. Estas subpruebas miden comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Existen pruebas adaptadas según la edad como el WIPPSI-IV (2014) para los alumnos de 2:6 a 7:7 años o el WAIS (2012) de 16 a 90 años.

- RIAS: Escala de Inteligencia de Reynolds (2003):
Escala de Inteligencia de Reynolds que ofrece puntuaciones en inteligencia general, memoria general, inteligencia verbal y no verbal. Puede aplicarse al alumno a partir de los 3 años de edad.
- K-BIT: Test Breve de Inteligencia de KAUFMAN (1990):
Esta prueba de los años 80 está cada vez más en desuso por su falta de actualización, pero es rápida de pasar y ofrece un CI fiable a través de las subpruebas de matrices y vocabulario.
- LEITER- 3: Escala Manipulativa Internacional (2013):
Esta prueba mide la inteligencia no verbal, por lo que elimina componentes culturales. Puede aplicarse entre los 3 y los 75 años de edad y mide inteligencia fluida, atención y memoria, y aspectos socioemocionales. Pueden utilizarse puntuaciones compuestas o la de cada subtest.

En relación con la evaluación de Funciones Ejecutivas, el más utilizado en el entorno educativo es la Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN) (2011). Consta de cuatro pruebas: fluidez verbal, construcción de senderos, construcción de anillas y resistencia a la interferencia. Puede utilizarse en alumnos de 6 a 12 años. Por otro lado, el BRIEF-2: Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas (2017) por parte de familias y profesores. Puede pasarse de manera conjunta o individualizada y tiene aplicación para el rango de edad de 5 a 18 años o, en su versión infantil (BRIEF-P), de 2 a 5 años.

Otro aspecto fundamental es la Conducta Adaptativa. Puede utilizarse el ABAS-II: Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa (2013). Esta herramienta valora tres áreas: conceptual, social y práctica, ofreciendo como resultado un Índice Global de Conducta Adaptativa (CAG).

Si se considera que puede haber síntomas compatibles con el diagnóstico de TEA, existen varias pruebas específicas para confirmarlo como, por ejemplo:

- ADI-R: Entrevista para el Diagnóstico del Autismo (2011):
Entrevista para el Diagnóstico del Autismo. Es una entrevista clínica que explota tres áreas: lenguaje y comunicación; interacciones sociales recíprocas; y conductas e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados.

- ADOS-2: Escala de Observación para el Autismo (2015):
Escala de Observación para el Autismo. Puede emplearse desde los 12 meses de edad en el ámbito clínico. Cuenta con cinco módulos para diferentes edades cronológicas y niveles de lenguaje.
- SCQ: Cuestionario de Comunicación Social (2019):
Cuestionario de Comunicación Social. Este cuestionario es una prueba breve y sencilla para determinar la posibilidad de TEA.
- CARS: Childhood Autism Rating Scale:
Escala de Autismo Infantil, en español, de comportamiento para alumnos de más de dos años de edad.
- ASRS: Autism Spectrum Rating Scale (2010)
Esta escala permite evaluar a alumnos entre los 2 y los 18 años de edad en diferentes aspectos: atención, lenguaje atípico, autorregulación, rigidez de comportamiento, etc.
- M-CHAT: Cuestionario Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños. (2019). Ofrece puntuación de riesgo: bajo, medio o alto.
- IDEA: Escala Inventario Espectro Autista (Rivière, 2000).
Basado en diferentes dimensiones y valorando con diferentes puntuaciones el grado de afectación de cada ítem.

Por último, de cara a una intervención efectiva, es importante conocer las necesidades de apoyo del alumno, para lo que es posible aplicar la escala SIS-C (Verdugo et al, (2021), que evalúa la intensidad y necesidades de apoyo para niños y adolescentes. Además de esta información será relevante, como se ha mencionado anteriormente, la observación directa del alumno en sus contextos, así como la valoración de sus propias producciones.

1.3. Intervención

En la actualidad los “*planteamientos científicos abogan por modelos de colaboración entre todas las partes interesadas y con especial énfasis en ofrecer resultados relevantes para la sociedad.*” (Tamarit, 2005).

En este sentido, tal y como contempla la Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual (FEAPS) en su carta de valores, se hace patente la importancia de que el centro de los modelos de intervención sea la persona, como valor esencial y por encima de todo, más allá de su posible patología.

Ángel Rivière, ya en 1997, realiza un decálogo de pautas generales que toda actividad terapéutica debe tener, teniendo en cuenta cuatro grandes bloques de intervención (Tamarit, 2020):

Cuatro dimensiones			
Social	Comunicación y lenguaje	Anticipación y flexibilidad	Simbolización

Pautas generales
Ambiente estructurado y anticipable
Procedimientos de anticipación y previsión de cambios
Sistemas de control y regulación de conducta
Sistemas de lenguaje
Experiencias positivas y lúdicas de las relaciones interpersonales
Aprendizajes explícitos de humanización
Aprendizaje sin error
Contextos y objetivos de enseñanza individualizados
Formas de comprender. Actividades con sentido
Negociar la inflexibilidad

Figura 1: Cuatro bloques y 10 pautas generales de Rivière (1997)

El grupo Mesibov (Roberts et al, 2006) en ese mismo año establece tres categorías para los métodos de intervención: intervenciones psicodinámicas, biomédicas y psicoeducativas. Estas últimas, las psicoeducativas, son las más utilizadas en la actualidad. De estas se pueden diferenciar distintos tipos (Mulas, 2010):

- Conductuales:
Basadas en técnicas específicas de enseñanza de comportamientos y habilidades. Por ejemplo, el Programa ABA (Lovaas, 1987) (*Análisis de Comportamiento Aplicado*).

- Evolutivas:
Centradas en las relaciones sociales y la comunicación.
- Basadas en terapias:
Tratan de trabajar aspectos concretos como habilidades sociales o desarrollo sensoriomotor, entre otros como las terapias de integración sensorial.
- Basadas en la familia:
Programas que establecen la intervención en la familia en conjunto.
- Combinadas
Este tipo de intervenciones combinan métodos conductuales y evolutivos. Son aquellos que están mostrando más eficacia y en los que se basará el Programa Específico que constituye la propuesta sustantiva de este trabajo. Entre algunos de estos modelos se encuentran el *TEACCH* (Schopler, 2005), programa de aprendizaje estructurado y sin error, o *Denver* (Rogers y Dawson, (2015), modelo de intervención temprana.

Así, según Tamarit (2005), coexisten diferentes modelos médicos, psicológicos y educativos, entre otros, pero con una coordinación casi inexistente. Es por ello, que en todo plan específico de intervención es necesario tener en cuenta los diferentes contextos de la persona y establecer una buena coordinación, así como metas comunes en la escuela, la familia, junto con los profesionales externos como terapeutas, pediatras, neurólogos, salud mental, etc.

En la definición de estas metas para la intervención no debemos olvidar los principios de Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2007) como son: el bienestar emocional, material y físico, las relaciones interpersonales, el desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión y los derechos, teniendo en cuenta que estos factores son los mismos para todas las personas, tengan discapacidad o no.

El modelo *TEACCH*, en inglés *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, fue desarrollado en los años 70 por Eric Schopler.

Se basa en las teorías cognitivo-conductuales y presta atención a la estructuración espacial, temporal y de materiales principalmente, minimizando el aprendizaje por ensayo- error a través del uso de frases cortas y sencillas, utilizando la motivación y sus intereses o evitando conceptos abstractos. Los materiales suelen ser fáciles de utilizar y ayudan a comprender qué y cómo hacer la actividad además de establecer un fin claro de la misma.

1.4. Legislación actual

La normativa vigente para Alumnos con Necesidades Educativas (ACNEE) o Necesidades de Apoyo Educativo (ACNEAE) a nivel estatal es la recogida en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) y sobre la que las comunidades autónomas deberán basar su nueva normativa educativa.

Puesto que la aplicación de esta Ley está prevista de forma progresiva entre los cursos 2020-2021 y 2023-2024, en la Comunidad de Madrid sigue rigiendo la normativa relativa a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Igualmente ha de tenerse en cuenta otra normativa importante para el funcionamiento de los centros y el trabajo con menores, específicamente tratando datos de salud, como por ejemplo la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia o el REGLAMENTO (UE) 2016/679 sobre protección de datos de carácter personal. En este sentido la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) tiene guías y recursos para centros escolares.

1.4.1. Normativa estatal

Según el artículo 4 sobre Enseñanza Básica de la LOMLOE (2020), ha de garantizarse la inclusión educativa de todo el alumnado atendiendo la diversidad y adoptando las medidas necesarias conforme a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Alba, 2012).

Las Administraciones educativas serán las responsables de regular las medidas de atención a la diversidad, permitiendo que los centros educativos puedan concretarlas a sus necesidades y siempre orientadas a la consecución de objetivos de cada etapa pudiendo tener una organización de grupos y materias flexible (Art. 22, LOMLOE, 2020).

En relación con la evaluación y promoción (Art. 28/3, LOMLOE, 2020) del alumnado será necesario alcanzar los objetivos de etapa aun teniendo evaluación negativa en algunas materias, dependiendo de la etapa. En casos excepcionales, como pueda ser el alumnado con necesidades educativas especiales, puede autorizarse la promoción del alumno si se considera positivo por parte del claustro de profesores para su evolución.

Respecto al currículo, se da una nueva redacción a su definición, sus elementos básicos y la distribución de competencias entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. En esta redacción, se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad. (exposición de motivos, pp17, LOMLOE 2020)

Cabe destacar el Título 3 de la Ley, dedicado a la Equidad en educación. Entre sus artículos se menciona la necesidad de que las Administraciones dispongan de los medios suficientes para la que todos los alumnos se desarrollen al máximo en todos los ámbitos de la persona, así como para la detección temprana y atención a aquellos alumnos que precisen de atención educativa distinta a la ordinaria (Art. 71, LOMLOE, 2020).

En cuanto a los recursos necesarios para la adecuada atención del alumnado: profesorado especialista, formación del profesorado para la atención al alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo, son las Administraciones autonómicas las responsables de ello, además de la colaboración con otras entidades para facilitar la escolarización e incorporación al centro de este alumnado. Serán los centros, en ese caso, los encargados de establecer una buena organización escolar y realizar las adaptaciones curriculares necesarias (Art.72, LOMLOE, 2020).

En cuanto a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (Art. 74, LOMLOE, 2020), se busca la normalización e inclusión siempre que un centro ordinario pueda atender debidamente sus necesidades.

Por último, el artículo 75 (LOMLOE, 2020) hace referencia a la integración social y laboral del alumnado, haciendo imprescindible que se den opciones formativas adaptadas a cada caso.

1.4.2. Normativa Comunidad de Madrid

La normativa vigente de la Comunidad de Madrid se rige en la actualidad por la LOMCE (2013), a la espera de la actualización a la nueva normativa LOMLOE (2020).

Siguiendo la ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización

de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid:

El tutor o equipo docente que tenga sospecha o detecte algún tipo de dificultad o alteración del desarrollo del alumno deberá implementar todas las medidas de atención a la diversidad de origen general y ordinario. Si estas medidas no funcionasen, se haría una demanda de derivación al Departamento de Orientación. Este equipo valorará la demanda y, en caso de ser necesaria una evaluación psicopedagógica, habría que reunirse con la familia para informarles y pedir su autorización- documento actualizado en Raíces² que corresponde al Anexo VI de la citada orden- que deberán cumplimentar y firmar ambos tutores legales.

La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante referida al alumno y a su contexto familiar y escolar necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular de acceso o significativa, de enriquecimiento, ampliación curricular o flexibilización del período de escolarización y para tomar las decisiones relativas a su escolarización y promoción. Dicha evaluación psicopedagógica será revisada al final de cada etapa y, a petición del centro, al finalizar el tercer curso de Educación Primaria. Las conclusiones derivadas de la información obtenida se recogerán en un informe psicopedagógico cuyo modelo se establece en el Anexo I. (Art.4, ORDEN 1493/2015)

Según las conclusiones y recomendaciones aportadas en el Informe Psicopedagógico, se valorará la necesidad de elaborar Adaptaciones Curriculares Significativas (ACIs). Este documento recogerá las adaptaciones individuales del alumno tanto en contenidos, como en metodología y evaluación. Para ello, los documentos de referencia serán los Currículos establecidos por la Comunidad de Madrid para cada etapa educativa:

- DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Infantil.
- DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
- DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

² Todos los anexos citados corresponden a la Orden 1493/2015, si bien han sido actualizados en los últimos cursos 2020-2021 y 2021-2022 en la plataforma digital Raíces a la que únicamente tienen acceso los orientadores de los centros educativos.

Además, es preciso contar también con la autorización de los tutores legales para la realización de dichas adaptaciones y con la conformidad de la modalidad educativa propuesta (Anexo IV, ORDEN 1493/2015).

Toda la información relativa a las medidas de atención a la diversidad y adaptaciones deberán estar recogidas en el Anexo II (ORDEN 1493/2015) y aparecer en el Boletín de notas del alumno. (Art 9.1, ORDEN 1493/2015). Del mismo modo, para la evaluación se deberán seguir las consignas especificadas en el apartado 2 del mismo artículo 9: *“(…) las cuestiones relativas al proceso de evaluación de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo serán los establecidos en la Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, y la Orden 680/2009, de 19 de febrero, que regulan, respectivamente, la evaluación y los documentos de aplicación de la Educación Primaria y de la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid y en las adaptaciones de dichos documentos que normativamente se establezcan para los alumnos que cursen Educación Básica Obligatoria.”*

Como medida extraordinaria también han de tenerse en cuenta los artículos sobre la permanencia un curso más en Educación Infantil (Art. 12, ORDEN 1493/2015), Educación Primaria (Art. 13, ORDEN 1493/2015) y Educación Básica Obligatoria (Art. 14, ORDEN 1493/2015).

Desde 2019, momento en que se dota de horas para orientación en las etapas de infantil y primaria para los centros concertados de la CAM (Orden 547/2019) y con la ampliación de estas horas en la última Resolución de 28 de julio (2021), es el propio DO quien hace las evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos. Manteniendo así los Equipos de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (EOEP) las funciones que ya tenían en la red de centros públicos y asumiendo un papel asesor en los centros educativos concertados. Los Equipos específicos, como el de Trastornos Graves del Desarrollo (TGD) cumplen una función de asesoría y ayuda a departamentos de orientación y EOEP, quedando modificada así la Resolución de 28 de julio de 2005 por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid.

Capítulo. 2. PROGRAMA ESPECÍFICO

2.1. Contextualización y descripción del caso

En la actualidad, en la Comunidad de Madrid, son los propios centros educativos, que disponen de un orientador educativo cubierto por el Concierto, los que realizan la evaluación psicopedagógica y la detección de necesidades educativas especiales o de apoyo educativo, informe psicopedagógico y dictamen de escolarización con la modalidad requerida que registran en la plataforma Raíces, siendo el orientador el responsable de ello. En el caso de conclusiones compatibles con TEA, puede derivarse al Equipo Específico de Alteraciones Graves de Desarrollo que realiza una evaluación complementaria y puede guiar y ayudar en la selección de modalidad educativa y necesidades de apoyo.

También el diagnóstico médico de la Consejería de Salud y el Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil (CRECOVI)³ puede servir para establecer un diagnóstico, pero el alumno ha de ser evaluado por el centro para valorar sus necesidades educativas, pasado el tiempo correspondiente para repetir las pruebas estandarizadas, si fuesen las mismas. Para la determinación de estas necesidades educativas es necesario contar con una prueba de inteligencia u otro tipo de test y cuestionarios estandarizados que permitan evaluar diferentes aspectos de la persona como la capacidad adaptativa, lenguaje o funciones ejecutivas, entre otras.

En cuanto a las modalidades de escolarización, los alumnos pueden contar con modalidad ordinaria, ordinaria con apoyos de Pedagogía Terapéutica (PT) y/o Audición y Lenguaje (AL), Aula específica TEA o modalidad especial en un Centro de Educación Especial. En algunos casos muy concretos puede existir una modalidad combinada en la que el alumno acude unos días y horas a un centro especial y otros a un centro ordinario.

No obstante, las tendencias actuales son de inclusión y de mantener a alumno en su centro y aula de referencia el mayor número de horas lectivas posibles, siendo los apoyos ordinarios o específicos los que entren dentro del aula o incluso apostando por

³ CRECOVI: <https://www.comunidad.madrid/centros/centro-regional-coordinacion-valoracion-infantil-crecovi>

una programación multinivel y que ofrezca diferentes fuentes de información para llegar al mayor número de alumnos posibles, esto es algo que ofrece el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Alba, 2012).

En el caso concreto objeto de este trabajo, el alumno se encuentra escolarizado en un colegio concertado de la Comunidad de Madrid. Es un colegio de integración que cuenta con apoyo de PT y AL. En la actualidad están tendiendo a un enfoque más inclusivo, haciendo que todos los apoyos posibles se produzcan dentro del aula.

Está escolarizado en 3º de Educación Infantil con modalidad ordinaria con apoyo de PT, por lo que tiene este apoyo dentro del aula 4 horas semanales y 2 fuera del aula, coincidiendo con los momentos de lectoescritura y lógico-matemática. Además, el colegio cuenta con la metodología “Dos profesores por aula” (co-docencia) por la que hay dos profesores, titular y de apoyo, en clase durante las horas restantes de lectoescritura y lógico-matemática y en algunas horas de otras materias.

También asiste a actividades extraescolares y terapias como logopedia de la Comunidad de Madrid a través de CRECOVI, una hora en semana, y a un centro de apoyo educativo terapéutico, dos sesiones de una hora por semana. Profundizaremos con más detalle en los aspectos descriptivos en la exposición del informe de evaluación psicopedagógica.

Es fundamental destacar que existirá una estrecha colaboración y coordinación entre los diferentes apoyos externos que recibe el alumno y el equipo docente y de orientación del centro escolar, así como con la familia (García, 2020).

2.2. Informe de Evaluación Psicopedagógica

El caso sobre el que se basa este programa de intervención es de un alumno nacido en 2010 y escolarizado en el momento de la evaluación en el 3^{er} curso de Educación Infantil. Con el fin de mantener la privacidad del alumno, se aporta a continuación la información estrictamente necesaria y anonimizada para el Plan de Intervención. Para la descripción del caso seguiremos los epígrafes del modelo de informe establecido en la Comunidad de Madrid.

2.2.1. Antecedentes y datos relevantes de la evolución

Desarrollo psicomotor: sentarse a los 7 meses, gateo a los 12 y marcha a los 15.

Desarrollo de lenguaje: dificultades de desarrollo. Va aumentando su vocabulario y expresa necesidades y pide ayuda. Tiene ecolalias.

Control de esfínteres: diurno: 3 años y nocturno alcanzado a los 4 años y 9 meses.

Alimentación: tardó en pasar a sólidos, pero ahora come sin dificultad.

Sueño: patrón de sueño sin alteraciones. Comparte habitación con su hermano mayor.

Aspecto sociofamiliar: unidad familiar compuesta por padre, madre y hermano mayor de 7 años (escolarizado en el mismo centro en 2^o EP). Buena relación entre los miembros. Escolarizado en el mismo centro desde el aula de 2 años.

Otros aspectos relevantes: escolarizado en modalidad ordinaria con apoyos de PT. Sesiones terapéuticas en un centro especializado en TEA, dos sesiones por semana.

2.2.2. Desarrollo biológico, cognitivo, motor y Comunicativo-lingüístico

Entre las técnicas y pruebas utilizadas, se han recogido datos de manera cuantitativa, mediante pruebas estandarizadas como WIPSSI-III y MSCA y datos cualitativos a través de la entrevista familiar, observación del alumno en el juego libre y dirigido y análisis de los informes escolares y psicopedagógicos previos a partir de los datos que aporta la maestra tutora y la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT).

Aspectos cognitivos:

No resulta posible finalizar las pruebas estandarizadas ya que no permanece sentado ni concentrado durante más de tres minutos. Manipula libremente los estímulos sin atender a la consigna. El alumno se muestra inquieto y cambiando el foco de interés constantemente. En las tareas de denominación participa de forma más continuada y también realiza puzles sencillos de dos piezas y hasta cuatro con ayuda. Si se le dan más, las alinea.

Presenta un elevado grado de inatención, inquietud motora e impulsividad, levantándose con frecuencia para correr, saltar o tumbarse en el suelo. Muestra claramente el rechazo ante las propuestas que no son de su interés empujando la mesa, tirándose al suelo y repitiendo “¡No! ¡Ayuda!”. Se observa alguna estereotipia como rascarse la mano de forma impulsiva cuando algo le produce una emoción fuerte, sobre todo positiva. Crea figuras de animales, uno de sus centros de interés, con plastilina y los mueve cantando.

A nivel sensorial se observa cierto desajuste. Intenta quitarse la ropa y, sobre todo, zapatos y calcetines que luego vuelve a ponerse sin problema con algo de ayuda. También a nivel de autorregulación y comunicación utiliza esta vía.

Aspectos comunicativo-lingüísticos:

Presenta una interacción social y comunicativa con una alteración importante. Tiene una intención comunicativa muy básica en contextos conocidos y situaciones de su interés. Requiere de apoyos visuales para estructurar las tareas y pasos a seguir en la sesión, indicando claramente el final de una actividad bien con pictograma o con gestos. No suele responder al nombre, pero sí sigue órdenes sencillas. Fija la mirada en acciones u objetos de su interés durante un periodo corto de tiempo o cuando instrumentaliza al adulto. Responde a preguntas de *¿Qué es?* *¿Qué pone?* Se está iniciando el reconocimiento de palabras según lectura global.

Tiene adquiridas fórmulas de interacción social (saludo, despedida, ayuda, agradecimiento) que dice repitiendo al adulto. Su forma de interactuar es más física, toca, abraza, aprieta o clava las uñas en el brazo del adulto para mostrar afecto, enfado o nerviosismo. Tiende a canturrear en un tono muy elevado canciones que ha escuchado en otros momentos. Su prosodia no se ajusta ni en el tono ni en el volumen al contexto. Presenta ecolalias, tanto inmediatas como diferidas: repite frases que ha debido escuchar a su profesora en clase.

En el contexto escolar sigue hasta dos órdenes sencillas como “siéntate y coge el lápiz”. Necesita la guía del adulto para completar cualquier tarea y cuando la inicia no es capaz de continuarla si no tiene un apoyo: garabatea la hoja. Su expresión está descontextualizada.

2.2.3. Desarrollo social y adaptativo (contexto escolar y familiar)

Es prácticamente autónomo en el aseo y el vestido, así como con la comida; suele mostrar agrado por la mayoría de los alimentos y lo hace saber diciendo “*quiere yogur, mmm*”.

No suele seguir normas y la interacción con sus iguales es de forma física: les toca la cara o les quita el objeto que tienen en la mano y se ríe. En el juego libre se muestra muy imaginativo, pero sin intención de buscar al otro, igual o adulto, para incluirle o incluirse en el juego, algo que va evolucionando positivamente muy poco a poco.

En el contexto familiar, pide ayuda, manifiesta sus necesidades y muestra menos dificultad para mantener la mirada. No hace caso de órdenes o consignas sencillas.

2.2.4. Desarrollo emocional

Es significativa la labilidad en sus manifestaciones de las emociones, pasa de la risa al llanto o rabietas. Es cariñoso y persistente, pero le cuesta obedecer. Según la familia, le gusta la música, cantar y los animales.

Le cuesta reconocer las emociones en los otros, así como las expresiones faciales. Parece no comprender la cara de enfado o desaprobación cuando hace algo que no debe. En estos casos, ante el “no” “eso no se hace” se ríe impulsivamente y se tira al suelo. Tiene sonrisa de correspondencia, pero no es capaz de gestualizar imitando a un adulto ante un espejo. Sí reconoce “contento”, “triste”, “llorando” si se le muestra en pictogramas.

2.2.5. Nivel de competencia curricular

El colegio aporta la siguiente información:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

Es consciente de su figura y de la de los demás. Comprende órdenes sencillas. Es autónomo en el baño y para vestirse. No pide ayuda, pero admite la ayuda del adulto cuando algo le cuesta. Requiere la presencia permanente del profesor para realizar tareas, pero las suele hacer bien.

Conocimiento del entorno:

Se mueve libremente por el aula y conoce sus rincones. Se siente seguro en clase y con la mayoría de los compañeros. Está familiarizado con las rutinas y asamblea, en la que participa colocando los pictogramas, así como con las personas del aula, profesores, orientadores, etc.

Lenguaje: comunicación y representación:

Reconoce la mayoría de las letras y cuenta hasta el 10. Escribe su nombre con ayuda y repasa palabras de dos sílabas que ha leído previamente. Se está trabajando la estructuración de frases de hasta tres elementos y el uso del lenguaje oral, que no suele utilizar para expresar emociones, algo que hace de forma más gestual. Se está trabajando el aumento de vocabulario que ahora mismo se encuentra ligado a sus necesidades e intereses como alimentos, prendas de vestir, colores y animales. Está empezando a leer frases de tres elementos acompañadas de pictogramas.

2.2.6. Estilos de aprendizaje

El aprendizaje es prioritariamente por vía visual, con mucha mediación del adulto. Trabaja mejor de forma individual que en el aula. Realiza mejor las tareas cortas, se cansa con facilidad y le cuesta mantener la atención. Suele estar más centrado cuando se plantea como un juego, sobre sus intereses y permitiendo el movimiento, reforzando positivamente con contacto físico como chocar las manos o un abrazo.

2.2.7. Conclusiones y determinación de las necesidades educativas

Se determinan necesidades específicas de apoyo asociadas a un retraso madurativo especialmente en las áreas de comunicación y socialización asociadas a TEA. Requiere apoyos extensos (en frecuencia y duración) y especializados en el entorno escolar. Sus posibilidades de aprendizaje, comunicación y cognición requieren asimismo una reordenación global de las enseñanzas. Se deriva al Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo para la evaluación psicopedagógica complementaria.

En la actualidad requiere:

- Adaptaciones curriculares.
- Apoyo específico de PT.
- Desarrollar el lenguaje comprensivo y expresivo, así como estrategias comunicativas básicas.
- Relacionarse con los demás en diferentes situaciones y contextos.
- Mediación de un adulto para incrementar la relación y el juego con los iguales y hacer de estos contactos experiencias más comprensibles.
- Aumentar el ajuste de sus respuestas a las distintas situaciones escolares y sociales a través de un ambiente predecible y que le dé seguridad.
- Favorecer el desarrollo de los procesos de asociación y relación de la información.
- Mejorar los hábitos de autonomía personal.
- Potenciar el desarrollo de la psicomotricidad fina.
- Flexibilizar sus juegos, favoreciendo la ampliación de su repertorio de intereses.

2.3. Plan Específico de Intervención

En este plan específico abordaremos diferentes dimensiones del desarrollo del alumno. Se hará en cuatro bloques diferenciados y estableciendo contenidos básicos y objetivos basados en los conocimientos y habilidades previos del alumno y en las recomendaciones establecidas por el EOEP en el Informe de Evaluación Psicopedagógica. Las actividades se plantean, según sus intereses y necesidades, con diferentes niveles de consecución y complejidad (Garrido, 2018) e irán en relación con los objetivos marcados. El desarrollo de los objetivos y actividades se hará de forma simultánea y complementaria al desarrollo curricular de las AC/Is.

Además, siguiendo los principios de Calidad de Vida, y para que el entorno escolar sea un entorno percibido por el alumno como previsible y seguro, se colocarán claves visuales tanto en su aula como en los espacios comunes (pasillos, patios, baños, comedor, gimnasio, etc.)

La evaluación de este plan está planteada en base a los objetivos establecidos y su grado de consecución: 1-Conseguido; 2-Conseguido con ayuda; 3-En proceso; 4-No iniciado. Para aportar una valoración cualitativa en el apartado de Observaciones se deberá explicar cómo se ha trabajado ese objetivo y qué ha resultado más sencillo o complicado y porqué. En el último apartado de la tabla, Propuestas de mejora, se podrán escribir aquellas actividades o recursos que mejor han funcionado para el desarrollo del objetivo o qué opciones o cambios se nos ocurren para poder alcanzarlo.

Este plan está planteado para el curso escolar actual completo. Con el fin de establecer metas y evaluaciones a más corto plazo, la evaluación del plan se llevará a cabo en tres momentos, coincidiendo con los finales de trimestre. De este modo, se podrá valorar, reuniendo a todos el personal implicado, los objetivos trabajados, los objetivos a trabajar para el trimestre siguiente y la mejor manera de hacerlo, pudiendo modificar tanto objetivos como contenidos y actividades propuestas en el plan para la adaptación individual que el alumno requiera en función de su progreso y desarrollo.

Esta primera tabla recogerá los datos más relevantes de la información personal del alumno así como un breve resumen de las conclusiones del Informe psicopedagógico para facilitar la transmisión y recuperación de información:

PLAN ESPECIFICO DE INTERVENCIÓN		
DATOS DEL ALUMNO		
Datos personales⁴		
Nombre: Diego		
Fecha de nacimiento: 19/03/2016		
Edad: 5 años	Curso actual: 3ºEI 2021-2022	
Familia: Padre, madre y hermano (2 años mayor)		
Conclusiones del informe		
Baja atención: cambio de foco de interés.		
Inquietud motora: se levanta, corre, salta, se tumba.		
Alteración sensorial: se descalza, golpea y grita, nivel de activación alto.		
Apoyos visuales: estructuración y secuenciación y tareas y momentos.		
Labilidad emocional		
Falta de interés por el otro (igual o adulto)		
Autonomía parcial (alimentación y vestirse sí)		
Ecolalias directas y diferidas		
Autorreferencias en tercera persona: "quiere agua"		
Lectura global iniciada		
Vocabulario limitado a temas de interés: animales, alimentos, juguetes, ropa		
Personas implicadas en el programa		
Tutor/a de aula	Maestro/a PT	Familia
Equipo docente	Orientador/a	

⁴ Los datos personales que se recogen en este apartado son ficticios y se utilizan con el fin de contextualizar las actividades propuestas a continuación.

2.3.1. Área cognitiva y funciones ejecutivas

Es esta área se trabajarán aquellos objetivos relacionados con el desarrollo cognitivo y del aprendizaje como asociaciones, formación de conceptos, reconocimiento e identificación, además de Funciones Ejecutivas como la memoria, atención o Teoría de la Mente. También se trabajará la figura humana y el reconocimiento de sí mismo de forma referencial, gracias, entre otros al uso del espejo.

ÁREA COGNITIVA Y FUNCIONES EJECUTIVAS	
Contenidos	
Memoria visual y auditiva	Conceptos espaciales: lleno- vacío; pesado- ligero
Atención sostenida	Series
Percepción visual, auditiva	Figura humana
Juego simbólico	Reconocimiento del Yo
Permanencia del objeto	
Objetivos	
Incrementar tiempos de atención sostenida	
Aumentar la memoria (visual y auditiva)	
Comprender conceptos de percepción y espaciales	
Respetar los turnos	
Ordenar secuencias lógicas	
Seguir series	
Introducirse en el juego simbólico	
Reconocer figuras incompletas	
Reconocer objetos por la silueta	
Señalar en sí mismo y en un dibujo las figuras del cuerpo	
Reconocer el Yo. Reconocer su nombre	
Identificar el objeto que falta de algunos mostrados	
Actividades y Recursos	
<p>Percepción y asociación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ Emparejar elementos iguales (Ej.: pato-pato) ✍ Emparejar elementos relacionados (Ej.: Perro-hueso) ✍ Une una imagen con su silueta ✍ Asocia pictograma-palabra (escuchada) ✍ Asocia pictograma- palabra (leída) ✍ Reconoce de forma real conceptos lleno-vacío ✍ Reconoce de forma real pesado- ligero ✍ Reconoce e identifica pictogramas de objetos llenos- vacíos 	 <p>Ejemplo: asociación (Imagen propia)</p>

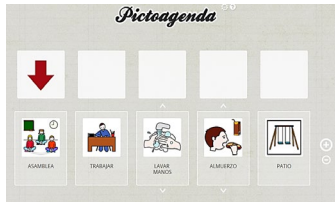
<p>Percepción y atención:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ Completa dibujos de figuras incompletas de objetos conocidos ✍ Reconoce e identifica pictogramas de objetos pesados- ligeros. ✍ Completa puzzles de hasta 4 piezas ✍ Encuentra una diferencia entre dos imágenes 	 <p>Ejemplo: Pesado-ligero (Imagen propia)</p>
<p>Memoria y atención, permanencia del objeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ Juego Memory él solo: exploratorio ✍ Memory con el adulto como guía ✍ Memory jugando con el adulto: respeto de turnos, diálogo, etc. ✍ Memory con un compañero y el apoyo del adulto. ✍ Memory con los compañeros <p>Variantes: con imágenes dobles o imagen-palabra como en el ejemplo.</p>	 <p>Memory animales⁵</p>
<p>Reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ Reconocimiento de onomatopeyas (animales, ruidos frecuentes: portazo, viento, campana...) ✍ Reconocimiento de sonidos de letras (vocales) ✍ Reproduce onomatopeyas sencillas (animales) ✍ Reproduce el sonido de las vocales cuando las identifica visualmente 	<p>Aplicación gratuita de móvil con sonidos del día a día y de animales: 100 sounds buttons⁶</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✍ Sigue series de 2 elementos de color: <ul style="list-style-type: none"> ○ con pegatinas, ○ ensartables ○ TEACCH, “pinchitos”, ...) ✍ Continúa series de hasta 4 elementos de color ✍ Sigue series de hasta 4 elementos de color y/o forma 	 <p>Tarea de series con “pinchitos” (imagen propia)</p>

⁵ Memory animales: <http://infantotic.blogspot.com/2015/10/memory-animales-y-mas.html>
[recuperado 18 de enero de 2022]


⁶Aplicación de sonidos 100 sounds buttons:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zeptars.soundbuttons&hl=en_US&gl=US
[recuperado 18 de enero de 2022]

2.3.2. Área conductual y autonomía

En esta área se incidirá en la autonomía del alumno en el contexto escolar. Se pedirá colaboración a la familia para poder extrapolar estos aprendizajes a otros contextos como el familiar. En este aspecto, se promoverá el desarrollo de habilidades básicas de manejo y reconocimiento emocional, autorregulación, planificación y anticipación y capacidad de integrar cambios o elementos inesperados.


ÁREA CONDUCTUAL Y AUTONOMÍA	
Contenidos	
Rutinas	Comunicación efectiva: peticiones básicas
Organización de tareas	Autonomía personal
Emociones básicas: alegre, triste, enfadado.	Autorregulación
Anticipación	Flexibilidad cognitiva
Objetivos	
Planificar las rutinas	
Mantener la atención en las tareas	
Trabajar el contacto ocular efectivo	
Vestirse y desvestirse	
Abrochar/desabrochar botones, cremallera	
Abrochar velcros	
Entender el “no”	
Elegir entre opciones según su preferencia	
Responder al nombre	
Expresar emociones mediante gestos faciales	
Actividades y tareas	
<p>Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ Atención en el momento de asamblea o actividades para las rutinas con pictogramas ✍ Participa con los pictogramas de la rutina de asamblea o actividad ✍ Estructura la rutina con los pictogramas correspondientes que escucha 	 <p>Recurso: https://www.pictoagenda.com/#</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✍ Trabajar las emociones mediante cuentos, vídeos, juegos en el espejo, etc. ✍ Reconocer emociones de alegre y triste ✍ Ser capaz de mostrar alegría y tristeza 	Anexo 2: Material TEACCH de ARASAAC ⁷
Pide ayuda de forma verbal: “ayuda” “ayúdame”	





⁷ Material emocional TEACCH de ARASAAC:
https://static.arasaac.org/materials/3942/es/responder_preguntas_emociones.pdf [recuperado 18 de enero de 2022]

<p>Pide elementos con una estructuración coherente: “quiero la pelota” (Parfrasear al alumno si dice “quiere pelota” apoyándose en gestos)</p>	
<p>Establece contacto visual con el adulto antes de explicar/iniciar una tarea: “Mira Diego, ojos”. Cuando mira (momentáneamente) de forma efectiva comenzamos a explicar.</p>	
<p>Con materiales específicos u objetos del día a día (abrigo, chaqueta, zapatos, estuche, baby, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none">✍ Iniciar primero abrir/cerrar cremalleras.✍ Abrir/cerrar velcro✍ Desabrochar botones✍ Abrochar botones✍ Abrochar cremallera	 <p>Material TEACCH</p>

2.3.3. Área comunicativa y lenguaje

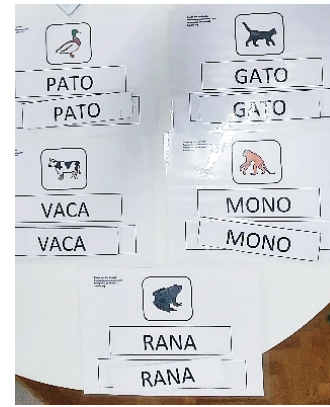
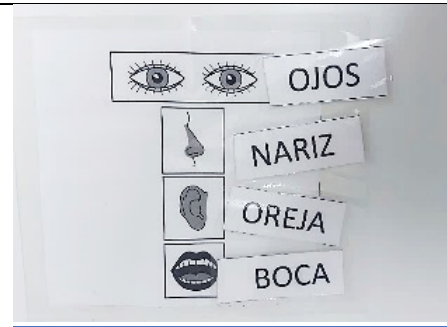
El área de lenguaje estará centrada en proponer situaciones al alumno para favorecer su lenguaje espontáneo y el aumento de vocabulario. Además, se incidirá, en coordinación con los contenidos curriculares, en el aprendizaje de la lectura, pero, en el caso concreto del alumno, a través del método de lectura global.

ÁREA COMUNICATIVA Y LENGUAJE	
CONTENIDOS	
Vocabulario de animales, prendas de vestir, alimentos, juguetes	Lectura global de palabras sencillas y conocidas
Órdenes sencillas	Preguntas de Qué, Quién, Dónde
Estructura: yo quiero ...	Abecedario y números del 1 al 10
Trazos	Pinza digital
Conciencia fonológica	Conversión fonema-grafema
OBJETIVOS	
Aumentar el vocabulario	
Ampliar intereses para el vocabulario	
Clasificar palabras por sus categorías	
Hacer peticiones de necesidades y ayuda	
Mejorar la comunicación espontánea	
Comprensión de órdenes sencillas	
Reconocimiento de letras del abecedario y sus sonidos	
Lectura global de palabras	
Trabajar la motricidad fina	
Responde preguntas sencillas	
Estructurar frases: sujeto +verbo +complemento directo	
ACTIVIDADE Y TAREAS	
<p>Jugar con letras magnéticas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ Encontrar la letra que representa el sonido escuchado. ✍ Ordenar las letras alfabéticamente ✍ Repasar con el dedo y luego escribir con pintura de dedos la letra hallada. ✍ Buscar y colocar las letras según el modelo dado. 	 <p>(Imagen propia)</p>

<p>Iniciar la actividad viendo las imágenes y aprendiendo el nombre de todos los objetos que aparecen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Tapar con pinzas las imágenes que no empiecen por la letra dada. ✗ Decir en voz alta las palabras que empiezan por la letra dada. ✗ Escribir en una hoja las palabras que sí empiezan por la letra dada. 	  <p>(Imágenes propias)</p>
<p>Reconoce su nombre y lo escribe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Poner en lugares visibles (percha, mesa, casillero, sitio de comer) su nombre con su foto. ✗ Componer su nombre con letras imantadas ✗ Escribe su nombre repasando patrón ✗ Escribe su nombre desde un modelo dado 	<p>Anexo 3: Ficha del nombre (elaboración propia)</p>
<p>Actividad TEACCH de clasificación y categorización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Pictogramas de tareas diarias ✗ Palabras que sepa leer ✗ Colores o figuras ✗ Objetos conocidos 	 <p>(Imagen ARASAAC)⁸</p>
<p>Realizar trazos con diferentes materiales para trabajar de forma sensorial y también tolerancia a texturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ arena y dedo ✗ pintura de dedos ✗ plastilina ✗ punzón ✗ juego de alfombra con carreteras ✗ Otros 	 <p>(Imagen propia)</p>

⁸ Material TEACCH de ARASAAC. <https://arasaac.org/materials/es/2001?> [recuperado 19 de enero de 2022]



- ✍ Lectura global:
 - ✍ Trabajo diario de exposición de la palabra escrita con el pictograma, iniciando con dos palabras:
 - ✍ Reconoce el pictograma y señala
 - ✍ Reconoce el pictograma y repite
 - ✍ Reconoce el pictograma y nombra
 - ✍ Reconoce el pictograma y une con la palabra
 - ✍ Reconoce la palabra y señala
 - ✍ Reconoce la palabra y repite
 - ✍ Reconoce la palabra y dice
 - ✍ Reconoce la palabra y asocia con el picto
- Ampliar vocabulario hasta las 20 o 30 palabras para comenzar con método silábico.



(imágenes propias)

2.3.4. Área de integración social

En esta área de trabajo se intentará promover la socialización del alumno de una forma funcional y respetando las preferencias del alumno. Sobre todo, se trabajará el juego conjunto, historias sociales que le ayuden a comprender mejor el entorno y fórmulas básicas de cortesía para que sea capaz de pedir de forma autónoma ayuda o comunicar sus necesidades e intereses.

ÁREA DE INTEGRACIÓN SOCIAL	
OBJETIVOS	
Aplicar correctamente fórmulas de cortesía básicas	
Buscar al otro para jugar y compartir	
Reducir la instrumentalización del adulto	
Ordena secuencias de acción cotidianas: lavarse las manos, rutina de mañana...	
Trabajar historias sociales para la comprensión de situaciones sociales cotidianas	
Compartir intereses con otras personas	
CONTENIDOS	
Historias sociales	Juego simbólico
Secuencias de acción	Fórmulas de cortesía: hola, adiós, gracias, por favor, perdón.
Atención conjunta	
ACTIVIDADES Y TAREAS	
<ul style="list-style-type: none"> ✍ Canciones de fórmulas de cortesía. ✍ Practicar en todos los contextos escolares (patios, clases, pasillos, comedor, recepción, ...) siguiendo el modelo del adulto, fórmulas de cortesía. Retirar el modelo e indicar al niño, por ejemplo: “nos vamos, decimos...” 	 <p>(Pincha en la imagen para acceder al recurso)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✍ Dar un modelo de juego con sus iguales. Ir retirando el modelo paulatinamente: Acompañarle para el inicio, estar cerca, dejarle, inducirle a iniciar el juego sin ayuda, ... ✍ Jugar con figuras humanas y reproducir conductas sociales. 	
Secuencias de acción en papel (3 partes) <ul style="list-style-type: none"> ✍ Identifica las partes de cada acción ante la voz del adulto ✍ Diferencia las partes de diferentes acciones y las clasifica correctamente ✍ Verbaliza qué ocurre en cada parte que le indica el adulto ✍ Ordena la acción Ejemplos:	 <p>(Ejemplo) Recurso para crear: PictoTraductor</p>

<ul style="list-style-type: none">·Lavarse las manos·Legar a clase, quitarse el abrigo y sentarse en asamblea·Vestirse: ponerse pantalón, ponerse camiseta, calzarse.	
Viñetas (cuentos)	Anexo 4

2.4. Propuesta de evaluación del Plan Específico de Intervención

Esta propuesta de evaluación se basa en una rúbrica numérica, pero dando mucha importancia a la información cualitativa que podamos recoger del alumno y sus progresos en las diferentes áreas de actuación. Se ofrecen cuatro tablas diferenciadas por áreas en las que se recogerán las observaciones más significativas del alumno en relación con cada objetivo planteado y aquellas actividades o metodologías y materiales que hayan favorecido más su desarrollo. También cuenta con una columna para mejoras y así poder reflejar aquellos materiales o formas de trabajo que no han sido útiles y cómo poder sustituirlos. Se ofrece un espacio al final para poder añadir imágenes de las producciones del alumno. Estas tablas podrán revisarse trimestralmente con el fin de actualizarlas y ajustarlas al propio proceso del alumno, así como compartirlas con la familia para que nos den su feedback al respecto.

2.4.1. Evaluación área cognitiva y funciones ejecutivas

EVALUACIÓN PLAN ESPECÍFICO					
ÁREA COGNITIVA Y FUNCIONES EJECUTIVAS	OBJETIVOS	NIVEL DE CONSECUCCIÓN		OBSERVACIONES	PROPUESTAS DE MEJORA
	Personales para el alumno. No son contenidos curriculares, que vendrán especificados en la ACI.	1- Conseguido 2- Con ayuda	3- En proceso 4- No iniciado	Aspectos relevantes sobre los progresos del alumno en cada objetivo planteado	Qué está funcionando BIEN para mantenerlo y qué NO funciona y CÓMO cambiarlo
	Incrementar tiempos de atención sostenida				
	Aumentar la memoria (visual y auditiva)				
	Comprender conceptos de percepción y espaciales				
	Respetar los turnos				
	Ordenar secuencias lógicas				
	Seguir series				

	Introducirse en el juego simbólico			
	Reconocer figuras incompletas			
	Reconocer objetos por la silueta			
	Señalar en sí mismo y en un dibujo las figuras del cuerpo			
	Reconocer el Yo. Reconocer su nombre			
	Identificar el objeto que falta de algunos mostrados			
Adjuntar fotografía y/o producciones del alumno				

2.4.2. Evaluación área conductual y autonomía

EVALUACIÓN PLAN ESPECÍFICO					
ÁREA CONDUCTUAL Y AUTONOMÍA	OBJETIVOS	NIVEL DE CONSECUCCIÓN		OBSERVACIONES	PROPUESTAS DE MEJORA
	Personales para el alumno. No son contenidos curriculares, que vendrán especificados en la ACI.	1- Conseguido 2- Con ayuda	3- En proceso 4- No iniciado	Aspectos relevantes sobre los progresos del alumno en cada objetivo planteado	Qué está funcionando BIEN para mantenerlo y qué NO funciona y CÓMO cambiarlo
	Planificar las rutinas				
	Mantener la atención en las tareas				
	Trabajar el contacto ocular efectivo				
	Vestirse y desvestirse				
	Abrochar/desabrochar botones, cremallera				
	Abrochar velcros				
	Entender el “no”				
	Elegir entre opciones según su preferencia				
	Responder al nombre				
Expresar emociones mediante gestos faciales					
Adjuntar fotografía y/o producciones del alumno					

2.4.3. Evaluación área de comunicación y lenguaje

EVALUACIÓN PLAN ESPECÍFICO					
ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	OBJETIVOS	NIVEL DE CONSECUCCIÓN		OBSERVACIONES	PROPUESTAS DE MEJORA
	Personales para el alumno. No son contenidos curriculares, que vendrán especificados en la ACI.	1- Conseguido 2- Con ayuda	3- En proceso 4- No iniciado	Aspectos relevantes sobre los progresos del alumno en cada objetivo planteado	Qué está funcionando BIEN para mantenerlo y qué NO funciona y CÓMO cambiarlo
	Aumentar el vocabulario				
	Ampliar intereses para el vocabulario				
	Clasificar palabras por sus categorías				
	Hacer peticiones de necesidades y ayuda				
	Mejorar la comunicación espontánea				
	Comprensión de órdenes sencillas				
	Reconocimiento de letras del abecedario y sus sonidos				
	Lectura global de palabras				
	Trabajar la motricidad fina				
	Responde preguntas sencillas				
	Estructurar frases: sujeto +verbo +complemento directo				
Adjuntar fotografía y/o producciones del alumno					

2.4.4. Evaluación área de interacción social

EVALUACIÓN PLAN ESPECÍFICO					
ÁREA DE INTERACCIÓN SOCIAL	OBJETIVOS	NIVEL DE CONSECUCCIÓN		OBSERVACIONES	PROPUESTAS DE MEJORA
	Personales para el alumno. No son contenidos curriculares, que vendrán especificados en la ACI.	1- Conseguido 2- Con ayuda	3- En proceso 4- No iniciado	Aspectos relevantes sobre los progresos del alumno en cada objetivo planteado	Qué está funcionando BIEN para mantenerlo y qué NO funciona y CÓMO cambiarlo
	Aplicar correctamente fórmulas de cortesía básicas				
	Buscar al otro para jugar y compartir				
	Reducir la instrumentalización del adulto				
	Ordena secuencias de acción cotidianas: lavarse las manos, rutina de mañana...				
	Trabajar historias sociales para la comprensión de situaciones sociales cotidianas				
	Compartir intereses con otras personas				
Adjuntar fotografía y/o producciones del alumno					

REFLEXIÓN PERSONAL

Este trabajo ha supuesto recorrer el camino del TEA desde una perspectiva más profunda de la que había podido tener hasta el momento. Me ha ayudado a recordar todos los conocimientos adquiridos durante el Grado y mi especialidad en Pedagogía Terapéutica, a reaprenderlos y actualizarlos con los nuevos contenidos del Máster en Psicopedagogía. Además, he podido integrar este conocimiento teórico con mi práctica profesional, tanto en el centro donde he desarrollado mis prácticas este curso como los centros en los que he trabajado y trabajo en la actualidad, en los que he tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con TEA.

En su inicio, este trabajo iba a ser una investigación sobre la evaluación actual del Autismo. Pero por una serie de dificultades encontradas en el centro: tiempos, evaluaciones psicopedagógicas, familias, etc., no ha sido posible hacerlo. Por ello, y dado el tiempo del que disponía para la elaboración del TFM, decidí cambiar el foco para realizar un Programa Específico basado en el informe de evaluación psicopedagógica de un alumno concreto. De este modo, el trabajo cuenta con una revisión teórica y síntesis tanto de criterios diagnósticos como de evaluación e intervención en el ámbito educativo. Se ofrece una completa recopilación de las pruebas estandarizadas más utilizadas en el caso de TEA y a nivel de intervención educativa.

La parte práctica corresponde a un caso de un alumno real escolarizado en un colegio concertado de integración de Madrid, y no en su colegio real, por la dificultad de plasmar un Plan Específico con las características organizativas y metodológicas del centro. El acceso a alguna documentación de la Comunidad de Madrid ha sido compleja o imposible, ya que en muchos casos se encuentra alojada en la plataforma Raíces, de uso obligatorio para los centros concertados desde el curso 2020-2021 y a la que no he podido tener acceso, es el caso de los anexos actualizados de modelos de informe, dictamen de escolarización, conformidad de la familia, etc. Se realiza así, un Plan Específico añadiendo recursos y webs que puedan ser útiles en cualquier caso similar que se pueda tener en el día a día del centro con el fin de que el trabajo realizado me pueda servir de base para los planes que pueda tener que realizar en mi futuro profesional inmediato.

Finalmente, como prospectiva de este trabajo me planteo el desarrollo de una herramienta web tipo portfolio en la que recoger las tablas propuestas para la evaluación del plan específico y que permita realizar un seguimiento del alumno a lo largo de los trimestres del curso escolar y de los siguientes cursos.

ASERCIONES FINALES

- ❖ El trastorno de Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo.
- ❖ La definición de Autismo ha cambiado a lo largo de los años.
- ❖ No se conoce completamente la etiología del TEA.
- ❖ Existen evidencias científicas sobre la etiología de carácter biológico (genético y neurológico) en TEA.
- ❖ En la evaluación psicopedagógica lo importante debe ser la persona y no el posible diagnóstico final.
- ❖ Existen diferentes tipos de intervención, si bien, la más utilizada es la psicoeducativa.
- ❖ La intervención psicoeducativa combinada se basa en métodos conductuales y evolutivos.
- ❖ Existen cuatro dimensiones afectadas por el TEA, según Rivière (1997): social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y simbolización.
- ❖ La intervención educativa debe hacerse, por el beneficio del alumno, de forma inclusiva.
- ❖ El planteamiento de actividades sencillas y basadas en los intereses del alumno facilitan su atención y motivación en la tarea.
- ❖ Es fundamental que ayudemos a los alumnos con TEA a comprender mejor su entorno y hacerlo más accesible eliminando las barreras que dificultan su plena inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA/ WEBGRAFÍA

- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C. & Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de: 5. Trastornos Generales del Desarrollo*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. 5^a edición.
- Barthélémy, P. C., Kanner, L., & Asperger, H. (1943). Troubles envahissants du développement Autisme. *Nervous Child*, 2 (217).
- Barthélémy et al. (2019). *Personas con Trastorno del espectro del autismo: identificación, comprensión, intervención*. 3^a ed. Autismo-Europa.
https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf
- Bleuler, E. (1926). La esquizofrenia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 16.60
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Educación (CSIE)
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Infantil
http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4922#no-back-button
- DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button

- DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el **currículo** de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 118, 10 a 309.
https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 41(2). <https://acortar.link/6LyOnt>
- García, C. (2020). *Familias de niños con TEA: Programa de psicoeducación emocional y apoyo mutuo*. CEPE.
- Garrabé, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35, pp.257-261. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- Garrido, J. (2018). *Programación de actividades para educación especial*. 15ª edición. CEPE
- Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C. y Kenworthy, L. (2017). *BRIEF-2: Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas*. Tea Ediciones.
<https://web.teaediciones.com/brief-2-evaluacion-conductual-de-la-funcion-ejecutiva.aspx>
- Goldstein, S. y Naglieri, J.A. (2010). *ASRS: Autism Spectrum Rating Scale*. Pearson.
- Harrison, P.L. y Oakland, T. (2013). *ABAS-II: Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa*. Tea Ediciones. <https://web.teaediciones.com/ABAS-II.-SISTEMA-PARA-LA-EVALUACION-DE-LA-CONDUCTA-ADAPTATIVA.aspx>
- Herrero, S. (2015). Trastornos del espectro autista y la esquizofrenia en la escuela. *Psicopatología en el contexto escolar* (pp. 75-92). Pirámide.
- Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. *Revista española de discapacidad intelectual Siglo Cero*, 36.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1990). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman*. Pearson.
<https://www.pearsonclinical.es/k-bit-test-breve-de-inteligencia-de-kaufman>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. [Derogada 19 de enero de 2021]. (LOMCE) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. (LOMLOE)
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021, 68657 a 68730.

<https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>

Lord, C. et al. (2015). *ADOS-2: Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo*. Tea Ediciones. <https://web.teaediciones.com/ados-2-escala-de-observacion-para-el-diagnostico-del-autismo---2.aspx>

Lovass, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-006X.55.1.3>

Mesibov, G. B., Shea, V., y Schopler, E. (2005). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. Academic/Plenum Publishers

Montero de Espinosa, G. (2021). Trastorno del espectro del autismo, abordaje metodológico y aportaciones de las tecnologías. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (388), 6-12. <https://doi.org/10.14422/pym.i388.y2021.001>

Mulas, F. et al. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurología*. 50 (3), s77- s84.

<https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>

ORDEN 680/2009, de 19 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación.

http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/listadoNormativas.jsf#no-back-button

ORDEN 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.

<https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2014/12/10/BOCM-20141210-11.PDF>

ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.

<https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2015/06/15/BOCM-20150615-12.PDF>

ORDEN 547/2019, de 24 de febrero, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se regulan los criterios para la organización y funcionamiento de la orientación en Educación Primaria en centros privados concertados de la Comunidad de Madrid, así como las líneas generales para su financiación.

https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2019/02/28/BOCM-20190228-19.PDF

Organización Mundial de la Salud (2019). *CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades*. 11ª revisión.

<https://icd.who.int/browse11/lm/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f437815624>

Portellano, J.A., Martínez, R. y Zumárraga, L. (2011). *ENFEN: Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. Tea Ediciones.

<https://web.teaediciones.com/ENFEN--EVALUACION-NEUROPSICOLOGICA-DE-LAS-FUNCIONES-EJECUTIVAS-EN-NINOS.aspx>

REGLAMENTO (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016. *Diario Oficial de la Unión Europea*.

<https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

RESOLUCIÓN de 28 de julio de 2021, de la Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio, por la que se establece el número de horas semanales de orientación autorizadas en Educación Primaria en centros concertados para el curso 2021-2022.

https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2021/08/06/BOCM-20210806-14.PDF

Resolución, de 28 de julio de 2005, del director general de centros docentes, por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid.

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/leg_resol_28072005_orientacion.pdf

Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2003). *RIAS. Escala de Inteligencia de Reynolds*. Tea Ediciones.

<https://web.teaediciones.com/rias-escalas-de-inteligencia-de-reynolds.aspx>

Rivière, A. (1997). *Desarrollo normal y Autismo (2/2)*. Universidad Autónoma de Madrid.

http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf

- Roberts J, y Prior, M. (2006). A review of the research to identify the most effective models of practice in early intervention of children with autism spectrum disorders. *Australian Government Department of Health and Ageing*.
- Robins, D., Fein, D. y Barton, M. (2009). *M-Chat: Cuestionario Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento*.
- Rogers, S.J. y Dawson, G. (2015). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo. Estimulación del lenguaje, el aprendizaje y la motivación social*. Autismo Ávila: Ávila.
- Roid, G.H et al. (2013). *LEITER-3 Escala Manipulativa Internacional de Leiter*. Adaptación española (2013). PSYMTEC.
- Rutter, M., Le Couteur, A. y Lord, C. (2011). *ADI-R: Entrevista para el Diagnóstico del Autismo- Revisada*. <https://web.teaediciones.com/adi-r-entrevista-para-el-diagnostico-del-autismo---revisada.aspx>
- Rutter, M., Bailey, A. y Lord, C. (2019). *SCQ: Cuestionario de Comunicación Social*. Tea Ediciones.
- Sanz, P., Fernández, M. I., Pastor, G., & Tárraga, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles Del Psicólogo. Revista Del Colegio Oficial de Psicólogos*, 39(1), 40–50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Hastings College y Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/55873/SC_Concepto_07_corregido_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schopler E. (1994). A statewide program for the treatment and education of autistic and related communication handicapped children (TEACCH). *Psychoses and Pervasive Developmental Disorders*
- Tamarit, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología*, 40(1), 181-186. https://sidinico.usal.es/docs/F8/ART13840/autismo_modelos_educativos_vida_calidad.pdf
- Tamarit, J. (2020). Intervention in Autism Spectrum Disorder, ASD. Milestones and challenges (Intervención en el Trastorno del Espectro del Autismo TEA. Hitos y retos). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 872-884. <https://cutt.ly/8IPC7Xn>

- Verdugo, M. A., Arias, B., Guillén, V., Amor, A. M., Aguayo, V., Vicente, E., Jiménez, P. (2021). *Escala SIS-C de Evaluación de las Necesidades de Apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y de desarrollo*. Instituto de Integración en la Comunidad. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/escala-sis-c/>
- Wechsler, D. (2008) *WAIS-IV: Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos*. Adaptación española 2012. Pearson. <https://www.pearsonclinical.es/wais-iv-escala-de-inteligencia-de-wechsler-para-adultos-iv>
- Wechsler, D. (2012) *WIPPSI-IV: Wechsler Preschool & Primary Scale of Intelligence*. Adaptación española 2014. Pearson. <https://www.pearsonclinical.es/wppsi-iv-escala-de-inteligencia-de-wechsler-para-preescolar-y-primaria>
- Wechsler, D. (2014) *WISC-V: Escala de Inteligencia de Wechsler*. Adaptación española 2015. Pearson. <https://www.pearsonclinical.es/wisc-v-escala-de-inteligencia-de-wechsler-para-ninos-v>

ANEXOS

Anexo 1: Tabla de recursos

Recursos de materiales, información y formación para trabajar con TEA tanto a nivel educativo como familiar.

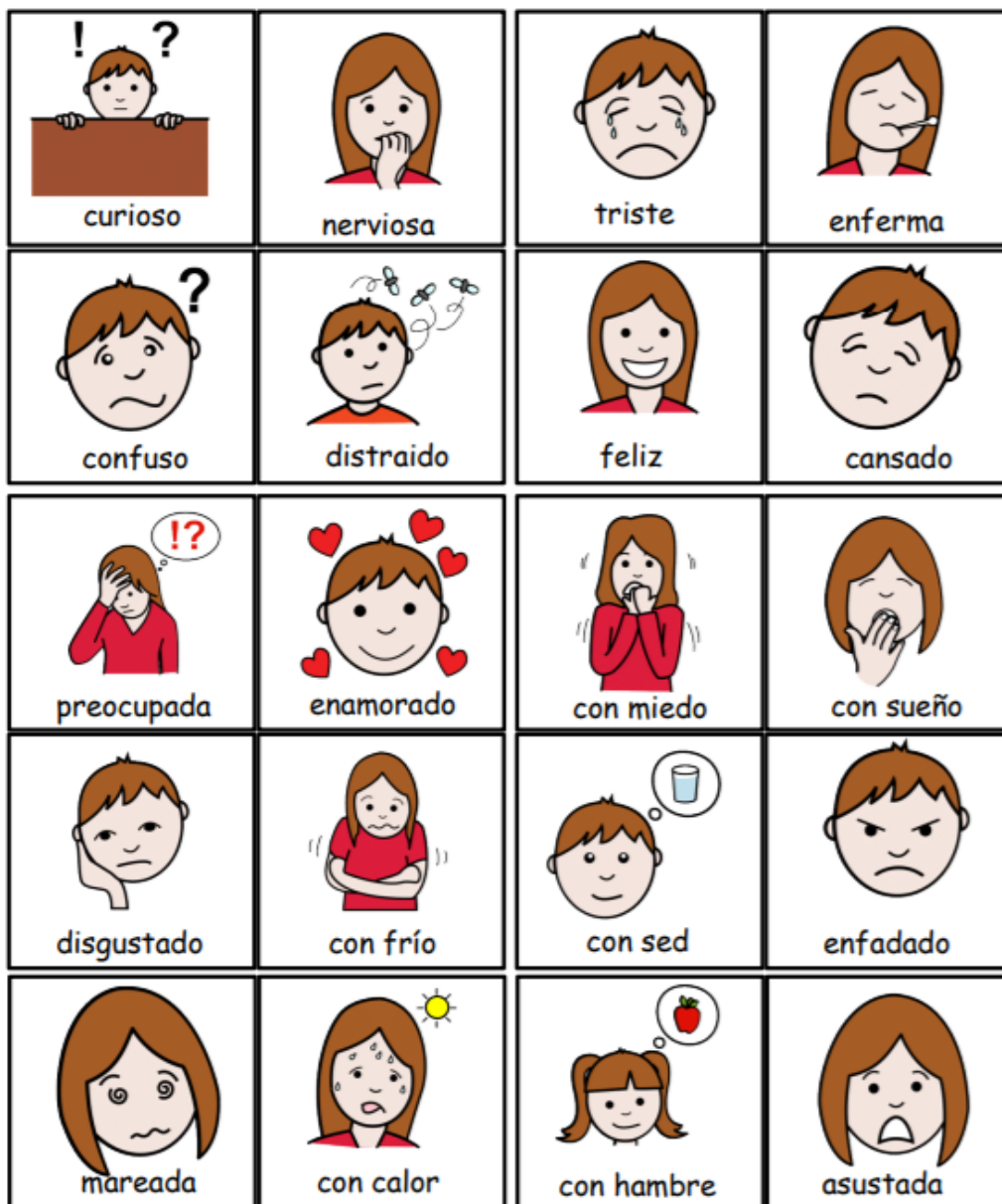
RECURSOS	
MATERIALES	ENLACES
ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa)	https://arasaac.org/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Edu Fichas: para el aprendizaje	https://www.edufichas.com/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Picto Apps: Aplicaciones desarrolladas para personas TEA	https://www.pictoaplicaciones.com/proyectos/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Picto Agenda: aplicación para móvil/Tablet	https://www.pictoagenda.com/# [recuperado el 16 de enero de 2022]
Picto Educa: Cuentos y actividades	https://www.pictoeduca.com/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Picto Traductor: Generador de frases	https://www.pictotraductor.com/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Hop' toys: tienda de materiales y juguetes adaptados	https://www.hoptoys.es/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Editorial GEU	https://www.editorialgeu.com/es/220-educacion-especial [recuperado el 16 de enero de 2022]
Editorial CEPE	https://editorialcepe.es/coleccion/educacion-especial-y-dificultades-de-aprendizaje/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Orientación Andujar	https://www.orientacionandujar.es/ [[recuperado el 16 de enero de 2022]
INFORMACIÓN	
Siembra estrellas	http://siembraestrellas.blogspot.com/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
EntreTEA	https://entreteas3.wordpress.com/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Autismo Diario	https://autismodiario.com/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
ANA. Asociación Navarra de Autismo	https://autismonavarra.com/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
Autismo Ávila	https://www.autismoavila.org/ [recuperado el 16 de enero de 2022]
InfantoTIC	http://infantotic.blogspot.com/ [recuperado el 18 de enero de 2022]

Anexo 2: Pictogramas emociones

Con este material TEACCH de ARASAAC pueden trabajarse las emociones con el alumno. Se empezará solo con feliz y triste.

La tarea podrás seguir la pauta: identifica en picto, identifica en persona, imita, realiza a petición, comprende emociones asociadas a situaciones.

CÓMO SE SIENTE ÉL O ELLA?

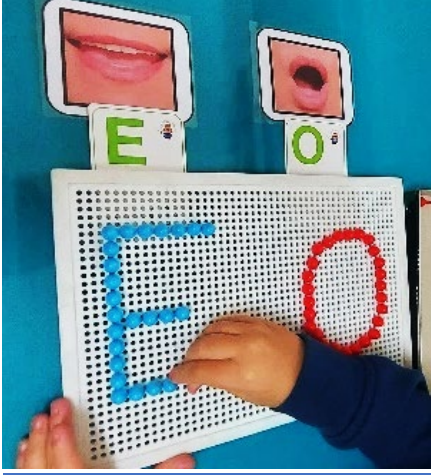



Anexo 3: Ejemplo ficha de escritura

Ficha ejemplo: escribo mi nombre

<h1>DIEGO</h1>			
<i>Copia el modelo de arriba</i>			
<i>Escritura guiada y con pautas</i>			
DIEGO	DIEGO	DIEGO	DIEGO
DIEGO	DIEGO	DIEGO	DIEGO
D	D	D	
<i>Escritura libre:</i>			

Anexo 4: Ejemplo de otros recursos

OTROS RECURSOS PROPIOS	
	<p>Reconocimiento de letras y grafía con “pinchitos” para favorecer pinza digital y psicomotricidad fina</p>
<p>Palabras y pictograma: Juego de memoria Asociación palabra- imagen</p>	

	<p>Tareas de clasificación por forma o color</p>
<p>Actividades de inicio a la numeración: Asociación número- cantidad Conteo Clasificación por cantidad</p>	